

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**ALEXANDRE DOS SANTOS DA ROSA**

**ENTRE RAZÕES, EMOÇÕES E SIMULAÇÕES: OLHARES ESTUDANTIS A PARTIR DA  
RELAÇÃO GEOGRAFIA E GEOPOLÍTICA EM SUAS (DES)CONSTRUÇÕES SOBRE SI E  
SOBRE O MUNDO**

PORTO ALEGRE

2024

**ALEXANDRE DOS SANTOS DA ROSA**

**ENTRE RAZÕES, EMOÇÕES E SIMULAÇÕES: OLHARES ESTUDANTIS A PARTIR DA  
RELAÇÃO GEOGRAFIA E GEOPOLÍTICA EM SUAS (DES)CONSTRUÇÕES SOBRE SI E  
SOBRE O MUNDO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Geografia.

Orientador: Nestor André Kaercher

PORTO ALEGRE

2024

## CIP - Catalogação na Publicação

dos Santos da Rosa, Alexandre

Entre razões, emoções e simulações: olhares  
estudantis a partir da relação Geografia e geopolítica  
em suas (des)construções sobre si e sobre o mundo /  
Alexandre dos Santos da Rosa. -- 2024.

209 f.

Orientador: Nestor André Kaercher.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de  
Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Simulações da ONU. 2. Narrativas  
(auto)biográficas. 3. Geopolítica. 4. Aprendizagem. 5.  
Ensino de Geografia. I. André Kaercher, Nestor,  
orient. II. Título.

**ALEXANDRE DOS SANTOS DA ROSA**

**ENTRE RAZÕES, EMOÇÕES E SIMULAÇÕES: OLHARES ESTUDANTIS A PARTIR DA  
RELAÇÃO GEOGRAFIA E GEOPOLÍTICA EM SUAS (DES)CONSTRUÇÕES SOBRE SI E  
SOBRE O MUNDO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Geografia.

Aprovado em: Porto Alegre, 28 de junho de 2024.

---

Prof. Dr. Nestor André Kaercher  
Orientador

---

Prof. Dr. Marcos Irineu Klausberger – IFSul  
Examinador

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paola Gomes Pereira – CAP/UFRGS  
Examinador

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roselane Zordan Costella – POSGEA/UFRGS  
Examinador

Dedico este trabalho a todos os jovens estudantes que marcaram a minha jornada enquanto docente, especialmente àqueles que fizeram parte do NEA, hoje conhecido como CRI, do Colégio Mãe de Deus. Dedico a todos os meus professores, que foram fontes inestimáveis de conhecimento e inspiração. De maneira especial, esta dedicação se estende ao meu avô, Manoel Lopes dos Santos (*in memoriam*), que, mesmo sem saber ler ou escrever, foi minha inspiração pelo apreço ao conhecimento e me ensinou valiosas lições, especialmente sobre como compreender as nuances subjetivas da sociedade e da política.

## **AGRADECIMENTOS**

Antes de expressar meus agradecimentos, quero celebrar o simbolismo de vitória ao concluir esta tese. O desafio de construir uma tese é, por si só, grandioso. No entanto, este percurso se mostrou ainda mais desafiador do que eu poderia prever, marcado por sombras que, apesar de presentes, não me desviaram da busca por iluminação. Em 2019, ao ingressar no Programa, iniciava-se o mandato de um governo que, como previsto, virou as costas para a ciência, remetendo-nos à luta contra o obscurantismo similar à enfrentada pelos iluministas. O ano de 2020 trouxe a pandemia, desafiando a todos nós a nos reinventarmos. Nesse contexto, perdi a capacidade de sentir cheiros e sabores por mais de um ano, com esquecimentos tornando-se rotina e a sensação de que, em certa medida, a vida jamais seria a mesma.

Durante o doutorado, enfrentei tensões que exigiram um redirecionamento de rotas, desafios que testaram minha perseverança e meus valores. Mantive-me resiliente, mesmo diante de momentos depressivos que, com o apoio certo, consegui superar. Neste aspecto, destaco a importância dos Professores Máira Suertegaray, Claudia Pires e Paulo Roberto Soares, cujos posicionamentos foram cruciais para a continuidade do meu doutoramento.

Além disso, durante todo o período do doutorado, continuei trabalhando em duas escolas simultaneamente, refletindo as condições de produção científica no Brasil. As adversidades enfrentadas, embora desafiadoras, foram amenizadas pelo suporte de muitos, tornando possível a conclusão deste caminho. Hoje, vejo cada desafio como uma oportunidade de aprendizado, moldando-me e delineando minha trajetória, tornando-me mais completo em minha formação.

Expresso minha gratidão à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ao Instituto de Geociências e ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (POSGEA), pela chance de estudar em uma instituição de excelência. Meu orientador, Prof. Dr. Nestor André Kaercher, merece destaque especial pela sua generosidade e ousadia. Sua capacidade de acolher, inspirar e ensinar transcendeu as expectativas, mostrando que o valor das relações reside em sua profundidade e não em sua duração.

Agradeço à Professora Dr.<sup>a</sup> Roselane Zordan Costella pelo apoio constante e pela capacidade de iluminar caminhos. Desde o primeiro encontro em 2006, tornou-se para mim uma fonte de inspiração e modelo do que almejo ser como educador.

Agradeço meus pais e minha família, Alex, Lucilene, Letícia, Milena, Eduardo, Gustavo, Isabela, Heitor, Luciano e Luiz, que merecem reconhecimento pela compreensão e suporte incondicional.

Aos colegas de jornada, cuja presença foi essencial, meu sincero agradecimento. Embora não os nomeie individualmente, saibam que estão em meus pensamentos. Ao Colégio Mãe de Deus, onde aprendi a ser professor, e às amigas Mary Lúcia Konrath, Lisiane Pivetta e Salette Salvalaggio, agradeço o apoio e aprendizado compartilhado.

À E.M.E.F. Farroupilha e à amiga e Diretora Vera Robaski, minha gratidão pelo acolhimento e pelo apoio e compreensão, fundamentais para a conclusão desta tese. A todos os meus alunos, que ao longo de dezesseis anos de docência me moldaram como educador, meu profundo agradecimento. Por fim, a todos os meus professores, fontes constantes de inspiração em minha prática pedagógica, meu eterno reconhecimento.

Sonhar mais um sonho impossível  
Lutar quando é fácil ceder  
Vencer o inimigo invencível  
Negar quando a regra é vender

Sofrer a tortura implacável  
Romper a incabível prisão  
Voar num limite improvável  
Tocar o inacessível chão

É minha lei, é minha questão  
Virar esse mundo, cravar esse chão  
Não me importa saber se é terrível demais  
Quantas guerras terei que vencer por um pouco de paz

E amanhã, se esse chão que eu beijei  
For meu leito e perdão  
Vou saber que valeu delirar  
E morrer de paixão

E assim, seja lá como for  
Vai ter fim a infinita aflição  
E o mundo vai ver uma flor  
Brotar do impossível chão

Sonhar mais um sonho impossível  
Lutar quando é fácil ceder

(Francisco Buarque De Hollanda / Mitch Leigh / Joseph Darion / Rui Alexandre Guerra  
Coelho Pereira, 1974)



## RESUMO

Esta tese autobiográfica visa aprofundar-se nas percepções e experiências dos estudantes participantes de simulações da ONU. Através de suas narrativas, busca-se revelar como essas atividades pedagógicas enriquecem o ensino de Geografia, promovendo o desenvolvimento de habilidades essenciais como liderança, articulação e colaboração. Mais ainda, estas simulações incentivam os estudantes a enfrentar desafios globais de forma reflexiva e autônoma. O método autobiográfico, focado na análise da formação docente, permite entrelaçar nossa própria história à dos estudantes, revelando as simulações não apenas como uma metodologia inovadora, mas também como um convite à reflexão sobre abordagens pedagógicas que valorizem a subjetivação e a reconstrução contínua da trajetória educacional e pessoal dos estudantes. Neste estudo, articulam-se as intersecções entre Geografia e geopolítica, explorando suas relações com conceitos fundamentais da ciência geográfica e sua aplicabilidade de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A combinação do método autobiográfico e das narrativas viabiliza a análise e valorização das subjetividades e da formação identitária, tanto dos estudantes quanto a nossa enquanto professores. Assim, este estudo contribui para a construção de novos conhecimentos na aprendizagem e identidade dos estudantes e em suas escolhas de vida, para além do campo da educação geográfica, reafirmando o papel crucial do próprio estudante em seu percurso de vida, bem como o do educador na mediação deste processo. Queremos que a tese também represente um caminho para futuras pesquisas que busquem integrar práticas educativas inovadoras com o objetivo de aprimorar o ensino de Geografia e preparar os estudantes para um engajamento crítico com questões locais e globais contemporâneas.

Palavras-chave: Simulações da ONU. Narrativas (auto)biográficas. Geopolítica. Aprendizagem. Ensino de Geografia.

## **ABSTRACT**

This autobiographical thesis aims to delve into the perceptions and experiences of students participating in UN simulations. Through their narratives, it seeks to reveal how these pedagogical activities enrich the teaching of Geography, promoting the development of essential skills such as leadership, articulation, and collaboration. Furthermore, these simulations encourage students to face global challenges in a reflective and autonomous manner. The autobiographical method, focused on the analysis of teacher training, allows us to intertwine our own story with that of the students, revealing the simulations not just as an innovative methodology but also as an invitation to reflect on pedagogical approaches that value subjectivation and the continuous reconstruction of students' educational and personal trajectories. In this study, the intersections between Geography and geopolitics are articulated, exploring their relations with fundamental concepts of geographical science and their applicability according to the National Common Curricular Base (BNCC). The combination of the autobiographical method and narratives enables the analysis and valorization of the subjectivities and identity formation, both of the students and ours as a teacher. Thus, this study contributes to the construction of new knowledge in students' learning and identity and in their life choices, beyond the field of geographical education, reaffirming the crucial role of the student themselves in their life journey, as well as that of the educator in mediating this process. We want the thesis to also represent a path for future research that seeks to integrate innovative educational practices with the aim of enhancing the teaching of Geography and preparing students for critical engagement with contemporary local and global issues.

**Keywords:** UN Simulations. Autobiographical Narratives. Geopolitics. Learning. Geography Education

## RESUMEN

Esta tesis autobiográfica tiene como objetivo profundizar en las percepciones y experiencias de los estudiantes que participan en simulaciones de la ONU. A través de sus narrativas, se busca revelar cómo estas actividades pedagógicas enriquecen la enseñanza de la Geografía, promoviendo el desarrollo de habilidades esenciales como liderazgo, articulación y colaboración. Además, estas simulaciones alientan a los estudiantes a enfrentar desafíos globales de manera reflexiva y autónoma. El método autobiográfico, centrado en el análisis de la formación docente, nos permite entrelazar nuestra propia historia con la de los estudiantes, mostrando las simulaciones no solo como una metodología innovadora, sino también como una invitación a reflexionar sobre enfoques pedagógicos que valoren la subjetivación y la reconstrucción continua de las trayectorias educativas y personales de los alumnos. En este estudio, se articulan las intersecciones entre Geografía y geopolítica, explorando sus relaciones con conceptos fundamentales de la ciencia geográfica y su aplicabilidad de acuerdo con la Base Nacional Común Curricular (BNCC). La combinación del método autobiográfico y las narrativas facilita el análisis y valoración de las subjetividades y la formación identitaria, tanto de los estudiantes como la nuestra como profesor. Así, este estudio contribuye a la construcción de nuevos conocimientos en el aprendizaje e identidad de los estudiantes y en sus elecciones de vida, más allá del campo de la educación geográfica, reafirmando el papel crucial del propio estudiante en su trayectoria de vida, así como el del educador en la mediación de este proceso. Deseamos que la tesis represente también un camino para futuras investigaciones que busquen integrar prácticas educativas innovadoras con el objetivo de mejorar la enseñanza de la Geografía y preparar a los estudiantes para un compromiso crítico con cuestiones locales y globales contemporáneas.

Palabras clave: Simulaciones de la ONU. Narrativas (auto)biográficas. Geopolítica. Aprendizaje. Enseñanza de Geografía

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Esquema da construção cênica de Marinas.....	44
Figura 2 - Esquema Operacional inspirado em Marinas (2007) e Menezes (2021) .....	46
Figura 3 - Ilustração de uma simulação da ONU.....	95
Figura 4 - Capa do Jornal Alarido .....	101
Figura 5 - Simulação da VI Conferência da ONU do Colégio Madre Bárbara de Lajeado ..	104
Figura 6 - Estudantes participantes do I MDMUNDI.....	105
Figura 7 - Delegação do NEA do Colégio Mãe de Deus no VIII UFRGS MUNDI .....	106
Figura 8 - Delegação do CRI do Colégio Mãe de Deus no XII UFRGS MUNDI.....	108
Figura 9 - Sumário do Guia de preparação para o XII UFRGS MUNDI .....	110
Figura 10 - Crachás e guias de estudo .....	139
Figura 11 - Alguns de seus crachás e placas de suas representações .....	140
Figura 12 - Certificados, placas, guias de estudos, rabiscos de agendas de trabalho, entre outros objetos .....	147

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Habilidades relacionadas à geopolítica no 8º ano .....	80
Quadro 2 - Habilidades relacionadas à geopolítica no 9º ano (Continua) .....	81
Quadro 3 - Habilidades relacionadas a geopolítica 9º ano (Continuação).....	82
Quadro 4 - Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais (E.M.).....	84

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados das entrevistas narrativas .....	131
---	-----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>Sigla</b>	<b>Descrição</b>
<b>ACs</b>	Agências de Comunicação
<b>ANPEGE</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAP/UFRGS</b>	Colégio de Aplicação da UFRGS
<b>CMPA</b>	Colégio Militar de Porto Alegre
<b>CRI</b>	Clube de Relações Internacionais
<b>DCNs</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
<b>DPOs</b>	Documentos de Posição Oficial
<b>EF</b>	Ensino Fundamental
<b>EJA</b>	Ensino de Jovens e Adultos
<b>EM</b>	Ensino Médio
<b>EMEF</b>	Escola Municipal de Ensino Fundamental
<b>ENANPEGE</b>	Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>ENPEG</b>	Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia
<b>FACED/UFRGS</b>	Faculdade de Educação da UFRGS
<b>FFLCH</b>	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP
<b>HQ</b>	Histórias em Quadrinhos
<b>IBICT</b>	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>MBL</b>	Movimento Brasil Livre
<b>MUN</b>	Modelo das Nações Unidas
<b>NEA</b>	Núcleo de Estudos Avançados
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>OAB</b>	Ordem dos Advogados do Brasil
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas

<b>POSGEA</b>	Programa de Pós-graduação em Geografia da UFRGS
<b>PROUNI</b>	Programa Universidade para Todos
<b>PUCRS</b>	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
<b>RMPA</b>	Região Metropolitana de Porto Alegre
<b>SIG</b>	Sistema de Informações Geográficas
<b>SCCT</b>	Teoria Social Cognitiva de Carreira
<b>SME</b>	Secretaria Municipal da Educação de Viamão/RS
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>UFF</b>	Universidade Federal Fluminense
<b>UFG</b>	Universidade Federal de Goiás
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFRN</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
<b>UFPE</b>	Universidade Federal de Pernambuco
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo



## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>2 MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA: O ENCONTRO COM A DOCÊNCIA</b> .....	<b>23</b>
<b>3 NOSSO PERCURSO METODOLÓGICO: POR QUAIS CAMINHOS DECIDIMOS SEGUIR</b> .....	<b>36</b>
3.1 AS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS .....	37
3.2 EXPLORANDO PROCEDIMENTOS E ABORDAGENS NAS NARRATIVAS: UMA PERSPECTIVA METODOLÓGICA .....	41
<b>4 INTERSEÇÕES ENTRE GEOGRAFIA E GEOPOLÍTICA: REFLEXÕES E A NOSSA PRÁTICA DOCENTE</b> .....	<b>49</b>
4.1 A GEOPOLÍTICA E O ENSINO DE GEOGRAFIA: ENTRE HISTÓRIAS E INTERSEÇÕES, EXPLORAMOS DIFERENTES PENSAMENTOS E BUSCAMOS CONSTRUIR O NOSSO .....	52
4.2 VAMOS APROXIMAR A GEOPOLÍTICA DO ENSINO DE GEOGRAFIA? .....	63
4.3 A GEOPOLÍTICA, A BNCC E O ENSINO DE GEOGRAFIA: SERVE(M) PARA QUE(M)? .....	72
4.4 BREVE APROXIMAÇÃO ENTRE AS SIMULAÇÕES, A GEOPOLÍTICA E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE DA GEOGRAFIA .....	87
<b>5 O QUE SÃO AS SIMULAÇÕES?</b> .....	<b>94</b>
5.1 COMO CHEGAMOS ÀS SIMULAÇÕES .....	99
5.2 COMO SE PREPARAR PARA UMA SIMULAÇÃO .....	108
5.3 O CIRCUITO DE SIMULAÇÕES EM PORTO ALEGRE .....	111
<b>6 O QUE PENSAMOS SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA E O LUGAR ESCOLA</b> .....	<b>114</b>
<b>7 A NARRATIVA DOS PROTAGONISTAS: OS ESTUDANTES</b> .....	<b>130</b>
7.1 ESPANTALHO .....	133
7.2 DOROTHY .....	140
7.3 HOMEM DE LATA .....	147
7.4 LEÃO .....	152
7.5 MÁGICO .....	159
<b>8 TEIAS DE EXPERIÊNCIAS: ENTRELAÇANDO NARRATIVAS INDIVIDUAIS E CONTEXTOS SOCIAIS</b> .....	<b>166</b>
8.1 A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE COM A ESTRUTURA FAMILIAR .....	166
8.2 A INFLUÊNCIA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA FORMAÇÃO INDIVIDUAL E COLETIVA .....	170
8.3 EXPLORANDO EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS NAS SIMULAÇÕES .....	174
8.4 CONSCIÊNCIA GLOBAL E ENGAJAMENTO CÍVICO .....	177
8.5 IMPACTOS E REFLEXÕES DAS SIMULAÇÕES NA TRAJETÓRIA DOS ESTUDANTES .....	181
8.6 INTERSEÇÃO ENTRE GEOGRAFIA, GEOPOLÍTICA, SIMULAÇÕES E A BNCC .....	183
<b>9 CONSIDERAÇÕES NÃO TÃO FINAIS</b> .....	<b>190</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>200</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

A tese proposta trata de uma jornada autobiográfica<sup>1</sup>, que busca explorar, por meio de dispositivos de narrativas pessoais, a essência epistemo-empírica e a dinâmica da relação entre a escuta e a expressão de alunos que desempenharam papéis centrais em uma experiência pedagógica impactante em minha carreira docente. Esta experiência, que será mais bem detalhada no decorrer da tese, envolveu simulações geopolíticas e conferências internacionais, a maioria nos moldes de como acontece na ONU, tendo por intermédio a relação entre a Geografia e a geopolítica.

As simulações da ONU, simulações geopolíticas, ou simplesmente “simulações” (todas essas nomenclaturas são comuns e podemos também variar a como nos referimos a elas ao longo da tese) são referidas no campo formal como Modelo das Nações Unidas (MUN), sendo uma prática educacional interativa na qual estudantes, tanto do ensino médio quanto da universidade e de diferentes países, assumem papéis em organizações internacionais como a ONU para debater e buscar soluções para questões globais através de negociações diplomáticas. Essa experiência é altamente valorizada por desenvolver habilidades essenciais como liderança, articulação e colaboração. Embora tenham surgido no âmbito das relações internacionais, hoje as simulações MUN se estendem para estudantes de várias disciplinas, ganhando especial popularidade no ensino médio, em que são comumente conhecidas como MUNDI.

De acordo com Guedes (2021), o conceito de MUN é anterior à fundação da ONU, iniciando-se com simulações da Liga das Nações por estudantes dos EUA na década de 1920. Com a criação da ONU em 1945, essas atividades deram origem ao atual MUN, transformando-se em um evento acadêmico global de grande escala, atraindo milhares de estudantes anualmente.

Nos eventos MUN ou MUNDI, os participantes engajam-se em uma variedade de debates, que podem ocorrer em sessões plenárias ou em comitês específicos da

---

<sup>1</sup> É importante destacar que nesta tese, dada a natureza intrínseca do método autobiográfico adotado, nossa escrita vai oscilar entre a primeira e a terceira pessoa. Esta escolha estilística, permitida, compõe o que interpretamos sobre o método utilizado, pois contempla a dinâmica e a fluidez do processo de reflexão sobre a própria trajetória. Assim, não seguiremos uma estrutura rígida e isso não será foco de preocupação principal ao longo do trabalho. Essa flexibilidade visa enriquecer a exposição, oferecendo diferentes ângulos de compreensão das experiências abordadas.

ONU, abordando um leque amplo de temas atuais de importância internacional. Isso inclui desde questões geopolíticas até problemas ambientais e de saúde pública.

Adicionalmente, para tornar a experiência educacional ainda mais rica, alguns eventos MUN incorporam simulações baseadas em eventos históricos ou cenários de crise, desafiando os estudantes a aplicarem suas habilidades de negociação e solução de problemas em situações complexas.

Entre os objetivos dessas simulações está preparar a próxima geração para liderar e negociar diante dos desafios globais, oferecendo um entendimento sobre o funcionamento da diplomacia internacional e das organizações multilaterais. Vale ressaltar que o formato é bastante adaptável, podendo ser aplicado a contextos locais como simulações de senados ou assembleias legislativas.

Feitas nossas considerações sobre as simulações, quero dizer o professor nunca tem a certeza do alcance que as construções dos seus alunos terão nas leituras de mundo, parece-nos que um dia talvez, em situações variadas, lembrem e rememorem o que aprenderam. Tendo as simulações como pano de fundo, esta tese foi em busca destas marcas e destas memórias por quem por elas passaram, para corroborar que valem a pena a escola, o professor, os estudantes e as aprendizagens.

Por conseguinte, diria que a primazia e protagonismo de nossa pesquisa está com os ex-alunos do professor-pesquisador em questão, porém, indissociavelmente a isso, ainda que como coadjuvante, traremos a nossa trajetória docente como fundamental na tecitura destes encontros. Gosto de pensar em minha trajetória fazendo a analogia com o percurso de um rio, pois assim como o rio serpenteia a paisagem, os nossos dezesseis anos de vida docente seguiram, Tateando, refletindo e encontrando caminhos. O rio à medida que desce os vales e as montanhas, adapta-se e cresce com cada nova curva, desvia das pedras em seu caminho... também senti ser meio assim em cada nova escola que cheguei, ao olhar os diferentes estudantes quando os vi pela primeira vez, no desafio de me reinventar em cada etapa de ensino, em cada experiência o seu desafio, sempre seguindo, sendo o nosso mar ou destino o gosto e à satisfação pelo melhor fazer docente.

Retomando o protagonismo dos estudantes na proposta de nossa tese, buscaremos explorar convergências e divergências em suas narrativas, partindo da premissa de que eles passaram pela mesma experiência (simulações). Não sendo as simulações em si o objeto principal de nossa pesquisa, queremos saber o que cada um fez e/ou como a significou esta experiência. Queremos dar a palavra e registrar as

suas histórias, explorar e descobrir os caminhos que floresceram na formação dos estudantes que pelas simulações passaram, saber o que lhes mobilizou e continua a mobilizar, buscar explorar suas subjetividades decorrentes desta experiência e também, como pode ter influenciado/intermediado em suas interpretações acerca do mundo e mais geograficamente falando, do espaço geográfico.

Em síntese, queremos saber qual papel tiveram as simulações e como impactaram em suas escolhas de vida e em suas leituras de mundo, além de explorar quais são elas. O que ficou e quais referenciais de valores foram (des)construídos em suas caminhadas... São algumas das inquietações/provocações que nos desafiarão pela jornada a seguir.

No desafio da elaboração desta tese, intitulada “Entre razões, emoções e simulações: olhares estudantis a partir da relação Geografia e geopolítica em suas (des)construções sobre si e sobre o Mundo”, propomos um mergulho reflexivo na interseção da Geografia e da geopolítica. Este estudo se justifica por queremos explorar como essa relação pode ser uma via potente na construção e ampliação das leituras espaciais e de poder, essenciais na formação dos alunos ao aprender Geografia. Sendo o cerne desta pesquisa investigar a construção de identidades através de narrativas e vivências que encontraram nas simulações, a partir da interação entre Geografia e geopolítica.

Nosso questionamento central está pautado em: Qual papel tiveram as simulações e como impactaram em suas escolhas de vida e em suas leituras de mundo? Quais são elas? O que ficou e quais referenciais de valores foram (des)construídos em suas caminhadas? A partir destes questionamentos tecemos como objetivo geral: Compreender como o ensino de Geografia, mediante a prática das simulações, influenciam na construção identitária e na trajetória de vida dos alunos, fomentando o protagonismo em suas vidas e interpretações do mundo em diferentes escalas. Para alcançar essa compreensão, definimos como objetivos específicos: explorar as emoções e razões deixadas pela relação Geografia e geopolítica nas trajetórias dos alunos envolvidos nas simulações; analisar, através de suas memórias e narrativas, as diferenças trazidas por essas experiências; e investigar a conexão entre Geografia e geopolítica e sua importância na leitura de mundo.

Este trabalho, portanto, é um convite à reflexão e ao entendimento da interação entre o Ensino de Geografia, as nuances da geopolítica e seu impacto na formação dos estudantes, em especial, dos que participaram das simulações.

A tese está ancorada no método (auto)biográfico. Que tem como fundamento uma pesquisa qualitativa voltada para a escuta, em que do relato dos participantes emergem determinados tempos vividos e suas conexões com os espaços e com os acontecimentos. A partir deste método contextualizou-se a prática de narrativas em que o narrador toma suas experiências como objeto de reflexão, neste caso as narrativas vivenciadas em tempos e espaços escolares na relação com as simulações propostas pelo professor pesquisador. Entre os conceitos discutidos na compreensão das narrativas estão: Ecoformação – heteroformação e autoformação.

Proporemos a partir de agora um delineamento ou um breve roteiro pelo qual conduziremos nossa pesquisa. Por isso, queremos oferecer uma visão dos caminhos que percorreremos em cada capítulo. Este apanhado não só prepara o terreno para os temas e discussões que se seguirão, mas também estabelece o contexto e o propósito que nos guiarão ao longo do nosso percurso de investigação.

Abrindo a caminhada, no primeiro capítulo apresentamos uma breve trajetória de vida do professor-pesquisador proponente desta tese. No segundo capítulo intitulado: “Nosso percurso metodológico: Por quais caminhos decidimos seguir” nos propomos a pensar sobre o método e sobre quais ações metodológicas nos viabilizarão explorar a relação intrínseca entre o método autobiográfico e o dispositivo das narrativas que pretendemos utilizar. Aqui, nos apoiaremos em autores como Marie Cristine Josso, Gaston Pineau e Edgar Morin, entre outros, para tecer nossa abordagem. Estes pensadores não são nossas únicas referências, mas são pilares significativos que inspiram e orientam a nossa jornada. Buscaremos entender como as narrativas, moldadas por experiências e memórias dos estudantes, podem ser reveladoras de matizes sobre a relação entre Geografia e geopolítica, enriquecendo a compreensão e influenciando a formação da identidade estudantil.

No capítulo três, intitulado: “Nossas interpretações acerca da relação Geografia e geopolítica ao longo do tempo e em nossa prática docente”, adentramos na histórica e intrincada relação entre Geografia e geopolítica. Inspirados por Yves Lacoste, e pela obra *A Geografia serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*, que para nós é central, também queremos tecer relações com outros autores, tais como Antonio Carlos Robert Moraes e Claude Raffestin, para que possamos produzir nossa própria visão

sobre como essa relação histórica moldou e continua influenciando as práticas docentes em Geografia. Também queremos fazer algumas considerações sobre como essa temática se alinha com as habilidades e competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira. Neste percurso, justificamos a importância da reintegração da geopolítica ao ensino de Geografia, destacando seu papel fundamental na compreensão contemporânea do espaço geográfico.

Já no capítulo quatro, intitulado: “Por que as simulações?” queremos explorar o universo das simulações de conferências internacionais, uma metodologia pedagógica potente em nossa visão e trajetória docente. Detalharemos como estas simulações permitem aos alunos assumir papéis de diplomatas, chefes de Estado e outros atores envolvidos na resolução de questões globais e locais. Relataremos sobre nossa experiência e o emergente circuito de simulações que ocorre em Porto Alegre, abrangendo escolas públicas e privadas. Este capítulo também quer demonstrar como as simulações proporcionam uma aprendizagem imersiva e impactante, capaz de transformar a percepção dos alunos sobre a geopolítica e a Geografia.

Em uma tese na linha de Ensino de Geografia, ainda mais sendo autobiográfica, pensamos ser de fundamental importância trazer nossa interpretação sobre o que propõe o título do capítulo cinco: “O pensamos sobre Ensino de Geografia e o lugar Escola”. Neste capítulo, refletiremos sobre o ensino de Geografia e o papel da escola como espaço de construção de conhecimento e identidade. Através das lentes de autores reconhecidos na Linha de Ensino de Geografia do país, como Nestor André Kaercher, Lana Cavalcante e Roselane Zordan Costella, também nos ancoramos, entre outros autores, no icônico Freire. Discutiremos sobre como engajar um Ensino de Geografia, que queira contextualizar, sendo alicerce na formação dos estudantes. Enfatizaremos sobre o que pensamos em relação à escola, não apenas como local de aprendizagem, mas como um ambiente em potencial para que os alunos possam desenvolver uma compreensão ampliada do mundo ao seu redor.

Os capítulos seis e sete, 'A narrativa dos protagonistas: Os estudantes' e 'Teias de Experiências: Entrelaçando narrativas individuais e contextos sociais', constituem o coração de nossa tese, onde damos voz aos alunos que vivenciaram as simulações. Nessas seções, apresentamos as narrativas individuais dos estudantes. Com o objetivo de preservar suas identidades e dar significado às suas histórias, optamos por atribuir codinomes inspirados nos personagens de O Mágico de Oz, como

Dorothy, Espantalho, Homem de Lata, Leão e o Mágico. A escolha desses personagens está diretamente relacionada ao simbolismo presente na obra. Assim como os personagens, que embarcam em uma jornada de autodescoberta buscando qualidades que, ao final, percebem já possuir, os alunos, ao participar das simulações geopolíticas, enfrentaram desafios que os ajudaram a revelar e fortalecer competências que já estavam presentes, como a coragem, a liderança e a empatia. Esse paralelo foi escolhido como uma metáfora para a trajetória de crescimento e autoconhecimento vivida pelos estudantes durante o processo educativo.

Quanto ao roteiro de entrevista utilizado, ele foi pensado com perguntas abertas e reflexivas, buscando captar as percepções e experiências dos alunos nas simulações. As questões abordaram temas como os desafios enfrentados, os aprendizados obtidos e as influências das simulações em suas visões sobre geopolítica e em suas escolhas futuras. Contudo, vale destacar que, devido ao método autobiográfico adotado, o roteiro é direcionado de forma a deixar o participante à vontade, como em uma conversa. O entrevistador faz pequenas intervenções, direcionando o participante para os eixos descritos nos processos metodológicos, como descritos nos eixos de vida. Por isso, o método não é estruturalista e busca captar nuances como emoções, silêncios e outros elementos sutis, sem uma condução óbvia ou rígida.

Ao explorar estas intersecções, buscamos não apenas iluminar os aspectos teóricos e práticos dessas disciplinas, mas também mergulhar nas histórias pessoais e coletivas que desenham suas experiências educacionais. Este estudo se propõe a ser uma ponte entre a teoria e a vivência, entre o conhecimento acadêmico e a sabedoria prática, destacando como as simulações e as experiências em sala de aula não apenas informam, mas transformam a percepção dos alunos sobre o mundo.

## 2 MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA: O ENCONTRO COM A DOCÊNCIA

Na continuidade de nossa exposição, compartilho com vocês minha trajetória pessoal e profissional, tecida por meio de relatos que buscam trazer o passado e o futuro para o presente. Abrahão (2023, p. 11) ilumina essa reflexão ao afirmar que

A natureza temporal tridimensional da narrativa de vida se explicita pela rememoração do passado com olhos do presente e permite prospectar o futuro, razão pela qual a própria trama narrativa não procura necessariamente obedecer a uma lógica linear e sequencial.

Neste contexto, destaco reflexões acerca do meu papel, percurso e a formação da minha identidade enquanto educador, buscando compreender quem sou ou quem aspiro ser no universo docente.

Trata-se de uma vida profissional que, embora compartilhe inúmeras conexões com as experiências de milhões de docentes pelo Brasil e mundo afora, é também marcada por singularidades que nos definem e, porque não dizer, diferenciam. Não seguirei necessariamente por uma linha cronológica de acontecimentos, mas pretendo trazer o que penso ser o caminho que me conduziu a ser um professor de Geografia, partindo do presente e explorando possíveis conexões com a minha história.

A luz do presente, vejo-me, o professor Alexandre, como alguém preocupado com a leitura de mundo dos meus alunos. Busco constantemente incentivar a construção de uma visão mais aprofundada sobre os fenômenos, pautados na ética e nos direitos humanos. Sou um professor que valoriza o contato com os alunos, embora nem sempre consiga encontrar sentido na estrutura, especialmente na burocracia, que constitui o ambiente escolar. Um dos meus princípios fundamentais é não se acomodar e, longe de ser um romântico, acredito firmemente que a educação tem o poder de transformar. Claro, essa crença vem com a ressalva crítica sobre o tipo de educação que se pratica e se promove.

Acredito que, se os meus alunos<sup>2</sup> fossem me descrever, identificariam um traço em comum: minha habilidade em argumentar. Frequentemente, o que sempre me

---

<sup>2</sup> Decidimos empregar o termo estudante no geral, contudo, por vezes, acabamos por referirmos também como “aluno” ao longo desta tese. Por isso, é importante salientar, que estamos cientes das questões relacionadas a gênero e identidade, as quais embasam críticas e ajustes necessários. Reconhecemos que essa escolha pode parecer uma generalização, mas nosso objetivo é conferir um sentido mais amplo e inclusivo ao texto.



soou como um elogio, levou muitos a sugerirem que eu deveria ser advogado, psicólogo ou comunicador. Diante disso, costumo responder provocativamente: “Não seria o professor o profissional que mais deveria se comunicar bem?”. Essa indagação desencadeia reflexões sobre a percepção de que, se você possui uma habilidade notável, talvez a docência seja vista como um talento subutilizado. Porém, creio que esta capacidade de argumentação é fruto de uma intensa curiosidade e, conseqüentemente, de um desejo contínuo de aprender mais. Essa característica, acredito, é fundamental na mediação do dia a dia da sala de aula, contribuindo para que eu me sinta um professor geralmente respeitado por alunos, pais e colegas.

Como pesquisador, destacando minha jornada pelo processo de doutoramento, enfrentei desafios que foram verdadeiras batalhas e se desdobraram em rupturas pelo caminho. Como destaque, a decisão de romper com meu primeiro orientador não foi fácil, mas foi motivada pela busca de um método que respeitasse e valorizasse minhas vivências pessoais. Esse período foi repleto de dúvidas e incertezas, levando-me a questionar inúmeras vezes se eu deveria prosseguir. Com minha persistência característica, decidi seguir em frente, lutando por um objetivo que parecia, às vezes, uma miragem no deserto. Assim como um cacto que resiste à aridez do solo, fui travando lutas e encontrei forças para perseverar.

No entanto, reconheço que minha jornada não foi solitária que não teria sido possível sem o acolhimento e a orientação compassiva do meu novo mentor. Ele não foi apenas um guia acadêmico, mas um farol que iluminou o caminho quando tudo parecia obscuro. Além dele, foi fundamental a presença de uma rede solidária, na qual várias pessoas me estenderam suas mãos. Cada um deles contribuiu para que esta proposta de tese florescesse em meio às adversidades. A eles (sem citar nomes, espero que esse trecho chegue um dia) devo o encorajamento desta jornada que poderia ter encontrado um fim prematuro.

Do ponto de vista das adversidades coletivas no período, no qual muitos pós-graduandos também passaram, colocamos na conta os desafios impostos pela pandemia do Covid-19, que literalmente me tiraram, ainda que por um período, a capacidade de sentir sabores e cheiros, além de cicatrizes que descobri com o tempo e talvez algumas que possam ser ainda reveladas. Foi um período que impactou o organismo nas dimensões física e mental; na dimensão da vida; e por conseguinte em nossa prática docente (uma vez que permanecemos trabalhando e nos reinventando nas duas escolas em que atuei durante o período pandêmico). Soma-se a isso o fato

de termos no comando do país um (des)governo (no meu ponto de vista o pior após a redemocratização, e quiçá, um dos piores da história) que promoveu o obscurantismo, o negacionismo em relação à ciência e fomentou uma “caça às bruxas” em relação a nós professores.

Então, para além dos percalços presentes em qualquer caminhada, penso que tais razões e emoções também nos forjam para sermos mais fortes, se entrelaçando às raízes que me conduziram ao longo da trajetória e depois, na insistência em empreender este estudo.

Do ponto de vista do que produzi, considerando ser o processo de doutoramento mais longo e amplo que a produção da tese, também compartilho um breve apanhado sobre as passagens e produções durante o percurso acadêmico: além dos créditos obrigatórios e da realização das proficiências, participei dos grupos de pesquisas dos professores Nestor André Kaercher e Roselane Zordan Costela. Destaco a participação, apresentação e publicações nos seguintes eventos: no ENPEG em 2019 e 2022; No ENANPEGE em 2019 e em 2021; no IV Colóquio de Pesquisadores em Geografia Física e Ensino de Geografia de São João Del Rey em 2020; publicamos o capítulo intitulado: “Modelos de simulações: Uma proposta pedagógica significativa para o Ensino de Geografia” no livro *Formação docente, Ensino de Geografia e Livro didático*, lançado em 2021. Também submetemos proposta de artigo científico junto à Revista de Geografia do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPE no corrente ano, ainda sob avaliação.

Conforme sinalizado, todo o percurso de doutoramento ocorreu simultaneamente com a atividade de professor. Quando realizei o processo seletivo em 2018, já com vistas a entrar no doutorado em 2019, solicitei redução de carga horária no Colégio Mãe de Deus<sup>3</sup> da Rede ICM de Educação (escola privada), localizado na cidade de Porto Alegre, no qual sou professor de Geografia desde 2011 (até o corrente ano) e à época lecionava para algumas séries do ensino fundamental e para todo o ensino médio. Eu tinha ao total, dezoito horas-aula semanais em sala de aula, solicitando a redução, passei a ter doze horas semanais em sala a partir de 2019. Somado às doze horas referidas, também sou professor concursado da

---

<sup>3</sup> O Colégio Mãe de Deus foi o local onde inicialmente entrei em contato com as simulações, proporcionando-me a oportunidade de vivenciá-las diretamente com os estudantes. Nas seções seguintes, detalharemos mais sobre o que são essas simulações, como fomos introduzidos a elas, a forma como nos envolvemos, e como continuam a influenciar nossa prática docente até os dias atuais.

Prefeitura Municipal de Viamão desde 2013. Assim sendo, em 2018 eu atuava mais vinte e duas horas-aula semanais na Escola Municipal de Ensino Municipal Alberto Santos Dumont (Escola que permaneci de 2013 até 2022), onde pedi a redução para vinte horas-aula semanais em 2019, por ser o mínimo que a legislação prevê de carga horária para os professores.

Em outubro de 2022, aceitei um desafio adicional ao assumir seis horas semanais de aulas de História para alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) na EMEF Farroupilha, a maior entre as sessenta e seis escolas municipais desta etapa. Esta mudança foi motivada tanto pelo desgaste com a nova direção da EMEF Santos Dumont quanto pela maior flexibilidade que a EMEF Farroupilha, com seus cerca de mil e duzentos alunos, oferecia em termos de carga horária. Isso se alinhava perfeitamente com o meu último ano de doutoramento, período no qual precisava dessa flexibilidade.

Rapidamente me adaptei à Escola Farroupilha<sup>4</sup> e, ao final de 2022, solicitei o remanejamento de toda a minha carga horária para lá, iniciando 2023 com vinte e seis horas semanais de aula. A única condição era que eu teria que ministrar aulas de História, eu também deveria lecionar um período de Ensino Religioso. Aceitei o desafio sem hesitar.

No entanto, em abril de 2023, surgiu uma reviravolta inesperada: fui convocado para uma segunda matrícula em um concurso público para o município de Viamão, que eu acreditava ter sido cancelado devido à pandemia. Aceitar essa oportunidade implicava uma carga horária de quarenta horas-aula por semana em Viamão, elevando minha jornada total para cinquenta e seis horas. Apesar da possibilidade de deixar o Colégio Mãe de Deus, optei por manter ambos os compromissos. O Colégio, além de inspirador para a minha tese, tinha um significado especial na minha carreira docente.

Conseqüentemente, para acomodar essa nova carga horária, negocieei a ampliação de minhas horas na EJA. Fui designado para lecionar como professor de

---

<sup>4</sup> A Escola Farroupilha é frequentemente considerada a “menina dos olhos de ouro” pelas gestões municipais, servindo como uma vitrine nas campanhas publicitárias da Prefeitura e da Secretaria Municipal de Educação (SME). Esse reconhecimento advém de uma série de fatores, incluindo sua localização estratégica, notável visibilidade política e a longa história de reconhecimento pela rede de ensino. Comumente ouve-se que os professores do Farroupilha estão entre “os melhores” da rede. Embora eu não possa afirmar categoricamente se são, é inegável que existe um processo de seleção por parte da SME, e de minha parte, posso dizer que encontrei muitos colegas bastante competentes nesta escola.

Geografia em duas escolas da rede, mas consegui concentrar todas as aulas na escola Farroupilha, embora sem ensinar Geografia. A empreitada incluiu aulas de História, Ensino Religioso, Arte e Educação Física. Paralelamente, continuei como professor de Geografia no Colégio Mãe de Deus, além de trabalhar no projeto do CRI<sup>5</sup>.

Esse novo contexto resultou em um pedido de prorrogação no doutoramento. Sem romantizar, 2023 foi um ano repleto de desafios, mas ensinar História me proporcionou valiosas complementaridades entre as ciências do tempo e do espaço. Espero que, adiante, eu possa aprofundar esses conhecimentos e desenvolver um trabalho que explore essa relação entre as duas ciências.

Quanto ao aspecto “necessidades versus salário”, o reconheço como relevante, mas não o vejo como o fator primordial que me liga a esta intensa jornada. E embora a escolha não tenha sido deliberada, ela se tornou, mesmo que temporariamente, parte da minha decisão. Acredito que o dinamismo, os desafios contínuos e a experiência de estar em realidades diversas são fatores que me cativam no trajeto docente. Esta motivação, embora talvez não seja totalmente consciente, é, sem dúvida, um aspecto que compõe a minha identidade pessoal e profissional. Neste panorama, quero compartilhar algumas vivências significativas da minha vida. Assim, espero que possamos estabelecer conexões entre quem sou como professor (Alexandre) e a jornada de vida que me formou.

Nasci em São Luiz Gonzaga, uma cidade situada na região das Missões, no noroeste do Rio Grande do Sul. Aos quatro anos, mudei-me com minha família para a capital em busca de uma vida melhor. Minha mãe era dona de casa e meu pai, carpinteiro. Apesar de vivermos em uma área urbana antes da mudança, a drástica alteração em nosso estilo de vida me faz sentir mais como um filho do êxodo rural. Fixamos residência na Lomba do Pinheiro, um bairro de Porto Alegre, que faz divisa com Viamão. Inicialmente, não percebíamos essa demarcação específica, mas com o tempo, tornou-se claro que nossa casa, onde meus pais ainda moram, está localizada em Viamão. Por ser uma área conurbada, até hoje os eleitores, serviços de transporte, entre outros, são híbridos (o que de certa maneira isenta as responsabilidades das duas prefeituras).

---

<sup>5</sup> CRI (Clube de Relações Internacionais) é um projeto que desenvolvemos no Colégio Mãe de Deus e que tem relação direta com as simulações. Ambos serão mais bem descritos e contextualizados adiante.

Recordo-me de um arroio perto de onde morávamos, sobre o qual se estendia uma pequena ponte de madeira. Naquela época, ela não suportava o tráfego de carros. Havia um debate constante entre os moradores: alguns afirmavam que a ponte marcava a divisa entre os municípios, enquanto outros insistiam que era a “faixa” – a principal via arterial do bairro Lomba do Pinheiro, atual Avenida João de Oliveira Remião. Essa discussão entre os moradores já sinalizava uma disputa territorial carregada de significado simbólico, especialmente porque residir em Porto Alegre conferia um capital social consideravelmente maior. Do nosso ponto de vista, para aqueles que permaneceram no interior, por exemplo, afirmar residência em Porto Alegre era por si só uma declaração de compreensão e status. Em contrapartida, afirmar residência em Viamão carregava uma conotação diferente, esticando questionamentos.

Ao refletir sobre o conceito de ecoformação em relação à minha história, percebo uma expansão do meu entendimento sobre a interação humana com o meio ambiente. Essa reflexão me conduz ao conceito complementar de heteroformação, que enfatiza o papel dos outros — pessoas, comunidades, culturas — na nossa formação contínua como seres integrados e interdependentes. A ponte de madeira e o arroio de minha infância não apenas demarcam uma fronteira geográfica, mas também simbolizam as muitas fronteiras invisíveis que nos formam e re-formam através das interações sociais e culturais.

Essa ponte, além de ser uma lembrança física, representa metaforicamente as pontes que construímos entre nós mesmos e os outros, entre o passado e o presente, e entre nossas experiências vividas e o mundo natural ao nosso redor. Através desta lente, minha jornada pessoal reflete um processo contínuo de ecoformação, em que a natureza e as interações sociais se entrelaçam para moldar minha consciência e minha identidade.

Assim, ao integrar os conceitos de ecoformação e heteroformação, minha narrativa autobiográfica adquire uma nova dimensão, ressaltando a importância de reconhecermos as diversas influências que contribuem para nossa formação como indivíduos conscientes de nosso papel no mundo e na preservação de nosso ambiente.

Ainda em relação ao exposto, outra passagem que poderia colocar como desterritorialização, marcou profundamente minha vida: a separação de familiares, como avós, tios e primos, e o *bullying* sofrido por meu modo de falar eram desafios

diários. Frequentemente me perguntava por que o trabalho do meu pai não era suficiente para nos manter em nossa cidade natal e porque na capital ele teria melhores condições financeiras. Essas reflexões moldaram minha compreensão das complexidades e dificuldades que nossa família enfrentou. Penso ter sido em grande parte essa realidade, essa curiosidade inata em questionar e entender o mundo ao meu redor, que foi me conduzindo até a Geografia.

Uma passagem importante, que me recorro vividamente, foi o meu ingresso na vida escolar e o encantamento que senti pelo ambiente. Ao chegar na escola, já estava pré-alfabetizado, capaz de ler pequenos textos, graças à minha mãe, que sempre dedicava tempo para contar histórias e nos ensinar as vogais, o alfabeto, sílabas, sons e palavras curtas. Embora meus pais tivessem apenas cerca de quatro anos de educação formal, costumo referir-me à minha mãe como uma pedagoga nata, uma educadora por vocação, mesmo sem possuir um diploma formal.

Esse encantamento pela escola se manifestava de maneiras tangíveis: eu me animava ao pegar o giz, ao apagar o quadro e ao participar ativamente das aulas. Chegando em casa, a brincadeira de dar aulas, comum entre muitas crianças, tinha para mim um significado especial. Sentia uma espécie de decisão firme, uma convicção de que aquilo era o que eu realmente queria para mim.

Esse caminho iniciou por volta dos sete anos, em 1993 quando eu estava na primeira série do ensino fundamental, durante as aulas da professora Eliane. Eu a via como alguém poderosa, ela parecia detentora de muitos saberes, um alguém capaz de conhecer qualquer coisa... acredito que nesse período decidi ser professor, ao me espelhar nela. Fiz todo o ensino fundamental na mesma escola, a Escola Municipal Araçá, no município de Viamão-RS, tendo uma trajetória muito participativa junto aos eventos da escola, sendo recorrentemente acionado pelas professoras a participar das atividades e festividades. Mas penso que foi na oitava série que surgiu pela primeira vez a cogitação em ser professor de Geografia, o ano era 2000, e foram nas aulas de uma professora nova na escola, a professora Miriam, que me senti muito instigado, pois ela trouxe temas relativos à África, a Ásia, entre outras terras distantes, e isso me encantou. Começava um gosto que afloraria pelas questões políticas, lembro que olhava para os livros didáticos de Geografia e instintivamente já pensava a paisagem como uma espécie de impressão espacial do processo social. Desde então, mesmo com as adversidades econômicas e sociais, eu carregava quase que uma certeza dentro de mim de que eu seria um professor de Geografia.

Ao contrário da escola Araçá, minha experiência no ensino médio não me remete a boas recordações. Estudei na escola Otávio Rocha em Porto Alegre–RS, uma escola conhecida por estar em uma região de tráfico de drogas e violência latente (localidade conhecida como “Maria degolada”), a escola era visivelmente de passagem, os alunos vinham de bairros que não possuíam escolas de ensino médio, como era o meu caso. Além disso, foi um período conturbado em minha vida, pois eu também trabalhava em um supermercado no turno da tarde após o horário escolar, ficando até o início da noite nesse estabelecimento todos os dias da semana. Aos sábados, eu trabalhava integralmente, domingo trabalhava até o meio-dia, sobrando apenas as tardes de domingo para descansar e fazer as tarefas escolares, em uma rotina que se estendeu dos meus quatorze até os dezessete anos.

Ao concluir o ensino médio em 2003, resolvi romper com esse trabalho, pois havia feito um “pé de meia” que poderia custear o meu transporte por um ano e resolvi me inscrever para ser monitor no cursinho pré-vestibular Unificado em Porto Alegre–RS. Durante o ano de 2004 eu trabalhava no curso em troca de uma bolsa, sendo um divisor de águas em meu trajeto.

No ano seguinte, em 2005, prestei vestibular para o curso de Geografia na UFRGS e também para o ENEM. No vestibular da UFRGS fui desclassificado por não atingir a média de corte em química, pois seriam necessários nove acertos em todos os componentes curriculares. A essa altura eu já não tinha mais dinheiro para trabalhar em troca do curso, por isso, tive de sair do “cursinho” e voltei a trabalhar em outra atividade.

Nesse intervalo, ouvi sobre o ProUni, se não nos falha a memória estava em seu segundo ano em 2006. Como eu também havia feito o ENEM em 2005, “descobri” que minha nota poderia viabilizar a entrada no curso de Geografia da PUCRS, e assim aconteceu.

Ingressei na Geografia da PUCRS em 2006, onde me formei em janeiro de 2011 com o título de Licenciado em Geografia e aproveitando a condição de bolsista, acabei por esticar mais um ano e me formar como de Bacharel em Geografia.

Durante o período em que cursei Geografia na PUCRS, em 2008 me candidatei como estagiário voluntário na rede municipal de Porto Alegre, mais especificamente na escola São Pedro, onde ministrei minhas primeiras aulas como professor de Geografia. Em 2009 realizei os estágios obrigatórios no CAP/UFRGS. Em 2010

assumi duas escolas estaduais de ensino médio, as escolas Santa Isabel (ensino médio) e Isabel de Espanha (ensino fundamental e EJA), ambas em Viamão–RS.

Antes de dar continuidade à trajetória, refletindo sobre minha jornada, percebo como as nuances da geopolítica se entrelaçam à minha própria história, desde o ensino básico até a graduação. Crescendo em um contexto em que a educação formal era limitada, meu primeiro contato com a geopolítica veio através dos livros e das aulas que abriam um portal para o mundo além do meu entorno imediato. Lembro-me de questionar as disparidades sociais e econômicas que observava, ponderando sobre o poder das instituições políticas e as decisões que afetavam vidas além das fronteiras visíveis. Esta curiosidade me levou a explorar temas geopolíticos mais complexos, como as omissões deliberadas de questões críticas como a fome em debates globais, e a aparente inação diante de crises humanitárias. A experiência de educar-me em geopolítica foi, em muitos aspectos, uma autoanálise, um processo de reconhecer meu lugar no mundo e entender o impacto das estruturas de poder.

Além dos textos e aulas que capturavam meu interesse na graduação, iniciar um estágio na Câmara de Vereadores de Porto Alegre (2008) e, subsequentemente, na Assembleia Legislativa do RS (2009), foram momentos decisivos. Essas experiências me levaram a valorizar mais a análise do que a prática política direta, principalmente por não concordar com as práticas que presenciei. No entanto, foram essenciais para enriquecer meu entendimento sobre as dinâmicas estatais, legislação e o jogo político. Tais vivências não apenas complementaram meu aprendizado acadêmico, revelando as contradições entre teoria e prática, mas também fortaleceram minha escolha pela carreira docente. Esse caminho reafirmou meu desejo de me tornar um educador, alguém que aspira a moldar gerações futuras de maneira significativa e positiva.

Ao analisar minha jornada, entendo que meu caminho até a docência em Geografia foi pavimentado por uma incessante busca por entendimento e justiça, impulsionada por experiências educacionais e pessoais. Cada desafio enfrentado e cada questionamento formulado contribuíram para a construção de uma visão crítica do mundo, fundamentando minha abordagem pedagógica e minha prática em sala de aula.

Minha trajetória, desde o ensino básico até a graduação e os estágios na Câmara de Vereadores de Porto Alegre e na Assembleia Legislativa do RS, me proporcionou uma maior compreensão da geopolítica. Através dessa jornada, aprendi



que a geopolítica é fundamental para interpretar as complexidades do mundo. Ela me ensinou a analisar os eventos globais além de sua superfície, reconhecendo a influência das decisões políticas na vida das pessoas. Esse conhecimento reforçou meu compromisso de ensinar, visando estimular os alunos a compreenderem e impactarem positivamente o mundo à sua volta.

Em 2010, antes de me formar (me formei em janeiro de 2011) me submeti à seleção do POSGEA/UFRGS. Cabe destacar que inicialmente me submeti à seleção direcionada para a linha de ensino no POSGEA/UFRGS, contudo, ter ficado na suplência me conduziu a uma oportunidade que eu não esperava, me conduzindo à linha de pesquisa territorial. Sob a orientação da professora Tania Marques Strohaecker, pude explorar as dinâmicas do bairro Lomba do Pinheiro, o bairro onde cresci. Esse deslocamento não apenas enriqueceu minha compreensão da interação entre Geografia Urbana e geopolítica, mas também se alinhou com meus interesses do que buscava desenvolver. Minha dissertação, intitulada “Lomba do Pinheiro – Porto Alegre–RS: Um bairro em transformação. Um olhar espacial ao período de 1960 a 2013”, acabou sendo um estudo autobiográfico em certo sentido, por abordar a falta de representatividade e produção de conhecimento sobre meu bairro. A produção de minha dissertação deu seguimento a minha história de vida e permitiu tecê-la junto à minha experiência na Câmara de Vereadores de Porto Alegre, onde na época se discutia a implementação das chamadas operações urbanas consorciadas<sup>6</sup>, em relação as quais eu me posicionava contra, por entender que favoreciam a especulação imobiliária, o que embasou o meu estudo ao destacar as contradições entre desenvolvimento urbano e justiça social.

Paralelo a isso, eu ainda realizava estágio de docência na graduação, e concomitantemente, sob a supervisão da professora Roselane Zordan Costella, fiz o programa de “Educação continuada”<sup>7</sup> no CAP/UFRGS.

---

<sup>6</sup> A operação urbana consorciada (OUC) representa uma ferramenta ambígua dentro do planejamento urbano. Prevista pelo Estatuto das Cidades, sua implementação estava sendo discutida como alternativa, especialmente na Lomba do Pinheiro, me levantando sérias preocupações. A crítica residia no fato de que, apesar de seu objetivo teórico de desenvolver regiões menos favorecidas através da parceria entre investimentos públicos e privados, na prática, pode acarretar a especulação imobiliária e na elitização dessas áreas. Isso, sem oferecer garantias substanciais de melhorias na qualidade de vida dos moradores mais vulneráveis, muitas vezes resultando em um processo de elitização/gentrificação.

<sup>7</sup> Conforme descrição do portal do CAP/UFRGS, o Programa de Educação Continuada é realizado anualmente no Colégio de Aplicação e não possui caráter remuneratório para os(as) participantes. O Programa oportuniza a professores(as) licenciados(as) a experiência do exercício da prática docente em sua área de formação, com a finalidade de atualização técnico-pedagógica.

Uma das experiências mais significativas no período, foi quando uma colega de mestrado, diretora de uma escola de educação infantil do bairro, me convidou para dar uma palestra para as professoras sobre o Lomba do Pinheiro. Essa oportunidade me permitiu não apenas compartilhar a riqueza da história e as complexidades do bairro, mas também penso ter contribuído junto a essas educadoras a compreenderem melhor o contexto social e geográfico dos alunos com quem trabalhavam diariamente. Esse momento destacou a importância do conhecimento geográfico na formação docente, mostrando como a compreensão do lugar pode influenciar positivamente a educação e promover um ensino mais consciente e conectado à realidade dos estudantes.

Ainda em 2011, comecei a trabalhar no Colégio Mãe de Deus<sup>8</sup> em Porto Alegre-RS, escola privada em que leciono até hoje. Naquele momento, com vistas a continuar o mestrado, acabei por me desligar das escolas estaduais. Em 2013, quando concluí o mestrado, ao fechar exatamente uma semana da conclusão, fui chamado para assumir como professor de Geografia na rede municipal de Viamão-RS, conforme já colocado, também permanecendo até o ano corrente.

Acredito que o período pós-mestrado, além de me distanciar da rotina acadêmica, tenha servido para melhor conhecer a vida docente, a prática cotidiana, suas contradições e novos aprendizados. Lecionar por esses anos na periferia de Viamão e em uma escola de classe média alta me propiciou atravessar semanalmente muros sociais ao trabalhar com realidades sociais distintas, forjando, ainda que com inúmeras crises pelo trajeto, a certeza de que ser professor é parte de minha identidade.

Dando continuidade, percebi em 2019 que era hora de voltar à academia, pois havia muitas inquietações por serem pesquisadas. Penso que uma delas é justamente o que propomos nessa pesquisa, talvez pelo gosto pessoal do professor, o que pode influenciar o gosto dos alunos, mas empiricamente sempre nos pareceu que os alunos se sentiam mais instigados a participar das aulas quando as temáticas eram mais diretamente relacionadas à geopolítica (fechando o círculo de minha trajetória enquanto professor e acadêmico até o presente momento)

---

<sup>8</sup> O Colégio Mãe de Deus já aqui referido, tem em minha consideração um dos principais pilares em minha autoformação, para além do espaço onde realizamos as simulações. Adiante, quero explorar como essa instituição representa um importante “lugarização”, tanto para mim, quanto para os alunos que estudam e que por lá passaram.

Ao avançar em minha jornada como educador, uma das experiências mais marcantes foi observar o profundo engajamento dos estudantes na realização das simulações. Eu entendi que era além de um formato ou uma prática pedagógica. As simulações transformaram o meu olhar e a minha trajetória profissional.

Como pano de fundo e reverberação de consciência do processo de meu processo de autoformação, com destaque ao período de minha entrada do doutorado até o momento da qualificação desta tese, pincelo Edgar Morin como uma influência relevante em minha trajetória como docente e pesquisador. Sua obra foi central para formular e aprofundar minha visão de mundo, sendo uma referência fundamental para a compreensão das complexidades inerentes à educação e à sociedade.

Diria que as suas lentes a partir da epistemologia da Complexidade influenciaram minha maneira de enxergar as relações sociais e as interações no ambiente educacional. Morin nos ensina que a realidade é composta por sistemas interconectados, e que a compreensão da vida e da sociedade depende de reconhecer essa teia de interações complexas.

Morin (2011) propõe que toda teoria, por mais bem fundamentada, é insuficiente para abarcar a complexidade da vida. Ele nos alerta sobre os riscos de erros e ilusões que permeiam qualquer tentativa de conhecimento, sublinhando que “todo conhecimento é uma tradução e uma reconstrução” (Morin, 2011, p. 140-141). Isso ressoa profundamente com minha visão sobre o processo educativo, onde o conhecimento e a aprendizagem são dinâmicos e em constante construção.

Para Morin (2000), o princípio “sistêmico ou organizacional” nos ensina que o todo é maior que a soma das partes, o que faz com que eu veja a educação não como uma série de eventos isolados, mas como um processo integrado, onde cada interação contribui para o desenvolvimento de uma compreensão global do mundo.

Outro princípio que reverbera em minha prática docente é o princípio “hologramático”, que nos diz que cada parte contém, em si, a totalidade do todo. No contexto da educação, isso significa que cada experiência vivida pelos estudantes — sejam elas em sala de aula, nas simulações geopolíticas ou em suas interações cotidianas — traz em si o potencial de transformar a compreensão de todo o processo de ensino-aprendizagem. Este princípio sublinha a importância de cada vivência escolar como um fragmento que reflete e contribui para a formação integral do indivíduo.

Portanto, a epistemologia da Complexidade não influencia apenas minha prática pedagógica, mas também a maneira como compreendo o papel da Geografia e da geopolítica na formação dos estudantes. Essa interconexão entre o todo e as partes, o local e o global, é essencial para construir uma visão crítica e consciente do mundo, tanto para mim, como educador, quanto para os meus alunos.

Ao trazer essa perspectiva para o contexto das simulações, pude observar, nos fóruns nacionais e internacionais, que essas dinâmicas, adaptáveis a diferentes estruturas e realidades, permitiram aos alunos mergulhar na complexa agenda geopolítica. Isso resultou em uma mudança significativa em seus olhares e posturas frente aos desafios globais.

Convido-os, portanto, a seguir nesta exploração sobre o desenvolvimento do educador-pesquisador, abordando seus estudos e as reflexões subjacentes ao processo de sua própria formação, e em espacial, dos estudantes que comigo caminharam.

Penso que o caminho do conhecimento passa pela leitura, aprimoramento e consciência de nossas práticas. Por isso, no próximo capítulo, adotaremos nossas direções ao apresentar o nosso método de investigação: a abordagem (auto)biográfica. Este método nos conduz a desvendar as nuances da interação entre ensino e aprendizagem sob a lente das narrativas e experiências dos alunos nas intersecções entre Geografia e geopolítica. Acreditamos que o método (auto)biográfico possa integrar nossas experiências diretas enquanto educador e estudantes, entrelaçando-as em narrativas ricas e perspectivas pessoais e únicas.

### **3 NOSSO PERCURSO METODOLÓGICO: POR QUAIS CAMINHOS DECIDIMOS SEGUIR**

A busca pelo conhecimento é uma tarefa complexa e desafiadora. No entanto, as incertezas que permeiam o processo são valiosas porque proporcionam oportunidades para reavaliar o percurso de investigação ao longo do processo. Isto é especialmente verdadeiro no contexto de uma pesquisa com Narrativa (auto)biográfica. Ao contrário de outras abordagens, a pesquisa (auto)biográfica configura-se por ser um método qualitativo que se concentra na análise da história de vida de um indivíduo ou grupo. Em seu cerne, carrega a compreensão de como indivíduos veem o mundo, abrangendo suas emoções e percepções, além de como interagem com o ambiente social ao seu redor, visando também examinar suas expectativas em relação ao mundo.

Quanto à escolha do método, Sposito (2004) nos diz que o método não se constitui em unanimidade na ciência. Por isso, é preciso compreender sua gênese, suas características e as diferentes formas como ele se apresenta, é preciso também verificar como ele é abordado por pessoas com tendências diferenciadas e seus objetos de análise. De acordo com Gil (2008), o método científico é definido como um conjunto de estratégias intelectuais e práticas empregadas na aquisição de conhecimento. Essencialmente, é necessário não apenas reconhecer esses procedimentos, mas também esclarecer com precisão o método que nos permitirá alcançar o conhecimento almejado.

Nossa abordagem metodológica é centrada no método (auto)biográfico, que nos permite captar as nuances das experiências e trajetórias de vida dos estudantes. A partir dessas narrativas, buscamos compreender como suas percepções sobre o mundo e a geopolítica são formadas e transformadas.

O método (auto)biográfico destaca-se no campo das ciências sociais por sua capacidade única de conferir uma atenção minuciosa e um respeito ao processo de desenvolvimento humano. Essa característica o distingue significativamente da maioria das outras metodologias de pesquisa. Ao enfatizar a natureza evolutiva e processual da aprendizagem e do desenvolvimento, o método biográfico oferece uma perspectiva enriquecedora, permitindo uma exploração detalhada e uma compreensão mais aprofundada tanto do processo formativo quanto de seus múltiplos componentes e dinâmicas internas.

O método (auto)biográfico ressoa intimamente com os fins de nosso estudo, por isso pensamos que esta escolha enriquece e expande a capacidade de nossa investigação para sondar as complexidades do desenvolvimento humano, estabelecendo-se assim como a estratégia mais adequada para atingir os objetivos propostos.

### 3.1 AS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS

O método biográfico, ou (auto)biográfico, apesar de ser considerado uma abordagem recente, possui origens que remontam ao final do século XIX na Alemanha e foi sistematicamente adotado pela Escola de Chicago entre os anos de 1920 e 1930, conforme apontado por Passeggi e Souza (2014). De acordo com esses autores, este método desempenha um papel crucial ao desafiar as práticas positivistas, até então predominantes no campo das ciências sociais, ao promover significativas provocações e rupturas tanto metodológicas quanto epistemológicas. Ainda hoje, o reconhecimento científico do método biográfico está em um estado vibrante de desenvolvimento, uma vez que as ciências sociais continuam a explorar métodos estruturalistas, evidenciando a dinâmica e a evolução contínua na aceitação e aplicação deste enfoque.

A escolha do método narrativo biográfico para o desenvolvimento de nossa tese reflete a nossa convicção de que ele se alinha intimamente com a essência do conhecimento que nos propomos a produzir. Este método destaca-se por sua capacidade de expressar e valorizar a subjetividade dos sujeitos investigados, especialmente os seus processos formativos. Como destacam Passeggi e Souza (2014) essa abordagem nos permite aprofundar nossa compreensão sobre as experiências individuais, enfatizando a importância de narrativas<sup>9</sup> pessoais no contexto da formação.

Este enfoque nos parece ser o mais adequado para capturar a riqueza e a complexidade das experiências humanas que buscamos explorar em nossa pesquisa.

O método biográfico permite que seja concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das suas principais qualidades, que o distinguem, aliás, da maior parte das outras metodologias de investigação em ciências sociais.

---

<sup>9</sup> A investigação narrativa recorre às explicações dadas pelos indivíduos para entender as causas, as intenções e os objetivos que estão por trás das ações humanas (Bolívar, 2002, p. 3).

Respeitando a natureza processual da formação, o método biográfico constitui uma abordagem que possibilita irmos longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos subprocessos que o compõem. (Passegui; Souza, 2014, p. 21, grifo nosso)

Para Josso (2016), três questões são fundamentais para a aplicação do método biográfico: qual é a concepção de formação na perspectiva do sujeito; como ocorre a formação de um sujeito; e como o sujeito aprende. Essas indagações permitem abordar o processo formativo do sujeito de maneira holística, adaptando-se à história de vida individual. Esse enfoque evidencia a importância de compreender a formação não apenas como um conjunto de experiências educacionais, mas como um processo integrado e profundamente influenciado pelo contexto vivencial do indivíduo.

Acredita-se que as pessoas se formam pelas suas histórias que acumulam memórias, e pelos espaços por onde passam, vivenciando e fortalecendo suas memórias. Ao trabalhar o método (auto)biográfico, no caso aqui acrescentando o (auto) por reconhecer que a própria narrativa de si é um dispositivo de formação, pois estamos articulando o passado como propositor do presente e do futuro. Ao ouvir os nossos participantes da pesquisa se manifestarem sobre as experiências vividas em sala de aula, na educação básica, estamos permitindo por suas palavras entender não só o que estas experiências configuraram o presente, mas como as projetam para pessoas diferentes no futuro. Ao mesmo tempo que para mim, professor destes estudantes, ao ouvi-los tempos depois, me reconstruo e reflito sobre mim, me tornando diferente.

Como ferramenta de pesquisa e formação, o método biográfico abre espaço para considerar uma série de fatores formativos muitas vezes negligenciados pelas abordagens tradicionais. Essencialmente, isso permite que cada indivíduo compreenda como internaliza esses fatores formativos. Esse método se destaca porque permite que as pessoas reconheçam em suas próprias histórias de vida os momentos e experiências que verdadeiramente contribuíram para sua formação. Dessa forma, promove uma reflexão profunda e individualizada sobre o processo educativo, valorizando as experiências e aprendizagens únicas de cada indivíduo (Josso, 2016).

Interpretamos a partir dos seguintes autores Gautier (1996), Nóvoa & Finger (2014), Tardif (2014) e Abrahão (2018) que o método das narrativas (auto)biográficas constitui uma base teórica amplamente utilizada para desenvolver análises centradas

nas histórias de vida de professores, abrangendo dimensões tanto pessoais quanto profissionais. Esta abordagem permite explorar uma variedade de facetas significativas para a investigação educacional, oferecendo uma perspectiva enriquecedora que evidencia elementos muitas vezes ocultos e subjetivos, assim como proporciona uma compreensão mais aprofundada sobre a complexidade da prática docente e seus efeitos.

A formação de formadores tem sido um dos domínios privilegiados de aplicação do método biográfico. O motivo parece óbvio: dificilmente poderemos pretender interferir na formação dos outros, sem antes termos procurado compreender o nosso próprio processo de formação. Nesse domínio, a abordagem biográfica tem, igualmente uma dupla utilização: por um lado, ela permite identificar as estratégias seguidas pelos formadores (uma categoria profissional que ainda não está institucionalizada) na sua própria dinâmica de formação e na aquisição de competências técnicas específicas à função que desempenham; por outro lado, ela facilita a definição dos saberes e das formações mais necessárias para o exercício da função de formador. Aliás, o método biográfico (ou das histórias de vida) tem-se afirmado, de dia para dia, como uma estratégia particularmente pertinente para a formação de formadores: as duas funções do método biográfico, a investigação e a formação, surgem, de fato, como dois eixos fundamentais de qualquer projeto de formação de formadores. (Finger; Novoa, 2014, p. 24)

É importante ressaltar, mais uma vez, que nesta tese, nosso foco não está apenas na reflexão acerca do percurso de formação do professor. Paralelamente, e como foco central, buscamos contribuir para a análise da experiência do estudante, de suas vivências e da maneira como ele se percebe em relação à própria trajetória educacional. Por isso, destacamos uma narrativa biográfica como método que propicia o que queremos expressar, pois para Ferrarotti (2014, p. 44) “uma narrativa biográfica não é um relatório de ‘acontecimentos’, mas uma ação social pela qual o indivíduo retotaliza sinteticamente a sua vida (a biografia) e a interação social em curso (a entrevista), por meio de uma narrativa-interação”.

A arte de narrar a própria história é essencial na formação do professor pesquisador e dos alunos, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de suas trajetórias, conforme destaca Abrahão (2013). Esse processo não se limita a uma busca interior; ele também se entrelaça com as dimensões espaciais e temporais em que os indivíduos compartilham suas experiências. Essa prática possibilita uma compreensão mais aprofundada das trajetórias pessoais e coletivas, situando-as no contexto em ocorrem.



Nessa perspectiva, Menezes (2021) aponta a relevância das histórias de vida e das narrativas biográficas (autobiográficas) e como elas podem contribuir como oportunidades de pesquisa e de prática ao permitir aos sujeitos vivenciarem um processo de reflexão ao relatar suas próprias memórias e trajetórias. Porém, a autora destaca não se tratar de uma mera sequência de lembranças ou do passado:

A narrativa não apresenta uma reconstituição histórica do passado. Trata-se de uma reconfiguração no tempo presente de memórias que são relembradas e fazem sentido no momento da enunciação. As memórias não são evocadas de forma aleatória, pois estão associadas às condições e ao contexto que se vive durante a narração, bem como se aliam ao futuro que se pretende desenvolver. Dessa maneira, o que é explicitado na narrativa diz respeito ao que está sendo reconstituído no aqui-e-agora. É preciso ter claro, ao analisar uma narrativa (auto)biográfica, que a mesma corresponde àquele momento que foi veiculada. Em outro momento o mesmo sujeito poderá expor uma narrativa com outras ênfases, outros desvios, outra sequência, outra seleção, visto que as memórias possuem significado de acordo com as condições do ambiente, a forma de interação com o interlocutor, o contexto que se está inserido e a própria disposição e interesse que o sujeito narrador apresenta naquele determinado momento. (Menezes, 2021, p. 110)

Considera-se que o trecho sugerido já enfatiza a epistemologia do método e delinea o procedimento para se aventurar pelo percurso das narrativas. Adicionalmente, um elemento fundamental é a compreensão de que a formação é um processo contínuo, o qual habilita o indivíduo a interpretar e reinterpretar sua jornada pessoal e profissional ao longo do tempo.

Abrahão (2018) argumenta que a narrativa pessoal e a narrativa do outro constituem um único movimento intrínseco, que se desdobra simultaneamente dentro do indivíduo e em relação ao outro. Sob essa perspectiva, a autora explora o conceito de alteridade, conforme proposto por Ricoeur, como um elemento central na formação da identidade própria. Ricoeur (1991) defende que a identidade narrativa revela sua essência única, distinguindo-se da identidade pessoal por oferecer um espaço para o surgimento da experiência na dialética do próprio ser. Neste contexto, a identidade pessoal e o outro são elementos fundamentais, com a alteridade sendo um componente essencial na construção da identidade.

Abrahão (2018) oferece uma interpretação dos trabalhos de Zygmunt Bauman (2005), particularmente no que tange ao conceito de modernidade líquida. Esta teoria ressalta a velocidade, a flexibilidade e a efemeridade das relações sociais, atributos centrais da pós-modernidade. Estas características sublinham a importância da

construção de uma identidade adaptável em face dos desafios éticos e políticos contemporâneos. Neste contexto, Abrahão (2018) enfatiza a necessidade de revalorizar o diálogo e a escuta atenta, ecoando as ideias de Marinas (2007), que advoga por um “circuito narrativo” como meio de fortalecer a comunicação e a compreensão mútua. Através dessa abordagem, ambos os autores sublinham a importância de práticas comunicativas mais ricas e empáticas na era da pós-modernidade.

Nesse sentido, também pensamos a aproximação entre o método autobiográfico, a Geografia e a geopolítica, assim como com as narrativas fechando um amálgama entre todas as frentes que pretendemos explorar. Sendo as narrativas maiores do que meros instrumentos de apoio à pesquisa, mas sim verdadeiras bússolas e inovações que buscamos destacar. Elas, que poderiam permanecer silenciosas, se desdobram e revelam suas riquezas ao serem narradas, demonstrando a capacidade de transformar o silêncio em expressão e conhecimento. Este entrelaçamento ressalta o poder da narrativa não só como metodologia, mas também como um meio de descoberta e revelação no campo acadêmico.

Ao avançarmos na discussão sobre nossa metodologia, daremos destaque aos processos de autoformação descritos por Pineau e Le Grand (2012), bem como à compreensão cênica proposta por Marinas (2007). Acreditamos que, em conjunto com a abordagem metodológica e epistemológica até aqui apresentadas, as contribuições desses autores não apenas complementam, mas também viabilizam a organização dos nossos procedimentos metodológicos que serão detalhados a seguir.

### 3.2 EXPLORANDO PROCEDIMENTOS E ABORDAGENS NAS NARRATIVAS: UMA PERSPECTIVA METODOLÓGICA

A construção desta pesquisa é guiada pela aplicação de metodologias científicas. Seguindo a definição de Andrade (2005), que conceitua metodologia como o “conjunto de métodos ou caminhos percorridos na busca do conhecimento”, foi essencial realizar um levantamento bibliográfico abrangente para estabelecer nossa base e garantir a continuidade do estudo. Este levantamento bibliográfico orientou a formulação do arcabouço metodológico que sustenta o avanço desta tese. A seleção de recursos bibliográficos, uma tarefa contínua e à medida que a pesquisa progride, é fundamental. Por isso, é importante destacar nossas escolhas metodológicas desde

a introdução, sublinhando porque nossas decisões impactam e enriquecem o processo investigativo. Esta abordagem não apenas revela o rigor científico por trás da pesquisa, mas também destaca a importância da metodologia escolhida como um pilar essencial e evolutivo ao longo da jornada.

Conforme exposto inicialmente, queremos destacar que a natureza de nossa pesquisa é de natureza qualitativa. Para Flick (2013, p. 20), ela é de particular relevância ao estudo das relações sociais, devido à pluralização das esferas da vida, sendo a partir de tal premissa que podemos partir para a análise de maior qualidade, vivenciando o pesquisador uma percepção mais apurada quanto aos atores envolvidos.

Segundo Triviños (1987), a metodologia qualitativa analisa os dados com o objetivo de compreender seu significado, fundamentando-se na observação do fenômeno em seu ambiente. O autor enfatiza que é importante que a pesquisa qualitativa se concentre em explorar:

Uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc.). (Triviños, 1987, p. 132)

Pelo contexto apresentado, pensamos ser um caminho que nos contemple. Para Minayo (1993), a metodologia qualitativa representa uma espécie de ponte que possibilita chegar ao inesperado, ao que escapa das ideias preconcebidas, pelo que emerge nas narrativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, sem roteiros rígidos, podemos estimular o emergir do raciocínio lógico, das emoções, o que sabe e o que pensam sobre a condição de observador dos grupos pesquisados em relação ao espaço vivido.

Assim sendo, no processo de escolha metodológica, optamos, conforme mencionado anteriormente, por uma abordagem operacional de análise conhecida como compreensão cênica (Marinas, 2007; Santamarina; Marinas, 1994).

Portanto, no delineamento da nossa abordagem metodológica, selecionamos, como previamente mencionado, a estratégia analítica de compreensão cênica (Marinas, 2007; Santamarina; Marinas, 1994). Em nossa investigação, participarão

cinco estudantes, dos quais um já completou sua graduação e os demais estão atualmente engajados no ensino superior. Uma característica comum entre eles é a participação em simulações, e é importante notar que todos foram meus alunos.

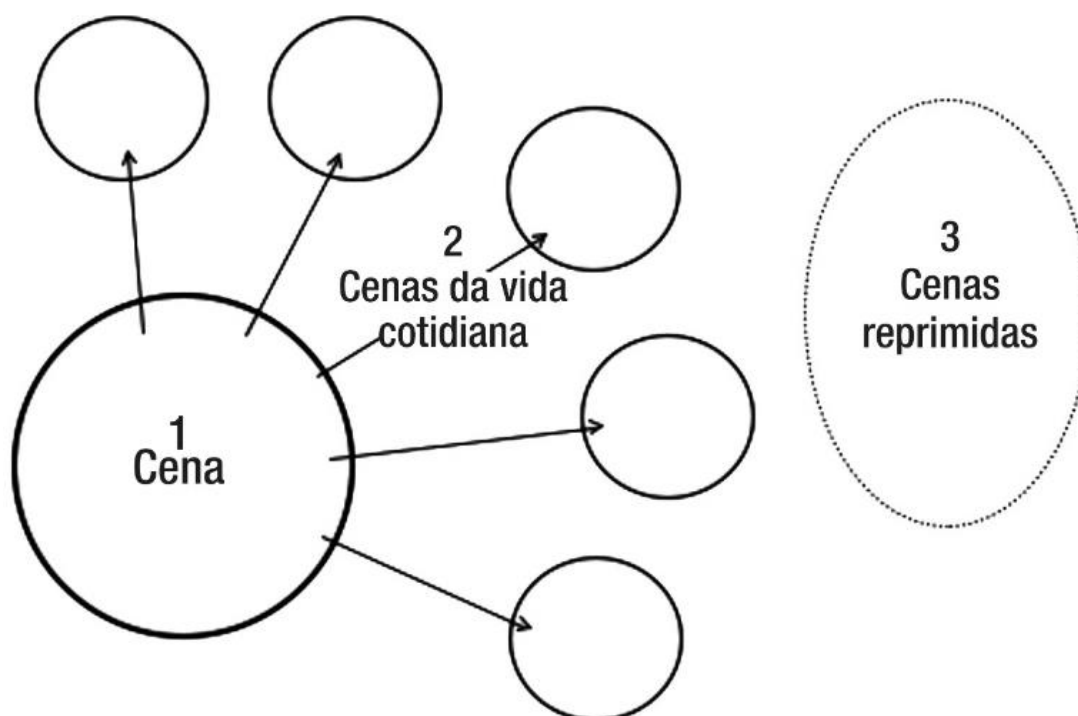
Com essa perspectiva, observamos que as (auto)biografias possibilitaram que esses estudantes revisitassem momentos significativos de suas vidas, entrelaçados em uma malha de experiências que moldaram suas dinâmicas de vida. Suas memórias revelaram recordações, incluindo aspectos familiares e escolares, influências de professores, atividades desenvolvidas no projeto e reflexões sobre a afirmação da sua escolha de carreira.

Para tal, é importante ressaltar que nossa metodologia se ancorou na análise de narrativas conforme o modelo proposto por Marinas (2007; 2014), focado em narrativas orais e histórias de vida, método que também empregamos. Na análise das narrativas, visamos interpretar as narrativas através da compreensão cênica. Marinas (2007) detalha a compreensão cênica através de quatro elementos fundamentais – a totalidade expressa, o silêncio, a palavra significativa e a palavra sem conteúdo – que dão fluxo à interação da narrativa e da escuta, fundamentais para a manifestação dos relatos que desvendam o indivíduo ao narrar-se. Estes elementos da compreensão cênica delineiam um campo de expressão em que até o silêncio transmite as intenções, emoções, ações, e o dito e o não dito pelo sujeito. A palavra significativa é carregada pela força vital e repleta de significado, enquanto a palavra sem conteúdo “carece de significado” (Marinas, 2007, p. 68), mas ambas expõem a essência da existência, um domínio onde se cruzam e se processam internamente experiências, sentimentos e estilos de vida. A noção de escuta, conforme descrita pelo autor, viabiliza a articulação do vivenciado pelo sujeito. A escuta demanda um respeito pelas emoções expostas pelo narrador; nessa visão, o ouvinte reinterpreta o vivido, movido pela narrativa do outro. Isso estabelece uma dinâmica de interação entre narrador e ouvinte, permeada pela narrativa e pela escuta. Escuta e narrativa facilitam o compartilhamento e a reflexão sobre a existência. A escuta favorece a criação de uma história de vida, que, embora possa não ser espetacular ou divertida, é frequentemente marcada por “clichês, redundâncias, mas também por revelações e descobertas” (Marinas, 2007, p. 42). Assim, a narrativa é vista como um conjunto de cenas repletas de elementos intrínsecos e extrínsecos. Sob esse prisma, a “história de vida é a conexão entre modos de escuta e produção discursiva” (Marinas, 2007, p. 89). A escuta é enfatizada por Marinas (2007) como a dimensão principal: “escutar é

não obstruir, não interromper, seja com conhecimento (sobre o assunto), seja com interpretação (do falante). Isso porque o falante oferece uma narrativa cujas dimensões e consequências ele mesmo não compreende totalmente” (Marinas, 2007, p. 20).

Os conceitos-chave articulados por Marinas (2007) estão interligados a três cenários distintos. Para uma efetiva interpretação da narrativa, é imprescindível a percepção de que está se desenvolvendo em três cenas ou fases, representadas no esquema subsequente.

Figura 1 - Esquema da construção cênica de Marinas



Fonte: Marinas (2007, p. 129).

Em síntese à abordagem de Marinas (2007) sobre a representação das cenas, Frison e Abrahão (2019) propõem sistematizar essas cenas no contexto de uma narrativa (auto)biográfica. Elas elaboram sobre a operacionalização dessas cenas, destacando como elas se integram e contribuem para a construção da narrativa autobiográfica, auxiliando a compreensão das dinâmicas envolvidas.

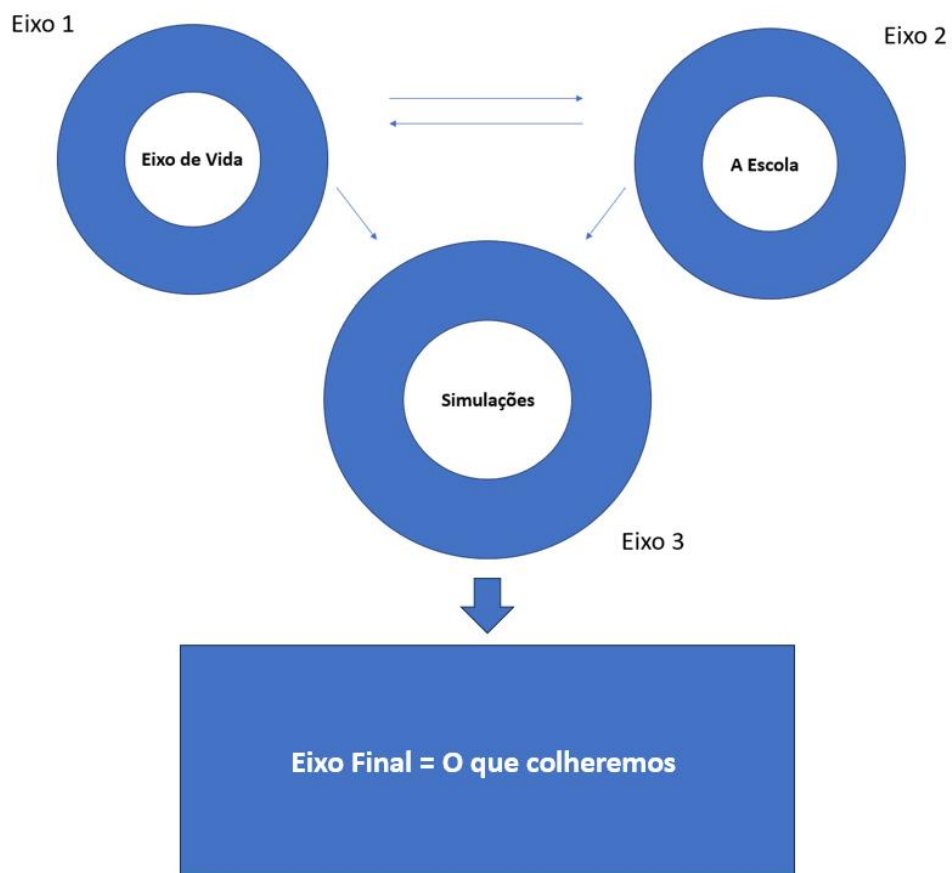
[...] a cena 1 (C1), motivada pela escuta, aproxima narrador e entrevistador e dela emergem fenômenos que surgem do íntimo do narrador, bem como do êntimo dos contextos sociais e das condições discursivas que os envolvem. A cena 2 (C2) é o conjunto de cenas vividas no cotidiano de quem narra. O

emissor e o receptor voltam à C1, na medida em que nesse espaço os elementos discursivos se atualizam. [...] Esse jogo vivido nas cenas 1 e 2 é o possível passo para emergir a cena 3 (C3), revelando algo que pode ter sido esquecido, isto é, pode ter sido, por alguma razão, não dito, o que, segundo o autor, pode ter sido reprimido. (Frison; Abrahão, 2019, p. 7)

Ao analisarmos a tese de Menezes (2021), observamos que a autora se inspira nas obras de Marinas (2007) e Abrahão e Frison (2011) para embasar sua pesquisa autobiográfica. Menezes (2021) esclarece que o modelo teórico utilizado visa facilitar o processo de análise da narrativa, mas adverte que este não deve promover uma concepção fragmentada das experiências narradas. A partir desta perspectiva, estabelece-se uma interligação entre as cenas 1, 2 e 3, refletindo a complexidade da experiência humana. Inspirados, portanto, por Menezes (2021), também adotamos eixos temáticos no roteiro de nossa narrativa, visando uma compreensão mais integrada ao que pretendemos em relação às narrativas.

Seguem os eixos propostos em nossa tese: Eixo 1 – Eixo de Vida: Investigaremos a origem do aluno, abrangendo contexto sociofamiliar, trajetória educacional e configuração familiar, até sua chegada ao colégio; Eixo 2 – A Escola: Focaremos na experiência escolar no Colégio Mãe de Deus, explorando as relações estabelecidas e as memórias significativas daí originadas; Eixo 3 – O Projeto das Simulações: Analisaremos a participação dos estudantes no projeto, suas expectativas, o significado atribuído por eles e a relevância do projeto no contexto educacional. Além disso, adicionamos um Eixo Final, destinado a explorar os desdobramentos das experiências vivenciadas pelos alunos por meio das simulações. Este eixo tem em vista compreender como tais experiências influenciaram ou não as suas trajetórias de vida, escolhas profissionais e visões de mundo. Investigaremos as abstrações realizadas pelos estudantes e como essas reflexões se traduziram em mudanças em suas perspectivas e atitudes frente a diversos contextos de vida e de mundo. Como produto de inspiração e procedimento, apresento-lhes o nosso Esquema Operacional inspirado em Marinas (2007) e Menezes (2021).

Figura 2 - Esquema Operacional inspirado em Marinas (2007) e Menezes (2021)



Fonte: Elaboração própria (2024).

Outros autores também embasam nossa pesquisa, no entendimento e delineamento dos procedimentos que escolhemos para produzirmos as análises de nossas narrativas. Destacando mais uma vez que minha trajetória profissional ganhou novos contornos e rumos ao explorar a abordagem autobiográfica, um campo que tem em seu cerne o destaque na pesquisa sobre a formação docente, focando especialmente nas diversas formas de aprendizagem adulta. Sendo assim, em nossa interpretação, a aplicação do método ainda não é amplamente explorada em contextos estudantis. Por isso, ousamos propor e enfatizar que acreditamos em sua

relevância não apenas para o desenvolvimento docente, mas também para a compreender a trajetória de aprendizagem dos estudantes. Propomos uma visão na qual o aprendizado é visto como um processo multifacetado e cronologicamente diversificado, refletindo uma interdependência entre a formação do educador e a do estudante, não limitados ao ambiente educacional tradicional e incorporando novas formas e metodologias.

A premissa de que o aprendente deve ser o núcleo de seu próprio percurso formativo, priorizando a perspectiva do aprendente na construção de conhecimento, é fundamental. Assim, o estudante é reconhecido como o protagonista de sua jornada educacional, habilidoso em absorver, reinterpretar e remodelar experiências e saberes, uma visão sustentada por Josso (2004). A “autoformação”, conforme articulado por Pineau (2014), emerge como conceito central para nós, definindo a capacidade do indivíduo de assumir o controle de seu percurso educacional, mesmo diante da influência de terceiros. Este princípio destaca o papel ativo dos aprendentes em seus itinerários formativos, em constante diálogo com influências externas (heteroformação) e o ambiente físico-cultural (ecoformação). As contribuições de Pineau (1999) e Josso (2007) foram particularmente esclarecedoras em minha experiência com as simulações. As narrativas dos estudantes ilustram o entrelaçamento de escolhas pessoais com condicionantes sociais, evidenciando o impacto de pessoas, espaços, e contextos variados.

Nesta pesquisa, considera-se importante a análise da autoformação pelos processos de ecoformação e heteroformação. Os estudantes narradores de suas experiências carregam em si, em suas vidas, a formação que lhes é subjetiva, ou seja, como cada um lidou com o que o mundo os proporcionou. Esta autoformação depende de como cada um experiencia seus tempos e espaços. Percebe-se nas narrativas que a autoformação está, principalmente em falas mais identitárias, em uma maneira diferente de ver o mesmo mundo. Porém, há elementos importantes nas narrativas que perpassam por lugares, como a escola, as ruas, as casas, os cheiros e tantos outros, que vão introjetando na autoformação memórias provindas da ecoformação. A heteroformação, neste caso, é instigante, por aparecerem os figurantes, os professores, as pessoas que atravessaram as vidas e (des)construíram formas cristalizadas de enxergar trajetórias. Além disso, Delory-Momberger (2008) nos orienta sobre a “experiência formadora” como um componente crucial, caracterizada por momentos ou situações impactantes na trajetória do sujeito, que instigam



mudanças significativas em seus valores, posturas e visões de mundo. A abordagem de Delory-Momberger (2008) nos enfatiza o papel das narrativas de vida como uma ferramenta valiosa tanto para a investigação quanto para o desenvolvimento pessoal, estimulando reflexões sobre as próprias decisões e as variadas conjunturas que moldam essas escolhas. Portanto, uma das metas ao se engajar com narrativas autobiográficas é utilizá-las para desvendar e compreender os diversos projetos de vida, abrangendo aspectos pessoais, familiares, profissionais e acadêmicos.

No decorrer desta tese, cada capítulo proposto estabelece uma conexão intrínseca entre a jornada que trilhei, entrelaçando leituras acadêmicas com as experiências profissionais na docência. As razões e emoções que permeiam minha nossa história pessoal não apenas influenciam reflexivamente a minha prática docente, mas também penso que ressoam junto aos estudantes que por nós passaram. Este é um desafio, explorar quais marcas e trajetórias são construídas a partir desta experiência. Em seguida, apresentaremos considerações sobre como esta jornada influencia em nossa abordagem no estudo da interseção entre Geografia e geopolítica.

#### **4 INTERSEÇÕES ENTRE GEOGRAFIA E GEOPOLÍTICA: REFLEXÕES E A NOSSA PRÁTICA DOCENTE**

Começaremos esse capítulo ponderando que nossas reflexões direcionam seus esforços no sentido de contribuir com os estudantes, para a construção do seu pensar no contexto de um mundo contemporâneo, em suas diversidades e problemáticas; relacionando ao desafio de que os estudantes podem e devem ser provocados a pensar soluções sobre estes diferentes contextos, no perceber-se e no agir, diante de, e em suas leituras espaciais. Acreditamos que o estudante é o protagonista de seu aprendizado, e esse é um valor que nos esforçamos para estar imbuídos em nossa prática docente. Por conseguinte, pensamos que é nosso papel enquanto professores estarmos atentos, termos uma base conceitual sólida, planejar, estudar e construir junto aos estudantes a sensibilização por qualificarmos essa perene tentativa.

A tese que aqui se materializa, nasce a partir da prática das simulações e, em especial, do que delas acreditamos reverberar. Quanto a nossa experiência, aponto que as simulações constituíram um divisor de águas, pois até então eu nunca havia visto tamanha energia dos meus alunos no engajamento de uma tarefa, nem aquele “brilho” nos olhares dos estudantes que passei a testemunhar a partir de então e que mexeu comigo de um modo diferente. Penso que esse “brilho no olhar” não se dê pelas simulações em si, mas pelo protagonismo, desenvolvimento e construção qualitativa que os estudantes passaram a enxergar sobre si mesmos e, por consequência, o modo com que passaram a ver as problemáticas que permeiam o mundo.

A prática das simulações me fez repensar algumas verdades que eu ouvia pelos corredores escolares e que também se cristalizavam em mim, entre elas, a de os estudantes não tem interesse em aprender. A partir daí, meio que tudo muda e parece que também vai ressignificando e clarificando para mim o que guiou e o que guia a minha própria história.

Entre tantas reflexões e retomadas, sinto que as simulações conseguiram encontrar ressonância e conexão entre o professor Alexandre do presente ao jovem estudante Alexandre, inquieto, com os seus quatorze anos, estudando na Escola Municipal Araçá, se sentindo protagonista nas aulas de Geografia e História, das professoras Miriam e Maribel, respectivamente, questionando-as sobre como mudar

o mundo e planejando como fazê-lo. O ano era 2000, lembro-me que nesta oitava série eu decidi ser professor de Geografia. Revisitando ainda mais a fundo o baú de memórias, lembro-me que desde criança já me interessava por política. Entre outras passagens, lembro de muito assistir à propaganda eleitoral gratuita, ou simplesmente, horário eleitoral, e de memorizar todos os *jingles* de campanha dos candidatos à prefeitura de Porto Alegre em 1996, isso no auge dos meus oito anos. Eu elegia os meus candidatos, defendia e gostava de debater sobre suas ideias com quem me desse conversa.

Junto a isso, lembro do interesse em assistir programas jornalísticos de televisão, especialmente documentários, e da vontade/curiosidade em querer os porquês do que via sobre o mundo. Entre as preocupações, não entendia o porquê de tanta gente passando fome na África (infelizmente o caminho me mostrou que esse problema vai muito além da África...), queria saber por que as pessoas destruíam o meio ambiente, entre outras problemáticas. Essa amalgama entre política, meio ambiente, economia, fome... me conduziram na certeza em querer ser um professor de Geografia e buscar nela as lentes que me ajudariam a construir minhas próprias interpretações acerca do espaço geográfico. O que mudou de lá para cá? Acho que pouco, com a exceção de que as certezas foram ficando bem mais diluídas.

Diante do que lhes foi apresentado, expresso que as simulações constituíram um presente em minha trajetória docente, pois vi nelas a possibilidade de um conhecimento com potencial de significado que não vi em nenhum outro ato pedagógico e, ao mesmo tempo, vi um número significativo de alunos que se descobrem e redesenham suas trajetórias. As simulações representaram em minha carreira docente a virada de chave, o que Josso (2010) define como momento-charneira<sup>10</sup>, por proporcionar esses encontros de trajetórias e subjetividades que acabaram ressignificando a minha atuação e como eu via a relação Ensino-aprendizagem.

Este conjunto de significados, encontros e trajetórias acabaram por nos desafiar, nesse capítulo, a tecer reflexões e aproximações entre ensino de Geografia e geopolítica, partindo da premissa de que a sustentação e clareza conceitual projeta

---

<sup>10</sup> Para Josso (2010, p. 70), os momentos-charneira são: momentos de reorientação que se articulam com situações de conflito, e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos e econômicos).

qualidade à prática docente, empoderando o professor e por consequência gerando potência na mediação ensino-aprendizagem dos estudantes. Em razão disso, para além de nossa prática, ainda que pretensiosamente, depositamos entusiasmo no fato de os alunos da educação básica poderem e deverem ser provocados a analisar, interagir e propor intervenções nessa diversidade de contextos espaciais; e que é premente a necessidade de produzir caminhos para a melhor formar as pessoas e para que elas se coloquem de maneira diferente diante de um mundo com tantas problemáticas socioespaciais.

No que diz respeito a nós professores, na rotina de nossas aulas, sabemos que precisamos atender a um conjunto complexo de requisitos, que nem sempre, ou aparentemente, traz relações diretas com o cotidiano. Uma questão é o arcabouço de leis, normas e diretrizes que compõem o espaço escolar e que acabam nos desafiando e nos atravessando em muitas situações (questionamentos, cobranças, direitos, deveres, etc.)<sup>11</sup>. Esses atravessamentos são dotados por uma diversidade de intencionalidades (muitas vezes vindas de gestores, pais, entre outros atores que compõem o espaço escolar) e nem sempre boas, e por isso mesmo, podem ser interpretadas como percalços, nos fazem cansar, entre outras questões. Contudo, acredito que quanto maior for nosso repertório e a nossa clareza epistemológica sobre a ciência em que nos propusemos a ensinar, o “fardo” pode ser se tornar mais leve.

Acredito que, dentro desse arcabouço teórico, pode-se encontrar uma base sólida, não como verdade absoluta, mas como um caminho seguro para fortalecer nossas práticas pedagógicas. O empoderamento do professor, nesse contexto, abre portas, estimula iniciativas e constrói, em conjunto com os demais atores, soluções para os desafios presentes no espaço escolar, sempre marcado por tensões e disputas. Em nossa experiência, a proposta de implementar simulações foi questionada em diversos momentos e espaços. No entanto, quando todos os envolvidos compreendem que essas atividades também são uma forma de aula, e que contemplam as habilidades e competências previstas na BNCC (teceremos mais algumas considerações sobre essa questão adiante), essa prática acaba por gerar segurança e engajamento, destacando-se como uma abordagem significativa para o ensino da Geografia.

---

<sup>11</sup> Cabe destacar que não temos a pretensão de explorar e/ou aprofundar em nossa tese a complexidade dessa problemática. Ao contrário, queremos reconhecer que elas compõem os atravessamentos e permeiam o ato pedagógico, queremos frisar a sua indissociabilidade.

Em face do cenário ao que nos desafiamos, pensamos ser importante tecer junto a alguns autores, a articulação da relação Geografia e geopolítica, em especial, destacamos um autor que pensamos ser uma boa ancora para tal proposição, que é Yves Lacoste. Pretendemos passar, ainda que brevemente, por uma retomada histórica entre Geografia e geopolítica, procurando sempre vincular ao ensinar e aprender Geografia.

#### 4.1 A GEOPOLÍTICA E O ENSINO DE GEOGRAFIA: ENTRE HISTÓRIAS E INTERSECÇÕES, EXPLORAMOS DIFERENTES PENSAMENTOS E BUSCAMOS CONSTRUIR O NOSSO

Nossos percursos, leituras e vivências, nos têm sinalizado para as transformações e (des)compassos de um mundo múltiplo e veloz, assim ele nos é apresentado, sentido e vivido, o que ocorre também com os estuantes. Esse perceber nos desafia a articular de maneira complexa e simultânea inúmeros fatos reais e/ou intencionalmente produzidos. Uma ilustração quanto a isso poderia ser a grande exibição de produtos midiáticos a que quase todos nós somos diariamente expostos, tais como as redes sociais, que frequentemente tendem a nos colocar diante de questões que envolvem relações cidadinas e quase que simultaneamente nos põem em contato com “o distante”. Esta vida “conectada” parece elevar a necessidade de ampliar e articular diferentes escalas geográficas<sup>12</sup>, vinculando informações, encasando fatos aparentemente desarticulados do cotidiano. Nesse sentido, dois outros conceitos importantes que engendram o conceito de escala geográfica de Castro (2005) e reforçam a importância da interdisciplinaridade no ensino de Geografia, são os conceitos de pensamento espacial e de raciocínio geográfico, ambos elencados pela BNCC (2018) e que enfatizam a importância de desenvolver nos estudantes a capacidade de pensar espacialmente, o que implica entender e interpretar as relações entre os seres humanos e os ambientes em que vivem.

---

<sup>12</sup> Aqui interpretamos escala geográfica através da leitura proposta por Iná Elias de Castro. Para a autora, não se deve confundir com escala cartográfica. Castro (2005) estabelece a escala geográfica como marco para discutir a operacionalidade da escala; o problema a ser analisado e os seus recortes. A autora destaca que a finalidade da escala geográfica apresenta como questão central, melhor entender que a escala é socialmente produzida por meio do processo de lutas e de compromissos a partir das sociedades locais e das instituições globais.

O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura). Essa interação visa à resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança, etc. O raciocínio geográfico, uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas. (BNCC, 2018, p. 359)

Feitas as apresentações conceituais e como a interpretamos, não nos ateremos mais a diferenciações entre elas, ao contrário, continuaremos a interpretá-las como interdependentes e complementares. Dito isto, sabemos que para que seja efetiva a construção do pensamento espacial é essencial a compreensão de fenômenos tanto naturais quanto culturais, englobando aspectos como localização, distribuição e organização de pessoas, lugares e ambientes na Terra.

Pensamos que esta abordagem promove uma compreensão mais profunda das complexidades do mundo. Como situação que poderia ilustrar essa necessidade de articulação, poderíamos exemplificar a partir da retomada do poder pelo Talibã no Afeganistão em agosto de 2021; a ocupação do território ucraniano pela Rússia em março de 2022; ou a incursão israelense na Faixa de Gaza em outubro de 2023. Todos esses fatos, entre tantos outros que poderiam ser elencados, têm em comum serem fatos amplamente divulgados pelas diferentes mídias. Neste caso, seria importante em uma aula de Geografia o professor propor aos alunos trabalhar essa questão? Apostando que sim, pensamos que em uma ilustração como essa, temos a oportunidade de sistematizar a leitura de um fato utilizando os recursos que ensejam o pensamento espacial e o raciocínio geográfico, pois nesse caso nos é permitido observar, discorrer sobre a localização, as condições que motivam o conflito, se existem semelhanças com outros conflitos, a causalidade, o porquê e como posicionar-se, etc. Poderíamos provocar os alunos a pensarem se o conservadorismo do grupo Talibã, se a sua moral religiosa, entre outras questões políticas e ideológicas, guarda alguma semelhança com o que ocorreu no cenário do Brasil, ou com o que está ocorrendo na Argentina? Se sim, em quais épocas/tempo, porque Donald Trump voltou a ganhar popularidade nos Estados Unidos<sup>13</sup>...

---

<sup>13</sup> Escrito no contexto de janeiro de 2024.

A relação “global X local” pode ser estreitada, articulada no espaço e no Tempo, sendo construída também junto à dimensão do cotidiano, pois a partir dele, podemos explorar tais “recortes” e estabelecer comparativos que possam ser articulados, abrindo janelas para refletir sobre conflitos e atores sociais em vários lugares.

Diante do apresentado, acreditamos que o pensamento e raciocínio geográfico apresentam estreita relação com a geopolítica, uma vez que essa traz em seu cerne a estratégia, o que poderia subsidiar a articulação que os estudantes necessitam para construir habilidades e competências para ler espacialmente o mundo e também o lugar.

Nesse sentido, pensamos que a geopolítica pode ser o fio condutor que articula os conhecimentos, constituindo base para a construção de representações, sistematização e compreensão dos fenômenos espaciais contemporâneos, em especial dos conflitos simbólicos e territoriais que são quase que diariamente apresentados aos alunos, ampliando suas leituras de mundo e do lugar. Contudo, existem correntes do pensamento geográfico<sup>14</sup> que expressam um aparente abalo entre a Geografia e a geopolítica, mas apostando no potencial de uma aproximação ou reaproximação, sobre essa relação teceremos algumas considerações a seguir.

Cabe destacar que não temos por pretensão fazer uma reflexão epistemológica sobre a Geografia, tampouco sobre a geopolítica, porém, elencamos algumas possíveis conexões e assim seguimos em nossa tentativa de articular e construir o nosso próprio olhar, quiçá um pretenso e um breve ensaio sobre uma possível aproximação entre o raciocínio geopolítico de Yves Lacoste e nosso modo de ensinar Geografia.

Observando o cenário, estabeleceremos um ligeiro apanhado sobre os antecedentes da Geografia e da geopolítica. Nesse caso, consideremos o que direciona Karol (2013), que nos diz ser a Geografia uma ciência fundada sob o pressuposto descritivo, feita a partir do levantamento de dados e com base na observação, também pondera a respeito de seu trajeto de constituição enquanto ciência, já que a Geografia atravessa e é atravessada pelo tempo histórico, é influenciada e influenciadora das transformações pelas quais o mundo vai passando.

---

<sup>14</sup> Nesta tese interpretamos por pensamento geográfico o conjunto de pensadores e de correntes que caracterizaram epistemologicamente a ciência geográfica ao longo dos tempos.

Na obra do autor, outra passagem relevante faz-se ao dizer que a Geografia é a ciência com a história mais longa entre as que conhecemos, pois ao resgatar sua gênese, entre outras palavras, aponta que em “seu DNA” está a diferenciação dos lugares, os fluxos migratórios, as distintas tradições, etc. o que foi com o tempo viabilizando a trajetória dos navegadores, militares, matemáticos, filósofos, entre outros, e que esses, acumulassem informações e sustentassem uma base de conhecimentos que fundamentam interfaces entre sociedade e natureza.

Articulando Karol (2013) à visão de Lacoste (1988), a Geografia sempre teve um caráter e saber estratégico, uma nuance geopolítica, e em uma de suas tantas passagens, destaca o historiador Heródoto, que viveu no século V a.C., que teria sido, segundo ele, um geógrafo/geopolítico, justamente por ser reconhecido como o primeiro a elaborar um mapa-múndi, ao menos que se tenha notícias no Ocidente, e que Heródoto mesmo havia feito inúmeras descrições sobre os povos e terras de sua época. Essa documentação e suas interpretações, já à época, teriam servido ao imperialismo ateniense, o que dá pistas a uma aproximação ao que Lacoste entende por raciocínio geográfico.

Tais heranças teriam modelado à Geografia características e habilidades ainda muito arraigadas a esses tempos, inclusive reverberando na Geografia contemporânea escolar. Habilidades como: a explicação, a descrição, a anotação, a observação, o uso de instrumentos, etc., o que ao longo dos tempos foi sendo assimilado quase como um *status quo* do como se pratica e reconhece a Geografia.

Todavia, teria sido a partir da lógica renascentista que propõe a ruptura com o chamado senso comum, que a contribuição da Geografia começa a se estabelecer e por consequência vai levando a sua legitimação enquanto ciência moderna:

a Geografia surgiu da necessidade de explicar o que existe, onde existe, a forma em que se apresenta e em que quantidade ou dimensão se apresenta esse elemento ou objeto da natureza (planta, rio, solo etc.), estabelecendo as leis gerais do cosmo. Assim como as demais ciências renascentistas, a razão de encontrar uma lei teve a função de auxiliar tecnicamente a sociedade em sua adaptação e aproveitamento dos recursos da natureza, vista como objeto de dominação das sociedades modernas. (Sobreira; Sposito, 2013, p. 32)

Seguindo por nossa breve perspectiva histórica, tornou-se não uma verdade absoluta, mas tornou-se quase que consensual a ideia de que a Geografia moderna



surge das sistematizações iniciadas no século XIX e tem como seus principais interlocutores Karl Ritter e Alexander von Humboldt (Vesentini, 2020).

Os geógrafos apontados como responsáveis pelo advento da ciência moderna que surge acabam por fundamentar também, em alguma proporção, o que classificaremos como a aproximação entre Geografia e geopolítica, pois suas contribuições foram uma espécie de marco no rompimento entre o momento em que a Geografia deixa de ser um “apanhado de conhecimentos” apenas de interesse das pessoas, por suas curiosidades enciclopédicas, e passa a ser vista por seus métodos, por seu conjunto de conhecimentos, despertando o interesse do Estado, de governos, corporações, etc.

Seguindo por nosso caminho, Sobreira e Sposito (2013) colocam que ao superar a ideia de ser uma junção de informações feitas por entusiastas, para se tornar conhecimento estratégico de Estados, empresas e afins, a Geografia vai se institucionalizando em gabinetes, passando a atender lógicas de interesse de sociedades, vigorando em debates e esferas intelectuais, inclusive influenciando na criação de universidades, passando a ser patrocinadora de diversas instituições.

No bojo do conjunto de rupturas dessa “nova sociedade”, entre elas, está a institucionalização da Geografia, destacado o período entre a segunda metade do século XIX até a virada para o século XX, como um período efervescente para a ciência, inclusive surgindo como ciência escolar. Esse chancelamento da Geografia como componente curricular vai ocorrer primeiro nas nações industrializadas, o que desencadeia outros movimentos, por exemplo, desdobrando na criação de cursos universitários para formação de professores (Sobreira; Sposito, 2013), gerando um círculo vicioso positivo e uma crescente expansão e popularização da ciência.

Seguindo por esse contexto de ampliação da Geografia, destacamos a ascensão do geógrafo alemão Friedrich Ratzel, que é considerado por vários autores como o pai da geopolítica. Embora ele nunca tenha utilizado essa expressão, exerceu forte influência no cenário da época, principalmente por sua obra *Geografia Política* de 1897. Cabe sublinhar que suas bases viriam a sistematizar a relação entre Estado e o espaço. Nesta que é sua obra mais conhecida, Ratzel dá ênfase aos elementos naturalistas, tais como: relevo, clima, vegetação, extensão, localização e disponibilidade de recursos naturais, associando uma relação estreita entre o “meio natural”, o Estado e as relações de ordem nacional e internacional, que, alinhados a

um “espírito ufanista”, acabariam por dar força e sentido a um povo em relação a outro, tornando-o passível de classificação e qualificação.

Em outras palavras, Ratzel forjou um viés darwinista sobre o espaço, calcado na lógica de causa e efeito, atribuindo ao “meio natural” a principal condição para compreender o homem, logo o homem seria resultado de seu meio, o que conduziria também, no entendimento de Ratzel, a natureza das relações sociais.

Esses rumos trilhados por Ratzel acabaram por nos levar ao que conhecemos por “determinismo geográfico” e foi chancelando ao longo do tempo teorias que reforçavam, por exemplo, que os europeus fossem uma sociedade mais evoluída em detrimento às demais. Isso em algum grau serviu de fundamentação ou justificativa frente aos processos de dominação em relação a outros povos e culturas, consideradas nessa visão eurocêntrica “inferiores”.

Esse conjunto de ideias acabou por destacar o conceito de “Espaço Vital” em sua obra, sendo a fundamentação desse conceito relacionada a uma hiper estima das condições naturais da leitura do espaço. Essas condições seriam, conforme Ratzel, determinantes para a manutenção e consolidação do poder do Estado sobre seu território. Logo, as populações que tivessem o melhor espaço Vital se credenciarão a dominar populações consideradas inferiores. As ideias de Ratzel, mesmo distorcidas, simplistas e superadas, influenciaram o pensamento geográfico, bem como os projetos de dominação e de poder, com destaque para os processos expansionistas e imperialistas europeus, tendo o seu apogeu durante os regimes nazifascistas, que culminaram na Primeira e na Segunda Guerras Mundiais.

Essa concepção de um Estado tido como um organismo submetido às leis de sobrevivência e da seleção natural acirraram um belicismo que organizava as diretrizes para a sociedade “superior” que consistiam em construir, defender e expandir o seu território. Novas perspectivas surgiram em contraponto, como a escola possibilista francesa, contudo, nunca foram de toda efetivas contra a proliferação que sustenta esses nebulosos ideais.

Pensamos não ser adequado reduzir a função da Geografia à época, a apenas servir aos interesses expansionistas e colonialistas, mas muitas passagens reforçam o quão obscuro foi o processo, como no exemplo da Geografia escolar, em que parece haver relações estratégicas entre a fundação da mesma e as teorias e metodologias instituídas.

A Geografia escolar na antiga Prússia iniciou a construção de identidade de pertencimento territorial ligada à cultura de suas populações. Antes disso, a Prússia era composta por ducados e pequenos territórios autônomos que não se constituíam em uma força organizada para defender um projeto nacional e consolidar uma indústria e um comércio com menor barreira entre os pequenos territórios. Esse exemplo será seguido mesmo por outros países que se poderia considerar Estados Nacionais modernos. Não sendo suficiente apenas a educação básica para este fim, foi imprescindível a construção de uma teoria nacionalista que fundasse seus pilares em um território ou espaço de identidades culturais e políticas. É nesse contexto que é elaborada a teoria do determinismo geográfico, demonstrando o papel da natureza na formação cultural de um povo [...] na prática, o conceito de espaço vital foi exacerbado para uma ação política territorial expansionista prussiana, no caso da ocupação da Alsácia-Lorena em 1870. [...] Há um pressuposto que procura explicar o papel dos professores de Geografia: eles seriam os verdadeiros responsáveis pela vitória na anexação desse território porque os soldados do Exército prussiano haviam aprendido a interpretar mapas e estratégias militares espaciais por meio do ensino de Geografia. Essa teoria é apropriada pela elite da nascente nação alemã e explica, em parte, seus intentos expansionistas, que se estende no tempo (século XX) com as incursões nos países vizinhos durante as Primeira e Segunda Guerras Mundiais. Tal tendência foi denominada determinismo pelo historiador francês Lucien Febvre. A importância da escolarização nos feitos bélicos contra a França passou a ser considerada pelas nações como fundamental para a expansão alemã; por isso, a Geografia começou a figurar nas escolas com propósitos nacionalistas e não apenas informativos. Desde esse momento, a educação básica passou a incluir, com mais certeza, a Geografia em suas cartilhas e planos de estudos identificados com a unidade de cada Estado Nacional, fazendo parte, assim, da construção ideológica de seus povos. [...] No caso do possibilismo (denominação que se deu ao conhecimento geográfico produzido em território francês ou por influência de importantes autores franceses), o conceito de gênero de vida criado por La Blache opôs-se ao conceito de espaço vital por estabelecer que é a cultura quem determina o uso do espaço e sua adaptação ao homem. Para La Blache, o território é repleto de possibilidades e as técnicas podem auxiliar a superar as barreiras naturais, tornando-as favoráveis à sociedade. (Moraes, 1995, p. 64-68)

Dos vários elementos destacados no trecho, chamamos a atenção para a disputa ideológica na função estratégica da escola enquanto aparelho ideológico de Estado, do papel da Geografia no currículo escolar como chave para incutir a ideologia expansionista desde a tenra idade nos alunos, entre outras nuances.

Retomando o intuito de perceber o estreitamento de laços entre a Geografia e a geopolítica clássica, apontaremos mais algumas transições. A expressão geopolítica foi cunhada por um dos “discípulos” de Ratzel, o sueco Rudolf Kjellen, e sua obra foi estruturada a partir da relação Geografia e poder. Em 1905, o artigo “As grandes potências” e seu livro de 1916, *O Estado como forma de vida*, ganharam destaque, mas Kjellen, ao seguir os passos de Ratzel, também instituiu diferenças. Para Kjellen, enquanto Ratzel estabeleceu e sistematizou uma abordagem para a Geografia Política, baseado nas relações entre território e Estado, Kjellen diz que a geopolítica

carrega em seu cerne a formulação de teorias e estratégias voltadas a dominação e obtenção de poder sobre um determinado território (Vesentini, 2020).

Para Costa (2008), a geopolítica é um subproduto do reducionismo técnico e pragmático da Geografia Política. As concepções da “nova ciência” destacavam as relações entre Estado e território e acabaram por potencializar os chamados “Estados maiores”, dos impérios da Europa central até a Alemanha nazista, o que originou uma controversa Geografia Política da guerra ou a geopolítica.

Especialmente durante a segunda metade do século XIX, as disputas hegemônicas se acirram em escala cada vez mais globalizada. O caráter imperialista da economia e da política passaram a estreitar relações em duas escalas, uma global e outra local (pensando a partir da Europa como “centro”). A global dava conta de uma corrida por dominação estratégica de territórios (lógica colonial) a fim de buscar principalmente matérias-primas e abastecer a corrida industrial. Já a local, trazia a disputa territorial entre vizinhos, também sob a mesma motivação.

Nesse redesenho geopolítico do século XIX, somamos ao quadro a ascensão dos Estados Unidos como potência industrial, acabou forçando uma espécie de reorganização dos atores hegemônicos no mapa mundial, instituindo um mundo por zonas de influência, demandando e estabelecendo novas estratégias. Para Costa (2008), esse contexto faz com que as fronteiras, que já se caracterizavam como zonas de tensões, figurassem em um conjunto de “zonas de fricção global”. Talvez seja esse o momento histórico auge da geopolítica clássica (nos moldes em que se origina).

Das tantas estratégias geopolíticas ligadas ao belicismo estratégico militar em ascensão que marcam e influenciam a transição entre século XIX e século XX, podemos grifar os movimentos da denominada “geopolítica aplicada”, com destaque aos “personagens” almirante norte-americano Alfred Mahan e o geógrafo inglês Halford Mackinder. Começemos por Mahan, que em sua obra *A influência do poder marinho sobre a história* de 1890, direcionava sua compreensão estrategista para a premissa de que o controle hegemônico internacional estaria sob juízo de quem conseguisse controlar as rotas marítimas. É clara a sua inspiração em Ratzel e que via a condição territorial dos Estados Unidos como privilegiada, pelo fato de o país ter saída para os oceanos Atlântico e Pacífico, o que, em sua visão, constituiria uma chave para alcançar a condição de potência mundial. Talvez influenciado pela hegemonia da marinha inglesa no século XIX, Mahan frisava que se os Estados Unidos seguissem suas diretrizes, despontaria como potência no século XX. Podemos

considerar que sua influência foi efetiva, pois um dos desdobramentos adotados a partir das estratégias de Mahan foi a construção do canal do Panamá.

Com o decorrer da história do século XX, sabemos que a ascensão dos Estados Unidos como uma potência que disputa a hegemonia mundial não pode ser atribuída a um único fator, mas a um quadro geopolítico complexo que envolveu grandes guerras, acordos internacionais, entre outras variáveis, podendo ser a condição marinha um dos ingredientes desse bojo geopolítico internacional.

Avançando pelo percurso geopolítico, em 1904 a teoria de Mackinder se opõe às ideias de Mahan e também ganha força e repercussão. Na denominada “Real Sociedade Geográfica”, Mackinder demarcou o que chamou de o fim da “era Colombiana” e estipulou que no decorrer do século XX vigoraria o poder terrestre. Segundo Mackinder, seria exitoso quem controlasse o território instituído por ele como “Ilha-mundial”, fazendo referência ao controle da Eurásia, continente que soma uma área superior aos 34 milhões de km<sup>2</sup>.

A oposição e intenções de Mackinder ao que dizia Mahan consideravam as inovações tecnológicas da época, pois as via como centrais para essa “virada estratégica de jogo”. Para ele, as transformações socioeconômicas, tais como a intensificação da industrialização e da urbanização, aliadas ao desenvolvimento dos novos meios de comunicação e de transportes, como os telégrafos e as ferrovias, impulsionariam o controle de quem conseguisse dominar esse território.

Mackinder apontou em suas teorias que dentro dessa “ilha-mundial”, haveria uma espécie de Estado pivô, chamado por ele de “*Heartland*”. A terra-coração corresponderia a um território na Rússia e em seu entorno (Costa, 2008), pois quem controlasse esse território, controlaria uma inestimável quantidade de recursos e matérias-primas, atribuindo ao fator natural e locacional uma condição determinante, assim remetendo sua inspiração em Ratzel.

Nesse sentido, Vesentini (2020) destaca que Mackinder buscava, a partir de sua teoria do Estado-pivô, criar uma estratégia defensiva britânica que fosse efetiva para barrar uma possível aliança entre russos e alemães, pois se eles controlassem a *Heartland*, controlariam o mundo.

Tanto as teorias de Mahan quanto de Mackinder continuaram a ecoar, mas em especial as de Mackinder pairam pelo imaginário de poder do imperialismo europeu. Contudo, a maior repercussão ocorre a partir e durante as publicações da “Revista de geopolítica” da Alemanha nazista, que vigora de 1924 a 1944, pois inegavelmente os

estudos geopolíticos ganham muitos holofotes. Com as produções de Karl Haushofer, geopolítico do Terceiro Reich, ocorreu uma larga adaptação das ideias de Mackinder ao plano alemão (Costa, 2008). Haushofer foi peça decisiva na estratégia de a Alemanha relativizar suas diferenças junto ao socialismo da União Soviética e de naturalizar uma possível aliança entre alemães e soviéticos frente ao Império britânico.

Especialmente durante os primeiros anos do Terceiro Reich, Haushofer foi um influenciador direto de Hitler, sendo atribuída a ele a inspiração do pacto de não agressão russo-alemão assinado em 1939 e quebrado por Hitler mais tarde, quando rompe com o seu consultor, e por consequência invade a União Soviética. As consequências desastrosas para a Alemanha e para o mundo da decisão de Hitler são mais que conhecidas e não requerem maiores apresentações. Mas o surgimento das aparentes discordâncias de Haushofer à guinada geopolítica da Alemanha no mínimo lhe rendeu uma passagem ou um fim melancólico. Acusado de ser colaborador do regime nazista, Haushofer sequer quis esperar sua sentença no Tribunal de Nuremberg, suicidando-se em sua cela em 1945 (Costa, 2008).

Essa trajetória de tantos equívocos envolvendo a geopolítica, por todo esse simbolismo carregado por desastres generalizados, em especial, tecidos durante a Segunda Guerra Mundial, acabaram por lançar sobre a geopolítica uma nebulosidade ou uma espécie de rótulo de “ciência maldita”, quase condenando-a ao ostracismo.

Para Costa (2008), esse cenário desastroso enclausurou a geopolítica, até meados da década de 1970, aos setores militares quase que exclusivamente, porém para o autor, essa ausência fez surgir a necessidade de uma recuperação de conceitos que foram sendo redefinidos nas ciências sociais na totalidade, especialmente a partir das mudanças ocorridas no final do século XX. Tais mudanças iam no sentido de repensar o tabu criado em torno da geopolítica, pois o afastamento teria deixado lacunas para a Geografia, por exemplo, pois não tratar destas questões representava o risco de novos enganos e também negligências que emperram a compreensão da realidade espacial.

Uma das negligências da Geografia por seu afastamento das questões geopolíticas apontadas por Costa (2008) diz respeito ao Estado, pois ele considera que a produção da Geografia subestimou as intrincadas estruturas macrossociais de poder, nas quais deveria ter focalizado melhor sua atenção, pois em alguns casos, esta incompreensão levou a uma “fetichização” desta instituição, entre outras

questões. Reconhecendo o mau uso, ou o uso sombrio das habilidades geopolíticas no passado, nos tira da condição de entusiastas de um novo papel para a geopolítica desempenhar, pois o que serviu para o mal, também pode vir a servir o bem. Por e para além disso, acreditamos que a geopolítica seja fundamental para a leitura do espaço geográfico, naturalmente não nessa sua lógica clássica belicista, que levou aos caminhos desastrosos já mencionados, e ainda continuam a levar, mas com vistas as suas novas possibilidades.

Nesse sentido, apostamos que a geopolítica é intimamente relacionada ao pensar geográfico e que pode contribuir para a compreensão dos fenômenos espaciais. É possível, desse modo, romper com o seu fundamento clássico, corrigindo tantos equívocos, entre eles, alguns aqui propostos. Para tal, trazemos como inspiração de farol para o ressurgimento da geopolítica os pressupostos do geógrafo francês Yves Lacoste, pois ele inspira ao cunhar outras possibilidades para essa reaproximação.

Sobre Yves Lacoste, podemos dizer que ele começa a se destacar com o lançamento da revista *Heródote*, a partir de 1976, coordenada pelo próprio geógrafo. Ainda no mesmo ano, podemos dizer que ocorreu o seu “pulo do gato” com notoriedade e reconhecimento acadêmico no lançamento a obra intitulada *A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. O título, ao que leva a crer, tem o objetivo que escandalizar a comunidade geográfica e ao que nos parece, teve muito êxito no objetivo.

Ao fazer um paralelo e pensarmos no contexto brasileiro, neste período o país está sob intervenção dos governos militares e a geopolítica é amplamente associada e eles. Embora tenha havido o estranhamento inicial, após compreendida a intenção de Lacoste, poderíamos dizer que a sua obra passa a ter grande influência junto ao movimento da Geografia Crítica no Brasil, movimento esse que se afirmava no período como a principal corrente na produção da Geografia brasileira. Corrente inspirada principalmente em Karl Marx, o movimento da Geografia Crítica ainda atualmente é influente na produção geográfica.

Voltando ao título provocador que convidou a abertura de um debate sobre novas possibilidades, no qual a geopolítica não apareça mais como uma ciência a serviço do Estado, mas como proposta de realizar uma Geografia Crítica e engajada a questões sociais, Lacoste estabelece um marco no processo de reaproximação,

possivelmente sendo um dos grandes responsáveis pelo início de dissolução desse “ranço” dos pensadores da Geografia em relação à geopolítica.

Logo, inspirados por Lacoste quanto às novas possibilidades frente à geopolítica, queremos acreditar na possibilidade e potência desse reencontro entre a Geografia e a geopolítica, pois pensamos que essa reaproximação possa ser interlocutora de olhares mais sensíveis e qualificados frente às diversas realidades que se atravessam em nossas vivências, desde a escala macro (global), até as escalas do lugar vivido e do cotidiano. Ao pensar nessa articulação, imaginamos quais e quantas estratégias de ensino-aprendizagem podem ter sido “negligenciadas” e quais potencialidades podemos desenvolver junto aos estudantes do ensino básico, criando ambiências e alternativas de construções de leituras, rupturas e propostas de intervenções em suas realidades. Por essa perspectiva, continuaremos trilhando esse caminho de aproximação entre a Geografia, a geopolítica e o Ensino de Geografia.

#### 4.2 VAMOS APROXIMAR A GEOPOLÍTICA DO ENSINO DE GEOGRAFIA?

Anteriormente destacamos a representatividade da obra do geógrafo Yves Lacoste e sua importância para a reaproximação entre a Geografia e a geopolítica, e também, a sua contribuição para essa nova roupagem geopolítica. Mesmo conseguindo abrir frente para os novos diálogos, o cenário não anulava as muitas dúvidas que pairavam sobre esse conjunto de saberes e a desconfiança soava natural, pois as marcas geopolíticas são inegavelmente sombrias.

Nessa perspectiva, Castro (2005) destaca que essa reaproximação não é um processo rápido, pois desassociar a temática da geopolítica dos regimes nazifascistas requer seu tempo. Contudo, a autora pondera que esse distanciamento entre a produção da Geografia e a geopolítica teve o seu preço e consequências também para a Geografia, fazendo com que a ciência “perdesse espaço em temas tradicionais, como fronteiras, minorias, territórios dos Estados, divisões políticas, etc., que passaram a ser tratados num empirismo despolitizado” (Castro, 2005, p. 20) na produção da Geografia.

Ao que nos parece, Castro (2005) aponta que durante esse período de afastamento paira a presença de um certo “constrangimento” geográfico ao elencar as relações de poder em suas análises e leituras espaciais, o que pode ser compreendido em parte pelo histórico. Mas, ainda que pudesse ter havido esse



velamento e uma certa despolitização da Geografia, faz-se difícil conceber uma total ausência da geopolítica na produção acadêmica geográfica, mesmo nesses períodos do pós-guerra. Karol (2013) nos situa dizendo que a lógica operacional da geopolítica é uma condição intrínseca também das relações e análises espaciais e pondera que se olharmos o espaço a partir das lentes de Foucault (2014) e Raffestin (1993), ficaria nítido o estreitamento das relações entre espaço e poder, que se bem observada, a união nunca foi totalmente desfeita. E nós, como entusiastas e também por que não dizer, como condutores dessa “reconciliação” entre a Geografia e a geopolítica, dizemos que mais do que possível, essa aproximação é uma condição necessária.

O trecho a seguir diz respeito à geopolítica e ao Ensino de Geografia na educação básica e superior, e refere como negligência a ausência mais premente dessa relação na produção da Geografia:

Durante muito tempo tal conhecimento foi negligenciado na educação básica, muito mais por preconceito do que por uma análise séria das contribuições que poderia dar na formação dos jovens. Na atualidade, em decorrência da complexidade dos fenômenos mundiais, a geopolítica tem ganhando espaço como conhecimento essencial na interpretação e na construção de uma leitura geográfica do mundo. Os exemplos da importância e da utilização deste conhecimento que aqui apresentaremos resultam de experiências desenvolvidas no Ensino Superior e na Educação Básica e visam demonstrar a necessidade de uma aproximação urgente entre geopolítica e Ensino de Geografia. (Giroto; Santos, 2011, p. 139)

Ainda que cientes de que não existem receitas de bolo e cientes de que mudanças são lentas, as possíveis redefinições dos caminhos geopolíticos nos entusiasma e nos faz sentir instigados a participar da construção desse novo papel geopolítico.

Retomando a temática de nossa fundamentação e a relevância de Lacoste para essa reaproximação, Vesentini (2020) avalia que Lacoste, especialmente em sua obra *A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*, procurou resgatar a importância da Geografia como um “saber estratégico”, que essa “lógica” por muito tempo associada à geopolítica não estava restrita à condição de fazer a guerra, nem em servir apenas a demandas militares e afins. Para Vesentini (2020), se mais bem observadas, tais estratégias poderiam servir como instrumento de contestação e reivindicação nas lutas travadas no e pelo espaço, tais como: lutas sindicais, greves, reivindicações por melhorias na infraestrutura urbana, por qualidade de vida, ou seja,

poderia guardar potencial em se fazer presente como instrumento de operacionalização dessas lutas e de problemáticas da vida cotidiana (escala local).

Entre outras contribuições, a obra de Lacoste (1988) foi marcada por influências de diversas escalas, tais como as greves de 1968, que ocorreram no campus da Universidade Paris X, em Nanterre, onde Lacoste lecionava Geografia no departamento de ciências sociais, assim como por acontecimentos como a guerra do Vietnã (1959-1975). Essa multiplicidade de fenômenos em diferentes escalas geográficas foi fluindo para o surgimento de várias inquietações e contribuiu para a fundamentação de sua obra. Perguntas marcantes como: “para que serve a Geografia? Qual é a sua utilidade para além das entediadas aulas no ensino básico?” entre outras, são trazidas já no primeiro capítulo do livro, em que o autor inicia colocando que a visão predominante dos estudantes franceses sobre a Geografia é de que ela é uma disciplina maçante e enfadonha.

Muitas transformações acabaram desencadeando na trajetória acadêmica de Lacoste e em seus esforços para “levantar” a Geografia, até então também percebida como enfadonha por ele, mas seus esforços parecem surtir efeitos, entre os quais, ele ter passado a lecionar em um curso interdisciplinar e ter articulado um curso de doutorado em geopolítica na Universidade Paris VII.

Em seu conjunto de ideias, Lacoste vislumbrava por “Novas Geopolíticas”, pois em seu entender havia “duas Geografias” naquele recorte de tempo, o que representava uma certa barreira para a abertura de novas leituras e possibilidades na produção geográfica. A primeira barreira seria uma “Geografia fundamental”, baseada ainda nas ideias dos Estados maiores e simbolizavam uma herança antiga, com seus primórdios no tempo de Heródoto, quando suas estratégias, conforme já referidas no subcapítulo anterior, serviram aos processos expansionistas e imperialistas de Atenas e seus moldes ainda geravam desconfianças. A outra, seria o que Lacoste chamou de “Geografia dos professores”, essa, segundo ele, voltada a herança de uma Geografia do século XIX, especialmente resultante dos estudos de Humboldt e Ritter. Essa Geografia era enciclopédica, ainda menos relevante, talvez “desnecessária” e, em sua visão, poderia ser entendida como uma cortina de fumaça para “impedir” que a “verdadeira Geografia” aflorasse.

Na visão de Giroto e Santos (2011), essa dualidade interpretativa do conhecimento geográfico criticada por Lacoste, reverberou, conforme já pincelamos, no Brasil e acabou inspirado uma série de reformas, como o fortalecimento da

Geografia Crítica. Por outro lado, nem tudo foi positivo, pois no caso da Geografia brasileira houve efeitos colaterais dessas mudanças, a intencionalidade estratégica em barrar tal expansão, fazendo com que a Geografia perdesse espaço no currículo escolar.

A Geografia daí nascente, denominada de crítica (como se antes dela não houvesse crítica), restringiu as discussões sobre poderes, Estados, territórios ao campo acadêmico, permanecendo assim a Geografia dos professores, tão criticada por Lacoste, como elemento dominante nas escolas públicas. Ao invés de se construir a crítica que propunha a necessidade de um conhecimento geográfico significativo para todos, como discutia Lacoste em sua obra, a Geografia Crítica criou mais um campo de pesquisadores especializados. Neste processo, aprofundou-se a divisão entre a Geografia que se ensina e aquela que se pesquisa. Este quadro acentuou-se com a aprovação da lei 5692/71 que transformou as disciplinas de Geografia e História em Estudos Sociais, além de permitir a formação de professores por meio das licenciaturas curtas. Com isso, a formação dos Professores de Geografia passou a ocorrer de forma bastante precária, em faculdades particulares e, muitas vezes, como complementação do curso de História. (Giroto; Santos, 2011, p. 143)

Embora não fosse o objetivo de Lacoste, no caso brasileiro, em alguma proporção, tais rupturas acabaram por contribuir na diluição do papel institucional e da Geografia enquanto ciência. Destacamos que esse “efeito colateral” preocupou Lacoste, pois ele entendia que havia um certo descompromisso das demais ciências sociais com conceitos caros à Geografia, tais como escala, lugar, a negligência em representar o Norte “para cima”, entre outras ilustrações. Talvez em uma tentativa de ganhar espaço, Lacoste contribuiu na agregação de novos conceitos. Talvez como uma marca, até para reforçar suas ideias, Lacoste “demarca território” como o conceito que estrutura o que ele classifica como uma “verdadeira Geografia” e dá ênfase em que essa Geografia seguiria uma natureza mais próxima da geopolítica.

Lacoste apostava nessa nova emergência da geopolítica e também que essa abordagem traria à tona novos atores para compreender as relações de poder, pois acreditava que faltava visibilidade a novos atores que se apresentavam nas novas dinâmicas espaciais, como, por exemplo, no papel das empresas transnacionais, a dinâmica dos Estados democráticos e até mesmo a falta de análise do ponto de vista dos excluídos ou “dominados”. Esses rearranjos também convertiam uma certa diluição da demasiada visão, tão concentrada, de que a geopolítica apenas serviria a estratégia de Estados tirânicos, mais uma vez oferecendo suas estratégias como uma espécie de instrumento de “subversão dos de baixo”, fazendo da geopolítica um instrumento que poderia trazer novos caminhos, mais justos, éticos fraternos... porque não dizer, instrumento de rebeldia.

Como propusemos refletir, grifamos a aproximação das ideias de Lacoste estreitadas ao contexto de uma época, a época em questão refere-se às últimas décadas do século XX, que revelaram uma série de acontecimentos em âmbito internacional, o que acabara por dar destaque a essa “nova agenda” da Geografia. Pensamos que caberiam mais alguns destaques fundamentais para a leitura do espaço atual, tais como o fim da Guerra Fria, o surgimento de uma “Nova Ordem Mundial”, vários acordos e rearranjos nos Estados nacionais (política de enfraquecimento dos Estados, Neoliberalismo), acabando por corroborar com as proposições de Lacoste, quanto à necessidade de recompor o olhar sobre quem ou quais são os novos atores hegemônicos, antes centrados na figura dos Estados.

Ainda sobre o papel de Lacoste, Vesentini (2013) diz que a geopolítica, a partir da década de 1970, teve nele um de seus principais expoentes, pois sua obra havia sido fundamental na reaproximação e ampliação da geopolítica para além de um pensamento ideológico arraigado que apenas servia para o controle dos Estados, e coloca que a sua obra também legitima essa descentralização, pois a partir do momento em que emergem novos atores, eles surgem em todos os lugares, sob “novos contratos”, novas relações, novos discursos, também abrindo espaços para novas concepções na produção científica da Geografia.

Outro legado de Lacoste (1988) referir-se a dois conceitos hoje difundidos, o primeiro conceito é o de “raciocínio geográfico”, já referido nessa tese, que interpretamos ter sido Lacoste (1988) a principal fonte para redigir o que hoje está impresso em nossa BNCC (2018), pois ele apontava a importância da construção de habilidades para ensinar Geografia. Sua ideia fundamental é baseada na premissa de que para ocorrer o ensino da Geografia faz-se necessário saber pensar espacialmente, conjugando habilidades como saber se localizar, atuar com diferentes escalas cartográficas e geográficas, articuladas à ideia de um “certo domínio” sobre o espaço, para nele poder atuar de maneira efetiva, o que podemos compreender muito semelhante à própria concepção do que é poder<sup>15</sup>. Lacoste pondera que essa habilidade é pouco desenvolvida, inclusive pelos professores de Geografia e ressalta

---

<sup>15</sup> Entendemos por poder a capacidade de fazer, portanto quem faz, tem poder (Grifo nosso). Adiante exploraremos uma definição mais acurada sobre o que é poder, embasados pela concepção de Raffestin (1993).

o potencial transformador que esse conjunto tem em transformar o entendimento geográfico.

Para Lacoste (1988) essa habilidade pode representar plataforma importante para auxiliar a construção da cidadania, para contribuir com as populações em sua organização de lutas e para organizar que o entende por uma “atabalhoada ou caótica” maneira de agir dos “menos favorecidos”, uma vez que a Geografia enciclopédica, aquela apresentada como coleção de mapas, meramente estatística, em muito acaba por contribuir como estratégia de desmobilização, inclusive poderia servir como reflexo dos “atores dominantes”. Já articulando a proposta de Ensino, a BNCC faz referência ao conceito com grande ênfase e se não podemos atribuir a Lacoste totalmente a criação do conceito, grifamos novamente que fica muito claro que a fonte bebe em sua obra e nos encaminha pistas da sua importância e do quanto a sua lógica em ler e trabalhar a geopolítica no Ensino de Geografia é necessária.

O segundo conceito destacado por Lacoste é o de “espacialidade diferencial” e está imbricado a uma relatividade dos fenômenos, para ele seria de suma importância atribuir significados a esses fenômenos conforme a sua escala e que existem forças e processos os quais devemos levar em consideração ao analisarmos tais fenômenos. Pensando por essa perspectiva, poderíamos atribuir influência à valorização que ganharam os fenômenos lugarizados, passando esses a terem maior relevância na produção da Geografia.

Queremos deixar um grifo de que nossas ponderações até aqui feitas não têm por finalidade atribuir exagerado papel à obra de Lacoste, mas pensamos ser justo apresentar o quanto consideramos a influência e importância de sua obra em contribuir com os movimentos de aproximação entre a Geografia e a geopolítica, inclusive nos inspirando na proposição dessa tese de Doutorado. Se sua obra foi impactante no período de transição entre o final do século XX e partida para o século XXI, nos aproximamos do primeiro quarto de século do século XXI e ainda que não de todo assertivo, acreditamos que a resignificação proposta por Lacoste guarda potencial ainda não descoberto em todo o seu poder de orientar que a geopolítica possa ser viável e necessária à Geografia, em especial, ao ensinar e aprendê-la.

Seguindo por nossa trajetória de articulação entre o Ensino de Geografia e a geopolítica, poderíamos partir da seguinte inquietação: existem entraves enfrentados por professores e alunos ao trabalhar a temática da geopolítica? Qual o papel do Ensino de Geografia nas suas trajetórias de ensino-aprendizagem dos alunos? São

questões que não podemos afirmar que conseguiremos sanar ao longo da tese, por ser por demais pretensioso, contudo, ao menos queremos trazer algum incômodo, tal como fez Lacoste, partindo da premissa de que existam ainda entraves nesta relação.

Não são poucos os relatos de estudantes espalhados por centenas de artigos científicos, dissertações e teses, carregados de relatos de experiências do que Lacoste (1988) referiu como enfadonhas ao serem trabalhados os conflitos nas aulas de Geografia envolvendo questões da geopolítica. No caso, estamos fazendo alusão à relação do Ensino de Geografia à função ideológica cunhada na formação de cidadãos-soldados, que tinha em seu propósito central servir à política de Estado em seu período como ator hegemônico. Logo, pensamos que muitas rupturas ainda carecem de serem feitas.

Analisando o quanto ainda é arreigada a formação dessa visão, Vlash (2007) aponta como herança uma dualidade baseada no discurso ideológico, o de servir a um Estado voltado ao reforço das questões nacionais, mas que era negligente para o que estava para além da fronteira. Como que na característica de um atlas, esse modelo acabara por representar uma série de fenômenos, tanto naturais quanto sociais, em escalas de recorte apenas na dimensão nacional. Pois não é justamente esse o retratado em uma aula tradicional de Geografia? Como reverberação é comum utilizarmos dispositivos pedagógicos, tais como os livros didáticos e os atlas, para analisar fenômenos de modo recortado, ou os Professores reproduzindo esse contexto em suas sínteses e explicações, como em análises climáticas, em representação de biomas e em processos populacionais, dispostos por países, como se fosse possível lê-los em separado ou a partir de rankings estatísticos, sem articulação com os processos globais e muito menos locais.

Essa herança é conduzida por um período que privilegiava processos de ensino baseados na memorização e por exercícios exaustivamente descritivos, o que aponta para ter contribuído para tornar os estudantes apanágios do poder dominante. Seguindo pelas ideias de Vlash (2007), poderíamos dizer que, nesse bojo, tínhamos também o dogma que pairava no ideário e no discurso ideológico, que reforçava a ciência como certeza, ou seja, como uma espécie de “farol da humanidade”. Essa linha de pensamento reverberou e penso ainda reverberar pelas metodologias de ensino em muitas e muitas escolas.

As consequências desse período se refletem até a atualidade: de uma maneira geral, o cidadão não consegue ver que a convivência social no mundo é uma questão ético-política, e não mera questão técnica. Em outras palavras, os “raciocínios geográficos” são importantes para a construção de uma cidadania plena em sociedades como a brasileira, o que depende do compromisso de cada um no processo de conhecer o seu território, para nele organizar atividades econômicas, lutas sociais e políticas, tendo em vista a constituição de uma sociedade democrática. território, para nele organizar atividades econômicas, lutas sociais e políticas, tendo em vista a constituição de uma sociedade democrática. (Vlash, 2007)

No desafio de propor esse rompimento está o cerne da compreensão sobre os possíveis novos papéis que a geopolítica pode contribuir no âmbito do Ensino da Geografia. Poderia ser abrir frentes rumo à construção de uma cidadania mais cosmopolita, enfatizando uma leitura coexistente entre as diferenças, seja entre povos ou identidades, trazendo a proposição de uma corresponsabilidade quanto aos problemas políticos, socioambientais, quanto a ações ligadas a várias frentes, tais como ao terrorismo, a agenda da fome, dos direitos das mulheres, etc. Ao mesmo tempo, pensar que todos esses cenários causam impactos em todas as escalas, e como seria maravilhoso se pudessemos começar atingindo as populações locais, contribuindo para uma agenda com vistas aos direitos humanos e da sua própria agenda de demandas. Ser e manter-se Professor é também perseverar na esperança de dias melhores, não como um ato de sorte, mas como um ato de construção. Para tal, precisamos nos desafiar a sermos autores e coautores de novos raciocínios geográficos, ser força motriz no desenvolvimento do conjunto de habilidades importantes na soma da elaboração de soluções para as problemáticas do mundo.

Buscando inspiração em Vlash (2007), a autora nos encoraja dizendo “que a Terra é o planeta vivo e da vida, onde se estabelece a relação individuo-natureza-sociedade e todo esse potencial coexistente”, desafiando a que nos posicionemos frente as suas contradições, desigualdade, harmonia, etc. Essa complexidade que o planeta carrega, a complexidade do ser humano na Terra, não é viável sem o entendimento das relações geopolíticas e de poder. Pois acreditamos ser esse conjunto a base de elaboração de melhores sistemas de relações sociais, constituindo um potente instrumento para criar e elaborar novos sistemas na dinâmica das relações sociais.

Para isso se faz necessário explorar, representar e conhecer os sistemas que compõem o espaço geográfico, assim ampliando as dinâmicas e representações para melhor ler o de mundo. Tarefa essa difícil e muito desafiadora, pois na era da

velocidade da informação, tudo é muito rápido. Giroto e Santos (2011) avaliam que a aceleração resultante das inovações técnicas estabelecidas, principalmente a partir da década de 1970, resultam dos impactos da internacionalização do capital, entre outras frentes, não poupou também, o aligeiramento na formação dos professores de Geografia. Os autores ainda ponderam que como resultado desse processo colhemos Professores despreparados para construir junto a seus alunos interpretações necessárias à leitura dessa Geografia contemporânea<sup>16</sup>. O que reforça e parece costurar um círculo vicioso de proliferação de “Geografias enfadonhas” que para Giroto e Santos (2011) se tornou “coqueluche” no Brasil, com um Ensino de Geografia raso, simplista e sem maiores capacidades de provocar questionamentos e reflexões.

Essa “expansão do mundo”, ou a sua compressão espacial, como diz David Harvey, acelerou ordenamentos territoriais e estratégias de manutenção de poder sobre certas áreas do mundo, ficando a educação básica a parte da interpretação dos fenômenos que surgiam. Para Giroto e Santos (2011, p. 143), “a separação entre a Geografia do Estado maior e a Geografia dos professores nunca esteve tão nítida e ao mesmo tempo tão estanque, tão pouco questionada”.

Os autores nos provocam para a necessidade de mudança, ao mesmo tempo em que sinalizam não encontrar indícios para esse movimento. Provocados e desafiados a seguir nessa construção de articulação, queremos assim como Lacoste (1988), em alguma magnitude, nos “escandalizarmos” e provocarmos o pensamento e produção acerca da relação entre Geografia e geopolítica.

Pensamos que novas janelas podem ser abertas frente à necessária provocação às novas territorializações, pois elas estão presentes também na escala do cotidiano, em todos os lugares, inclusive na sala de aula. Provocamos mais uma vez: Pode a Geografia ausentar-se de seu papel frente a esse cenário? Acreditamos que não, reforçando que não empoderados de todas as certezas, pensamos que é papel da Geografia e em especial de nós, Professores de Geografia, nos mobilizarmos na construção de alternativas que deem aos estudantes a possibilidade de trilhar por suas próprias trajetórias, individuais e coletivas.

---

<sup>16</sup> Aqui interpretamos e corroboramos com os autores no sentido da formação epistemológica, que inclusive necessita ser continuada, não elencando outros fatores e questões, tais como as condições de trabalho e de salário, estritamente necessário que sejam dignas, para que se tenha um ambiente que favoreça as relações de ensino-aprendizagem.



No próximo subcapítulo, buscaremos estabelecer diálogos entre a geopolítica, o Ensino de Geografia e os desafios trazidos pela BNCC, uma vez que esse documento de caráter normativo regulamenta o que é considerado aprendizagem essencial. Com vistas à condição da realidade nacional e também por nos questionarmos se o que propomos em nossa tese encontra ressonância na BNCC e em seu conjunto de habilidades e competências propostas ao Ensino de Geografia.

#### 4.3 A GEOPOLÍTICA, A BNCC E O ENSINO DE GEOGRAFIA: SERVE(M) PARA QUE(M)?

Feitas até aqui algumas considerações sobre o Ensino de Geografia e a geopolítica, seguimos por nossas proposições pretendendo trilhar ensejos quanto às possibilidades de proposta de nossa tese, articuladas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

Se o ambiente escolar representa o espaço onde os cidadãos são preparados para a vida em sociedade e também são guiados para o desenvolvimento de suas leituras de mundo, entendemos que a educação necessita de reformas, afinal os tempos não são os mesmos, sendo natural que ocorram mudanças.

O conhecimento, as tecnologias e as informações exigem que novas estratégias pedagógicas sejam enquadradas escolar. Nesse sentido, podemos pensar que há um direcionamento das escolhas curriculares, o que acaba por orientar um perfil do cidadão que o país deseja seguir.

Após longa trajetória de discussões e controvérsias, surge a BNCC, definida oficialmente da seguinte forma:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (Brasil, 2018, p. 7)

Uma ressalva importante que gostaríamos de fazer é que em nossa pesquisa olhamos para a BNCC como uma realidade já em curso, e mesmo que possamos ter ressalvas e dúvidas sobre ela, a BNCC está posta e à luz do ano 2024 não observamos nenhuma sinalização de mudança a curto prazo.

Passada mais de meia década de sua implementação, sabemos que a BNCC não estabelece mais uma novidade nas rotinas e planejamentos escolares, porém, na prática, fica a dúvida se de fato a BNCC potencializou mudanças (sejam “boas ou ruins”), se houve novos entendimentos em relação aos moldes aos quais estávamos acostumados a seguir no país, entre outras questões que nos são latentes, mas não objeto de maior profundidade nessa pesquisa.

Estabelecendo um comparativo entre a BNCC e os antigos PCNs, estávamos adaptados com parâmetros e construção de currículos mais flexíveis ou facultativos. Já a BNCC se coloca como um desafio mais uniforme e por ser obrigatória e orientar todo o país, direciona o que se deve elencar e ser ensinado nas aulas de Geografia. Quanto aos resultados desse processo de mudança, ainda não sabemos, mas frisamos que nos posicionamos frente à BNCC como uma realidade em que todos teremos de “encarar”, por isso nessa proposta, feitas estas ressalvas, não nos atentaremos a maiores críticas a tal condição.

Quanto ao teor da BNCC, na busca por compreendê-la, pensamos que um ponto interessante são os seus princípios orientadores, uma vez que eles direcionam propostas. Um ponto pertinente é o que já na apresentação inicial do documento, em que se destaca a não intenção de indicar conteúdos fechados, ao invés disso, “sinalizar percursos de aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica” (p. 7). Ressaltamos até aqui, junto à BNCC, a confiança enquanto possibilidade em construir junto ao Ensino de Geografia alternativas e respostas para um mundo cada vez mais dinâmico e complexo.

Diante da evolução das técnicas e simbolizando esses novos tempos, podemos pensar como mote a revolução das comunicações, da informática e das centenas de mídias sociais, evidenciando a aceleração desses processos. De acordo com Castrogiovanni (2003), nossa sociedade está inserida em um mundo globalizado e carregado de mudanças e transformações. Para Castrogiovanni (2003), na atualidade, grande parte dos meios de comunicação utilizam tanto de imagens quanto de textos e simbologias como meio de transmitir o ponto de vista que pretendem massificar e homogeneizar. Por isso, o autor destaca que este fluxo de informações pode ser mais

bem visualizado no comportamento social, que ultrapassa fronteiras políticas e culturais, chegando a diversos lugares e em distintas realidades econômicas.

Nesse sentido, vislumbra-se a importância de que disciplinas e conhecimentos não sejam informações estanques em si mesmos. Mais importante do que possuir a informação é ter a capacidade de analisá-las e vislumbrar as possíveis consequências e ações decorrentes, nos alertando da necessidade de mudanças nas relações de ensino e aprendizagem.

Observando essa dinamicidade e admitindo essa tendência, faz-se necessário que os currículos escolares demandem atualizações e mudanças constantes buscando inserir temáticas relevantes, significativas e úteis para o contexto do aluno.

As instituições de ensino nos parecem ser, na maioria das sociedades, as instâncias responsáveis por formar cidadãos que não se alienem e que não se limitem ao seu momento histórico, social, econômico e político e, ainda mais importante que isso, que possam vir a ter um olhar crítico sobre as informações disponibilizadas nas redes e uma visão atualizada e contextualizada sobre o mundo, dando-lhe condições de atuar como agentes de transformação.

Silva (2020), ao que interpretamos, nos parece inspirado pelas ideias de Lino de Macedo, nos direcionando a ideia de que é na escola que os professores devem trabalhar com seus alunos, para além do desenvolvimento de competências, habilidades, estratégias... Ir além de: coletar e selecionar informações, é viabilizar suportes para que os alunos possam desenvolver conceitos. Conceitos estes que podem vir a ser a base para a construção de seu conhecimento e para o seu protagonismo na sociedade.

Ladeira e Leão (2016) consideram que o currículo escolar desempenha importante relação histórica entre a escola e a sociedade. Em decorrência disso, os conhecimentos proporcionados nos bancos escolares devem proporcionar a formação de cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação.

Acreditamos que dos vários componentes curriculares que devem ser contemplados, a Geografia articulada à geopolítica podem constituir uma formação significativa e cidadã. Para Ladeira e Leão (2016), essa cidadania se traduz pela capacidade de membros de uma sociedade participarem desta, universalmente, em seus direitos e deveres. E que a essa construção é decorrência lógica de um Estado

democrático de direito. O autor também destaca que a cidadania se inicia com uma educação emancipadora que promova o desenvolvimento de consciência crítica.

Cavalcanti (2008) discorre sobre a ideia de que as instituições escolares podem se tornar instâncias privilegiadas para a formação de cidadãos críticos do seu tempo e de sua realidade, indivíduos pensantes, questionadores e que se posicionam perante as questões que se apresentam. Como possibilidade, as mudanças propostas na BNCC, pensamos haver conexões que podem abrir horizontes para formularmos um currículo renovado, tal como propõem Costella e Schäffer (2012, p. 39):

Ao pensarmos na Geografia, nas suas possibilidades de interação e cooperação para um novo currículo, devemos considerar dois desafios. Um refere-se ao questionamento quanto a disciplina: o que lhe cabe na construção interdisciplinar? O que eu faço como professor de Geografia na escola, o que me compete dizer? Que importância a Geografia pode ter na formação do aluno, na perspectiva da cidadania? Outro desafio diz respeito ao aluno que está nesta caminhada e com quem o professor interage rotineiramente: Quem é ele? O que ele já sabe de Geografia? Como criar condições para ele continuar aprendendo? As respostas passam pelo entendimento da disciplina e do aluno diante do contexto atual, dos desafios propostos pela contemporaneidade.

Dada toda a complexidade dos questionamentos, as autoras nos evidenciam a necessidade de termos professores engajados e conhecedores de si e da realidade do lugar em que atuam junto de seus alunos. Isso nos provoca a seguinte questão: poderia o raciocínio geográfico e geopolítico contribuir nessa formação? Nós mais uma vez ressaltamos que sim. Mesmo que desprovidos de verdades absolutas, que existem potencialidades para alavancar o raciocínio geográfico e geopolítico, que sejam importantes para a formação de cidadãos críticos, conscientes e competentes a exercer seus direitos e deveres perante a sociedade.

A partir disso, pensamos em como podemos projetar a conjunção para a leitura e compreensão dos jogos de poder e sobre as consequências dos diversos conflitos em distintas escalas territoriais, seja na escala de macro, envolvendo Estados soberanos, ou até mesmo questões que envolvam a sua cidade ou bairro, os arredores da escola. Quanto a essa possibilidade de aplicabilidade, acompanhamos o que diz Rodrigues (2016, p. 94):

Os raciocínios geopolíticos nos ajudam a compreender melhor as causas de qualquer conflito, dentro de um país ou entre Estados, como também a considerar o que pode ser, ao contrário, as consequências dessas lutas dentro de países mais ou menos distantes e talvez mesmo em outras partes do mundo.

Destacando mais uma vez a questão da estratégia como uma particularidade da geopolítica, podemos projetá-la como elemento fundamental na leitura espacial, e a necessidade em trabalhá-la junto aos estudantes, já que abre a possibilidade de ler paisagens, territórios e lugares de maneira holística. Ao encontro disso, Lacoste (1988, p.117) nos diz que

Inversamente, contrariando o que é dito o mais das vezes, as reflexões geopolíticas não se situam somente a nível planetário ou em função de vastíssimos conjuntos territoriais ou oceânicos, mas também no quadro de cada Estado, aí compreendidos aqueles cuja unidade cultural é grande. Da mesma forma, o raciocínio geopolítico não se aplica somente aos conflitos violentos e ele esclarece, de maneira nova e bem útil, os problemas de regionalização e a geografia das tendências políticas e isso, às vezes, no quadro dos conjuntos territoriais relativamente pouco extensos.

Dadas as considerações, entendemos que não podemos deixar a geopolítica restrita ao entendimento que ela atende somente a demanda dos grandes cenários mundiais, com o envolvimento de numerosos países, mas pode ser um instrumento de aprendizado muito mais amplo. Ela contribui com o desenvolvimento do raciocínio que pode ser aplicado do ponto de vista geográfico e estratégico, em cenário regional, em um país ou até mesmo no lugar, em nossas relações cotidianas. Para Ladeira e Leão (2016, p. 165), esse cenário é possível:

As novas hipóteses geopolíticas partem do pressuposto de que questões econômicas, sociais, culturais e simbólicas são tão importantes quanto o poderio militar como instrumentos de análise para compreender o equilíbrio de forças e a busca por hegemonia em âmbito planetário. O relativo enfraquecimento do setor público em detrimento do avanço de forças privadas e as inovações tecnológicas, notadamente nos setores de comunicação e transporte, fizeram com que atores como a mídia, o capital desterritorializado, os movimentos sociais globalizados, os organismos supranacionais, os blocos regionais, as organizações não governamentais (ONGs) e as corporações transnacionais passassem a dividir espaço com os tradicionais Estados-Nacionais no cenário geopolítico global.

O novo cenário geopolítico vem para romper com a imagem a que estavam restritos os Estados-Nacionais, que, com a globalização, o avanço das forças privadas e das inovações tecnológicas, passaram a incorporar diversos outros atores à dinâmica espacial (a mídia, o capital desterritorializado, os movimentos sociais globalizados, os organismos supranacionais, os blocos regionais, as organizações não governamentais (ONGs) e as corporações transnacionais) nos desafiando a ler o espaço geográfico de maneira mais complexa (Ladeira; Leão, 2016).

Silva (2020) considera que o papel da geopolítica é de fundamental importância na formação dos estudantes, pois os ajuda a compreender a organização estratégica do espaço, a localização das estruturas produtivas, a forma e função das bases e artefatos militares; o investimento no desenvolvimento tecnológico, para obtenção e difusão de informações estratégicas; sendo todos esses aspectos inerentes à geopolítica e que vão ao encontro da condição intimamente geográfica da geopolítica. Evidenciando que, para além da relação de poder estabelecida entre os Estados, o Sistema Internacional contemporâneo tem apresentado significativas mudanças em sua agenda internacional e entre seus protagonistas.

Silva (2020), em outras palavras, também aborda a relevância dos conteúdos relacionados a geopolíticas articulados ao cotidiano da sala de aula, provocativamente, fazendo das discussões de caráter geopolítico pontes para a promoção e compreensão das relações de força que moldam a construção do espaço vivido. Assim, enxergá-lo, desenvolvendo uma atuação mais crítica e, por conseguinte, uma formação de uma consciência cidadã.

Retomando a proposta de seguirmos pelo percurso de contemplarmos a tríade Ensino de Geografia, geopolítica e BNCC, destacamos que além de contribuir para o alinhamento de políticas e ações, sublinhamos que a BNCC está prevista em diferentes âmbitos: federal, estadual e municipal. A base faz referência à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e à oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2018).

Entre outros pontos, salientamos que a BNCC (Brasil, 2018) já na introdução nos sinaliza que as aprendizagens essenciais definidas por ela devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, consubstanciando, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Logo, todo estudante brasileiro, ao terminar o ensino básico, segundo a BNCC, deverá ter desenvolvido essas dez competências. O documento, define competência como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas ou socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018).

Além das dez competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da vida escolar, cada etapa da Educação Básica, que na BNCC está dividida em

Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, possui também competências específicas a serem desenvolvidas em cada uma das fases.

Sobre o histórico da BNCC, sabemos que as raízes do documento são profundas, mas destacamos alguns referenciais mais explícitos de sua fundamentação: a Constituição/1988, a LDB/1996, os DCNs e os PCNs. As discussões sobre a primeira versão da BNCC ganharam força nos anos de 2015 e 2016, tendo sido aprovada em 2017 a primeira parte relacionada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, e a aprovação do Ensino Médio só ocorreu no final de 2018 e seu processo de implementação está previsto para 2022.

Fazendo uma breve retomada, o processo de elaboração dos primeiros documentos e grupos de trabalho, até a aprovação de todas as versões, foi conturbado. Não somente pelas discussões em torno da educação, que é palco de inúmeras disputas políticas, econômicas e sociais, mas por todo o contexto de polarização política pelo qual passava e passa o país. Embora haja uma gama de autores críticos à BNCC, e em parte os entendemos, mais uma vez frisamos nosso posicionamento de interpretar a BNCC como realidade.

Na tentativa de significar e melhor compreender o processo pelos quais somos desafiados a cumprir, buscamos fundamentar a partir da BNCC questões que convirjam e fundamentem com a nossa temática. Já em sua na introdução, há um ponto que nos provoca, dizendo algumas características que caberiam ao aluno no novo cenário mundial:

[...] reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (Brasil, 2018, p. 14)

Se nos pautarmos pelo texto, a BNCC é um documento que parece se comprometer com a educação integral, pois destaca que os processos educativos devem promover aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, alinhadas aos desafios da sociedade contemporânea. O documento também faz referência ao fomento que a Educação Básica deve viabilizar para a formação humana e globalizada, implicando

compreender a complexidade desse desenvolvimento. Além disso, afirma que busca assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, promovendo uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (Brasil, 2018, p. 19):

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, de forma transversal e integradora. São destacados temas como os direitos da criança e do adolescente, educação para o trânsito, educação ambiental, educação alimentar e nutricional, processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, educação em direitos humanos, educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural. “[...] reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

Até aqui, pensamos que a BNCC abre janelas em vários pontos em que a Geografia e em especial a geopolítica podem contribuir com alguns dos objetivos por ela propostos, como no caso da educação ambiental, através de propostas de aulas que possam explorar os acordos ambientais em diferentes escalas, ambiências que favoreçam a discussão sobre as tensões étnico-raciais, buscando conhecer melhor as motivações de disputas territoriais e simbólicas, pautados pela educação com vistas aos direitos humanos. Além disso, abrir possibilidade para as discussões sobre consumo, trabalho, ciência e tecnologia, entre outras temáticas.

A partir daqui pautamos nosso recorte preferencial para a aplicação de nossa pesquisa. Pensamos nas duas séries finais do Ensino Fundamental, o 8º e 9º anos, pois ainda que empiricamente, pensamos, a partir de nossas leituras e prática docente, serem nesses anos que ocorrem uma série de convergências que possibilitam o despertar mais visível à curiosidade dos estudantes e a necessidade em trabalharmos as questões relacionadas à geopolítica, além de os alunos estarem se aproximando do final de uma etapa de sua formação básica, o que representa uma etapa de transição importante, visto que muitos alunos precisam migrar para outras escolas, entre outras questões.



Após nos atermos à leitura da BNCC, interpretamos que quase na totalidade as habilidades previstas na BNCC (2018) para o 8º e 9º anos do E. F. contemplam temáticas relacionadas à geopolítica, por isso, escolhemos por hora adaptar um quadro com algumas habilidades que ilustram o desafio e a necessidade em trazer a geopolítica junto à construção das habilidades e competências com os alunos. A publicação escolhida é da *Revista Nova Escola* (2020), e o quadro traz comentários que ilustram habilidades previstas na BNCC e também corroboram com textos até aqui apresentados, aproximando e justificando, em referências diretas, a necessidades em se trabalhar com geopolítica nas aulas de Geografia.

Quadro 1 - Habilidades relacionadas à geopolítica no 8º ano

Ideia Central	BNCC		Justificativa
	Código	Descrição da Habilidade(s) - BNCC	
Geografia Política e Geopolítica	<b>EF08GE05</b>	Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra.	Esta unidade proporciona ao estudante refletir sobre a dinâmica geopolítica contemporânea, analisando diferentes relações de poder e seus desdobramentos, principalmente nos contextos americano e africano no pós guerra. A partir dele os estudantes poderão reconhecer o contexto de formação da organização política do mundo contemporâneo, indicando processos de integração cultural e fatores que contribuíram, ou não, para seu desenvolvimento econômico até os dias atuais.
Ideia Central	BNCC		Justificativa
	Código	Descrição da Habilidade(s) - BNCC	
Diferentes propostas de integração na América	<b>EF08GE12</b>	Compreender os objetivos e analisar a importância dos organismos de integração do território americano (Mercosul, OEA, OEI, Nafta, Unasul, Alba, Comunidade Andina, Aladi, entre outros).	Esta unidade trabalha com as Diferentes propostas de integração na América, distintas visões e objetivos de integração. Ela permite ao estudante refletir sobre a dinâmica geopolítica contemporânea, analisando diferentes relações de poder e seus desdobramentos com ênfase no continente americano e identificar principais organizações internacionais atuantes na América, analisando seus principais objetivos e desafios. Isto é importante pois permite refletir sobre a integração dos mercados nacionais à economia mundial e a proliferação de organizações internacionais, contextualizando e comparando os blocos econômicos.

Fonte: Revista Nova Escola (2020).

Quadro 2 - Habilidades relacionadas à geopolítica no 9º ano (Continua)

Ideia Central	BNCC		Justificativa
	Código	Descrição da Habilidade(s) - BNCC	
Processos de colonização da América e da África	<b>EF09GE01</b>	Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares.	<p>Esta unidade possibilita ao estudante refletir sobre a dinâmica geopolítica contemporânea, analisando diferentes relações de poder e seus desdobramentos na configuração dos territórios, principalmente processos decorrentes da colonização da América e da África.</p> <p>Os estudantes poderão, por meio do uso da cartografia, mapear países colonizados e respectivos colonizadores, investigar os movimentos de independência e reconhecer agentes e movimentos de resistência, identificar diversas formas que os Estados Nacionais utilizam para administrar o seu território e se inserir no plano internacional, reconhecendo diversas formas de regionalização do mundo por critérios históricos, políticos e econômicos</p> <p>Isto é importante para que os estudantes avancem para refletir sobre o cenário atual, reconhecendo áreas estratégicas do planeta que estão sujeitas a vivenciar diversos conflitos e guerras.</p>
Ideia Central	BNCC		Justificativa
Código	Descrição da Habilidade(s) - BNCC		
Globalização econômica	<b>EF09GE02</b>	Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade.	<p>Esta unidade trabalha com as corporações e organismos internacionais no contexto da globalização econômica.</p> <p>Permite aos estudantes explorar as consequências e respostas aos processos de chegada e atuação de corporações e empresas multinacionais nos diferentes países periféricos.</p> <p>Isto é importante para que o estudante possa refletir sobre a dinâmica geopolítica contemporânea, analisando diferentes relações de poder e seus desdobramentos.</p>

Quadro 3 - Habilidades relacionadas a geopolítica 9º ano (Continuação)

Ideia Central	BNCC		Justificativa
	Código	Descrição da Habilidade(s) - BNCC	
Regionalização do mundo pelo viés ocidental.	<b>EF09GE06</b>	Associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial implantado pelas potências europeias.	Esta unidade irá trabalhar com a regionalização do mundo pelo viés ocidental. Os estudantes poderão fazer a análise de mapas referentes aos processos de colonização da África, América, Ásia e Oceania a fim de refletir sobre a divisão do mundo entre potências europeia e as marcas deixadas pela imposição de fronteiras políticas. Esta análise será importante para que o estudante possa avançar e refletir sobre a dinâmica geopolítica contemporânea, analisando diferentes relações de poder e seus desdobramentos e, ainda, reconhecer diferentes tipos e finalidades de organizações internacionais indicando como funcionam e são financiadas.
Ideia Central	BNCC		Justificativa
	Código	Descrição da Habilidade(s) - BNCC	
Alfabetização cartográfica: análises comparativas	<b>EF09GE14</b>	Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais.	Esta unidade trabalha com as corporações e organismos internacionais no contexto da globalização econômica. Permite aos estudantes explorar as consequências e respostas aos processos de chegada e atuação de corporações e empresas multinacionais nos diferentes países periféricos. Isto é importante para que o estudante possa refletir sobre a dinâmica geopolítica contemporânea, analisando diferentes relações de poder e seus desdobramentos.

Fonte: Revista Nova Escola (2020).

Apenas nas habilidades contempladas no quadro proposto, encontramos referência direta dez vezes à geopolítica, mas se estabelecermos relações indiretas, podemos constatar que há relação estreita em praticamente todas as habilidades previstas para o 8º e 9º do E. F.

Fazendo a transição para o Ensino Médio, sinalizamos ter a ciência de que em muitos currículos escolares a Geografia perdeu espaço com a reformulação do Novo Ensino Médio (colocar aqui o referencial – data...), até o momento da escrita dessa tese não foi feita a revogação do Novo Ensino Médio e se for, também não está claro qual será o novo modelo... Essa valiosa e necessária discussão também não conseguiremos nos ater nesta pesquisa com o olhar que mereceria.

Sabemos que essas questões levantam desconfiças e incertezas em relação à BNCC e que na etapa do Ensino Médio, ainda temos essa dissolução dos componentes curriculares. Quanto a Geografia, acreditamos que a BNCC abra possibilidades em trabalhar questões a partir de nosso objeto de estudo, o espaço

geográfico, permitindo explorar as questões geopolíticas no currículo, pois a ampla maioria das habilidades propostas necessitam do raciocínio geográfico e da espacialidade para que de fato sejam construídas.

E foi nessa aposta que decidimos nos desafiar em potencializar a natureza interdisciplinar da Geografia e galgar novidades em nosso fazer pedagógico. Em nosso caso, conforme trouxemos em nossa apresentação, conseguimos mais dois períodos de Geografia na grade semanal em relação à carga horária obrigatória que constitui a Formação Geral Básica, abrindo espaço para mais dois períodos de Geografia em forma de Itinerário Formativo Comum<sup>17</sup>, além do Itinerário de Relações Internacionais, cuja proposta apresentamos no ano de 2023 e que será implantado no corrente ano, continuamos com o Projeto do CRI<sup>18</sup>. Em nosso caso, conseguimos abrir novas janelas, sabendo de todas as particularidades que o processo envolve.

Ao fazer a retomada sobre a BNCC para o Ensino Médio, sublinhamos que somos apresentados a novos conceitos e objetivos. Ao longo do documento notamos que há uma constante preocupação com as incertezas relativas ao mundo do trabalho e nas relações sociais, devido às transformações na dinâmica social contemporânea, tanto nacional, quanto internacional, advindas da dinâmica acelerada do desenvolvimento tecnológico, entre outros fatores.

É constatado que essas transformações atingem diretamente os jovens e suas necessidades de formação. Além disso, atenta-se à grande desigualdade social brasileira, que influencia muito na perspectiva de vida dos adolescentes, jovens e adultos. Por isso, a BNCC aponta para a intenção e para ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho (Brasil, 2018).

---

<sup>17</sup> Já na transição para o Novo Ensino Médio me coloquei junto à direção e coordenação pedagógica de minha escola no sentido de “advogar” o espaço da Geografia. Com estudo e embasamento, conseguimos convencê-las de que a Geografia é uma ciência fundamental das demais que estão no currículo, entre outros argumentos. Em nosso caso, obtivemos êxito e pensamos ser esse o caminho, o preparo e a luta.

<sup>18</sup> O Clube de Relações Internacionais (CRI) do Colégio Mãe de Deus é uma iniciativa extracurricular dedicada ao estudo e à simulação de organismos internacionais, visando promover o entendimento global e as habilidades diplomáticas entre os estudantes. Operando como um espaço de aprendizagem e debate sobre questões internacionais contemporâneas, o CRI oferece aos participantes uma oportunidade única de engajamento em dinâmicas que replicam as operações das Nações Unidas e outros fóruns diplomáticos. Através de atividades como pesquisas, elaboração de documentos, e participação em simulações internas e externas, os membros do CRI desenvolvem competências em pesquisa, oratória, negociação, e tomada de decisões estratégicas. Detalhes adicionais sobre a estrutura, funcionamento, e impacto do CRI serão apresentados adiante no texto.

Ao analisar a BNCC Comentada do Instituto Reúna (Reúna, 2020), foi possível encontrar diretamente o conceito geopolítica escrito explicitamente por quatorze vezes no documento, distribuídos os apontamentos por todas as competências específicas. Como ilustração, queremos apresentar o quadro das competências específicas de Ciências Humanas e Sociais para o Ensino Médio:

Quadro 4 - Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais (E.M.)

Competências	
1	Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2	Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3	Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4	Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5	Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6	Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: Compilado pelo autor (2023), de BNCC (2018).

Em vista disso, não nos inclinamos para a possibilidade de dimensionar a geopolítica a todas as competências específicas para as Ciências Humanas e Sociais no E.M., mas queremos destacamos as competências 2 e 6 como simbólicas ao alinhamento com a nossa proposta.

Nessa articulação recorreremos ao que considera o Instituto Reúna (2020, p. 5) na competência 2:

A competência 2 refere-se à compreensão da estruturação dos territórios e da mobilidade das fronteiras em diferentes tempos e espaços, em decorrência das disputas pelo poder. Ao longo das habilidades, será possível estudar as tensões socioespaciais e as diferentes territorialidades, considerando os fluxos de pessoas e a produção de exclusões e inclusões. Nessa competência, estão incluídos temas referentes à formação de territórios, colônias, reinos e impérios, bem como a conquistas; rotas terrestres, fluviais e marítimas; dinâmicas comerciais; exploração econômica;

povoamento; processos migratórios; transformações no meio ambiente; entre outros. Essa competência possibilita ainda as análises, com base em categorias filosóficas e sociológicas, das situações que envolvem desigualdade e igualdade, inclusão e exclusão e o conceito de poder em distintos tempos e lugares.

Dando continuidade, recorremos ao que aponta o Instituto Reúna (2020, p. 22) na competência 6:

A competência 6 trata do protagonismo do aluno no debate público com autonomia, responsabilidade e consciência crítica, fornecendo-lhe, para isso, um instrumental teórico e conceitual contextualizado que lhe permita compreender, posicionar-se e intervir nas discussões coletivas, de modo democrático, responsável, crítico e autônomo, respeitando a diversidade de opiniões com objetivo de exercer a cidadania e fortalecer seu próprio Projeto de Vida. Os temas trabalhados pelas habilidades dessa competência fortalecem e contribuem para o desenvolvimento da Competência Geral 6 – Trabalho e Projeto de Vida, uma vez que auxilia o estudante a entender o mundo e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu Projeto de Vida. Eles também aludem à Competência Geral 10 no desenvolvimento da responsabilidade e cidadania dos estudantes, permitindo o trabalho com resolução de problemas para tomada de decisão de forma consciente, colaborativa e responsável.

Articulando especialmente as competências apresentadas, a BNCC também aponta para a formação de sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis. A BNCC abrange e responsabiliza as escolas de Ensino Médio em proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento aos novos desafios sociais, econômicos e ambientais da contemporaneidade, além da tomada de decisões éticas e fundamentadas. Ainda é reafirmada a expectativa de que a escola estimule os estudantes a equacionar e resolver questões pretéritas, que se refletem nos contextos atuais, abrindo-se criativamente para o novo (Brasil, 2018).

Assim sendo, acreditamos no potencial que a geopolítica pode alavancar, somando valor ao Ensino de Geografia em consonância com a BNCC, por haver o estímulo em participar dos debates públicos de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com vistas à liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. Estreitando nossas tessituras, pensamos como autores como Straforini (2001, p. 51) que reafirmam nossas premissas:

Não podemos mais negar a realidade ao aluno. A Geografia, necessariamente, deve proporcionar a construção de conceitos que possibilitem ao aluno compreender o seu presente e pensar o futuro com

responsabilidade, ou ainda, se preocupar com o futuro através do inconformismo do presente. Mas esse presente não pode ser visto como algo parado, estático, mas sim em constante movimento.

Por isso, queremos depositar confiança na importância em levar ao cotidiano da sala de aula as discussões da geopolítica, pois ela pode promover a compreensão das relações de força que se constroem em nossa realidade. Tanto os anos finais do Ensino Fundamental quanto as três séries do Ensino Médio representam um ótimo momento para aprofundar os estudos relativos a essas temáticas, posto que é nessa fase da vida que o dia a dia permite aos estudantes perceberem mais atentamente tais relações, por suas maiores capacidades de abstrações, adquirindo maturidade para questionamentos.

Para Rodrigues (2016), é passada a hora de que as discussões envolvendo a geopolítica sejam desnaturalizadas da ideia de que estão restritas a repartições estratégicas do Estado, como forças armadas, serviços de inteligência, embaixadas, ministérios e secretarias. Para o autor, há muito extrapolou esses “gabinetes”. Embora saibamos que essas discussões clássicas sejam abordadas em grande volume pelos veículos de mídia, o acesso cotidiano a essas abordagens pelos estudantes nos parece limitado de formação crítica, cabendo à Geografia a oportunidade de ser uma ciência capaz de dar conta “de articular” tais recortes espaciais e ser efetivamente a ciência que permite ler e compreender o espaço.

Como proposta de análise metodológica frente aos temas geopolíticos, pensamos que apresentar os eventos a partir de diferentes escalas, como proposto por Iná Elias de Castro (2005), possa ser uma das alternativas. Nesse sentido, pensamos ser fundamental e possível analisar eventos e fatos, a partir da escala global, nacional, regional, local, entre outras. E, nessa perspectiva, explorar os fenômenos políticos, como são, podem e devem ser abordados no ensinar e aprender Geografia.

Uma inspiração é o trabalho de Borowski (2014), a autora reflete a geopolítica também a partir da escala do cotidiano. Em um de seus trabalhos, Borowski (2014) propôs aproximar-se a questões geopolíticas cotidianas junto a alunos de alguns colégios da rede estadual no estado da Bahia. No trabalho mencionado, a autora exemplifica alguns dos temas que as suas pesquisas sobre geopolítica local vinham produzindo.

Entre elas estão discutindo em aula iniciativas locais de combate ao desemprego, estratégias de atração de empresas e competição entre os lugares, organização e mobilização da sociedade em torno de questões ambientais, educacionais e culturais, criação e atuação de conselhos, ampliação de consórcios intermunicipais, criação de agenda 21 local, criação de novos planos diretores, divisão, conflitos e criação de novos municípios (Borowski, 2014).

Voltando a fazer referência às simulações, também é importante destacar que elas podem se moldar a diferentes escalas. Assim como na proposta de Borowski (2014), vemos possibilidade no estudo dos fenômenos políticos, a partir da escala local, como simular uma câmara de vereadores, por exemplo, podendo fazer-se mais significativo na tentativa de uma construção cidadã junto aos estudantes, pois problemas do cotidiano como transporte, moradia e trabalho podem ser mais palpáveis a partir dessa perspectiva escalar.

Seguindo por nossa aproximação entre Geografia e geopolítica, discorreremos sobre quais conceitos e categorias de análise da Geografia estão em maior consonância com a nossa pesquisa.

#### 4.4 BREVE APROXIMAÇÃO ENTRE AS SIMULAÇÕES, A GEOPOLÍTICA E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE DA GEOGRAFIA

Enquanto professores de Geografia, temos a certeza da notória importância de planejar nosso fazer pedagógico, de ter clareza epistemológica da ciência que trabalhamos, bem como compreender o lugar em que atuamos, para aproximar-se da atividade realizada nas escolas, desenvolver metodologias intencionadas e criativas. Um pensamento recorrente que tenho, especialmente, ao iniciar um novo ano e/ou com uma turma nova, que também aparece ao pensar em um planejamento de aula, é que para muitos daqueles estudantes eu possa representar o único intermediário que eles terão entre eles e a Geografia em um espaço formal em suas vidas. E ainda que não seja o único professor, também penso: Como não tornar a experiência enfadonha como diria Yves Lacoste, ou bancária, como diria Paulo Feire? São reflexões que nos ajudam a dimensionar a importância, amplitude e impacto do que nós fazemos. Muitos são os possíveis caminhos e respostas, inclusive, já colocamos algumas proposições sobre o que pensamos. Porém, nesse subcapítulo vamos



elencar sobre alguns conceitos e categorias de análise da Geografia que podem contribuir na sustentação, procurando agregar clareza sobre nossa prática.

Baseando-nos em Pereira (2012), autor que destaca os conceitos de espaço, território e poder como os mais importantes para o trabalhar com os conteúdos relacionados à geopolítica, enfatizando tais conceitos como basilares ao pensamento geográfico. Alinhando a nossa proposta, acrescentaríamos o conceito de lugar. E sobre o teor citado, Pereira (2012, p. 27) busca elencar as reflexões sobre a Geografia, sobre sua definição e funcionalidade:

A Geografia passou então a ser reconhecida como ciência que possui alguns conceitos fundamentais ou estruturantes, ou seja, um escopo a partir do qual se desenvolvem seus estudos, seja como produção acadêmica ou como disciplina escolar. Esses conceitos, que passaram a se constituir como parte do que convém chamar de uma “expressão geográfica”, dando-lhe significados, podem ser definidos como sendo os seguintes: espaço, lugar, paisagem, território e região. É importante lembrar que, para além dos seus conceitos fundamentais, a Geografia e também outras disciplinas do Ensino Fundamental abarcam um conjunto de saberes vistos como essenciais à educação escolar, mas que estão relacionados a outras ciências que não fazem parte do currículo da escola.

Dando seguimento, faremos uma breve consideração acerca dos conceitos estruturantes de nossa ciência, pois acreditamos que guardam certa primazia para o que pretendemos em nossa Tese.

Iniciamos pelo conceito de lugar que é muito utilizado para se referir às ideias de reconhecimento, identidade e pertencimento. Sendo o sentimento de pertencimento inevitável aos grupos sociais que constituem um os espaços, repletos de histórias, contradições e sentimentos diariamente vivenciados. Essa é a ideia central contida na definição do lugar em Geografia, encontrada, inclusive, na maioria dos livros didáticos que chegam aos nossos alunos (Pereira, 2012).

Ao entrelaçar o conceito de lugar com a prática das simulações de conferências internacionais da ONU na educação geográfica, expandimos significativamente a compreensão dos alunos sobre geopolítica e identidade. Essa abordagem pedagógica, além de alinhar-se com as reflexões de autores como Cavalcanti (2010) e Tuan (1980), engaja os alunos em uma aprendizagem ativa e significativa, transcendendo os limites tradicionais do ensino de Geografia.

Ao representarem países específicos nas simulações, os alunos mergulham em um processo de investigação e empatia, no qual o “lugar” se torna uma entidade com a qual se identificam e se conectam emocionalmente. Este processo não apenas

amplia seu conhecimento sobre as características físicas, políticas, culturais e socioeconômicas dos países representados, mas também os sensibiliza para as complexidades das relações internacionais e desafios geopolíticos contemporâneos.

A simulação, portanto, transforma o conceito de lugar, atribuído ao espaço do vivido, a uma experiência e vivência de expansão do pertencimento, em que os alunos são compelidos a considerar as perspectivas e realidades de outros povos e nações, o que por si só já os faz agir de modo como quem faz parte do que representa.

Penso que as simulações permitem aos estudantes desenvolver uma compreensão holística e multifacetada do mundo, conforme sugerido por Santos (2014), ao observarem e participarem ativamente na dinâmica e olhar de que fazem parte e são atores do espaço global. Isso ressoa com a ideia de Morin (2000) sobre o princípio hologramático, em que cada parte (neste caso, cada lugar representado nas simulações) reflete a complexidade do todo (o sistema internacional).

Também pensamos no conceito de paisagem como importante diante de nossa proposta. Nos preocupamos de que esse importante conceito possa “passar batido”, tal como constatou Cavalcanti (2003, p. 49), em uma pesquisa realizada com alunos do Ensino Fundamental. Ao perguntar aos alunos o que é uma paisagem, obtive como resposta que é um:

“[...] campo cheio de rosas, árvores dando fruto, tudo florido. Muita coisa boa”, “um lugar grande... bonito”, “paz um lugar tranquilo”, “árvores, coisas bonitas, assim, que aparece, que tá na nossa vista”, “ah!... coisa bonita, que deve ser respeitada”, “é um lugar marcante, um lugar bonito... lugar que marca sua consciência”, “um negócio, assim pra enfeitar... um desenho, assim, como Jesus Cristo [...]”.

Por isso, devemos nos apropriar dos conceitos, epistemologicamente, não como algo idealizado, mas como conceitos geográficos. Para Santos (2014), a paisagem ela é aquilo que se vê, não de modo estanque, mas sim como uma configuração resultante da experiência humana no espaço, contínua das relações entre o homem e a natureza.

Pensamos na seguinte ilustração ao tratarmos sobre construções urbanas: no caso de uma favela, caracterizamos o espaço como sendo pobre, ou classificamos como ricos os condomínios de luxo; para além disso, precisamos estabelecer que existe uma temporalidade, que essa realidade não é apenas estética e muito menos estática, passível de constante transformação, como aponta Santos (2002, p. 103).

Ao contemplar a paisagem nas simulações, pode-se enriquecer o debate sobre como os ambientes físicos e as construções humanas moldam as interações geopolíticas e espaciais. As paisagens não são apenas o pano de fundo para a ação humana; elas são agentes ativos que influenciam decisões políticas, econômicas e sociais. Discutir questões como mudança climática, recursos naturais e urbanização nas simulações pode proporcionar aos alunos uma compreensão holística de como o recorte “geografia física e humana” pode e deve ser tecido junto, se entrelaçando e constituindo uma realidade indissociável.

O conceito de território, conforme discutido por Fuini (2017), Haesbaert (2004) e apoiado pelas reflexões de Tuan (1980), oferece um rico campo de exploração para o professor que orienta, bem como para os estudantes engajados em simulações. Ao considerar o território não apenas como uma extensão física, mas como um espaço imbuído de poder, identidade, e simbolismo, essas simulações se tornam uma ferramenta poderosa para compreender as dinâmicas geopolíticas globais.

Integrando o conceito de território às simulações, os alunos podem vivenciar as complexidades das relações de poder e soberania em um contexto global, percebendo como diferentes nações e povos lutam para manter ou expandir seu espaço, influência, e identidade no palco mundial. Essa compreensão multidimensional do território, que inclui aspectos político-jurídicos, econômicos, culturais e simbólicos, permite aos alunos analisar e debater questões de desterritorialização e reterritorialização, conceitos que ampliam a possibilidade de melhor entender as dinâmicas geopolíticas contemporâneas.

Por exemplo, ao simular debates sobre questões de disputas territoriais, os estudantes podem explorar como as ideologias e as relações de poder moldam os comportamentos e atitudes dos países envolvidos, refletindo sobre as consequências dessas disputas para as populações locais e para a comunidade internacional. Eles podem discutir como o domínio de um território pode ser visto tanto em termos de controle físico quanto de influência ideológica, como sugerido por Saquet (2010), pensar como essas dinâmicas de poder afetam a vida das pessoas que residem nesses territórios.

Ao considerar o território pela lente afetiva de como aparece na leitura de Tuan (1980), articulamos o território à lugarização e os alunos podem ser incentivados a pensar sobre o significado dos lugares que representam nas simulações, indo além dos estereótipos e buscando entender a complexidade e a riqueza das identidades

culturais que formam cada nação. Essa abordagem pode ajudar a desmistificar visões simplistas e promover uma compreensão mais profunda e empática das questões territoriais. Portanto, ao relacionar o conceito de território com as simulações, projetamos, ainda que pretensiosamente, a educação geográfica a uma experiência imersiva que prepara os alunos para compreender e atuar em um mundo complexo e interconectado, onde o território é palco de constante negociação e redefinição.

O lugar e o território sempre serão palco de disputa pelo poder. Embora não possamos dizer poder seja um conceito estruturante da Geografia, ainda assim, nos atrevemos a dizer que sem a apropriação desse conceito a leitura do espaço geográfico é incompleta. Para encaminhar esse trecho de considerações, nos ancoramos em Raffestin (1993, p. 54), trazendo que o poder pode ser entendido por como uma “multiplicidade das relações de força que são imanentes ao domínio em que elas se exercem e são constitutivas de sua organização. O poder é parte intrínseca de toda uma relação”. Contudo, o poder não é único e nem é possível de achá-lo materializado. Ele está em todo o lugar, não a partir de uma lógica universalizante, mas ele brota de todos os lugares e se manifesta nas relações quando dois polos fazem face um ao outro ou se confrontam.

Complementamos com Foucault (2014), que nos diz que o poder não necessariamente deve ser visto como algo negativo, nem como um objeto que alguém detém. O que existe, noutra forma, são relações de poder, onipresentes, vivas em todos os pontos. O poder induz ao prazer, interfere nas coisas e produz discursos. Por isso, Foucault (2014) aponta que todos os indivíduos em algum momento exercem o poder ou sofrem a sua ação.

Ao que nos parece, o entrelaçamento desses conceitos nos anima a criar o necessário atrevimento de, a partir de suas epistemologias criar e recriar leituras, e as simulações constituem uma prática pedagógica que acredito amarrar esses nós, nos permitindo tecer os acontecimentos interligados em rede. Por isso, acreditamos na relação Geografia e geopolítica como ciências complementares e capazes de elucidar e promover tais articulações. No caso das simulações, tomar essa consciência epistemológica faz um ver e um agir diferenciado em nossos estudantes.

Como Professor de Geografia e Geógrafo, em se tratando de uma tese na linha do Ensino de Geografia, não poderíamos negligenciar o nosso objeto de estudo. Logo, queremos culminar com a definição de Santos (2014), representando a nossa, a que melhor nos contempla, já que por muito tempo se entendeu o espaço como a

expressão entre a relação “sociedade e natureza” e agora quer representar a articulação entre todos esses conceitos estruturantes. Assim sendo, Santos (2014, p. 64), nos diz que

o espaço geográfico é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único na qual a história se dá.

Essa definição de Santos (2014) refuta a ideia de uma separação entre sociedade e natureza. Ao contrário, agrega lógicas, tais como o conceito de “Técnico Científico Informacional”, que fura a bolha da ideia de uma natureza auto-organizada, ou de processos imutáveis. Nesse sentido, Corrêa (2003) nos diz que é o espaço que, de alguma forma, permeia os demais conceitos estruturantes da Geografia. Queremos representar, por meio do espaço, o “coroamento” desse percurso conceitual, pois dentre os cinco conceitos estruturantes da Geografia, encaminhamos nosso raciocínio dizendo que aqui a Geografia é a ciência do espaço.

Ao aplicar esta visão na prática pedagógica, especialmente em simulações, facilitamos uma aprendizagem que é, ao mesmo tempo, ética e empática. As simulações permitem aos alunos explorar a complexidade das relações internacionais, compreendendo como os sistemas de objetos e ações interagem em diferentes escalas, desde o local até o global. Isso promove uma consciência de como os espaços são construídos, disputados e compartilhados, refletindo sobre o poder, a identidade e a territorialidade. Ao visualizar o espaço geográfico não apenas como um cenário para eventos geopolíticos, mas como um participante ativo nessas dinâmicas, encoraja-se uma visão mais crítica e questionadora dos fenômenos mundiais, desafiando os alunos a considerar como as decisões políticas e sociais moldam o espaço em que vivemos. Ao final, a simulação torna-se um meio poderoso para transcender o ensino tradicional de Geografia, alinhando-se com a proposta de Santos de um espaço geográfico integrado e dinâmico. Isso não só aproxima os alunos dos conceitos geográficos fundamentais, mas também os insere ativamente no diálogo sobre como podemos coletivamente navegar e moldar o futuro do nosso mundo compartilhado.

A consciência epistemológica conceitual nos prepara a melhor nos colocarmos em sala de aula, junto de nossos estudantes, viabilizando a intermediação das

relações de ensino-aprendizagem dessa ciência, que poderá se tornar ainda mais produtiva e interessante.

Pensamos que assim, estamos somando para construirmos a cidadania, organizando as informações sobre o mundo e como interpretá-las. Como perceber e conceber o contexto em que se vive, o global, o multidimensional, o complexo.

No próximo capítulo, o quinto desta obra, nos dedicaremos a trazer detalhes da metodologia, do processo e da estruturação de uma simulação.

## 5 O QUE SÃO AS SIMULAÇÕES?

De certa maneira, já fomos traçando o caminho do que é uma simulação, mas neste capítulo, minha intenção é compartilhar mais sobre como é a sua dinâmica e de como chegamos até elas. Para isso, vamos revisitar algumas memórias que culminaram a adotar as simulações como parte essencial de minha visão sobre ensinar. Também pretendo apresentar as aplicações práticas e metodológicas de como ocorre uma simulação. E, após, vamos refletir sobre a nossa participação (professor e estudantes) nesse circuito de simulações que se estabeleceu em Porto Alegre.

Os eventos conhecidos como Modelo das Nações Unidas (MUN) são assembleias estudantis que simulam as dinâmicas das Nações Unidas. Conforme já referido, no Ensino médio a terminologia mais comum é MUNDI, até para diferenciá-las da aplicação no ensino superior, que é mais antiga.

Nestes encontros, os estudantes assumem os papéis de delegados, jornalistas ou magistrados, representando diferentes nações ou entidades em um contexto político global. O objetivo é engajar-se em discussões e buscar soluções para questões globais, imitando o ambiente e os processos de organizações internacionais. Essa experiência oferece aos participantes uma compreensão profunda dos mecanismos de cooperação internacional, ao mesmo tempo em que aplica teorias de geopolítica, Geografia, Relações Internacionais, Ciência Política, Diplomacia e Direito, entre outros campos.

Elas são estruturadas de modo que os estudantes sejam organizados como delegados em delegações, cada uma representando um país membro em comitês específicos da ONU, escolhidos para o evento. Guiados por um grupo de organizadores, os participantes devem empregar habilidades de negociação, oratória, argumentação e análise crítica para defender os interesses do país ou organização que representam. Eles são encorajados a investigar aspectos culturais, geográficos, econômicos, políticos e históricos relevantes para suas delegações e para o evento como um todo. O culminar do evento é a elaboração de resoluções que abordem os desafios discutidos, seguindo os procedimentos das Nações Unidas ou, se for um comitê nacional, uma lei, entre outras possibilidades (Rosa, 2019; 2021; 2022).

As simulações das conferências da ONU para estudantes do ensino médio, conhecidas como "Mundi", conforme já mencionado, representam uma experiência

educativa e imersiva na qual os participantes assumem o papel de delegados de países membros da ONU, debatendo temas de relevância global em um ambiente formal e estruturado. Este exercício tem por objetivo desenvolver habilidades diplomáticas, de pesquisa, oratória, e negociação, entre os jovens estudantes.

Figura 3 - Ilustração de uma simulação da ONU



Fonte: Imagem gerada utilizando a Inteligência Artificial OpenAI (2024).

Uma simulação Mundi típica é realizada ao longo de dois dias, divididos em quatro sessões: duas matinais e duas vespertinas. Esse formato pode variar conforme a organização do evento. A “mesa”, composta por estudantes mais experientes ou organizadores do evento, atua como a autoridade máxima da conferência, garantindo que o debate transcorra de forma ordenada e produtiva. Decisões cruciais, como a aprovação de documentos e a ordem do dia, são frequentemente submetidas a votação, desde que devidamente justificadas.



A mesa detém um martelo, símbolo de sua autoridade, usado para chamar a atenção para o decoro quando necessário ou para gerenciar o tempo. Por exemplo, em discursos cronometrados de um minuto, uma batida no martelo indica que restam apenas 10 segundos para o orador concluir suas ideias, finalizado o tempo, três batidas indicam que a vez de fala do delegado encerrou e o mesmo deve respeitar e, se desejar falar mais, deve novamente se inscrever na lista de oradores.

Além disso, existem gestos simbólicos adotados pelos delegados para expressar concordância ou discordância sem interromper os discursos. Levantar as mãos e balançá-las sutilmente demonstra apoio, enquanto girar as mãos representa o “vômito diplomático”, indicando desacordo com uma afirmação considerada inapropriada ou errônea.

As regras de conduta são rigorosamente observadas, e comportamentos discriminatórios, como racismo, sexismo ou homofobia, são inaceitáveis, podendo resultar na expulsão do delegado. Um exemplo marcante ocorreu no VIII UFRGS Mundi (2019), em que participamos, quando dois estudantes que não conhecíamos foram expulsos por comportamento discriminatório na simulação da União Africana. Os mesmos, que eram de outro comitê, abriram a porta do comitê e perguntaram se ali vendiam escravos. O professor responsável da escola foi comunicado e os mesmos expulsos imediatamente do evento, o que gerou revolta e comoção da maior parte dos estudantes presentes.

Quanto à preparação para o debate, os alunos devem preparar um Documento de Posição Oficial (DPO), articulando seus argumentos e perspectivas sobre o tema a ser discutido. Esse documento é essencial para que outros delegados compreendam as posições de cada país representado, já que qualquer delegado pode consultar os DPOs que podem estar disponíveis fisicamente em papel ou em formato online. Os DPOs devem ser redigidos em escrita formal, com brasão de armas do país, bem como o nome oficial do país representado. O processo de criação do DPO é uma oportunidade significativa para o desenvolvimento da escrita formal e do raciocínio crítico.

Os Clubes de Relações Internacionais (CRIs) nas escolas desempenham um papel vital na preparação e no suporte aos alunos participantes, fomentando a cooperação e a amizade entre os membros. A estrutura organizacional de um CRI inclui diversos cargos, como o secretário acadêmico, responsável pela elaboração dos

documentos, e o secretário de comunicação, que gerencia a divulgação do evento, entre outros, dependendo de cada CRI.

Durante a simulação, os delegados apresentam propostas de agenda de trabalho, que são discutidas e votadas. Durante as discussões são gerados documentos de trabalho, endereçados à mesa e compartilhados com todos os participantes, facilitando a organização das discussões. Os debates seguem um protocolo formal, com regras claras para a apresentação de pontos e moções, sendo eles dispositivos cruciais neste processo. Os “pontos” podem incluir dúvidas, ordens, ou privilégios pessoais, permitindo esclarecimentos, correções de processo, ou atendimento a necessidades físicas, respectivamente. As “moções”, por outro lado, são propostas formais que variam desde a apresentação de documentos até a alteração do formato do debate, assim como permitir discussões não moderadas para facilitar a cooperação.

Estes incluem, entre os principais pontos e moções:

- Ponto de dúvida: Permite ao delegado solicitar esclarecimentos sobre discursos ou questões processuais.
- Ponto de ordem: Usado para questionar a condução da sessão pela mesa, caso pareça favorecer ou prejudicar algum participante.
- Ponto de privilégio pessoal: Excepcionalmente, um delegado pode interromper outro para questões de bem-estar físico, como ajustes no volume da voz ou na climatização do ambiente.
- Propostas formais ao grupo, como a apresentação de documentos de trabalho, alteração no tempo de discurso, ou solicitar o adiamento da sessão, entre outras possibilidades.

Durante a simulação, os debates são conduzidos com estrita aderência ao formalismo. Os delegados propõem agendas de trabalho e documentos para discussão, que são votados com a intenção de avançar para resoluções. É fundamental a habilidade de navegar diplomaticamente através das sessões, uma vez que as propostas bem-sucedidas requerem apoio significativo dos participantes.

Além do aprendizado sobre relações internacionais, estas simulações promovem habilidades de escrita mais elaboradas e formais. Um exemplo notável é o de um ex-aluno nosso, que, ainda no ensino médio, começou a utilizar formatações ABNT em seus documentos, e inclusive passou a prestar serviços de formatação para

alunos já acadêmicos, o que em parte reflete a dimensão dos variados impactos dessa atividade. A cooperação entre secretários acadêmicos de diferentes CRIs fortalece laços de colaboração e amizade, preparando os estudantes para desafios acadêmicos e profissionais futuros.

As simulações de conferências da ONU também incorporam uma dimensão dinâmica e interativa com a presença das Agências de Comunicação (ACs), nas quais os alunos assumem o papel de jornalistas de diversos veículos de imprensa, adotando suas respectivas linhas editoriais. Essa inovação pedagógica transforma o aprendizado em uma experiência mais rica, refletindo a complexidade do jornalismo moderno e a sua influência nas relações internacionais.

A função da AC é crucial, já que ela dissemina notícias abrangendo todos os comitês, atuando como o elo informativo do evento. Além de reportar os desenvolvimentos e destacar os debates, a AC influencia diretamente o curso das negociações ao introduzir novos dados ou eventos que podem alterar a percepção dos delegados sobre os temas em discussão. Essa interação adiciona uma camada de realismo e imprevisibilidade, mimetizando o impacto das notícias mundiais reais nas decisões políticas e diplomáticas.

No âmbito digital, as ACs são particularmente ativas, gerenciando páginas em redes sociais, com destaque para o Twitter, em que adotam uma linguagem jovem e despojada para engajar os participantes. Esse approach não apenas aproxima os delegados, mas também fomenta uma comunidade unida e informada durante o evento. A produção de vídeos é outro aspecto vital da AC, capturando os momentos marcantes e as realizações dos delegados. Na cerimônia de premiação, é comum a apresentação de um vídeo recapitulativo, celebrando as conquistas e os melhores momentos do evento.

Essa estratégia multifacetada das ACs não só amplia o escopo educacional da simulação, mas também prepara os estudantes para a complexidade da comunicação global, desenvolvendo habilidades críticas de análise de mídia, produção de conteúdo e compreensão das nuances da diplomacia moderna.

Ao término dos dois dias de simulação, o processo evolutivo dos debates é notável. Inicialmente marcados por discursos vigorosos, por vezes teatrais e caricaturais, os delegados gradualmente refinam sua abordagem, canalizando a energia inicial para um debate mais focado, produtivo e propositivo. Essa transição

não é apenas uma consequência natural da maturação do debate, mas também pode ser orientada pela mesa, que zela pela qualidade e direcionamento das discussões.

Importante ressaltar os reconhecimentos concedidos ao final do evento, os quais são fonte de grande orgulho para os participantes, pois não premiam simplesmente o volume de participação. Pelo contrário, destacam-se os delegados que demonstram estratégia e eficácia na dinâmica dos debates. Neste contexto, delegados com maior experiência frequentemente trazem agendas pré-elaboradas ou semiestruturadas, buscando obter vantagem sobre aqueles menos preparados.

A simulação também é permeada por uma linguagem jovem e descolada, com expressões como “delemudo” para os que pouco falam, “delefashion” para os mais elegantes e “delegato(a)” para os considerados mais “atraentes”, evidenciando a mescla de formalidade com jovialidade que caracteriza o evento. Essa linguagem traz ludicidade, refletindo a diversidade e a riqueza das interações humanas no contexto formal das simulações.

Todas as decisões críticas, incluindo votações e a determinação de quóruns, sejam eles de maioria simples ou qualificada, são geridas pela mesa, garantindo que os procedimentos sejam claros e justos para todos os participantes. Em algumas simulações, geralmente há um comitê que se propõe por conduzir os debates em um idioma estrangeiro, geralmente o inglês, o que exige dos delegados não apenas competência diplomática, mas também fluência linguística, contribuindo com aqueles que tem acesso a esse tipo de privilégio de falar uma língua estrangeira de pôr esse conhecimento em prática a partir de um exercício que lhes coloca diante de desafios do mundo real.

Cabe destacar que o objetivo final dos debates é a elaboração de uma resolução. No entanto, assim como nas verdadeiras arenas diplomáticas, não há garantias de que a resolução proposta será aprovada. Em simulações que mimetizam órgãos legislativos, como câmaras de deputados ou senados, o produto final pode ser uma emenda, reforma ou lei. Este aspecto realista serve para preparar os participantes para as complexidades e incertezas inerentes ao processo legislativo e diplomático.

## 5.1 COMO CHEGAMOS ÀS SIMULAÇÕES

Era uma manhã comum de aula, no ano de 2012. Eu estava em uma terceira série do ensino médio e estava no segundo ano como professor de Geografia no Colégio, pois iniciei em 2011 lecionando para as segundas e terceiras séries do Colégio Mãe de Deus. Em uma daquelas aulas boas, em que os alunos rodeiam a gente, veio a fala de uma aluna. Ela disse: “Professor o tempo da aula é muito curto pra gente discutir tantos assuntos, é tudo tão complexo, precisamos de aulas maiores”. Com o meu atrevimento que sempre me foi característico, fui até a Diretora do Colégio e relatei o ocorrido e disse que precisávamos inventar alguma situação, projeto para atender à necessidade dos alunos que tinham essa vontade. Solícita, a diretora atendeu me disponibilizando duas horas de aulas à tarde, uma vez por semana e ali se estabeleceu uma espécie de plantão de dúvidas, em que os alunos interessados vinham e tínhamos um momento para aprofundar discussões, porém sem a formalidade da aula cotidiana. Isso ocorreu dessa forma entre 2012 e 2013.

Na transição de 2013 para 2014, resolvemos criar um projeto, à época intitulado aluno Nota A, sendo criada uma sala com pufes para os estudantes se sentarem. Havia uma certa conotação meritocrática, uma vez que à época a escola avaliava por conceitos e eram convidados somente alunos com boas notas. O ‘Aluno nota A’, passou então a ser disponibilizado nas Áreas das Ciências Humanas, sendo eu o responsável e havia também na área das ciências da Natureza e Matemática, sob a coordenação de outro colega professor. Podemos conferir esse fato no *Jornal Alarido*, jornal interno da escola e comunidade escolar que visava dar visibilidade à rotina pedagógica do Colégio. Na época o Jornal estava em seu 19º ano e a edição de número 96 estampou em sua capa o novo projeto que nascia em 2014.

Figura 4 - Capa do *Jornal Alarido*

**Zona Sul**  
ASSISTÊNCIA TÉCNICA  
ASSISTÊNCIA TÉCNICA EM ELETRODOMÉSTICOS  
SPLIT - VENDAS E INSTALAÇÃO  
MULTIMARCAS - REFRIGERAÇÃO E LAVADORAS  
**3268-5001 e 3023-5001**  
Dr. Mário Totta, 1777/1783 - Tristeza - PoA - e-mail: zonasulrs@hotmail.com

**Alarido**  
INFORMATIVO DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES DO COLÉGIO MÃE DE DEUS  
ANO XIX - JULHO/2014 - 96ª EDIÇÃO

**Colégio Mãe de Deus:  
Educação para além  
do Padrão FIFA!  
Faça a Jogada Certa!**

**Nesta edição:**

- A Copa do Mundo no Brasil Pág. 04
- Inovação: Projeto Aluno A Pág. 07
- Mãe de Deus 110 anos! Pág. 08

**VTI**  
INFORMÁTICA

**VTI, a sua loja de informática na Zona Sul**  
ASSISTÊNCIA TÉCNICA EM NOTEBOOKS, MONITORES LCD COMPUTADORES E IMPRESSORAS

**TUDO O QUE VOCÊ PROCURA EM INFORMÁTICA EM UM SÓ LUGAR**

AV. WENCESLAU ESCOBAR, 3983 - LOJA 2  
FONES: (51) 3269-2895 / 3269-2526 E-MAIL: VTI@VTI-INFORMATICA.COM.BR

Fonte: Acervo do autor (2014).

Em um formato de bate-papo presencial, os encontros não tinham conotação avaliativa formal, era espontânea a participação dos estudantes. No ano de 2015, dada a natureza de só alunos com boas notas poderem participar, reformulamos o projeto e então passou a ser chamado de NEA (Núcleo de Estudos Avançados). Apesar do nome pretensioso, buscava dar a conotação de que quem viesse deveria vir com o intuito de aprofundar-se, pois levamos em consideração que um aluno que é exitoso em uma área do conhecimento pode não ser tanto em outra. Assim, as

inscrições passaram a ser independentes, podendo o aluno optar, caso quisesse ficar só no NEA de ciências humanas, por exemplo.

Em um de nossos encontros no ano de 2015, dois alunos, sendo que um deles atualmente é vereador na cidade de Camaquã no RS, nos trouxe que a irmã de um deles, ex-aluna minha e do Colégio e que estudava relações internacionais havia indicado a eles uma atividade que eles faziam no curso de RI, mas adaptada ao E.M.

Essa indicação mudou o curso dos projetos até então desenvolvidos, pois estávamos diante do UFRGS Mundi<sup>19</sup>, evento de simulações, que no ano de 2015 estava em sua 4ª edição. 2015, portanto, foi o ano em que participamos efetivamente pela primeira vez de uma simulação. Antes disso, ao dar o aceite em relação ao convite e após realizarmos a inscrição de nossa delegação no evento, convidamos a nossa ex-aluna e à época estudante de R.I. para nos auxiliar na preparação. Ela veio com mais duas colegas e começaram a destrinchar muitas regras, o que mexeu muito com o grupo, gerando uma avalanche de sentimentos nos alunos do NEA. Entre uma das passagens mais marcantes, foi de uma aluna que passou mal, sua pressão arterial subiu e tivemos de socorrê-la, tamanha a pressão que a aluna sentiu, pois a simulação imposta por nossa convidada nos parecia por demais complexa, com regras e protocolos bem demarcados, tal como ocorre de fato em organismos oficiais. Dependendo do organismo, essas regras ainda podem variar, além de assumir uma posição de diplomata e tentar ser o mais fidedigno possível à posição daquele país, entre outros desafios.

Digamos que a preparação foi mais intensa que a chegada no evento do UFRGSMUNDI em si, visto que é um evento democrático, os alunos se sentiram seguros e uma das primeiras nuances que me saltaram aos olhos foi como esses alunos passaram a interagir e a se comportar. Eu notava que primeiro eles levavam muito a sério a representação e o tema. Eu, como professor, virei um coadjuvante, pois entre uma sessão e outra, eles vinham fazer relatos, especular alguma dúvida, porém com uma autonomia que eu jamais havia visto, pois de fato eram os

---

<sup>19</sup> Conforme a página do UFRGSMUNDI, o evento é vitrine do conhecimento e da diplomacia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Destaca-se como uma iniciativa de extensão que congrega o esforço e a paixão de estudantes universitários de diversas áreas, como Relações Internacionais, Direito, Jornalismo, Economia e Ciências Sociais. Este Modelo das Nações Unidas tem como foco principal o engajamento de estudantes do Ensino Médio de todo o estado do Rio Grande do Sul, tanto de escolas públicas quanto privadas, e se realiza na prestigiada Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS. O evento é uma oportunidade ímpar para os jovens simularem debates em órgãos e organizações internacionais, promovendo um exercício de negociação e consenso sobre questões de relevância global.

protagonistas. Vi esses alunos, muitos deles presos a bolhas de classe média, tendo a oportunidade de sentar lado a lado com alunos de outras realidades escolares e sociais (especialmente financeiras), tudo lhes era interessante, sair dos muros do colégio, estar em uma Universidade pública, aquele formato de estar fazendo algo relativo a estudo por dois dias e em um final de semana, mas nada se compara aos vínculos que eu notava florescer, eram novas conexões, amizades, e já no primeiro ano, até namoro (ao que sei, até casamento surgiu nas simulações).

Desde então, exceto nas edições de 2020 e 2021 que foram online devido à pandemia, participamos de todas as edições até o ano de 2023 e pretendemos estar lá novamente em 2024, pois faz parte do nosso calendário de atividades anuais do Colégio Mãe de Deus.

A Experiência do UFRGSMundi reformulou a maneira como nós atuávamos no NEA, que passou a ter um secretariado, baseado no modelo aprendido, ainda que pelo que sabemos, como um dos primeiros colégios de Porto Alegre, passamos a ter um protagonismo muito maior dos alunos, pois os que passaram a dominar as regras, estudos, modo de arguição também se tornaram multiplicadores. Além disso, passamos a tecer redes com outros estudantes de outras escolas, com um fluxo intenso de troca de informações e o grupo foi tomando autonomia.

De fato, nossa primeira experiência externa não foi exatamente nos formatos das simulações tal como conhecemos, talvez com regras mais flexíveis, porém essa experiência partiu de um convite da professora Elisabete Penz Beuren, à época professora do Colégio Madre Bárbara da Rede ICM de Educação, localizado em Lajeado–RS, mesma rede do Colégio Mãe de Deus. Ela nos proporcionou simular junto aos seus alunos da terceira série do EM a Assembleia Geral da ONU, em um formato que até então a professora já havia reproduzido em cinco edições. A sexta edição, da qual participamos, foi até notícia na rádio Independente (Rádio bastante popular em Lajeado), o que também foi incentivo para os nossos alunos de ambos os Colégios, que deram entrevistas e repercutiram nas redes sociais.



Figura 5 - Simulação da VI Conferência da ONU do Colégio Madre Bárbara de Lajeado



Fonte: Simulação da VI Conferência da ONU representa 15 países (2017).

Após as exitosas experiências vivenciadas por nossos alunos, no ano de 2018, o NEA, sob a minha supervisão, se desafiou a fazer a primeira edição de nossa simulação interna no Colégio, o I MDMundi (Mãe de Deus Mundi), fazendo com que a atividade fosse disposta para alunos do 9º ano do E. F. e mais todo o E. M. A atividade ecoou como grande novidade e fez com que o Colégio investisse no projeto, disponibilizando bandeiras, adereços e uma série de elementos visuais que acabaram por incentivar ainda mais os nossos alunos. O sucesso repercutiu e no ano de 2019, junto a Rede ICM, eu juntamente com os estudantes do NEA, propusemos o primeiro ICM MUNDI, reunindo quatro escolas da Rede, sendo além do Colégio Mãe de Deus, os Colégios Dom Feliciano de Gravataí–RS, o Colégio Nossa Senhora da Glória de Porto Alegre, mais o Colégio Stella Maris de Viamão, para debatermos diversas agendas entre os dias 20 e 22 de setembro de 2019. A segunda edição já estava prevista para 2020 no Colégio Nossa Senhora da Glória, contudo veio a pandemia e o projeto não pode ser levado adiante.

Figura 6 - Estudantes participantes do I MDMUNDI



Fonte: I ICM Mundi... (2019).

Durante a pandemia, o Núcleo de Estudos Avançados (NEA) do Colégio Mãe de Deus teve suas atividades suspensas, levando a uma pausa forçada que durou até o ano de 2023. Nesse período de reinício, alinhando-nos aos padrões adotados por outras instituições educacionais, optamos por uma mudança de identidade, substituindo o nome NEA pelo de Clube de Relações Internacionais (CRI) do Colégio Mãe de Deus. Essa transição marcou uma nova fase no engajamento e na estruturação de nossas atividades extracurriculares.

Figura 7 - Delegação do NEA do Colégio Mãe de Deus no VIII UFRGS MUNDI



Fonte: UFRGS MUNDI (2019).

Em 2022, conseguimos reativar o evento MD Mundi, a simulação interna já tradicional no Colégio Mãe de Deus. No entanto, percebemos que sem a estrutura e o suporte do recém-formado CRI, o evento não alcançou o mesmo nível de envolvimento e preparação dos alunos que caracterizava as edições anteriores. A interrupção das atividades durante a pandemia significou também a quebra de uma tradição valiosa: a transmissão de conhecimento e experiência dos estudantes mais experientes para os novatos. Essa ruptura nos desafiou a reconstruir nosso CRI praticamente do zero.

Apesar desses obstáculos, em 2023, contamos com a dedicação e o entusiasmo de dois ex-integrantes do NEA, que, apesar de certa nostalgia pelo nome anterior, aceitaram e abraçaram a nova nomenclatura, CRI. Junto a alguns estudantes, que cursavam a terceira série do EM e haviam tido contato com as simulações, e os novatos das primeiras e segundas séries, vivenciaram as simulações e se tornaram pilares fundamentais na retomada de nossas atividades. Com base

nessa experiência, estamos nos preparando para expandir nossos horizontes em 2024, planejando nossa primeira simulação externa, aberta a estudantes de outras escolas, além de voltarmos a simular em outras escolas e instituições como a PUCRS.

Além disso, sob minha orientação, foi inaugurado o Itinerário do Clube de Debates e Relações Internacionais, que rapidamente ganhou popularidade entre os estudantes. Esse Itinerário funciona paralelamente ao CRI, reforçando nosso compromisso com a formação cidadã e diplomática dos alunos, ao mesmo tempo em que nos abre espaço no currículo escolar.

Portanto, gostaria de enfatizar o valor das simulações e dos clubes como espaços de crescimento no ambiente escolar. O sucesso dessas iniciativas se reflete não apenas no engajamento dos estudantes, mas também no reconhecimento da escola e da comunidade educacional. Elas representam uma oportunidade para os alunos desenvolverem habilidades críticas e diplomáticas, ao mesmo tempo em que contribuem significativamente para o seu aprendizado e desenvolvimento pessoal.

Para 2024, também consideramos retomar o projeto em rede e recentemente recebemos a notícia de que a Rede ICM expressou interesse em reviver o ICM Mundi. Além disso, o projeto UFRGS Mundi permanece em nossa agenda, juntamente com vários outros espaços que exploramos ao longo dos anos. Adiante iremos contextualizar o circuito de simulações que se estabeleceu na cidade de Porto Alegre, falaremos sobre nossas experiências e aprendizado nestes ambientes, também abordaremos mais detalhadamente como os estudantes se preparam para as simulações.

Figura 8 - Delegação do CRI do Colégio Mãe de Deus no XII UFRGS MUNDI



Fonte: Acervo do autor (2023).

Cabe destacar que até por sua natureza mais democrática, o UFRGS Mundi é uma das poucas, senão a única simulação que não exige dos estudantes a vestimenta formal. Fazemos a ressalva, devido as imagens escolhidas para ilustrar algumas de nossas participações serem no UFRGS Mundi, até pelo significado e relevância, uma vez que no evento é que demos início e essa trajetória aqui lembrada.

## 5.2 COMO SE PREPARAR PARA UMA SIMULAÇÃO

A preparação para uma simulação do Modelo das Nações Unidas é um processo enriquecedor e multifacetado, especialmente quando focamos nas simulações externas, aquelas em que alunos se deslocam para outras escolas ou instituições de ensino superior. No Colégio Mãe de Deus, essa preparação é

orquestrada dentro do Clube de Relações Internacionais (CRI), antes conhecido como NEA. Esse clube não só oferece uma plataforma para a participação dos alunos em tais eventos, mas também se destaca pela sua abordagem de preparação em relação aos temas selecionados pelos comitês nos quais os alunos participarão no evento ao qual se inscreveram. Destacamos que ao nos inscrevermos em um evento Mundi, a organização é que direcionará o comitê e a representação, cabendo ao inscrito acatar e se preparar para desempenhar da melhor maneira possível aquele papel. Em nosso caso, sempre acompanho esse processo junto aos estudantes do CRI.

Diferentemente de muitas outras escolas, onde a estrutura dos CRIs pode variar significativamente, nosso clube tem uma característica distintiva: a participação é estritamente extracurricular e movida pelo entusiasmo dos alunos. A ausência de avaliações formais enfatiza o desejo genuíno de envolvimento dos estudantes. Para nutrir esse entusiasmo, a preparação se baseia em metodologias orientadas a incitar a curiosidade e o conhecimento sobre temas globais atuais. Através de debates regulares e a formação de comitês ao longo do ano letivo, promovemos um ambiente de aprendizado contínuo e engajamento.

Nossas sessões, que ocorrem semanalmente e em turno oposto às aulas regulares, são momentos em que os alunos têm a liberdade de escolher temas e comitês de interesse, em que montamos um cronograma de acordo com demandas de simulações externas ou temas que possam ser do interesse dos alunos em saber mais. Para auxiliar nesse processo, nos apoiamos em guias de simulação, como os providenciados pelo UFRGS Mundi, reconhecidos por sua profundidade e rigor editorial. Conforme exemplificamos, há uma variedade de comitês e temáticas a partir do recorte do sumário da edição do XII UFRGS Mundi em 2023.

Figura 9 - Sumário do Guia de preparação para o XII UFRGS MUNDI

## SUMÁRIO

06	EDITORIAL
07	GUIA DE REGRAS
17	AGÊNCIA DE COMUNICAÇÕES (AC) <i>Cobertura Jornalística: A Prática do Jornalismo e as Relações Internacionais</i> Ara Marjana Both Spanamberg Dornelles, Laura Pavin Lopes, Nicole Biancardi Goulart
36	ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS (AGNU) <i>Reavaliando o Desempenho das Missões de Paz da ONU</i> Felipe Oliveira, Gabriela da Costa Bavaresco, Júlia Campos Fernandes, Lúcio Valér Cepeda
67	CÂMARA DE DEPUTADOS (CD) <i>A PEC do Teto de Gastos (PEC 241 /2016)</i> Harryson Capello, Henrique Pritsch Pompermayer, Lúcia Ribeiro, Sara Amaral
89	CONSELHO DE DIREITOS HUMANOS (CDH) <i>Violações de Direitos Humanos na Faixa de Gaza</i> Bruna Biscaia, Natalye Cezar, Paola Togni Geremia, Rodrigo Ely Delgado
109	CONSELHO DE SEGURANÇA DAS NAÇÕES UNIDAS (CSNU) <i>A Invasão do Iraque de 2003</i> Gabriel Luiz da Rosa Daros, Júlia Heckler, Leticia Finkenauer, Victor Engel Teixeira
136	CONFERÊNCIA SOBRE MEDIDAS DE INTERAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE CONFIANÇA NA ÁSIA (CICA) <i>Tráfico de Pessoas na Ásia</i> Clara Moura Horn, Geovanne Menezes Caetano de Souza, Suélen Santana da Silva
160	ORGANIZAÇÕES DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA) <i>Controle de Drogas no Continente Americano</i> Bibiana da Costa Rauber, Gianluca Palavro Hoffmann, Giulia de Oliveira Moraes, Leonardo Tamanquevis dos Santos
185	UNIÃO AFRICANA (UA) <i>Os Desafios para Construção, Lançamento e Manutenção de Satélites no Espaço Sideral Africano</i> Eduarda Reginatto, Natália Horst Bitencourt, Natália Sanson de Borba Oliveira, Rodrigo Lucena da Silva Júnior, Sofia Weber

Fonte: Oliveira *et al.* (2023).

Esses guias são ponto de partida para os alunos desenvolverem seus Documentos de Posição Oficial (DPOs) e aprofundarem-se no entendimento dos países que representam, bem como nas dinâmicas globais.

O papel do professor, nesse contexto, é fundamental, funcionando como um mentor que direciona, oferece insights, e ajuda na elaboração de documentos e estratégias de negociação. Esse acompanhamento permite que os alunos não apenas aprendam as regras e nuances das diferentes organizações internacionais, mas também expandam suas visões de mundo e habilidades de confiança e argumentação.

Quanto à nossa simulação interna, o MDMundi, esta é obrigatória a todos os alunos do ensino médio e integra a avaliação curricular, diferenciando-se das atividades do CRI. Geralmente contamos com a parceria de professores das Ciências Humanas de outras áreas, especialmente das Linguagens, pois habilidades de arguição e escrita estão no cerne do exercício das simulações, o que amplia o envolvimento, bem como legitima um caráter transdisciplinar ao evento. Esse apoio dos demais professores, coordenação e direção, foi uma conquista que foi crescendo à medida que as simulações foram se tornando uma cultura no Colégio.

Para facilitar a adaptação e o engajamento dos alunos, especialmente no MD Mundi que é obrigatório, realizamos simulações *mock* (são simulações com temas fictícios, permitindo uma experiência mais lúdica e descontraída). Nessas atividades, os membros do CRI desempenham um papel vital, atuando como facilitadores e inspirando novos estudantes a se juntarem ao clube no futuro. Nas *mocks*, alguns dos integrantes do CRI participam como mesa e como mentores dos demais colegas.

No caso das simulações externas, a presença do professor na maioria delas não é obrigatória, porém, em nosso Colégio a minha participação sempre foi solicitada como representação da instituição, além de ser uma oportunidade para dar confiança, aconselhamentos e segurança aos alunos e em suas estratégias de debate.

Em suma, a chave para o sucesso na preparação para simulações reside no equilíbrio entre o estudo dedicado e a prática das dinâmicas de debate. O envolvimento ativo e a dedicação dos alunos são essenciais para destacar-se nessas simulações, contribuindo para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda e matizada do mundo ao seu redor.

### 5.3 O CIRCUITO DE SIMULAÇÕES EM PORTO ALEGRE

O conceito que designo como “Circuito de Simulações de Porto Alegre” não possui um caráter oficial, mas é uma construção baseada em nossa vivência prática e nas experiências compartilhadas por diversos colégios da cidade, incluindo relatos de alunos do nosso Clube de Relações Internacionais (CRI). Essa nomenclatura serve para ilustrar a rede informal de instituições educacionais engajadas em simulações diplomáticas que, ao longo do tempo, tivemos o prazer de participar ou sobre as quais recebemos *feedbacks* significativos.



Como ponto de partida histórico, é importante reconhecer o papel inspirador do evento UFRGS Mundi, que marcou nossa primeira incursão nesse universo em 2015. Desde então, percebemos nossa posição pioneira na criação de um CRI em Porto Alegre. Ainda que de maneira não oficializada nem com ineditismo, sabemos que estamos entre os precursores. Essa percepção emerge de nossas próprias explorações e diálogos no crescente circuito de simulações, evidenciando nossa contribuição à cultura de simulações na cidade.

A origem das simulações de organismos internacionais remonta a um grupo de estudantes da Universidade de Harvard em 1927, que iniciou essa prática ao simular a Liga das Nações pós-Primeira Guerra Mundial. Com a formação da ONU, essas simulações ganharam amplitude global, conforme destaca o SONU (2024):

A prática da simulação de organismos internacionais, como é conhecida hoje, foi uma ideia de estudantes da Universidade de Harvard, Estados Unidos, em 1927. O grupo decidiu simular o ambiente da Liga das Nações após a Primeira Guerra Mundial. Foi, no entanto, depois da criação da ONU que a prática de modelos se expandiu pelo mundo, formando-se as chamadas MUN (Model United Nations).

Sabendo que atualmente é uma prática mundial, em Porto Alegre, o Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA) se destaca como a instituição com a tradição mais longa na promoção de simulações, inicialmente focadas em um contexto militar, ou seja, era restrito a Colégios Militares. Contudo, o UFRGS Mundi emergiu como um ponto de inflexão, democratizando e expandindo essa prática ao incluir uma vasta gama de instituições educacionais, desde escolas públicas estaduais e federais até estabelecimentos privados de diversas regiões do Rio Grande do Sul.

O UFRGS Mundi se distingue não apenas por ser o maior evento de extensão da Universidade, mas também por sua abordagem inclusiva, permitindo que professores participem das simulações ao lado de seus alunos. Essa dinâmica fomenta uma atmosfera de coleguismo, especialmente valorizada durante os intervalos estratégicos para café, em que se formam alianças, estratégias são delineadas e *feedbacks* são compartilhados. As “Confras”, ou confraternizações, adicionam um elemento festivo ao evento, promovendo a integração através de música e entretenimento, no qual se diverte, mas as tramas e alianças recheiam os diálogos, sendo uma extensão dos debates.

Este circuito, enraizado na colaboração e na partilha de experiências, expandiu-se para além do UFRGS Mundi, abrangendo escolas como La Salle Santo Antônio,

em que estivemos no ano de 2023 e que é relativamente nova no circuito. Mais tradicionalmente, participamos de simulações nos Colégios Leonardo da Vinci (unidades Alfa e Beta), Marista Rosário, Farrroupilha, Anchieta, e Pan American School of Porto Alegre (esse com simulação 100% em língua inglesa em todos os comitês), entre outras.

A pandemia impôs desafios, mas também oportunidades de inovação, para os alunos dos CRIs. Como alternativa, alguns de nossos alunos mantiveram o circuito ativo mediante simulações online, ainda que de maneira independente. Os estudantes referem-se aos eventos e a dinâmica como “cultura de simulações”, é como algo vivo e que precisa ser cultivado, e é carregado de pertencimento, protagonismo e significado.

O envolvimento crescente dos CRIs nas escolas reflete uma realidade educacional em transformação, com potencial de inclusão ainda maior nas redes estaduais de ensino, uma vez que essas ainda apresentam uma participação menor. Dadas as condições que são diferentes das escolas provadas, ao menos em sua maioria, alternativas como trazer os CRIs para modelos de debates poderia fortalecer a cultura também na rede pública.

A expansão dessas iniciativas também ocorre com a nossa influência na Rede ICM, como a introdução do CRI no Colégio Dom Feliciano de Gravataí em 2024 e o interesse manifestado pelo Colégio Stella Maris de Viamão em participar de nossa simulação externa no corrente ano. Esses movimentos sublinham o papel vital das simulações no potencial do desenvolvimento estudantil.

Ao cultivar essa prática, que os estudantes reconhecem como uma cultura, não só participamos como também nos sentimos protagonistas do movimento de simulações em Porto Alegre e além, enfatizando o impacto transformador dessas experiências na vida acadêmica e pessoal dos estudantes. Esse envolvimento ativo nos coloca na vanguarda de uma rede global de educação diplomática, preparando-nos para quem sabe, futuras incursões nacionais e internacionais de simulações.

A nossa proposta só é/foi possível para nossos estudantes porque existe uma escola e esta é composta por objetos e filosofias que nos permitem participar de atividades reflexivas. A escola é um lugar de transformações e a Geografia está neste lugar como potencial de mudanças. Assim, na sequência, vamos abordar a relação entre a Geografia e a escola para que possamos nos posicionar sobre a importância desta relação.

## 6 O QUE PENSAMOS SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA E O LUGAR ESCOLA

Desde os primeiros passos na jornada pelo Ensino de Geografia, tenho sido guiado por uma convicção intrínseca de que a escola é muito mais do que um espaço físico de aprendizado. Vejo a escola como um ambiente de troca e construção coletiva do saber, onde tanto educadores quanto estudantes têm a oportunidade de crescer e se desenvolver juntos, explorando novas perspectivas, questionando paradigmas e promovendo o diálogo interdisciplinar. Assim, enxergo a educação geográfica não apenas como um componente curricular isolado, mas como uma parte integrante de um processo educacional mais amplo, que visa muito mais que meramente transmitir informações, sendo calcado na missão de formar indivíduos capazes de compreender e transformar o mundo ao seu redor.

Como professor e geógrafo, considero-me apaixonado (não no sentido romântico) pelo processo de ensino-aprendizagem. Ao longo de minha jornada, encontrei inspiração em educadores que também são reconhecidos autores na área, como Nestor André Kaercher e Roselane Zordan Costella. Outros, embora não tenhamos uma vivência próxima, como Lana de Souza Cavalcanti, tiveram suas obras fundamentais para balizar e sustentar minha compreensão teórica e prática pedagógica. Neste capítulo, busco compartilhar reflexões sobre o ensino de Geografia e explorar como o conceito de “lugar” pode ser um elemento transformador da experiência escolar, transcendendo as fronteiras da sala de aula tradicional.

No cerne da minha prática educativa está o compromisso com a leitura de mundo dos meus alunos, uma leitura que vai além das páginas de livros didáticos e se estende para as ruas, espaços de convivência e realidades diversas que permeiam suas vidas. Inspirado pelos ensinamentos de Freire (1996), entendo que a verdadeira educação não se limita à transmissão de conhecimentos, mas sim à capacidade de instigar a reflexão crítica e a consciência sobre o mundo que nos cerca.

Assim como Freire (1996) defendeu, acredito que a educação tem o poder transformador de romper com as estruturas opressoras, empoderando os estudantes para que se tornem agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nessa perspectiva, cada aula se torna uma oportunidade para cultivar o saber acadêmico, valores éticos e um compromisso com os direitos humanos,

preparando os estudantes para se tornarem cidadãos críticos e engajados na transformação do mundo.

Freire (1996) ainda oferece uma análise sobre a autonomia como elemento central no processo educativo. Segundo ele, a autonomia não é apenas uma qualidade desejável, mas sim um direito inerente a todo ser humano. O autor enfatiza que a autonomia não deve ser confundida com individualismo ou anarquia, mas sim entendida como a capacidade de agir de acordo com valores éticos universais e em consonância com os princípios da solidariedade e da justiça social.

Nesse sentido, o educador tem o papel de criar condições para que os estudantes desenvolvam sua autonomia, estimulando o pensamento crítico, a curiosidade epistemológica e a consciência de sua própria inconclusão. Ao fazer isso, o educador prepara os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e também contribui para a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária, na qual todos tenham a oportunidade de desenvolver plenamente seu potencial humano.

Neste contexto, o Ensino de Geografia se revela como um pressuposto pedagógico para a construção dessa consciência crítica e autônoma nos estudantes. Ao explorar as diferentes Paisagens<sup>2021</sup> e o espaço geográfico, a disciplina proporciona uma compreensão mais profunda das interações entre sociedade e ambiente, entre outras leituras, promovendo a reflexão sobre questões sociais, ambientais e culturais.

Além disso, ao incorporar e refletir diferentes perspectivas e abordagens em nossa formação docente, abordagens essas como a geografia humanista e a geografia crítica, vamos nos esculpindo sob diferentes e complementares óticas, a partir das quais nós, os educadores, temos a oportunidade de ampliar o horizonte de conhecimento dos estudantes, incentivando-os a questionar as estruturas de poder e a buscar alternativas para uma convivência mais justa e sustentável. Dessa forma, o lugar escola se transforma em um espaço privilegiado para a construção de uma educação comprometida com a transformação social, onde os estudantes são

---

<sup>20</sup> Na interpretação de paisagem, adotamos a perspectiva de Milton Santos (1988) em sua obra *Metamorfoses do espaço habitado*. Santos define a paisagem tanto como história congelada quanto como participante ativa da história viva. Segundo ele, são as ações humanas que conferem sentido à paisagem, que, conseqüentemente, estrutura o espaço geográfico por meio de sua dinâmica em movimento.

incentivados a se tornarem protagonistas de sua própria aprendizagem e agentes de mudança em suas comunidades.

Costella (2008) destaca as vivências e as representações espaciais na construção do conhecimento geográfico. Segundo a autora, a Geografia é mais do que uma mera descrição de lugares; é um processo dinâmico e complexo de interação entre o sujeito e o espaço. Ao vivenciar diferentes ambientes e interagir com suas representações, os indivíduos internalizam e constroem significados sobre o espaço, contribuindo para a formação de um conhecimento geográfico. Nesse sentido, as experiências pessoais e as representações mentais atuam na compreensão e na interpretação dos fenômenos espaciais, proporcionando uma visão mais profunda e contextualizada do mundo ao nosso redor.

O conceito de lugar como uma construção sociológica emerge como um elemento na compreensão da Geografia Crítica. Nessa abordagem, o lugar transcende sua definição meramente física e fenomenológica para se tornar um produto das interações sociais, uma construção tecida por relações humanas, históricas e culturais. Moreira e Hespanhol (2007) enfatizam essa perspectiva, destacando que o lugar é um espaço onde se desdobram e se entrelaçam diversas relações de poder, identidade e resistência. Ele não é apenas um cenário estático, mas um palco dinâmico onde se manifestam as contradições da sociedade, os processos de dominação e as lutas por reconhecimento e pertencimento.

Nesse sentido, o lugar não é apenas um ponto geográfico, uma localização, mas um campo de forças onde se articulam e se confrontam interesses locais e globais, novos e antigos, resultando em uma complexa tessitura social. Assim, compreender o lugar como uma construção sociológica visa desvelar as dinâmicas sociais e espaciais que moldam a vida cotidiana e as experiências humanas dentro de um contexto mais amplo de urbanização e globalização.

Adicionalmente, Harvey (1974) apresenta uma compreensão do conceito de lugar, enraizada em sua análise das interações entre espaço, tempo, ambiente e processos socioeconômicos. Para o autor, o lugar não é uma entidade estática, mas sim uma construção social que reflete as relações sociais, instituições e práticas político-econômicas em constante evolução. Ele propõe duas abordagens distintas para entender o lugar: a primeira enfocando sua relação com o espaço-tempo e a segunda explorando-o como uma configuração de relações sociais e práticas materiais.

Harvey (1974) reconhece que, dentro do sistema capitalista, os lugares são criados ou recriados em resposta às necessidades do sistema para resolver crises de superacumulação. O autor ainda sugere uma visão dialética do lugar, onde ele é visto como uma interseção de artefatos ecológicos, relações sociais, significados simbólicos e poder político e econômico, todos capturados no fluxo do processo social.

Santos (2014) amplia esse debate sobre como o lugar é um espaço de acolhimento do novo, mesmo que seja um espaço que tende a resistir às mudanças. Ele ressalta que no lugar estão guardados aspectos fundamentais da vida em sociedade, como a cultura, a sociabilidade, a vizinhança, a solidariedade e a resistência. Para ele, é a partir do conhecimento do mundo e do lugar que surge uma possibilidade de ação significativa.

Ele enfatiza que cada lugar é, de certa forma, um microcosmo que reflete o mundo mais amplo, o que possibilita uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e, conseqüentemente, abre caminho para ações transformadoras. Nesse sentido, Santos (2014) destaca a relevância do lugar como um *lócus* de intervenção e mudança, onde as comunidades podem se organizar e resistir às forças que buscam impor modelos alienados e desumanizados de desenvolvimento. Assim, a visão de Santos complementa a de Harvey (1974), ao reconhecer o lugar como uma arena na qual se desenrolam conflitos entre as necessidades do sistema capitalista e as aspirações das comunidades locais, destacando sua importância como ponto de partida para a construção de alternativas mais justas e sustentáveis.

Costella (2016) ressalta a escola como um espaço para o desenvolvimento social, destacando a responsabilidade dos educadores em reconhecer a instituição como um ambiente de aprendizagem contínua. Ela enfatiza a necessidade de os professores perceberem os estudantes como fontes de inspiração para reavaliar suas abordagens pedagógicas, visando à construção de currículos que promovam uma ação culturalmente representativa e flexível.

Além disso, destaca sobre o ensino ser centrado no estudante, valorizando suas diversas capacidades, em vez de apenas focar no conteúdo de maneira repetitiva e desvinculada da realidade. Nesse sentido, a escola é apresentada como um ambiente complexo e globalizado, onde os professores devem superar as barreiras disciplinares para promover um conhecimento mais integrado e significativo, contribuindo assim para sua função social de formação cidadã e desenvolvimento humano.

A referência escola colocada aqui de forma insistente tem a haver com o lugar escola, um campo de energia que transforma maneiras de pensar e de agir dos sujeitos que passam por ela. Estar numa escola pressupõe oportunidades para aprender a pensar, a representar e acima de tudo a compreender os acontecimentos do mundo. O professor está na escola para aprender e para ensinar, ensinar de forma incansável, ensinar de forma responsável. O aluno é sempre aluno, e assim sempre tem o que aprender. Cada minuto de aula precisa ser valioso, precisamos tornar a sala de aula um campo de tensão e de ação. (Costella, 2016, p. 82)

Assim, ressalta-se o lugar da escola como um ambiente dinâmico e transformador, onde tanto professores quanto estudantes estão constantemente envolvidos no processo de aprendizagem. Destaca-se a escola como um espaço privilegiado para o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de representação e da compreensão dos acontecimentos do mundo. Nesse contexto, o papel do professor visa ensinar, além de estar em constante aprendizado, buscando construir conhecimento de maneira incansável e responsável.

Por sua vez, o estudante é apresentado como um eterno aprendiz, sempre com algo a “absorver” e aperfeiçoar. A ênfase na valorização de cada minuto de aula como um momento valioso ressalta a necessidade de tornar a sala de aula um ambiente de intensa interação e atividade. Assim, destaco a escola como um espaço de tensão criativa, onde o processo educativo se desenvolve em um constante diálogo entre professores e estudantes, contribuindo para a formação integral dos indivíduos e para a construção de uma sociedade mais crítica e participativa.

A abordagem de Costella (2016) sobre a escola como um espaço para o desenvolvimento social ressoa com as perspectivas de Cavalcanti (1999) em sua análise das propostas curriculares de Geografia, especialmente no que diz respeito ao lugar como um espaço de vivência. A autora argumenta que o lugar é mais do que um mero ponto geográfico; é um contexto vivo onde os estudantes estão imersos em experiências cotidianas. Nesse sentido, o papel da escola vai além da transmissão de conteúdos estáticos; ela deve reconhecer e valorizar os contextos locais como fontes de aprendizado significativo.

Ao adotar uma abordagem centrada no estudante, os educadores podem capitalizar o potencial educacional dos lugares, utilizando suas características culturais, históricas e ambientais como pontos de partida para uma educação contextualizada e relevante. Isso enriquece o processo de ensino-aprendizagem, fortalece os laços entre os estudantes e suas comunidades, promovendo um senso

de pertencimento e responsabilidade cidadã. Portanto, ao integrar as ideias das autoras, podemos sugerir que uma abordagem curricular que valorize o lugar como um espaço de vivência oferece uma base para a formação integral dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo.

A concepção da escola como um espaço de transformação social encontra respaldo na prática educacional. A escola, além de ser um local de transmissão de conhecimento formal, deve ser um ambiente propício para o desenvolvimento de uma consciência crítica e autônoma nos estudantes. Nesse sentido, conforme delinea Kaercher (1996), o ensino de Geografia ultrapassa a mera transmissão de conteúdos geográficos, buscando explorar as relações sociais, ambientais e culturais que moldam o espaço geográfico. Ao adotar abordagens como a geografia humanista e crítica, os educadores têm a oportunidade de ampliar o horizonte de conhecimento dos estudantes, incentivando-os a questionar as estruturas de poder e buscar alternativas para uma convivência mais justa e sustentável.

Dessa forma, a escola se transforma em um espaço privilegiado para a construção de uma educação comprometida com a transformação social, em que os estudantes são incentivados a se tornarem protagonistas de sua própria aprendizagem e agentes de mudança em suas comunidades. A valorização do espaço vivido, a interdisciplinaridade, a promoção da democratização das relações e informações, e a avaliação emancipatória são elementos que corroboram a importância da escola como um espaço de construção de uma sociedade mais crítica, justa e inclusiva.

Freire (2019), em sua obra, denuncia veementemente o modelo tradicional de “educação bancária” que perpetua a opressão e a alienação. Nesse sistema, os estudantes são tratados como meros receptáculos passivos de conhecimento, enquanto os professores são detentores do saber absoluto, depositando informações nos estudantes como se fossem moedas em um banco. Freire (2019) argumenta que essa abordagem fragmenta o conhecimento, desconsiderando a realidade concreta dos educandos e perpetuando relações hierárquicas de poder.

Em vez disso, Freire (2019) propõe uma educação libertadora, na qual os estudantes são coautores de seu próprio processo de aprendizagem, engajando-se criticamente com o mundo ao seu redor. Nesse sentido, a escola não deve ser apenas um local de transmissão de conteúdos, mas um ambiente em potencial para a construção de uma consciência e a transformação social. Ao adotarmos essa



perspectiva, reconhecemos o papel da escola como espaço de reflexão, diálogo e prática da cidadania, onde os estudantes desenvolvem conhecimento, bem como o questionam, o contextualizam e o aplicam na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

Conforme expus anteriormente, penso ser uma de minhas forças como educador a habilidade em articular argumentos. Como professor, entendo que é minha responsabilidade promover debates e estimular o pensamento crítico nos estudantes, levando-os a formular suas próprias respostas diante dessas argumentações. O que sempre me desafia durante a minha prática pedagógica é a ideia de perpetuar uma abordagem educacional tradicional, distante dos princípios que estudei e da constante formação que busco. Entendo que a educação deve ser um processo dinâmico e libertador, no qual os estudantes não apenas absorvem passivamente informações, mas são incentivados a questionar, refletir e construir conhecimento de forma colaborativa e autônoma. Essa abordagem enriquece a experiência educacional e direciona os estudantes a se tornarem agentes ativos na transformação de suas próprias realidades e da sociedade como um todo.

Santos, Morais e Aguiar (2022) enfatizam sobre o ato de provocar reflexão como uma ferramenta no processo educativo. Segundo os autores, ao invés de simplesmente fornecer passos a serem seguidos, os eventos metodológicos devem ser concebidos de forma a estimular a reflexão dos estudantes, permitindo que eles desenvolvam uma compreensão do tema em questão. Desta forma, ao invés de apenas absorverem informações, os estudantes são incentivados a pensar criticamente sobre o objeto de estudo, promovendo uma aprendizagem mais duradoura.

Kaercher (2007) provoca uma reflexão sobre a condição atual do Ensino de Geografia nas escolas, utilizando uma metáfora vívida. O autor descreve a Geografia escolar como um “pastel de vento”, visualmente atrativo por fora, mas vazio por dentro, e como uma “*fast food*”, que sacia rapidamente, mas de forma pouco nutritiva e reflexiva. Ele aponta para uma tendência preocupante de a Geografia se tornar mais informação do que ciência, mais ideologia do que reflexão fundamentada. O autor questiona a falta de conflito cognitivo e a ausência de espaço para o espanto e para o novo na relação entre professores e estudantes.

Sua análise das práticas docentes em Porto Alegre revela obstáculos epistemológicos e pedagógicos que resultam em uma Geografia escolar superficial,

baseada em informações de almanaque, que não promove uma aprendizagem significativa. Ele destaca a importância de uma docência que enfrente esses obstáculos, que problematize uma apropriação empobrecida do construtivismo e que utilize o “não” como elemento pedagógico. O autor defende uma Geografia escolar que desperte o desejo de saber nos estudantes por meio de discussões que reflitam sobre a existência cotidiana, buscando assim uma prática mais enriquecedora e significativa.

A interdisciplinaridade dentro da própria Geografia surge como um convite para transcender as fronteiras tradicionais da disciplina e explorar as conexões profundas entre natureza, cultura, sociedade, política e economia. Este conceito desafia a compartimentação do conhecimento geográfico em áreas específicas, como Geografia da População, Geomorfologia e Geografia Urbana, comuns na formação acadêmica dos professores de Geografia.

Em vez disso, propõe-se uma abordagem mais holística, em que os diversos fios que compõem a complexidade do espaço geográfico (são tecidos juntos). Isso implica repensar o conteúdo do Ensino de Geografia e as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula. Assim, a interdisciplinaridade dentro da própria Geografia representa uma oportunidade para os educadores reconhecerem e abraçarem a riqueza da diversidade de saberes, contribuindo para uma educação mais significativa e contextualizada para os estudantes (Santos; Morais, Aguiar, 2022).

A abordagem das simulações no Ensino de Geografia pode representar uma significativa alteração em relação ao modelo tradicional, que muitas vezes é criticado por sua falta de contextualização e superficialidade no aprendizado. Enquanto o método tradicional pode ser comparado a um “pastel de vento”, as simulações oferecem uma experiência mais envolvente e substancial, proporcionando aos estudantes buscar e exercitar o conhecimento geográfico e as habilidades para a vida.

Em contraste com a abordagem convencional, que muitas vezes se limita a transmitir informações de forma passiva, as simulações colocam os estudantes no centro do processo de aprendizagem, dando-lhes protagonismo e incentivando-os a explorar, debater e resolver problemas reais. Dessa forma, as simulações tornam o Ensino de Geografia mais atrativo, e também promovem o desenvolvimento do senso crítico, liderança em grupo, resolução de problemas globais, habilidades de oratória e capacidade de legitimar ideias opostas.

Ao contrário do que ocorre com o ensino tradicional, em que o conhecimento muitas vezes parece desconectado da realidade, as simulações permitem que os estudantes experimentem a relevância prática da Geografia em suas vidas. Elas transcendem os limites da sala de aula, ampliando a visão dos estudantes e estimulando-os a refletir mais sobre o mundo ao seu redor. Assim, a Geografia deixa de ser vista como uma mera “*fast food*” de informações e se torna uma disciplina que inspira o pensamento crítico e a compreensão das questões locais e/ou globais.

Santos (2014) destaca o lugar como uma construção social, ressaltando que o espaço geográfico não é apenas um cenário neutro onde eventos ocorrem, mas sim um produto das interações entre a sociedade e o meio ambiente. Nesse contexto, as simulações no Ensino de Geografia assumem um papel ao proporcionar aos estudantes uma compreensão mais profunda do conceito de lugar bem como sua significação em seus processos de construção social. Ao invés de apenas receberem informações sobre determinadas regiões geográficas passivamente, os estudantes são colocados no centro do processo de aprendizagem, podendo explorar, debater e resolver problemas reais relacionados aos problemas locais os tornando lugares.

Essas simulações incentivam os estudantes a refletirem sobre como as características físicas, políticas e culturais de um lugar são moldadas pelas interações humanas ao longo do tempo, enfatizando a complexidade e a dinâmica das relações entre sociedade e espaço. Dessa forma, as simulações tornam o Ensino de Geografia mais dinâmico, além promoverem uma compreensão mais profunda do lugar como uma construção social.

Tuan (1979) explora o lugar e o espaço sob uma perspectiva humanista, ressaltando a importância de compreendermos a dimensão física do ambiente, sua significância cultural e emocional para os seres humanos. Segundo Tuan (1979), o espaço é uma entidade abstrata e homogênea, enquanto o lugar é uma construção social carregada de experiências individuais e coletivas. Nesse sentido, ele destaca que atribuímos significados e valores aos lugares conforme nossas interações e vivências, transformando o espaço em um local com identidade e sentido. Assim, o autor evidencia a necessidade de considerarmos a dimensão subjetiva e emocional na análise geográfica, ressaltando a importância de compreendermos não apenas a distribuição física dos elementos no espaço, mas também suas implicações culturais e simbólicas para as comunidades humanas.

As simulações da ONU, ao permitirem que os participantes se envolvam em papéis específicos e representem diferentes nações e perspectivas, proporcionam uma oportunidade para explorar as implicações culturais e simbólicas nas relações internacionais. Seguindo as ideias de Tuan (1979), entendemos que as simulações transcendem a mera análise da distribuição física dos elementos no espaço e nos levam a considerar as complexidades emocionais e culturais envolvidas na interação entre sociedade e outros elementos que consideramos da dimensão física do espaço. Ao imergir em cenários que simulam conflitos, negociações e cooperação entre países, os participantes são confrontados com questões que vão além das fronteiras, como diferenças culturais, históricas e ideológicas.

Essas simulações proporcionam um espaço onde os valores, identidades e símbolos de cada nação se tornam evidentes, refletindo as dinâmicas reais das relações internacionais. Além disso, ao vivenciarem esses contextos simulados, os participantes têm a oportunidade de desenvolver empatia e compreensão das perspectivas divergentes, promovendo um diálogo intercultural e um maior entendimento da complexidade do mundo globalizado. Assim, as simulações da ONU ensinam sobre política internacional e estimulam uma reflexão sobre como as culturas e símbolos moldam as interações entre as nações, enriquecendo o entendimento da Geografia e das relações internacionais.

Participar de simulações não é apenas uma atividade escolar, mas uma verdadeira imersão no desenvolvimento humano. Durante o processo, somos desafiados a pensar criticamente, a compreender perspectivas diversas e a negociar soluções para problemas complexos. Essa experiência vai além de decorar fatos ou teorias, ela nos permite exercitar habilidades, como empatia, comunicação e resolução de conflitos, que são fundamentais para uma convivência harmoniosa em sociedade.

Ao representar um país e discutir questões geopolíticas reais, somos instigados a sair da nossa “zona de conforto” e a mergulhar em realidades diferentes das nossas. Essa vivência amplia nossos horizontes, nos torna mais conscientes das diversidades do mundo e nos incentiva a buscar soluções colaborativas e inclusivas. Aprendemos a valorizar o diálogo e a cooperação em vez da imposição unilateral de ideias, fortalecendo assim nossa capacidade de construir relações positivas e construtivas. Além disso, ao enfrentar desafios complexos e buscar soluções em conjunto, desenvolvemos nossa capacidade de pensamento crítico e criativo. A simulação nos

obriga a analisar problemas sob diferentes ângulos, a avaliar as consequências de nossas decisões e a adaptar nossas estratégias conforme as circunstâncias.

Acredito que os estudantes devem ser agentes de seu próprio aprendizado, engajando-se ativamente na construção do conhecimento através da experimentação e da reflexão. Nesse sentido, as simulações pedagógicas surgem como uma alternativa vibrante ao modelo tradicional de ensino, proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais dos estudantes.

Fernandes *et al.* (2018) destacam sobre o estudante como protagonista na construção do conhecimento, ressaltando que o Construtivismo na educação valoriza a participação ativa do estudante no processo de aprendizagem. Sob essa perspectiva, as simulações emergem como um lugar para fomentar o engajamento dos estudantes na exploração e na reflexão sobre os conteúdos e problemáticas que lhe são destinadas a buscar soluções. Ao assumirem um papel ativo durante as simulações, os estudantes têm a oportunidade de experimentar, questionar e colaborar na construção do próprio entendimento, desenvolvendo tanto habilidades cognitivas quanto sociais de forma integrada.

Penso que o conhecimento não é algo estático, pronto e acabado, mas sim um processo contínuo de interação do indivíduo com o meio físico e social. Sob essa perspectiva, as aulas tradicionais, baseadas na mera transmissão de conteúdo, são insuficientes para promover uma verdadeira aprendizagem significativa. É fundamental que os estudantes sejam incentivados a questionar, a duvidar e a explorar, construindo ativamente seu entendimento do mundo ao seu redor. Nesse contexto, o papel do professor transcende a mera função de transmissor de informações, assumindo a importante responsabilidade de mediador do processo de aprendizagem. Ao adotar uma postura mediadora, o educador abre espaço para que os estudantes assumam o protagonismo em sua própria jornada educacional, cultivando não apenas conhecimento, mas também habilidades para uma participação ativa e crítica na sociedade.

Segundo Azevedo (2016), o conceito de lugar vai muito além de uma mera delimitação física, ele engloba uma série de significados simbólicos e sociais que influenciam diretamente nossa percepção e interação com o mundo ao nosso redor. Nesse sentido, a escola se apresenta como o ambiente ideal para promover uma educação emancipadora, onde o ensino do lugar e o lugar do ensino se entrelaçam de maneira significativa.

A escola proporciona um espaço físico para o aprendizado, mas também é o lugar onde as vivências e experiências dos estudantes em suas comunidades são trazidas para discussão e reflexão. Ao integrar o conceito de lugar geográfico em suas práticas pedagógicas, a escola permite que os estudantes reconheçam a importância dos contextos locais em suas vidas, promovendo uma compreensão mais crítica da sociedade. Isso os capacita a se tornarem agentes ativos na transformação de suas realidades, proporcionando-lhes os pressupostos necessários para uma participação efetiva na sociedade.

O lugar em que vivo me define, ao menos em parte, ao menos durante o tempo em que estou lá. A presença de um mercado ou de uma floresta, o conhecimento de certos acontecimentos ou de certos costumes, uma língua que é falada pelos que me cercam, e não outra, tudo modifica muitas de minhas ações e reações. (Santos *et al.*, 2022, p. 177)

Essa compreensão nos conecta mais com nossa comunidade, além de nos capacitar a ser agentes ativos na transformação de nossas realidades. Assim, ao reconhecermos o papel do lugar em nossa vida, podemos nos adaptar a ele e moldá-lo de maneira positiva, contribuindo para a sociedade.

Volto novamente a atenção neste ponto da narrativa, o foco sobre o professor que emerge como um agente ativo de vivências no processo de ensino de Geografia dentro do lugar escolar. São eles os mediadores entre os conteúdos acadêmicos e a realidade vivida pelos estudantes, e é através de suas práticas pedagógicas que se estabelece o elo entre o conhecimento e sua aplicação na vida cotidiana. Ao longo de minha jornada acadêmica e pessoal, fui privilegiado em encontrar professores que souberam despertar em mim uma paixão pela Geografia e pelo aprendizado em si. Esses professores compartilharam conteúdos, inspiraram uma postura crítica e investigativa em relação ao mundo. Suas aulas não se limitavam aos livros didáticos; ao contrário, incentivavam a exploração do ambiente ao nosso redor, estimulando-nos a questionar e a compreender as dinâmicas complexas que compõem as paisagens físicas, sociais, econômicas e políticas. É através do exemplo desses educadores dedicados que compreendemos não só o que é ensinado, mas também como é ensinado.

Veja, Kaercher (1996, p. 40), como um exemplo vívido do ser professor, nos traz uma reflexão:

Na minha prática profissional como professor de Geografia, seja no Ensino Fundamental ou Médio, seja na rede pública ou privada, seja na rede estadual gaúcha ou municipal de Porto Alegre, passando ainda pelo Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos e por cursos Pré-vestibulares, sempre me interroguei e persegui as respostas e os caminhos para uma boa docência. O que é um bom professor? O que ele faz de 'diferente'? Como ser um bom professor de Geografia?

O trecho citado revela a essência da busca incessante pelo aprimoramento do “ser professor”. Ao compartilhar suas inquietações ao longo de sua trajetória profissional, o autor evidencia a complexidade do papel docente, e ressalta a sua constante busca por compreender e desempenhar esse papel de maneira eficaz em diversos contextos educacionais. O “ser professor” transcende as barreiras institucionais e disciplinares, demandando uma dedicação contínua para entender as necessidades dos estudantes, adaptar-se às diferentes realidades e promover uma aprendizagem significativa.

Como professor, vejo-me constantemente imerso em questionamentos que permeiam minha prática educativa e a própria essência do “ser professor” no lugar escola. Callai, Cavalcanti e Castellar (2007), em seu estudo comparativo sobre saberes docentes no Brasil, destacam a complexidade dessa interação entre lugar e cultura na formação dos professores. A análise dessas autoras ressalta a influência dos contextos socioculturais na construção da identidade profissional. Assim, ao refletir sobre minha própria jornada, percebo como as discussões propostas pelas autoras ecoam em minhas experiências, evidenciando a constante busca por compreender e aprimorar minha prática docente à luz dos desafios e das nuances do contexto em que atuo.

Valorizo a comunicação com meus estudantes, reconhecendo-a como um pilar para o desenvolvimento de uma relação de confiança e aprendizado mútuo. No entanto, não posso ignorar as inúmeras vezes em que me vejo confrontado com uma estrutura escolar permeada por uma burocracia excessiva, muitas vezes distante das reais necessidades e dinâmicas da sala de aula. Esse embate entre a minha vontade genuína de ensinar e a rigidez institucional me leva a questionar constantemente o sentido e o propósito de minha atuação como educador.

Nesse contexto, a reflexão proposta por Costella (2012) sobre a escola como espaço de responsabilidade social ganha relevância. A autora destaca que ser professor não se resume a ser amigo do aluno, nem os pais são amigos de seus filhos.

Isso implica que há uma distinção entre os papéis desempenhados nas relações educativas e nas relações de amizade.

Os professores têm a responsabilidade de guiar, instruir e, em certa medida, manter certa distância para garantir a autoridade e a condução adequada do processo educacional. Isso não significa ausência de comunicação ou empatia, mas sim uma delimitação clara dos papéis. Assim, os professores devem agir como tensionadores do conhecimento e do desenvolvimento intelectual dos estudantes, mantendo um equilíbrio entre a proximidade necessária para entender suas necessidades e a distância que garanta a eficácia do processo educativo.

Ao refletir sobre meu “ser professor”, não posso deixar de lado minha convicção de que a educação possui o poder transformador, embora esteja ciente das limitações e das críticas necessárias sobre o modelo educacional vigente. Nesse contexto, levanto questões sobre como conciliar minha visão de uma educação significativa e transformadora com as demandas burocráticas e estruturais da escola.

Como promover uma prática docente que vá além do mero cumprimento de conteúdos programáticos e se engaje de forma efetiva na formação integral dos estudantes, estimulando o pensamento crítico e a autonomia intelectual? Esses questionamentos, permeados pela minha constante busca por uma educação mais humanizada e relevante, orientam minha jornada como professor e me impulsionam a buscar constantemente novos caminhos e alternativas que possam aliar a teoria com a prática, o compromisso ético com a inovação pedagógica.

Costella (2011) sustenta essa ideia ao destacar que o professor transmite conhecimento, bem como desafia as estruturas pré-existentes dos estudantes. Nesse sentido, ao aliar teoria e prática, o educador se torna um agente de transformação, promovendo uma educação mais significativa. Assim, a reflexão sobre as competências e habilidades no contexto da sala de aula, à luz da teoria piagetiana, reforça o professor como um investigador ativo, capaz de inovar e adaptar sua abordagem pedagógica para atender às necessidades individuais e coletivas dos estudantes, promovendo um compromisso ético com a inovação e o desenvolvimento humano.

Minha jornada em compreender as nuances da geopolítica ecoa o entendimento de Costella (2011) sobre o papel do educador como agente de transformação. Assim como o professor desafia as estruturas pré-existentes dos estudantes, minha exploração da geopolítica não se limitou à mera absorção de



informações, mas envolveu um constante questionamento, reflexão e internalização dessas questões em relação à minha própria experiência e identidade. Ao confrontar as disparidades sociais e econômicas, e ao observar o poder das instituições políticas, percebi que minha visão de mundo estava sendo construída não apenas pela assimilação passiva de informações, mas também pelo compromisso ético com a inovação e o desenvolvimento humano, como ressaltado por Costella (2011).

Para findar a narrativa deste tópico, retomo aqui o enfoque sobre como as simulações, nesse contexto, podem ser autoformativas. Os embates geopolíticos e hegemônicos, conforme delineados por Santos, Morais e Aguiar (2022), revelam aos estudantes a complexidade das relações internacionais e os desdobramentos dessas dinâmicas no âmbito da sala de aula.

A simulação propicia uma vivência prática que transcende os limites do espaço escolar, permitindo que os estudantes compreendam os eventos e conflitos em si, mas também as estratégias e interesses subjacentes. Nesse sentido, o conhecimento e o raciocínio geográfico contribuem para uma análise crítica e contextualizada, possibilitando a ampliação das perspectivas dos sujeitos em relação ao seu lugar no mundo e incentivando um engajamento reflexivo diante dos desafios globais.

O que penso sobre o ensino de Geografia no ambiente escolar é que as simulações representam um lugar construtivo para o conhecimento. Dentro desse contexto pedagógico e geográfico, acredito que quando os estudantes se tornam protagonistas do seu próprio aprendizado, a experiência se torna ainda mais enriquecedora. A abordagem das simulações me parece extremamente relevante, pois nos desafia a encontrar soluções para questões complexas relacionadas à Geografia global.

Além disso, as simulações da ONU nos proporcionam a oportunidade tanto de construir o conhecimento, como aplicá-los de forma e colaborativa, algo essencial para uma disciplina como Geografia, que trata das relações entre os diversos espaços e atores no mundo. A dramatização durante essas simulações, na minha visão, é um componente que coopera, pois nos permite mergulhar diretamente na cena, sem a necessidade de planejamento prévio, o que promove o desenvolvimento de habilidades interpessoais e empatia, aspectos para compreendermos as relações sociais e espaciais que caracterizam o mundo ao nosso redor.

Segundo Costella (2011), os educadores devem compreender que essas habilidades não se limitam apenas ao âmbito individual, mas têm um papel na

compreensão das relações sociais e espaciais que caracterizam o mundo ao nosso redor. Ao cultivar essas habilidades nos estudantes, os professores não apenas os capacitam para enfrentar desafios pessoais, mas também contribuem para a sociedade. Num mundo em constante transformação e marcado pela crescente influência das tecnologias digitais, é imperativo que as abordagens educacionais no ensino de Geografia incentivem os estudantes a irem além dessa realidade.

A experiência com o projeto de Simulação é um testemunho claro de capacitação para os estudantes compreenderem e se engajarem com os complexos problemas globais que os cercam. Para compreendermos melhor o quanto as simulações participaram na construção da identidade dos egressos, dos que por elas passaram, fomos em busca de suas narrativas. Somente faremos história com as simulações se as mesmas forem narradas por quem mais construiu com elas, os estudantes.

## 7 A NARRATIVA DOS PROTAGONISTAS: OS ESTUDANTES

Neste capítulo, realizou-se a descrição das narrativas conduzidas, bem como dos dados obtidos por meio dessas interações entre narrador e pesquisador. Os resultados foram respaldados pela revisão da literatura previamente conduzida e sustentados pela metodologia proposta.

A pesquisa apresenta como ponto crucial o teor das narrativas, cujo propósito é contribuir para a construção da presente tese. Tendo como enfoque o método autobiográfico, a pesquisa se valeu das experiências dos estudantes e suas narrativas como dispositivos metodológicos, além do universo das simulações como elemento central de análise. As narrativas remontam memórias e levam os estudantes egressos à tomada de consciência da importância das simulações. São histórias verdadeiras em si, contadas justamente para construir história.

Os encontros, para o desenvolvimento da pesquisa, ocorreram em diferentes locais, buscando facilitar a organização e proporcionar um ambiente propício para a abertura dos participantes. Salienta-se que, tanto o pesquisador quanto os participantes da pesquisa já possuíam um grau de relação prévio como professor e ex-alunos do Ensino Médio do Colégio Mãe de Deus.

Durante as narrativas, o pesquisador assumiu uma postura de respeito e empatia. Cada participante foi incentivado a aprofundar-se nas reflexões sobre suas próprias narrativas, com as questões norteadoras fornecendo uma base para a abordagem central do estudo.

Com o intuito de facilitar a identificação dos participantes, foram desenvolvidas nomenclaturas que foram adotadas ao longo da redação, preservando a identidade dos participantes e garantindo a confidencialidade dos dados coletados. A nomenclatura empregada fez referência aos participantes, utilizando-se uma analogia ao filme *O Mágico de Oz*, atribuindo codinomes inspirados nos nomes dos personagens da obra cinematográfica. A tabela a seguir apresenta os codinomes e demais informações relevantes das narrativas.

Tabela 1 - Dados das entrevistas narrativas

<b>Nº</b>	<b>Nome (Codinome)</b>	<b>Local da Entrevista Narrativa</b>	<b>Data da Entrevistas Narrativas</b>	<b>Apoio/Presença</b>	<b>Duração da Entrevista Narrativa</b>
1	Espantalho	FACED (UFRGS)	25/07/2023	Prof. Roselane Zordan Costella	56min28seg
2	Dorothy	FACED (UFRGS)	26/07/2023	Prof. Orientador, Nestor André Kaercher	1h05min
3	Homem de Lata	Floricultura Winge (Zona sul de Porto Alegre)	27/07/2023	Pesquisador	44min34seg
4	Leão	Floricultura Winge (Zona sul de Porto Alegre)	27/07/2023	Pesquisador	58min01seg
5	Mágico	Colégio Mãe de Deus	02/08/2023	Pesquisador	1h06min

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Observa-se que a média geral da duração das narrativas foi calculada em aproximadamente 58,01 minutos. Entre as entrevistas narrativas analisadas, a menor duração registrada foi do Homem de Lata, com 44 minutos e 34 segundos, enquanto a narrativa mais longa teve uma duração de 1 hora e 6 minutos, sendo a do Mágico. Ressalta-se que essas variações temporais não interferiram nos resultados nem na qualidade da pesquisa, pois todas elas foram conduzidas de maneira consistente e minuciosa, garantindo a profundidade necessária na análise das narrativas autobiográficas.

As questões tiveram como eixos centrais a história de vida, em que se pretendeu observar o tempo antes da escola; a formação escolar, em que se configurou para o entendimento do ser estudante na educação básica e suas implicações; e a experiência com as simulações da ONU; além de outros desdobramentos que emergiram durante as conversas. Esses aspectos serão descritos adiante, proporcionando uma compreensão das narrativas capturadas ao longo do processo de pesquisa.

As análises foram organizadas conforme os conceitos de autoformação, heteroformação e ecoformação, conforme proposto por Pineau (1999). De modo especial, destaca-se o momento charneira, seguindo o conceito de Josso (2010), no qual os alunos desenvolvem a consciência de seus processos.

O processo de autoformação é destacado como um ciclo dinâmico. Contrariando visões estáticas e deterministas do percurso da vida, a autoformação

surge como uma força muitas vezes contestada devido à sua natureza inacabada e à dicotomia entre concepções fixistas e evolutivas (Pineau, 1999).

O movimento reflexivo da autoformação, fortalecido pela interação com as forças às quais está submetido, revela-se nas fases adultas. O prefixo “auto” destaca a dinâmica reflexiva que possibilita a operação desse ciclo vital, envolvendo a apropriação do poder de formação. O desdobramento em sujeito e objeto autorreferencial, embora apresente riscos de endurecimento, revela-se como um processo flexível de autonomização. A autoformação, especialmente em suas fases finais, emerge como uma estratégia autorreferencial necessária para lidar com a explosão e flutuação das referências externas, influenciada pelos riscos e paradoxos do desdobramento (Pineau, 1999).

A heteroformação refere-se ao processo educativo externo, no qual um indivíduo é moldado e instruído por influências externas, como instituições educacionais ou profissionais. Pineau (1999) destaca a centralidade da heteroformação na concepção tradicional do percurso da vida, enfatizando a proeminência nas fases iniciais, como infância e adolescência, em que se acredita ocorrerem as mudanças mais significativas. Essa abordagem estática muitas vezes desconsidera as potencialidades de desenvolvimento na vida adulta, limitando a compreensão do ciclo vital.

A ecoformação, por outro lado, consoante ao entendimento de Pineau (1999), é apresentada como a formação através dos espaços, sugerindo uma interação complexa e dinâmica entre o indivíduo e o ambiente circundante. O autor destaca a acuidade de reconhecer e compreender as relações entre a autoformação e a ecoformação, evidenciando que essas relações ocorrem na fronteira da consciência educativa “normal” e muitas vezes não são devidamente exploradas nas práticas educacionais convencionais.

Na abordagem proposta, a heteroformação é percebida como parte de um processo mais amplo, sendo complementada pela ecoformação. Enquanto a heteroformação representa a influência externa, a ecoformação destaca a interação do indivíduo com o ambiente, considerando espaços físicos e sociais. A compreensão adequada do percurso da vida requer a análise dessas relações sutis e compactas entre a auto e a ecoformação.

Pineau (1999) enfatiza a necessidade de novas abordagens, como as histórias de vida, para tornar conscientes essas relações e permitir que os indivíduos

expressem e compreendam seus percursos de desenvolvimento ao longo do tempo. Essa perspectiva desafia a visão estática predominante e destaca a relevância de reconhecer a autoformação como uma fase metaestável na evolução humana, sujeita a interações complexas e adaptações ao longo do ciclo vital.

## 7.1 ESPANTALHO

A narrativa do participante Espantalho ocorreu na manhã do dia 25 de julho de 2023, na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com o suporte da Professora Roselane Zordan Costella. A duração da entrevista narrativa foi de 56min e 28seg. Durante esse período, expliquei os motivos da pesquisa e como se daria a contribuição do participante. Comecei contextualizando a relevância da história de vida, ressaltando que ela se constrói a partir da narrativa. Destaquei o desejo de incorporar o participante à história e garantir que seu relato perdure. As perguntas foram apresentadas de forma aberta, incentivando Espantalho a compartilhar aspectos de sua vida, sua trajetória e sua visão sobre o trabalho em questão.

Espantalho, natural de São Paulo, revelou sua mudança para Porto Alegre devido a uma oferta de emprego para sua mãe. Essa transição, desde sua infância, foi marcada por memórias do colégio Mãe de Deus, evidenciando esse ambiente como meio de inserção em uma nova sociedade. Ao abordar sua vida acadêmica, Espantalho mencionou estar cursando Economia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, após passar pelo curso de SMS em Sociais antes de fazer a transferência. Ele compartilhou sua experiência no colégio, destacando o professor Alexandre como uma influência, introduzindo-o não apenas à Geografia, mas também ao projeto do Núcleo de Estudos Avançados (NEA), um espaço de debate e imersão em uma perspectiva diferente da educação.

A continuação da narrativa do Espantalho revela sua ligação com as simulações, que conforme relato contribuíram em sua formação e identidade. Ao questionar sobre as simulações, o Espantalho reflete sobre como essas atividades construíram sua visão de mundo e influenciaram diretamente sua vida fora da escola. Ele destaca as simulações em sua jornada, desde o desenvolvimento de habilidades práticas até a formação de sua identidade.

*Foi a partir das simulações que eu desenvolvi habilidades que eu, por exemplo, uso no dia a dia, dentro da sala de aula, numa entrevista de emprego, foi dentro das simulações que eu consegui. É encontrar um espaço de desenvolver a minha subjetividade, minha identidade. Enquanto Espantalho sabe, acho que é isso, acho que é. É bem profundo, mas ao mesmo tempo é. É bem interessante esse caráter de identitário que eu encontrei dentro das simulações, sabe? Foi um ambiente onde, além de se expor, né, de se comunicar, porque quando está dentro, ali do ambiente, na simulação, quando está ali debatendo, não tem o professor do teu lado, não tem um amigo do teu lado, muitas das vezes, muitas vezes tu está ali, sozinho na sala, tudo o teus pensamentos e tuas anotações e tu tem que saber lidar com tudo isso e. As simulações me ajudaram nesse sentido, porque elas me desafiaram. (Espantalho)*

Ele ainda enfatiza que as simulações cooperaram para orientar sua vida, introduzindo-o a amizades duradouras e desenvolvendo habilidades para situações do cotidiano, como a sala de aula e entrevistas de emprego. Ele descreve as simulações como um espaço de desenvolvimento de subjetividade e identidade, algo que vai além de simplesmente responder a perguntas.

O participante destaca as simulações em sua escolha acadêmica, revelando que foi por meio dessas experiências que descobriu suas verdadeiras paixões e interesses. As simulações serviram como um catalisador para despertar o gosto por temas como redes sociais e economia, influenciando diretamente sua decisão de cursar a faculdade. Ele enfatiza como as simulações o desafiaram, proporcionando confrontos que impulsionaram seu crescimento pessoal. Mencionou a necessidade de desenvolver eloquência discursiva para se posicionar em debates, algo que considera fundamental para sua formação.

Neste ponto, observa-se que o desenvolvimento da eloquência discursiva, como mencionado pelo participante, desempenha um papel basilar na autoformação ao longo da vida. Pineau (1999) explora a ideia de que o indivíduo é um agente ativo em seu próprio processo de aprendizado e desenvolvimento. Tem-se, portanto, o argumento de que a autoformação ocorre por meio de experiências vividas, especialmente aquelas que desafiam e confrontam o sujeito.

No contexto das simulações descritas pelo participante, esses desafios proporcionam uma oportunidade para a formação pessoal e profissional. Ao se envolver em debates e defender posições, o indivíduo é instigado a organizar seus pensamentos de forma clara e persuasiva, aprimorando sua capacidade de expressão e comunicação.

Ao abordar a relação com a família, Espantalho compartilha a aprovação e entusiasmo de sua mãe em relação às simulações. Ele destaca a participação da família, especialmente da avó, em eventos e mostras científicas, revelando como o ambiente das simulações pode ser percebido como qualitativo por quem está ao redor.

Quando questionado sobre momentos marcantes, Espantalho enfatiza os pequenos avanços ao longo de sua jornada nas simulações. Ele destaca a primeira vez em que falou sem escrever um discurso prévio, a menção honrosa recebida em um evento interno e as palavras tocantes do professor Alexandre, ressaltando a validação e reconhecimento recebidos.

O relato de Espantalho sobre sua jornada nas simulações evidencia um momento charneira significativo em sua trajetória pessoal e educacional, conforme definido por Josso (2010). Essa narrativa revela um ponto de virada distintivo, marcado por uma transformação significativa em suas experiências e perspectivas. Especificamente, as simulações serviram como catalisadoras para seu crescimento pessoal e desenvolvimento acadêmico, destacando-se como momentos-chave em que suas paixões e interesses foram despertados e habilidades essenciais, como a eloquência discursiva, foram cultivadas.

Inicialmente, ele se via como alguém desinteressado, buscando apenas passar o tempo e evitar os estudos. Contudo, ao se envolver nas simulações, ocorreu uma transformação gradual em sua perspectiva. De maneira vívida, ele descreve sua entrada nesse universo, inicialmente considerando-o apenas como uma forma de passatempo. No entanto, percebeu rapidamente o potencial e o valor das discussões e debates que ocorriam. Esse ponto de inflexão representa o instante em que Espantalho adquiriu consciência da significância das simulações em sua vida, marcando uma mudança em sua abordagem educacional. E a partir deste ponto, ele se viu cada vez mais envolvido e engajado, passando de uma postura inicial de desinteresse para uma participação ativa e comprometida.

Na perspectiva de Marinas (2014), um relato não deve se limitar a uma visão linear e acumulativa, mas sim como um repertório de cenas distintas e significativas. Nesse contexto, as simulações representam uma série de momentos-chave na narrativa de Espantalho, cada um contribuindo para sua evolução pessoal e educacional. Ao invés de ver sua jornada como uma simples progressão de eventos, é mais apropriado interpretá-la como uma série de cenas interligadas (Marinas, 2014), cada uma carregando seu próprio peso simbólico e emocional. Assim, a entrada de



Espantinho nesse universo das simulações não foi apenas um ponto isolado, mas sim o início de uma série de transformações e descobertas que moldaram sua visão de mundo e sua abordagem ao aprendizado.

À vista disso, Marinas (2014) propõe que compreender histórias implica enxergá-las como uma série de cenas significativas, não apenas uma narrativa linear. O envolvimento inicialmente desinteressado do participante nas simulações transformou-se em engajamento ativo e comprometido, refletindo uma evolução marcada por momentos-chave e descobertas significativas. A figura do professor, representada por Alexandre, contribuiu nessa jornada, uma vez que o Espantinho destaca como o apoio e a orientação do professor foram primordiais para ajudá-lo a superar suas inseguranças iniciais e desenvolver suas habilidades. A influência de professores anteriores, como sua professora de sociologia no ensino médio, também é reconhecida por Espantinho como inspiração para reconstruir sua visão e interesse em ciências sociais. Ele destaca que professores criaram um ambiente propício para o aprendizado, no qual os alunos se sentiam à vontade para expressar suas ideias e desenvolver seu pensamento crítico.

A perspectiva de Pineau (1999) sobre autoformação ressalta a importância dos desafios e apoios na trajetória educacional. Espantinho, ao mencionar suas inseguranças iniciais, ilustra a jornada de aprendizado como um processo dinâmico. A presença de figuras, tais como o professor, evidencia a influência dos docentes como motivadores do desenvolvimento pessoal. Esse apoio auxilia no crescimento, permitindo que Espantinho supere suas inseguranças e fortaleça suas habilidades. Assim, a interação com professores oferece orientação, bem como incentiva a autoexploração e a superação de desafios, elementos essenciais no processo de autoformação.

Quanto ao impacto das simulações, Espantinho reconhece que nem todos podem ter a mesma experiência positiva que ele teve. Ele entende que as simulações podem ser desafiadoras e nem sempre são do agrado de todos. No entanto, ele enfatiza que cada indivíduo deve encontrar sua própria maneira de extrair valor dessas experiências, reconhecendo que diferentes pessoas têm diferentes gostos e preferências.

Durante a narrativa, Espantinho expressou uma visão crítica e reflexiva sobre a escola e sua função na sociedade. Ele destacou que a escola é um ambiente de aprendizado, integração, interação e, principalmente, confronto e conflito. Para ele, a

escola não se limita à transmissão de conteúdos formais, mas contribui na construção do arcabouço cultural que sustenta a sociedade.

Espantelho ressaltou a relevância da escola como uma instituição reguladora e disciplinar, capaz de transmitir valores e normas sociais para as novas gerações. Ele enfatizou que, através do ambiente escolar, os indivíduos podem desenvolver saberes e internalizar costumes de forma intensa, sendo a primeira integração significativa além do núcleo familiar. Este trecho narrativo nos remete ao conceito da ecoformação de Pineau (1999), pois por Espantelho a escola é reconhecida como um espaço crucial para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Através da ecoformação, a educação se estende para além do ensino formal, incorporando a interação do indivíduo com seu meio, promovendo uma formação que abarca tanto o crescimento pessoal quanto a consciência ecológica e social. Assim, a visão de Espantelho sobre a educação, ilustrada pela sua reflexão crítica, ecoa a abordagem de Pineau sobre a educação como um processo abrangente que prepara o indivíduo para navegar e contribuir positivamente para o mundo à sua volta, sublinhando a importância de uma educação que valoriza a interconexão entre o ser humano e seu ambiente.

A abordagem de Espantelho sobre a escola como um ambiente multifacetado vai ao encontro das ideias apresentadas por Wang *et al.* (2019). Segundo Wang *et al.* (2019), a competência, autonomia e relação interpessoal são fundamentais para a motivação dos alunos. Esses elementos são essenciais para a construção do arcabouço cultural que sustenta a sociedade, como destacado por Espantelho. Assim, a visão da escola como um ambiente de aprendizado, integração e confronto reflete uma compreensão do papel da educação na formação dos indivíduos e na estruturação da sociedade.

Ao discutir as mudanças necessárias na escola, Espantelho abordou a visão mercadológica da educação, criticando o enfoque tecnicista voltado para o vestibular, que, segundo ele, restringe as possibilidades de ação da escola. Ele também questionou o discurso que considera a carga de disciplinas oferecidas como desnecessária, argumentando que a escola poderia ampliar seu projeto pedagógico para além das demandas do vestibular.

Essa perspectiva se alinha com as análises de Verger, Steiner-Khamsi e Lubienski (2020) sobre a emergência da indústria global da educação. Os autores argumentam que o mercado educacional cada vez mais influencia as políticas e práticas educacionais, resultando em uma ênfase excessiva em padrões de

desempenho e testes padronizados. A mercantilização da educação, muitas vezes, reduz a experiência escolar a uma preparação estrita para exames, negligenciando outras dimensões importantes do aprendizado, como o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e críticas.

Quando o Espantalho mencionou as simulações como uma inovação pedagógica, ele destacou sua relevância, mas também alertou para a necessidade de não superestimar sua eficácia isolada. Ele reconheceu as simulações como experiências imersivas, mas ressaltou que não são o único meio para promover o aprendizado.

Sobre sua trajetória educacional, Espantalho admitiu uma lacuna em suas memórias relacionadas à educação infantil, sugerindo a necessidade de uma abordagem psicológica para compreender esse aspecto de sua vida. Ele reconheceu que as experiências mais recentes, no ensino médio e na educação superior, foram mais impactantes e, portanto, mais presentes em sua memória.

Quando questionado sobre o futuro, Espantalho revelou uma postura mais reservada, admitindo dificuldade em conjecturar sua própria vida. Ele expressou preferência por viver o presente, com um olhar no passado, evitando especulações sobre o amanhã. Quanto ao Brasil do futuro, Espantalho destacou os desafios históricos, como a herança da colonização, e expressou a esperança de que o país seja capaz de superar essas amarras coloniais e se desenvolver como uma nação capaz de criar identidades e formas de pensar próprias. Nas figuras a seguir, alguns objetos relativos às simulações do acervo pessoal de Espantalho de suas participações nas simulações.

Figura 10 - Crachás e guias de estudo



Fonte: Acervo pessoal de Espantalho (2024).

Figura 11 - Alguns de seus crachás e placas de suas representações



Fonte: Acervo pessoal de Espantalho (2024).

## 7.2 DOROTHY

A narrativa com Dorothy foi conduzida na FACED/UFRGS na manhã de 26/07/2023, a entrevista narrativa teve a presença do professor orientador, Nestor André Kaercher, e estendeu-se por 1 hora e 5 minutos. O diálogo começou com a contextualização da tese, enfatizando o papel das narrativas e do universo das simulações como eixos centrais da pesquisa. Expressou-se o propósito de registrar a história de Dorothy na tese autobiográfica, ressaltando a relevância das memórias e histórias individuais.

Dorothy, de 23 anos, compartilhou sua história desde a infância, delineando uma vida marcada pela complexidade das relações familiares. A separação dos pais aos 7 meses e a subsequente disputa por seu cuidado entre a mãe e o pai contribuíram para uma dinâmica familiar desafiadora. Sua ligação com a creche e a influência positiva da professora marcaram a primeira etapa de sua infância. A

narrativa revelou um pai pouco presente, vivendo em São Paulo, e a busca por aceitação até os 14 anos, quando a ausência paterna começou a incomodá-la. A luta legal pela pensão e a ação por abandono afetivo aos 18 anos evidenciaram o impacto emocional do distanciamento do pai, destacando a falta de lembranças significativas com ele.

Dorothy revelou uma experiência marcante desde seu ingresso no Mãe de Deus. Ela descreveu vividamente seu primeiro dia na escola, ressaltando as amizades que formou desde então, destacando nomes de colegas, que permanecem presentes em sua vida até a vida adulta. A narrativa inicial proporcionou uma visão emocional e nostálgica de sua jornada escolar, marcada por laços e memórias distintas.

Nessa passagem, a história de Dorothy ilustra vividamente o conceito de heteroformação, conforme delineado por Pineau (1999). Este processo destaca como as interações e as relações externas moldam e influenciam o desenvolvimento pessoal e educacional de um indivíduo. A experiência de Dorothy na creche, em que a figura de uma professora se torna significativa, com a complexa dinâmica familiar resultante da separação dos pais e a subsequente luta por cuidado e afeto, exemplificam a heteroformação em ação. O impacto dessas relações externas não apenas na construção de sua identidade, mas também na sua trajetória educacional, é inegável.

Ademais, a inserção de Dorothy no ambiente escolar do Mãe de Deus e as amizades formadas, especialmente com Rodrigo e Elisa, reforçam o papel da heteroformação. As relações estabelecidas neste contexto e o suporte emocional recebido contribuíram significativamente para o seu desenvolvimento pessoal e social. O envolvimento com seus amigos e a rede de apoio que construiu são testemunhos de como as interações sociais podem oferecer caminhos para o crescimento e a superação de desafios pessoais.

Ao abordar a relação com professores e colegas, Dorothy revelou uma perspectiva, mostrando-se mais conectada aos educadores devido à sua condição de bolsista. Ela expressou sua frustração com colegas que, ao contrário dela, pareciam desinteressados no futuro. Essa percepção construiu suas relações na escola, concentrando-se mais nos vínculos com professores do que com seus colegas, resultando em amizades duradouras com aqueles que compartilhavam sua dedicação ao aprendizado. Mais uma vez podemos testemunhar a dimensão de importância da heteroformação na vida de Dorothy.

O foco central da narrativa direcionou-se à participação de Dorothy em simulações da ONU, parte do projeto NEA da UFRGS. Ela compartilhou suas primeiras impressões, revelando uma experiência intensa que desencadeou uma crise de pânico. As pressões e expectativas durante as simulações foram descritas como desafiadoras, transformando um momento inicialmente concebido como educativo e divertido em uma situação de grande pressão e competição. Essa experiência impactante conduziu a perspectiva de Dorothy sobre desafios futuros, levando-a a buscar terapia e aprofundar sua compreensão de si mesma.

A evolução da experiência de Dorothy nas simulações da ONU revela uma transformação ao longo do tempo. Após o episódio de crise de pânico em 2015, mesmo relutante, Dorothy participou novamente em 2016, encontrando uma dinâmica mais amena em uma sala menor com 20 pessoas. Essa mudança parece ter sido um ponto de virada, permitindo que ela se apropriasse do papel atribuído, e imergisse mais na experiência.

As simulações também construíram suas relações e amizades, além de influenciarem aspectos mais amplos de sua vida. O relato de Dorothy sobre o romance que se desenvolveu durante as simulações, as continuidades após o término e a posterior criação de um Clube de Relações Internacionais (CRI) na escola demonstra como esse ambiente impactou seu desenvolvimento pessoal e suas relações sociais ao longo dos anos.

A pergunta realizada sobre o que as simulações desenvolveram nela proporcionou uma reflexão sobre sua trajetória acadêmica e pessoal, e o momento-charneira. Dorothy destacou a mudança de seu interesse inicial em Gastronomia para a descoberta de seu novo interesse por relações internacionais e educação. A participação nas simulações abriu caminhos, levando Dorothy a escolher a Pedagogia como sua área de estudo. Essa mudança aprofundou seu entendimento sobre relações internacionais, e a inspirou a explorar e questionar o mundo ao seu redor. O impacto se estendeu até mesmo para a escolha do tema de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre direitos humanos na educação básica, ressaltando a conexão entre suas experiências nas simulações e seu engajamento social.

Explorar e questionar o mundo ao nosso redor é um processo para o desenvolvimento humano e a busca por autoformação ao longo da vida. Como destaca Pineau (1999), essa prática não se limita a uma fase específica, mas é um exercício contínuo que permeia todas as etapas da existência. Ao explorar,

investigamos novas perspectivas, desafiamos preconceitos e ampliamos nossos horizontes cognitivos e emocionais. Questionar nos permite não apenas construir conhecimento, mas também compreender o que já conhecemos, estimulando um pensamento crítico e reflexivo. Nesse contexto, a autoformação se torna um processo ativo, no qual a curiosidade e a inquietude intelectual nos impulsionam a buscar constantemente novas aprendizagens e a nos reinventarmos em meio às transformações do mundo ao nosso redor. Assim, ao adotarmos uma postura de exploração e questionamento, abrimos portas para o crescimento pessoal e a construção de uma sociedade mais consciente e engajada.

Dorothy discutiu as consequências emocionais desse despertar para questões globais, mencionando suas internações em uma clínica psiquiátrica devido ao peso da responsabilidade e conhecimento sobre as injustiças do mundo. No entanto, ela também reconheceu que essa consciência a impediu de levar uma vida simples e banal, abrindo as portas para uma jornada mais significativa.

Ao abordar a escolha da Pedagogia em detrimento de outras áreas mais diretamente relacionadas às simulações, Dorothy explicou que sua preferência por lidar com crianças surgiu da crença de que o impacto no futuro não está apenas em ensinar conceitos, mas em instigar uma compreensão crítica do mundo desde cedo. Essa escolha revela uma decisão profissional e de estimular as mentes mais jovens com uma perspectiva ampla e informada.

Ao considerar alunos que não tiveram a oportunidade de participar das simulações, Dorothy apontou para as perdas e ganhos dessa experiência. Ela destaca que, embora sua própria jornada tenha sido marcada por desafios emocionais, ela não consegue imaginar sua vida sem as simulações, indicando o quanto essas experiências transformaram sua visão de mundo e direção na vida. Ademais, ela ressalta que esses desafios não são exclusivamente causados pelas simulações, mas também por fatores biológicos e outros eventos da vida.

Dorothy, ao refletir sobre a experiência das simulações, enfatiza o impacto significativo que estas tiveram em sua vida, tanto no âmbito pessoal quanto no desenvolvimento de habilidades interpessoais. Sua análise ressalta os ganhos imensuráveis proporcionados por essas atividades, que vão além do aprendizado acadêmico, moldando sua visão de mundo e as relações estabelecidas ao longo de sua jornada. Este aspecto das simulações, segundo Dorothy, marca um divisor de águas em sua existência, evidenciando uma clara distinção entre o “antes” e o “depois”



(Momento Charneira) em sua trajetória de vida, no qual as experiências adquiridas redefinem seus valores, amizades e até relacionamentos amorosos.

A narrativa de Dorothy encontra ressonância nas reflexões de Christine Delory-Momberger (2011) sobre os fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. Delory-Momberger (2011, p. 334) argumenta que “não existe um 'curso natural' da existência” e que “nossas representações da vida são uma 'construção' com origem na história e na cultura”. A autora destaca a importância de reconhecer que as trajetórias de vida são profundamente influenciadas por contextos históricos e culturais específicos, o que nos obriga a reconsiderar e desnaturalizar as concepções pré-concebidas sobre o curso da vida. Assim, as experiências educativas, como as simulações das quais Dorothy participou, desempenham um papel crucial na modelagem dessas “construções”, oferecendo novos modelos e programas de percurso existencial que expandem nossas percepções e possibilidades de vida.

Ao abordar a importância dos professores em sua trajetória, Dorothy destaca figuras marcantes que não apenas ensinaram conteúdo, mas também desafiaram e moldaram seu caráter. Professores como Jussara, conhecida por sua abordagem direta, e Gabriela, que a incentivou a não se fazer de vítima, são lembrados por suas intervenções. Além disso, ela contribui relatando:

*...Eu acho que a gente tem essa ideia de que tem coisa que a gente precisa ensinar para as crianças e tem coisas que a gente precisa aprender quando crianças mas tem coisas que a gente deveria aprender que a gente não aprende porque não está na BNCC, não tá no currículo, então tipo assim, passa e aí quando a gente vira adulto fica esse monte de transtorno, se a gente tirasse, tirasse não, se a gente acrescentasse minimamente inteligência emocional ou economia, ou política, geopolítica, não necessariamente, geografia mas geopolítica, que é o atual, o dia a dia, o que a gente está vivendo, que o relevo aqui, vou saber como é que vou subir e como eu vou descer mas não tipo necessariamente aquilo ali no dia a dia vai fazer tanta diferença na minha vida quanto se eu soubesse o que está acontecendo na Ucrânia. (Dorothy)*

Dorothy compartilha suas experiências profissionais no ambiente escolar, na escola em que trabalha atualmente. Ela destaca a diferença na abordagem da instituição ao tratar seus funcionários de maneira semelhante, independentemente de sua posição ou idade. Ao relatar um incidente em que seu telhado foi danificado durante um ciclone, Dorothy destaca a atitude atenciosa da escola, que expressou preocupação com sua situação, bem como tomou medidas para resolver o problema, surpreendendo-a com a iniciativa de consertar seu telhado.

A discussão sobre a experiência no Ensino Médio revela as relações interpessoais com os professores. Dorothy compartilha que se sentia mais próxima dos professores com os quais passava mais tempo, como a Carol e a Michele. A conexão estendia-se para além do ambiente escolar, envolvendo atividades como almoços compartilhados e participação conjunta em simulações. Essa proximidade proporcionava a Dorothy um sentimento de pertencimento e acolhida, indicando que os professores atuavam além das demandas educacionais, mas também emocionais e sociais.

O relato de Dorothy sobre sua experiência no Ensino Médio ilustra vividamente a importância das relações interpessoais entre alunos e professores, indo além das simples interações educacionais. Sob a ótica de Marinas (2007), a narrativa de Dorothy ressoa com a ideia da escuta ativa e da conexão emocional proposta pelo autor. Ao mencionar sua proximidade com os professores, destacando atividades compartilhadas para além da sala de aula, ela revela uma dinâmica que vai além da mera transmissão de conhecimento. A sensação de pertencimento e acolhida que ela descreve sugere que a atuação dos professores se torna essencial não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para o bem-estar emocional e a integração social dos estudantes, demonstrando a relevância da abordagem holística na educação.

Quando questionada sobre a perspectiva de mudança na política educacional em curto ou longo prazo, a participante expressa ceticismo, destacando a dificuldade de alterar a mentalidade dos adultos que influenciam as crianças. No entanto, ela enfatiza o ensinar valores e promover a conscientização desde cedo.

Sobre sua motivação como educadora, a participante revela um senso de responsabilidade para com as crianças, tentando influenciar positivamente suas vidas. Ela destaca a falta de esperança que percebe nos adultos, mas expressa otimismo em relação às crianças, acreditando que, ao educá-las, pode-se alcançar uma melhoria gradual na sociedade.

Ademais, ela vê a geopolítica e as simulações como intrinsecamente ligadas, acreditando que as simulações são um meio de aplicar e demonstrar os conceitos aprendidos na geopolítica. Ela menciona temas práticos, como desmatamento e mudanças climáticas, para conectar os alunos à geografia física, destacando a necessidade de entender o contexto e as razões por trás dos conceitos geográficos.

Em certo momento de sua narrativa, Dorothy demonstrou uma imensa variedade de materiais, desde agendas e certificados até documentos mais formais, como o DPO (Documento de Posição) que levava consigo no dia em que nos encontramos. Cada objeto parecia carregar consigo uma história, remetendo a momentos específicos de simulações, decisões tomadas e até mesmo lembranças pessoais. Ao longo da conversa, foram explorados diferentes aspectos desse acervo, incluindo documentos relacionados à organização de simulações, certificados, bilhetes e até mesmo um jornal antigo da época.

A emoção foi palpável quando a participante mencionou a sensação de felicidade e realização vivida durante as simulações. A troca de experiências, a busca por visibilidade e a dedicação ao processo foram destacadas como elementos dessa fase da vida. Na continuidade, a evolução da participante foi apontada, quando ela descreveu que agora está envolvida na área da Educação Inclusiva como monitora de aprendizagem. Neste momento, ela expressou sua paixão por esse caminho e a sensação de estar mais preparada para enfrentar os desafios, contrastando com o medo inicial de cometer erros na função de professora.

Para finalizar, Dorothy ressalta sua convicção de que as experiências de simulação vão além de apenas aprendizado, destacando o valor dos relacionamentos e do sentimento de pertencimento a um grupo. Ela enfatiza a necessidade de disseminar essa prática, deixando “CRI” por onde passa e incentivando as pessoas a reconhecerem e explorarem a existência dessas simulações.

*...além do aprendizado, que é todo esse círculo de relações, que é todo esse sentir pertencente a um grupo, das pessoas, de tu falar e as pessoas entenderem o que tu tá falando e isso não ser, tu tá falando só sobre o mercado do bairro, tu estás falando do mundo, tu tá falando sobre o futuro, tu tá falando sobre coisas que podem dar medo e podem não dar, ah então acho que é uma coisa que deveria ser instituída e que as pessoas deveriam fazer então todo lugar que eu passo eu largo um CRI por aí e faço as pessoas dizerem olha tem simulação, conheçam! Porque eu acho que faz muita diferença... (Dorothy)*

Dorothy compartilha que, pessoalmente, obteve tanto benefícios quanto desafios das simulações, incluindo relações, amizades, mas também enfrentou crises de pânico, que considera relevantes para sua autoconsciência e as decisões que tomou em sua vida. Ela defende o direito de cada indivíduo decidir o que deseja extrair dessas experiências, lembrando a relevância de abrir-se para diferentes formas de conhecer o mundo, seja por meio das simulações ou não. Nas figuras a seguir, alguns

objetos relativos as simulações do acervo pessoal de Dorothy de suas participações nas simulações.

Figura 12 - Certificados, placas, guias de estudos, rabiscos de agendas de trabalho, entre outros objetos



Fonte: Acervo pessoal de Dorothy (2024).

### 7.3 HOMEM DE LATA

A narrativa com o Homem de Lata ocorreu na floricultura Winge, na Zona Sul de Porto Alegre, próximo ao colégio Mãe de Deus, no início da tarde do dia 27/07/2023. A duração total da entrevista narrativa foi de 44 minutos e 34 segundos. Durante a abordagem inicial, esclareci que a conversa seria gravada e teria um formato mais informal, embora ainda envolvesse perguntas e intervenções.

Então, foi esclarecido o objetivo da entrevista narrativa, destacando as contribuições de conhecer a história de Homem de Lata para a tese em questão. Ele começou apresentando-se, compartilhando sua origem em Porto Alegre e detalhes sobre sua família, destacando a convivência com diferentes pontos de vista e a liberdade proporcionada pelo ambiente familiar.

*Eu nasci em Porto Alegre. Numa família com pai, mãe, avós e vós sempre perto assim, sempre, todo mundo reunido. Com vários pontos de vista diferentes, sempre. Convivendo entre si... Eu sempre gostei do fato que o ambiente proporcionava Liberdade. Essa oportunidade de entender diferentes pontos de vista, de conviver com várias pessoas. (Homem de Lata)*

Ao abordar a infância do Homem de Lata, procurei explorar memórias, perguntando sobre momentos marcantes e a percepção de felicidade naquela fase da vida. Homem de Lata destacou a atenção e carinho que recebeu, mencionando a transição para a educação infantil e suas primeiras experiências na creche e, posteriormente, no ensino fundamental.

A narrativa continuou com o compartilhamento de suas experiências na escola Marista em São Paulo, marcada pela adaptação a um ambiente maior e pela participação em atividades como futsal e iniciação esportiva. Também indaguei sobre a transição para o fundamental, buscando compreender a formação de amizades e mudanças na dinâmica social.

Homem de Lata mencionou alguns professores, destacando a influência negativa de uma professora no primeiro ano do fundamental, no Colégio Mãe de Deus.

*...ela era uma pessoa bem difícil, era uma pessoa que era até desproporcional, assim com criança de 6 anos, sabe? Tipo, nunca vou entender. Isso. É uma memória que eu tenho até hoje... uma delas foi quando ela, não deixava o pessoal ir ao banheiro. Ela deixava muito aquém do que se esperava... E teve uma vez que meio que ela esperava o mal da gente, sabe? Ela esperava que a gente fosse sacanear ela, pedisse para ir ao banheiro para dar uma passeada, sabe? Isso foi uma coisa tipo, não, não muito bacana assim, que eu guardo... (Homem de Lata).*

Contrastando com a experiência positiva no segundo ano, com a professora Daniela Fermo. Esses momentos foram associados às transformações percebidas nas relações entre os colegas e na compreensão da dinâmica professor-aluno.

*Em contrapartida, no segundo ano, foi um ano que me marcou muito positivamente. Foi o ano que eu estive com a Daniela. Daniela Fermo, que saiu do colégio agora, recentemente. Que foi uma pessoa que trouxe muita*

*cultura, muitas visões do mundo, muitas, muitas coisas bacanas para nós. Eu tive a oportunidade de ter aula de novo com ela no quinto ano. (Homem de Lata)*

Além disso, Homem de Lata discorreu sobre a transição do ensino fundamental para o médio, destacando a mudança na forma como os componentes curriculares foram abordados. Ele salientou que essa transição representou um momento significativo de preparação, em que os alunos foram desafiados a se organizar de maneira mais autônoma, lidando com avaliações, provas e tarefas mais complexas. Esse período, segundo Homem de Lata, marcou o início de uma maior responsabilidade direta sobre sua própria avaliação, diferentemente do modelo de parecer descritivo do ensino fundamental.

Ao explorar suas memórias, Homem de Lata também compartilhou percepções sobre a dinâmica social durante o ensino médio. Ele observou o surgimento de aspectos mais complexos nas relações entre os colegas, como vaidade, falsidade e atritos naturais. No entanto, ele enfatizou que, ao mesmo tempo, essas relações se tornaram mais maduras, proporcionando uma compreensão mais profunda das nuances sociais e pessoais.

O relato de Homem de Lata sobre a dinâmica social durante o ensino médio oferece uma visão intrigante sobre o desenvolvimento pessoal e interpessoal dos alunos nesse ambiente. À luz das ideias de Pineau (1999) sobre a autoformação ao longo da vida, podemos interpretar a experiência de Homem de Lata como um processo de aprendizado contínuo através das interações sociais. Ao observar o surgimento de aspectos complexos nas relações entre colegas, ele aponta para os desafios inerentes à construção de identidade e relacionamentos durante a adolescência. No entanto, sua ênfase na maturidade dessas relações sugere uma evolução ao longo do tempo, na qual as interações sociais se tornam oportunidades de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal. A compreensão mais profunda das nuances sociais e pessoais, mencionada por Homem de Lata, reflete a capacidade dos indivíduos de aprender com suas experiências sociais e adaptar-se às complexidades do mundo ao seu redor, evidenciando a autotransformação como um processo intrínseco à vida.

Igualmente, sob a ótica de Morin, Ciurana e Motta (2003), essa experiência pode ser compreendida como um exemplo vivo da necessidade de adotar uma abordagem de pensamento complexo na educação. Ao enfrentar os desafios

inerentes à construção de identidade e relacionamentos durante a adolescência, os alunos estão imersos em um contexto repleto de incertezas e complexidades. No entanto, é através dessas interações sociais e das adversidades encontradas que se abre espaço para a aprendizagem pelo erro e a descoberta de novos caminhos. A ênfase de Homem de Lata na maturidade das relações sociais ao longo do tempo reflete a capacidade humana de adaptar-se e aprender com as experiências vividas. Nesse sentido, a educação na era planetária exige a promoção do pensamento crítico e da habilidade de lidar com a complexidade e a incerteza.

Quando questionado sobre a influência das simulações em seu desenvolvimento, Homem de Lata reconheceu que, inicialmente, sua percepção era mais focada no aspecto glamouroso e competitivo das discussões globais. Contudo, ao longo do tempo, ele identificou que as simulações contribuíram principalmente para o desenvolvimento de habilidades estratégicas, como a capacidade de estruturar argumentos de maneira formal e negociar eficazmente por meio da escrita. Essas habilidades, segundo ele, transcenderam o ambiente das simulações e se tornaram pressupostos pedagógicos em sua jornada educacional. Neste ponto da narrativa, destaca-se o momento de reorientação do participante, caracterizado por uma transformação perceptível e uma consciência clara dessa mudança, impulsionados pela experiência nas simulações.

Se Homem de Lata não tivesse passado pela simulação, ele acredita que haveria um impacto em sua trajetória. Ele destaca que a simulação contribuiu para sua mudança de perspectiva, no que diz respeito à negociação, formalidade e compreensão das estruturas de poder. Embora tenha ressalvas em relação a alguns aspectos, como a rigidez percebida nos comitês e o seguimento de um roteiro predefinido, ele reconhece que a experiência foi transformadora.

Ao abordar os benefícios obtidos, Homem de Lata destaca a melhoria em habilidades práticas, como argumentação e redação de documentos, e a experiência no contato com diferentes contextos. Ele ressalta que, apesar dos arrependimentos por não ter se dedicado plenamente em alguns momentos, a simulação contribuiu para seu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

O participante também menciona aspectos negativos, como a presença de vaidade entre os colegas de atividade, especialmente de escolas com diferentes estratificações sociais. Ele descreve situações durante a simulação do panamericano, em que alunos de outras escolas menosprezavam colegas mais talentosos, o que

contribuiu para o choque de realidade. A distribuição de representações segundo o status das escolas também é apontada como uma fonte de desigualdade.

Ao ser questionado sobre a diferença entre um aluno que passou pela experiência da simulação e aquele que não teve essa oportunidade, Homem de Lata destaca, acima de tudo, a experiência. Ele ressalta que o aluno que participa das simulações tem a oportunidade de vivenciar e conviver com diferentes realidades socioeconômicas, proporcionando um contato único com diversas pessoas. Ele acredita que a simulação prepara os alunos para a vida real, proporcionando um envolvimento com o mundo ao redor e ajudando-os a lidar com diferentes pessoas e situações.

Quando questionado sobre o papel dos professores nessa experiência, Homem de Lata destaca que o professor deve fornecer segurança aos alunos. Ele reconhece que os professores têm a atribuição de provocar reflexões, estimular o debate e tirar os alunos de suas zonas de conforto. A relação com os professores durante as simulações contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção de estratégias.

Ainda foram exploradas as memórias, como a participação em eventos como o “UFRGS Mundi” e os momentos de interação com colegas. Homem de Lata compartilha seu olhar sobre a Geografia como uma atribuição nas simulações, em especial no contexto de debates geopolíticos. Ele destaca a relevância da Geografia e da geopolítica na construção de estratégias e posicionamentos durante as simulações.

Ele mencionou também o apoio e o envolvimento positivo de sua família durante as simulações, demonstrando uma apreciação pela participação em projetos intelectuais. A narrativa tem uma reflexão sobre a evolução que teve, desde sua primeira simulação até a última, destacando as mudanças e o aprendizado ao longo do processo.

Foram compartilhadas experiências em simulações, sendo questionado sobre aquelas que deixaram uma impressão mais duradoura. Ele escolheu destacar sua participação representando a França em um comitê contra o terrorismo. Nesse contexto, ele revelou sua apreciação pela igualdade de discussão entre os países, independentemente de sua posição no Conselho de Segurança. A notável ausência de uma hierarquia rígida, com os cinco membros permanentes e outros países discutindo em pé de igualdade, o intrigou e marcou de maneira positiva.



Posteriormente, a conversa se voltou para a visão de Homem de Lata sobre o sistema educacional. Ele abordou tanto os aspectos positivos quanto os negativos, destacando a escola como uma influência na formação da personalidade e disciplina, mas também reconhecendo o conteudismo como um ponto problemático. Ao ser questionado sobre mudanças, contemplou a possibilidade de abolir o vestibular e concentrar-se mais na formação integral dos alunos.

Neste trecho da narrativa, Homem de Lata ilustra sua percepção sobre o papel transformador da escola na vida dos estudantes, algo que pode ser vinculado à teoria de Paulo Freire sobre a educação como prática da liberdade. Freire (1974) enfatiza que a educação não deve ser vista apenas como um processo de transferência de conhecimento, mas como um ato de criação, no qual os educandos se tornam agentes de sua própria educação e desenvolvimento. Ele argumenta que a educação deve transcender o mero conteudismo, promovendo uma formação integral que valoriza o pensamento crítico, a curiosidade, e a capacidade dos alunos de interagir e transformar o mundo ao seu redor. Ao contemplar a abolição do vestibular e a ênfase na formação integral, Homem de Lata aponta para a necessidade de repensar as práticas educativas de modo que estas reflitam mais autenticamente os valores de emancipação e transformação social.

Ao explorar as diferenças entre o Homem de Lata do passado, presente e futuro, revelou um traço distintivo em sua abordagem sobre a vida. Ele expressou sua busca constante pela melhoria do pensamento, destacando que essa evolução contínua dificulta definir as fases passadas e futuras. Sua perspectiva enfatiza a necessidade de compreender as coisas de diversas maneiras para se tornar uma pessoa mais completa.

A narrativa concluiu com Homem de Lata ressaltando a relevância das experiências de simulação. Ele as comparou a um divisor de águas em sua vida, fornecendo preparação para a convivência social e resultando em amizades. Em última análise, sublinhou que, independentemente das simulações, é nas relações interpessoais que as experiências se tornam verdadeiramente significativas.

#### 7.4 LEÃO

A narrativa com Leão ocorreu na Floricultura Winge, na zona sul de Porto Alegre, no mesmo dia em que foi realizada a entrevista narrativa com o Homem de

Lata. A conversa foi conduzida pelo pesquisador e ocorreu no dia 27/07/2023, começando no final da tarde e durando 58 minutos e 01 segundo.

Leão foi informado previamente sobre a gravação da narrativa e seu conteúdo. Começamos com a solicitação para ele se apresentar, falando sobre sua origem, configuração familiar e seu primeiro contato com o mundo. Leão descreveu ter nascido em Porto Alegre, vivendo com seus avós por um bom período devido ao trabalho intenso de seus pais. Atualmente, mora em outra casa no mesmo bairro, mantendo contato com seus avós, pai e amigos locais.

*Me chamo Leão, nasci em Porto Alegre mesmo. É minha estrutura familiar. É da clássica aqui da nossa sociedade, pai, mãe, convivi muito tempo com meus avós, inclusive moro um pouco na rua de trás do meu colégio. Nem sempre estudei ali, já vim de outros colégios, sempre outras escolas. Então, basicamente, fui criado com a minha avó. Por um bom período de tempo, porque o meu pai e a minha mãe trabalhavam muito durante um período muito grande durante o dia, então eu fui criado basicamente pelos meus avós.  
(Leão)*

Ele destacou que foi criado principalmente pelos avós paternos, que agora estão em idade avançada. A separação dos pais o levou a morar com a mãe, mas o contato com os avós diminuiu devido à rotina agitada de Leão, que trabalha em três turnos, estuda e tem pouco tempo para sair. Quando questionado sobre suas memórias da infância, ele falou sobre sua entrada na escola, frequentando o Jardim na escola pública nomeada de Três de Outubro e depois mudando para a escola particular São Francisco com bolsa. Ele mencionou ter feito amizades marcantes e destacou uma professora do São Francisco que o influenciou positivamente, chamando a atenção para sua dedicação aos estudos.

Leão ressaltou que, apesar das mudanças entre as instituições, suas memórias são predominantemente neutras, sem destaque para experiências particularmente boas ou ruins. Ele lembra mais das emoções relacionadas às expectativas dos boletins e a apreensão gerada pela possibilidade de perder privilégios, como o videogame.

Durante a narrativa, aborda a sua experiência ao fazer a transição do colégio São Francisco para o colégio Mãe de Deus. Ele destaca que passou seis ou sete anos no São Francisco, a maioria deles com a mesma turma, o que criou laços de amizade bastante restritos. Ao mudar para o Mãe de Deus, sentiu uma perda significativa nas amizades, pois conhecia apenas duas ou três pessoas na nova escola.

Este processo de adaptação ao novo ambiente escolar e a formação de novas relações sociais podem ser analisados à luz do conceito de heteroformação de Pineau (1999), enfatizando como somos constituídos também pelas influências externas e pelo outro, reconfigurando nossa identidade em resposta às novas experiências sociais e educacionais.

A mudança foi particularmente impactante devido à perda dessas referências nas relações. Ele destaca que a palavra correta para descrever essa mudança não é negativa, mas foi um choque, especialmente devido à perda das amizades construídas ao longo dos anos.

Além das amizades, questionei sobre a diferença percebida no ambiente, nos professores e na metodologia de ensino entre os dois colégios. O participante observa que, embora o tratamento das pessoas e o ensino sejam semelhantes, há diferenças na metodologia de ensino. Ele também menciona a questão de classe social, indicando que o São Francisco era mais acessível, com pessoas um pouco mais humildes, enquanto o Mãe de Deus tinha uma classe social diferente, sentindo os colegas de origem mais elitizada.

Quando questionado sobre a diferença de classe econômica entre os alunos, ele revela que entrou no Mãe de Deus como aluno pagante, mas solicitou uma bolsa de estudos, concedida após a desistência de outro aluno. Ele enfatiza que, embora seus pais não tivessem uma renda muito grande, não lhes falta acesso a algumas comodidades, como internet, computador, alimentação e lazer.

O participante também observa que começou a notar diferenças no estilo de vida dos colegas em relação ao uso de celulares e tipos de tênis, mas ressalta que, mesmo não tendo condições de ter as mesmas coisas, seus parentes mais abastados ajudaram a suprir algumas dessas lacunas. No geral, ele afirma que essas diferenças não causaram uma mudança drástica em sua vida.

A narrativa abordou também a experiência dele em participar de simulações da ONU e como isso influenciou sua trajetória pessoal e profissional. Ele começou falando sobre como se envolveu inicialmente, mencionando a influência de amigos e a curiosidade em relação aos conflitos abordados nas simulações. Destacou que, apesar de inicialmente ser tímido, a participação nas simulações o auxiliou a se sentir mais confortável em falar em público, o que teve um impacto em sua vida acadêmica e profissional.

Ele compartilhou que, antes de se envolver com as simulações, planejava seguir uma carreira em engenharia mecânica, mas sua experiência no contexto das simulações da ONU o levou a mudar de curso e se interessar por relações internacionais e direito internacional. E atualmente, ele se sente muito mais à vontade em falar em público sendo ativo em apresentações e trabalhos em grupo, contrastando com a preferência de seus colegas por trabalhos online. Além disso, ele mencionou que está cursando o quinto semestre de Direito com bolsa integral do Prouni. A experiência “Fez eu mudar bastante, inclusive da questão profissional, porque antes de eu entrar eu já comentava com meus familiares que eu queria seguir da carreira de engenharia mecânica, fazer faculdade de engenharia mecânica” (Leão).

Este é o ponto na narrativa em que o narrador vira a chave, utilizando a simulação para ilustrar uma transformação nas relações humanas e, ao mesmo tempo, mudando de profissão.

A narrativa sobre a experiência transformadora vivenciada através das simulações da ONU destaca um “momento charneira” (Josso, 2010) significativo na trajetória de vida do narrador. Este momento de virada não só realça uma mudança profunda nas aspirações de carreira, de uma inicial inclinação para a engenharia mecânica para um envolvimento apaixonado com relações internacionais e direito internacional, mas também marca um desenvolvimento pessoal notável, especialmente no que diz respeito à comunicação pública e ao trabalho em equipe. Assim, essa experiência não apenas orientou o narrador para um novo caminho profissional, mas também fomentou um crescimento pessoal que transcende o ambiente acadêmico, preparando-o para enfrentar desafios futuros com maior confiança e determinação.

Ao ser questionado sobre o porquê as pessoas que o conhecem agora sugerem que ele deveria seguir a área penal, Leão explicou que essa recomendação está relacionada às habilidades que desenvolveu durante as simulações. Ele destacou que, nas simulações, as pessoas muitas vezes precisam defender pontos de vista ou posições que não necessariamente representam suas próprias crenças, mas que precisam ser persuasivas e convincentes.

O relato de Leão sobre sua experiência nas simulações ressalta a capacidade humana de adaptar-se e desempenhar papéis diversos de acordo com o contexto. À luz das ideias de Pineau (2006) sobre as histórias de vida em formação, podemos interpretar esse episódio como uma manifestação da formação existencial do

indivíduo através de suas experiências e interações. Durante as simulações, Leão é desafiado a defender pontos de vista que podem não refletir suas próprias crenças, mas que exigem persuasão e convicção. Esse processo reflete a habilidade de Leão em se adaptar a diferentes situações, bem como sua capacidade de compreender e representar perspectivas diversas, demonstrando uma formação que vai além do conhecimento técnico e abraça a complexidade das interações sociais. Através dessa vivência, Leão desenvolve habilidades práticas, fortalece sua capacidade de empatia, compreensão e comunicação, aspectos essenciais para uma atuação ética em qualquer área profissional. Assim, a experiência de Leão nas simulações ilustra como as histórias de vida refletem na formação do indivíduo, enriquecendo sua trajetória pessoal e profissional através da diversidade de experiências e aprendizados.

Após compartilhar algumas experiências de sua jornada acadêmica, foi questionado sobre sua participação nas simulações. Ele enfatizou que as simulações oportunizaram o contato com diferentes colegas, e que a interação social é um elemento benéfico. Afirmou que a falta dessa convivência pode resultar na perda de conhecimento, pois as pessoas compartilham ideias e informações durante conversas, enriquecendo mutuamente. Destacou que a ausência dessa experiência no passado pode influenciar as decisões e escolhas presentes na rotina da pessoa. Expressou o incentivo de outras turmas a participarem de simulações, acreditando que o que foi benéfico para ele certamente será proveitoso para eles, seja no aspecto da comunicação, convívio ou conhecimento construído. Concluiu manifestando a convicção de que as experiências positivas vividas por ele podem ser replicadas para benefício das gerações seguintes.

Leão explicou sobre a dinâmica familiar durante as 16 simulações que participou, abordando a reação de seu núcleo familiar diante dessa jornada. Observou que, no início, enfrentou dificuldades, pois havia a pressão para se concentrar nos estudos e nas matérias do Enem e do colégio, visando ao futuro. No entanto, ao longo do tempo, a família começou a compreender e aceitar o seu comprometimento com as simulações. Ele destacou o orgulho que sua família passou a sentir ao vê-lo envolvido nesse processo.

Ele também compartilhou uma experiência durante uma simulação na UFRGS em 2018 ou 2017, época em que participava de um movimento chamado Movimento Brasil Livre (MBL). Ele vestia uma camiseta do MBL durante a simulação e foi abordado de forma agressiva por algumas pessoas, que o ameaçaram fisicamente,

pedindo que ele tirasse a camiseta. Isso deixou uma marca negativa em Leão, pois ele não esperava uma reação tão hostil por expressar sua filiação política de forma pacífica.

Na segunda experiência compartilhada por Leão, houve um episódio positivo durante uma simulação na escola Mãe de Deus. Ele relatou que uma colega, com quem tinha diferenças ideológicas, decidiu simular em lados opostos no Senado Federal, escolhendo partidos que não apoiavam na vida real. Leão, que se identificava como de centro-direita, pegou um partido de esquerda, enquanto sua colega, que era de esquerda, escolheu um partido de direita. Durante a simulação, Leão fez um gesto involuntário para coçar a orelha, mas a colega interpretou erroneamente como um insulto, solicitando sua expulsão da sessão.

O pedido não foi aceito, e Leão explicou o mal-entendido ao professor responsável, Ricardo. Após a simulação, Leão procurou sua colega, pediu desculpas pelo mal-entendido e esclareceu a situação. Esse incidente serviu como um ponto de partida para uma melhor compreensão entre os dois. A experiência destacou a proeminência do diálogo e do entendimento mútuo na construção de relacionamentos mais saudáveis, superando diferenças ideológicas.

Na relação entre as simulações e as ciências humanas, no contexto da Geografia, ele destaca que há uma complementaridade mútua. As simulações proporcionam um ambiente prático para aplicar conceitos aprendidos em disciplinas como Geografia e História, estimulando os participantes a explorarem contextos e situações do mundo real. Ele exemplifica que ao simular um debate no Senado Federal, os estudantes podem abordar questões geográficas ligadas a conflitos globais, como o caso da Rússia e Ucrânia.

Para ele, a Geografia, por sua vez, contribui para a simulação ao fornecer uma compreensão mais profunda das variáveis espaciais, geopolíticas e socioeconômicas envolvidas nos temas debatidos. Desse modo, os participantes são incentivados a considerar não apenas o local em que vivem, mas também questões globais que influenciam diretamente suas vidas.

Quanto à escola e seu papel, Leão ressalta que os professores devem conhecer seus alunos, compreenderem seus interesses e incentivarem seus potenciais. Além disso, Leão destaca a necessidade de uma abordagem mais personalizada, em que os professores possam orientar os alunos em direção às suas paixões e interesses individuais.

Quanto à simulação, Leão percebe que ela oferece um espaço alternativo, incentivando o pensamento crítico e a pesquisa independente. Proporciona uma experiência prática que vai além das limitações do currículo tradicional, instigando os participantes a explorarem questões complexas e aprofundar seus conhecimentos em diversas áreas.

Leão também aborda as dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional, como a falta de tempo para abordar tópicos mais amplos, de modo especial nas escolas públicas. Ele destaca a importância de investir mais na educação, oferecendo condições adequadas aos professores e incentivando o aprofundamento dos estudos pelos alunos em áreas de seu interesse.

Propõe mudanças no sistema educacional, defendendo a continuidade de disciplinas clássicas, como matemática, com uma abordagem mais prática e contextualizada. Ele destaca sobre mostrar a aplicabilidade desses conceitos na vida cotidiana, em campos como construção civil e engenharia. Além disso, afirma que, se estivesse no papel de ministro da Educação, investiria mais nas instituições públicas e sugere a inclusão de novas disciplinas, como o direito, para oferecer uma educação mais ampla e conectada à realidade dos estudantes. Sua visão busca equilibrar a relevância prática das matérias com uma compreensão de seus fundamentos.

Ao ser questionado sobre a diferença entre o Leão do passado e o do presente, destaca uma transformação. No passado, com 12 ou 13 anos, ele descreve a si mesmo como tímido e reservado, contrastando com sua personalidade atual, mais extrovertida e sociável. Quanto ao futuro, Leão revela seu otimismo e esperança, projetando abrir uma empresa na área em que atualmente trabalha, focada em infrações de trânsito. Ele percebe uma crescente demanda nesse setor devido ao aumento do acesso a veículos e à implementação de leis mais rigorosas. Além disso, Leão planeja concorrer a concursos públicos, como para a Polícia Civil ou Militar, buscando uma carreira como Capitão. Posteriormente, ele almeja prestar a prova da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) para abrir seu próprio escritório de advocacia e trabalhar com questões de trânsito. Sua visão para o futuro é marcada por perspectivas positivas e uma abordagem focada em alcançar seus objetivos, tanto pessoais quanto profissionais.

Ao final da narrativa, Leão reflete sobre o impacto das simulações em sua vida, destacando o convívio com amigos e família. Ele enfatiza a necessidade de manter relações saudáveis e de qualidade, buscando evitar estresses que possam afetar o

bem-estar de modo negativo. Leão também compartilha uma mensagem de incentivo para focar no futuro, não apenas em questões financeiras, mas em como cada pessoa pode contribuir para a sociedade. Ele expressa sua aspiração de, caso sua empresa seja bem-sucedida, oferecer atendimentos sociais, ajudando microempresários e contribuindo para elevar o nível da sociedade ao redor. Sua visão vai além do sucesso pessoal, buscando impactar positivamente a comunidade e melhorar o ambiente ao seu redor.

## 7.5 MÁGICO

A narrativa com o Mágico ocorreu no colégio Mãe de Deus, no início da tarde do dia 02/08/2023, com duração de 1 hora e 6 minutos, realizada somente por mim.

Ao iniciar a conversa, pedi para que se apresentasse, revelando sua idade e contasse um pouco sobre si mesmo. Ele se identificou como Mágico, um estudante de 21 anos de Economia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, natural de Porto Alegre. Mágico descreveu sua configuração familiar, morando com pais e avós paternos na mesma casa que seus avós construíram há 50 anos.

A conversa avançou para o entendimento das primeiras memórias de Mágico e sua vida inicial. Ele compartilhou a experiência de ter frequentado a mesma escola que seu pai e tio estudaram há 40 anos, destacando a influência da conjuntura familiar ancestral em sua vida. Mágico percebeu que sua vida seguia um ciclo, repetindo padrões e tradições familiares.

*...e quando eu fui envelhecendo, quando eu fui tendo idade suficiente para entrar numa creche, numa escola, eu fui posto na mesma escola que meu pai e meu tio estudaram há 40 anos, até essa que era o Mãe de Deus e a minha vida foi sempre marcada. Eu sentia isso mais anteriormente, até por ser aquela conjuntura familiar ancestral, já era. Eu, meus pais, meus avós, eu. Estar no mesmo lugar que o meu pai morou continuidade que meus avós. Moro, continuei a idade que ia estudar no mesmo lugar que o meu pai estudou. É, a gente fazia as coisas assim, enfim, quase de forma cíclica. Eu era uma repetição de como disse as coisas com meu pai tinha uma repetição de como tinha conhecido as coisas com o pai dele e por aí as coisas iam...*  
(Mágico)

Ao ser questionado sobre a presença de irmãos, explicou que é o terceiro de 3 irmãos, sendo o primeiro casamento de sua mãe. No entanto, esses irmãos moravam em São Paulo, e apesar de encontros esporádicos, não eram presença constante em sua vida cotidiana.



O Mágico compartilhou suas primeiras experiências na educação infantil durante a narrativa. Ele lembra vividamente de seu primeiro dia de aula na creche aos 4 anos, uma experiência que refletia seu desejo de ter contato com outras crianças da mesma idade. Vindo de uma família em que seus avós e pais eram mais velhos, e por não ter muitas oportunidades para brincar na rua, o ambiente escolar representava uma nova chance de interação social.

Ao chegar na creche, o Mágico não hesitou em se envolver com as outras crianças. Ele lembra de seus pais sendo convidados a ficarem alguns dias para se acostumar, mas para sua surpresa, ele estava tão animado para brincar e fazer amigos que seus pais nem precisaram ficar. Sua curiosidade e vontade de se conectar com seus colegas foram evidentes desde o início.

O Mágico foi questionado sobre o motivo de se sentir tão à vontade na escola, considerando que era uma criança bem cuidada, mas com pouco contato com outras crianças anteriormente. E explicou que queria correr e brincar com crianças de sua idade, algo que não podia fazer em casa com seus avós.

A conversa também abordou o lado menos positivo dessa transição. O Mágico mencionou que, ao retornar de ônibus da escola, algumas crianças perceberam sua inocência e criação mais protegida pelos avós. Isso resultou em episódios de bullying, em que crianças mais velhas o provocavam e, às vezes, até se envolviam em confrontos físicos. Ele destacou a falta de reação de sua parte, tanto devido à diferença de idade quanto à falta de experiência em lidar com conflitos fora de sua família.

A experiência do Mágico ilustra a complexidade da ecoformação, como discutido por Pineau (1999). Ao transitar do ambiente protegido de sua casa para a escola, o Mágico não só encontrou oportunidades para brincar e interagir com outras crianças, mas também enfrentou desafios, como o bullying, que testaram sua capacidade de lidar com situações adversas. Esse processo de adaptação e aprendizado, permeado por experiências tanto positivas quanto negativas, reflete a ecoformação, sugerindo que o crescimento pessoal é continuamente moldado pelas dinâmicas de nosso ambiente. Pineau (1999) enfatiza que a ecoformação não se limita à aquisição de conhecimento formal; ela engloba a totalidade das nossas experiências vividas, que contribuem para nossa formação como seres sociais e emocionais. Ao ser questionado sobre as lembranças da transição da educação infantil para os anos iniciais, ele mencionou uma fascinação precoce por mitologia grega, algo que o

diferenciava dos colegas. Desde os 5 anos, o Mágico começou a aprender a ler e, motivado por sua paixão pela mitologia, buscou seu primeiro livro autodidaticamente. Ele explicou que a escola o incentivava desde o início, introduzindo letras e palavras durante o período do maternal.

Ao explorar mais a fundo a fase de alfabetização, o Mágico revelou que, mesmo sendo adiantado nesse aspecto, ele não se sentiu excluído, mas sim diferente. Seu interesse peculiar em mitologia grega e história o destacava dos colegas. Ele percebia que seu gosto era único e que os outros não compartilhavam o mesmo entusiasmo pela leitura.

O relato do Mágico sobre sua experiência na fase de alfabetização, ao se sentir diferente em vez de excluído, sugere uma reflexão profunda sobre os processos de formação e autoformação ao longo da vida. À luz das ideias de Pineau (1999), podemos interpretar esse episódio como uma manifestação do processo de construção identitária e social do indivíduo. Embora o Mágico não se tenha sentido excluído, é importante reconhecer que a sensação de diferença pode ter impactos significativos na autoestima e no desenvolvimento emocional e social do indivíduo.

A autoformação, conforme proposta por Pineau, não ocorre apenas por meio de experiências formais de aprendizagem, mas também através das interações sociais e das vivências pessoais que moldam a percepção de si mesmo e do mundo ao redor. Nesse sentido, o sentimento de diferença experimentado pelo Mágico na fase de alfabetização pode ter desencadeado um processo de reflexão e adaptação, contribuindo para sua formação identitária e para o desenvolvimento de habilidades de autogerenciamento e resiliência.

Ao progredir dos anos iniciais, Mágico falou sobre um episódio marcante na quinta série, quando sua visão começou a apresentar problemas. Ele relatou que, gradualmente, foi se sentando mais próximo ao quadro-negro para enxergar melhor, até que um amigo, Pietro, passou a ajudá-lo a copiar o que estava escrito. A surpresa veio quando a professora percebeu o problema visual e sugeriu uma consulta ao oftalmologista. Foi então que descobriu sua miopia, grau 3, e a experiência de colocar óculos pela primeira vez foi emocionante, proporcionando uma visão mais nítida do mundo ao seu redor.

Durante a narrativa, Mágico relatou a experiência do ensino fundamental, durante o sexto ano. Ele destacou a mudança na dinâmica escolar, quando vários professores assumiram a cena, rompendo com a unidocência anterior. Um aspecto

desconcertante foi a mudança abrupta de turma. Mágico foi separado de seu grupo de amigos habitual e colocado em uma turma diferente. Essa mudança não intencional gerou um sentimento de desconexão e estranhamento, já que ele se viu em um ambiente totalmente novo, rodeado por pessoas desconhecidas.

A introdução de múltiplos professores para diferentes disciplinas, como História, Geografia e Sociologia, também se destacou durante o oitavo ano. Esse novo modelo, aliado à entrada de novas disciplinas como artes, contribuiu para uma experiência escolar mais diversificada. Mágico enfatizou que esse período de mudanças ocorreu em 2016, quando estava mais envolvido no mundo da internet, acrescentando um contexto à sua jornada educacional.

Na narrativa, Mágico descreveu sua experiência política como uma evolução marcada por fases distintas. Inicialmente, ele revelou que, durante sua infância, estava desconectado das questões políticas, mencionando a eleição de Trump, o impeachment de Dilma e o Brexit como eventos que o deixavam tenso, mas ele optava por não ter uma opinião política muito formada.

Mágico então narrou uma mudança em sua postura política, descrevendo uma guinada para a direita mais forte do que inicialmente pretendia. Ele explicou que, anteriormente, não tinha grande interesse em política, mas, ao longo do tempo, descobriu que tinha uma visão mais alinhada à direita. Essa mudança, segundo ele, ocorreu durante o oitavo ano, um período em que se sentiu isolado e passou por transformações físicas e emocionais. Mencionou também, ter se envolvido mais na internet, onde teve contato com diferentes grupos, como os que jogavam videogame, e começou a se identificar com aqueles que compartilhavam opiniões políticas à direita.

A narrativa também abordou a influência da família na formação das opiniões políticas de Mágico. Ele mencionou que sua avó materna era mais politizada, mas como ela morava longe, não teve muito contato com esse ambiente. Por outro lado, seus pais tinham uma inclinação mais de direita, apoiando o impeachment de Dilma e fazendo comentários pontuais sobre as reformas do governo Lula.

Ao longo da primeira fase de sua vida, o narrador transita de uma postura inicialmente apolítica para abraçar uma visão mais alinhada à direita. Esse ponto de virada na narrativa pode ser caracterizado como um momento charneira, conforme definido por Josso (2010). Ele relatou sua jornada no ensino médio, destacando uma mudança em sua abordagem ao expressar opiniões. No oitavo ano, deu uma guinada

ao se posicionar em temas impopulares, sendo um dos poucos a fazê-lo. Entretanto, ao longo dos anos seguintes, essa postura foi diluída, chegando ao ponto atual, em que percebeu a necessidade de moderar suas opiniões para evitar conflitos e desconfortos com colegas.

Anteriormente, não se importava em ser a voz contrária, aproveitando sua condição de novo na escola. Contudo, ao conviver com colegas que discordavam, passou a esconder suas posições para evitar tensões. Ele compartilhou um episódio em que, ao evitar comentar sobre a vitória de Trump, percebeu a ação de moderar suas opiniões para manter relações amigáveis, concluindo que era necessário evitar debates desnecessários com pessoas de visões divergentes.

Ao relatar experiências com seu professor de história, destacou o impacto de suas intervenções nas aulas sobre a revolução industrial e o capitalismo. Ele explicou que, mesmo mantendo suas opiniões, começou a evitar trazer esses temas para debates em sala de aula, reconhecendo a sensibilidade do contexto. Essa experiência levou o Mágico a adotar uma postura mais moderada, priorizando a convivência pacífica em vez de confrontos ideológicos.

Ao decorrer da conversa, ele compartilhou sua experiência nas simulações, começando pelo momento em que soube sobre o evento no nono ano. Ele destacou que não tinha conhecimento sobre simulações de comitês da ONU ou outras organizações internacionais, mas seu interesse foi despertado quando o professor Alexandre mencionou a realização de um evento de simulação na escola.

No início, não sabia exatamente do que se tratava, mas seu amor pela história e seu gosto por estudar assuntos atuais o motivaram a participar. Ele expressou sua vontade de se posicionar, debater e falar sobre temas relevantes. Mesmo indo “às cegas”, ele formou uma dupla com um colega e representou um país da América Central na Organização dos Estados Americanos.

Mágico destacou a emoção de participar pela primeira vez, sentindo-se desafiado a formular argumentos e encontrar contra-argumentos para defender a posição de seu país. Essa experiência despertou seu interesse em debates estruturados e pesquisa para embasar seus argumentos.

Mágico compartilhou suas reflexões sobre as recordações das simulações e experiências em comitês, destacando a singularidade desses momentos. Ele enfatizou que a atmosfera simulada diferia de uma sala de aula convencional, ressaltando a natureza das atividades realizadas entre os participantes. Mágico

comparou essas experiências a projetos de iniciação científica e salões de eventos, sublinhando como as simulações se destacam como ambientes de aprendizado distintos.

Ao abordar a persistência dessas memórias, Mágico sublinhou a falta de uma abordagem tradicional de ensino durante as simulações. Mesmo após um período de cinco anos, ele recorda com precisão o país defendido, a posição assumida, o comitê participante, as alianças formadas e as propostas apresentadas. Mágico atribui essa clareza à ausência de intervenção direta de um professor durante as simulações, destacando a autonomia concedida aos alunos.

O aspecto mais marcante, segundo Mágico, foi a autonomia e responsabilidade atribuídas aos participantes. Durante as simulações, a ausência de um adulto orientando ou ditando as ações permitiu que os alunos, todos na mesma faixa etária, conduzissem análises, debates e tomadas de decisões de forma independente. Essa autonomia na pesquisa, argumentação e promoção de ideias contribuiu para a memorabilidade da experiência, uma vez que os participantes se envolveram, tornando as memórias mais duradouras.

Mágico destaca o papel do professor a partir de suas experiências em simulações, tanto aquelas em que os professores não estavam presentes quanto aquelas em que a interação ocorria com a presença ativa dos educadores. Ele ressalta que o professor contribuía no preparo dos estudantes, sendo além de uma figura de referência, mas também aquele que detém o conhecimento a ser construído. O professor é percebido como alguém mais experiente, alguém que, mesmo que não compreenda completamente as vivências dos alunos, é reconhecido como o detentor do saber.

No contexto da organização de simulações, Mágico destaca a influência dos professores na orientação dos estudantes, por exemplo, quando se tratava de eventos e atividades que demandavam planejamento e execução. Ele menciona que, embora os alunos possam ter conhecimentos acadêmicos, a experiência e o conhecimento prático dos professores são fundamentais para orientá-los na logística, nos detalhes práticos e na visão mais ampla do evento. A presença dos professores nas reuniões de preparação é valorizada, pois contribui para a aprendizagem dos alunos, ampliando a perspectiva organizacional e a prática necessária para o sucesso das simulações.

Além disso, destaca as atribuições do professor no fornecimento de direcionamento conceitual e no estímulo ao pensamento crítico. Ele descreve a necessidade de compreender o significado por trás dos temas abordados nas simulações, e como os professores contribuem ao explicar e contextualizar assuntos. O professor fornece preparo e equipamento e orienta os alunos a refletirem sobre o que estão aprendendo e a aplicarem suas próprias ideias e perspectivas durante as simulações.

O Mágico destaca a estreita relação entre Geografia e simulações, ressaltando que a disciplina é única ao oferecer conteúdos diretamente ligados aos acontecimentos atuais do mundo, diferentemente de outras disciplinas, que tendem a abordar teorias distantes da realidade contemporânea. Ao estudar regiões como o Oriente Médio, o Mágico exemplifica como a Geografia vai além da análise do terreno e países, abordando temas como petróleo, conflitos e desestabilizações regionais pós-11 de setembro, conectando-se mais profundamente com a realidade presente.

Ademais, relata que as simulações proporcionam uma visão próxima do mundo atual ao tratar de questões como tolerância religiosa, preservação da natureza e transformações climáticas. Essas simulações, que abrangem eventos recentes como a partição da Iugoslávia, destacam a relevância da Geografia como uma disciplina capaz de oferecer uma compreensão mais ampla e próxima do mundo contemporâneo, proporcionando *insights* essenciais sobre os desafios e complexidades da atualidade.

Mágico, ao contemplar seu futuro, expressa uma visão otimista para o Brasil. Valorizando suas raízes e história familiar no país, ele acredita no potencial de crescimento e melhoria, destacando a sua contribuição para o desenvolvimento nacional. Visualiza sua permanência no Brasil como um agente de mudança, propondo soluções e debatendo para construir um país mais próspero, educado e com acesso a melhores condições de vida, seguindo o exemplo de nações que superaram desafios ao longo do tempo. Sua perspectiva reflete um compromisso em deixar um legado positivo para as gerações futuras, nutrindo esperança e otimismo para o caminho do Brasil.

## **8 TEIAS DE EXPERIÊNCIAS: ENTRELAÇANDO NARRATIVAS INDIVIDUAIS E CONTEXTOS SOCIAIS**

O debate até o momento tem se concentrado nas narrativas individuais, reconhecendo que cada ser humano é detentor de uma história única, moldada por sua estrutura biológica, social e cultural. Esses elementos exercem influência em diversos aspectos da vida, tais como estilos de vida, escolhas profissionais e morais, pensamento crítico e político, consciência de mundo, vínculos interpessoais, desenvolvimento de habilidades e competências.

Essa perspectiva individualista ressalta a diversidade e complexidade das trajetórias de vida, afirmando que cada pessoa é singular e singularmente moldada por seu contexto. No entanto, ao ampliar o olhar para além das narrativas individuais dos participantes, observa-se a existência de histórias e contextos que se aproximam e outras se confrontam.

No entanto, destaca-se que, mesmo diante de contextos e histórias semelhantes, as experiências individuais permanecem únicas devido à subjetividade inerente a cada ser humano. Contudo, não se deve negligenciar as nuances que diferenciam cada indivíduo, uma vez que as vivências pessoais, interpretações e respostas aos desafios variam.

Ao promover uma abordagem que considera tanto as narrativas individuais quanto as semelhanças contextuais, possibilita-se explorar as dinâmicas sociais, culturais e estruturais que contribuem para a construção dessas histórias.

Nesse âmbito da análise das cinco narrativas, emergiram seis categorias, as quais foram tematizadas para a organização dos dados coletados. A partir das categorias definidas, realiza-se a análise discursiva dos dados resultantes da pesquisa. Nessa etapa, busca-se uma compreensão contextualizada dos elementos identificados.

### **8.1 A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE COM A ESTRUTURA FAMILIAR**

A narrativa dos participantes apresenta uma panorâmica das diferentes estruturas familiares, revelando os detalhes que desenvolvem a identidade. As vivências compartilhadas por eles evidenciam a complexidade das interações

familiares e sua influência na construção de quem somos. As nuances dessas experiências podem ser observadas em suas falas, servindo como pontos de partida para explorar como a configuração familiar contribui nas trajetórias individuais, delineando não apenas as relações pessoais, mas também os aspectos emocionais, sociais e decisórios que contribuem para a formação da identidade de cada protagonista. Dessa forma, a compreensão do processo de autoformação ganha maior profundidade ao ser contextualizada nas diversas nuances das experiências familiares compartilhadas pelos participantes.

Inicialmente, a análise da experiência de Dorothy reflete a complexidade da construção identitária em um contexto familiar não estruturado. A protagonista explicita a preponderância do vínculo materno em sua formação, ressaltando a ausência do pai. Leia-se: “... *eu era mais da minha mãe e aí meu pai não era muito presente e enfim era sempre uma disputa de quem ia ser mais pai ou mais mãe...*” (Dorothy). O embate constante entre os genitores em busca da primazia na figura parental impõe a Dorothy a necessidade de navegar entre essas dinâmicas conflitantes, consolidando uma identidade marcada por tensões e ambiguidades. Além disso, sua fala aponta para a relevância do ambiente escolar na forja da identidade da protagonista. Nesse contexto, a escola emerge como um espaço catalisador, proporcionando experiências, interações sociais e aprendizados que influenciam diretamente na configuração da sua identidade. A análise dessa interação entre os elementos familiares e escolares destaca a compreensão das complexas interações que definem a identidade.

A maturidade precoce evidenciada por Dorothy na tomada de decisões, em especial no contexto da ausência paterna, ressalta a resiliência individual diante de desafios familiares. A decisão de buscar a intervenção judicial para as questões relacionadas à pensão alimentícia e, posteriormente, ao abandono afetivo, revela a capacidade da protagonista de confrontar adversidades com determinação e assertividade. Esta postura aponta para as implicações sociais dessa busca por justiça em um contexto familiar fragilizado. Exemplificando essa determinação, ela expressa: “... *até os 14 anos eu tentava aceitar do jeito que era, mas eu comecei a me incomodar e pedi pra minha mãe colocar ele na justiça por causa da pensão e aos 18 a gente colocou ele na justiça devido ao abandono afetivo...*”.

A legislação brasileira, expressa no Estatuto da Criança e do Adolescente, consagra a proteção dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes. O



abandono afetivo, seja por ação comissiva ou omissiva, configura uma violação desses direitos e, conforme o artigo 5º do referido Estatuto, sujeita o agente a penalidades previstas em lei (Brasil, 1990). A inovação no âmbito judiciário se manifesta na aplicação de jurisprudências que buscam a reparação por danos morais, representando uma forma de punição aos responsáveis pelo abandono afetivo. Nesse contexto, a indenização pecuniária visa além de compensar o filho pelos prejuízos psíquicos decorrentes da ausência deliberada de paternidade, também impor uma responsabilização financeira ao genitor negligente.

No entanto, como ressaltam Bandeira e Barros (2024), essa punição monetária, apesar de buscar equiparar as consequências sofridas pelo pai ou mãe que comete o abandono, nunca poderá quantificar ou cobrir o intenso sofrimento vivenciado pelo filho. A relação afetiva entre pais e filhos influencia diretamente a estrutura psíquica da criança. O afeto é como um fator orientador que se destaca na formação do indivíduo e também na expectativa de uma vida digna para o indivíduo. Portanto, o entendimento do impacto do afeto na relação pai-filho ressalta a necessidade de proteger e fortalecer laços familiares, visando o bem-estar emocional e psicológico das gerações presentes e futuras.

A vivência de Homem de Lata, do Mágico e do Leão, criados em famílias estruturadas, oferece uma oportunidade para examinar o papel determinante da presença parental e familiar na construção de uma infância feliz. A coexistência harmoniosa de pais, avós e outros membros familiares proporcionou um ambiente emocionalmente rico e afetuoso, fornecendo uma base para o desenvolvimento desses indivíduos. A estabilidade oferecida por uma estrutura familiar bem definida contribuiu para a formação de uma identidade e o florescimento emocional durante os primeiros anos de vida.

A análise dessas experiências revela que a presença de figuras parentais, como os participantes mencionam, não apenas oferece suporte emocional, mas também atua na transmissão de valores, tradições e princípios morais. A existência de uma rede familiar proporcionou um ambiente seguro, em que a expressão de afeto e o aprendizado interpessoal eram facilitados. A presença constante dos avós adicionou uma dimensão de cuidado e sabedoria, criando uma atmosfera propícia para a amplitude do bem-estar infantil.

*Eu nasci em Porto Alegre. Numa família com pai, mãe, avós e vós sempre. Perto assim, sempre, todo mundo reunido. Com vários pontos de vista diferentes, sempre. Convivendo entre si. Foi uma infância feliz, assim foi uma infância que eu tive muita. Eu recebi muito carinho, muita atenção. (Homem de Lata)*

*Eu nasci em Porto Alegre, numa família que Era Eu, meus pais e meus avós paternos. Então a gente morava na mesma casa que meus avós, construíram a família deles. (Mágico)*

*É minha estrutura familiar. É clássica aqui da nossa sociedade, pai mãe convive muito tempo com meus avós, inclusive moro um pouco na rua de trás do meu colégio. Nem sempre estudei ali, já vim de outros colégios, sempre outras escolas. Então, basicamente, fui criado com a minha avó. Por um bom período de tempo, porque o meu pai e a minha mãe trabalhavam muito durante um período muito grande durante o dia, então eu fui criado basicamente pelos meus avós. Hoje eu convivo no mesmo bairro que eu, nasci em outra casa que os meus pais se separaram. Então eu convivo em outra residência maior. Mas mantenho em si o contato com meus avós, com o meu pai, com os amigos que eu tenho, no local que eu nasci e não, não sai muito não do meu local de nascimento. (Leão).*

Ao examinar essas experiências, é possível inferir que a construção de uma infância feliz está ligada à estruturação familiar coesa. A presença de uma unidade familiar bem definida pode nutrir as necessidades emocionais e psicológicas dos indivíduos, além de moldar suas perspectivas e habilidades sociais.

À luz de Morin (1995), sobre cultura e conhecimento, podemos compreender as habilidades sociais como elementos na interação dos indivíduos com seu ambiente social e cultural. A família atua na formação dessas habilidades, pois é dentro desse contexto que as crianças aprendem os padrões de comportamento, comunicação e interação social. Uma estrutura familiar coesa proporciona um ambiente seguro e estável para o desenvolvimento dessas habilidades, permitindo que as crianças aprendam a cooperar, resolver conflitos, expressar emoções e estabelecer relações saudáveis.

Além disso, a presença de modelos parentais positivos e de suporte emocional fortalece a autoconfiança e a capacidade de empatia, aspectos essenciais para uma interação social eficaz. Portanto, a relação entre a estrutura familiar e as habilidades sociais das crianças ressalta a importância de um ambiente familiar saudável e de relações interpessoais positivas no desenvolvimento integral dos indivíduos, conforme destacado por Morin (1995) em sua análise sobre cultura e conhecimento.

## 8.2 A INFLUÊNCIA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA FORMAÇÃO INDIVIDUAL E COLETIVA

As interações entre os sujeitos desencadeiam uma ação formativa que se amplia para além do âmbito individual, ganhando contornos sociais. Nos processos de intercâmbio formativo, os sujeitos compartilham, formulam e reformulam conhecimentos, criando um contexto colaborativo (Gee, 2018). Essas relações, permeadas pelo caráter social, impulsionam a formação dos envolvidos. Nesse cenário, a escola, o trabalho, os colegas e a família exercem uma influência, auxiliando o indivíduo na leitura do mundo a partir de diferentes perspectivas (Gee, 2018). A interação com o ambiente circundante contribui para a compreensão do sujeito sobre si mesmo e sobre a realidade que o cerca.

Como abordam Souza *et al.* (2020), as relações familiares estão presentes na formação do indivíduo desde tenra idade, moldando suas crenças, valores e comportamentos. O ambiente familiar é o primeiro espaço onde a criança aprende sobre amor, confiança, respeito e interação social. As dinâmicas familiares, tanto positivas quanto negativas, têm o poder de influenciar o desenvolvimento emocional e psicológico da criança. Quando essas crianças deixam o ambiente familiar e ingressam em outros contextos, como a escola, trazem consigo os padrões de relacionamento aprendidos em casa. Isso pode refletir em sua capacidade de interagir com colegas e professores, assim como sua adaptação às normas e expectativas do ambiente escolar. Crianças criadas em ambientes familiares que incentivam a comunicação aberta e o respeito mútuo tendem a ter uma transição mais suave para novos ambientes, enquanto aquelas que enfrentam disfunções familiares podem encontrar dificuldades adicionais ao se integrarem em contextos diferentes.

No âmbito das narrativas de alguns participantes sobre seus primeiros contatos escolares, emergem dualidades que merecem ser examinadas. Em primeiro lugar, observa-se a experiência de Dorothy, cujo relato destaca a escola como um espaço de vínculo e amizade. Ela descreve seu primeiro dia de aula como um momento marcado pela ansiedade da separação, em que a presença reconfortante de um colega, Rodrigo, a ajudou a superar a angústia inicial, estabelecendo assim uma relação de amizade duradoura. Por outro lado, o relato de Mágico revela uma perspectiva distinta. Mágico descreve sua experiência de adaptação à escola como algo natural e descomplicado, atribuindo essa facilidade à sua convivência prévia com

adultos. Para ele, a transição para o ambiente escolar foi suave, marcada pela prontidão em fazer amigos e integrar-se às atividades.

Surgindo a partir dessas perspectivas, outro debate se delineia em relação aos vínculos escolares, os quais representam uma dimensão no desenvolvimento socioemocional das crianças, influenciando seu bem-estar, ajustamento psicológico e envolvimento com a escola. De acordo com Maunder e Monks (2019), as relações interpessoais entre pares trabalham nesse contexto, fornecendo um sentido de autovalor, proteção, facilitando a aprendizagem e moldando o desenvolvimento por meio de culturas compartilhadas. A ausência de amizades na infância pode acarretar consequências negativas a longo prazo, como um aumento do risco de dificuldades psicológicas e sintomas de depressão na idade adulta. Assim, estabelecer laços com outros colegas satisfaz a necessidade de pertencimento, promove um senso de relacionamento e conexão que operam para o desenvolvimento saudável das crianças.

Neste momento, para exemplificar a influência da amizade escolar, emerge a fala de Leão ao relatar sua experiência anterior.

*Ali as amizades que eu tinha de jogar futebol aqui pelo bairro e ir à casa um do outro, acabaram por se perder um pouco, porque quando eu vim para o Mãe de Deus, eu conhecia 2 ou 3 pessoas que estudaram comigo ali e o resto desconhecia todo mundo, professor. Enfim, todos. E então foi uma mudança. Assim, essa parte de amizades, foi o que me pegou bastante dessa mudança.*  
(Leão)

Como pesquisador, penso que, não de forma negativa, mas ter ido para o Mãe de Deus foi um choque maior para ele devido à perda da referência das relações que mantinha antes da mudança. Continuando o debate sobre vínculos, emerge também dentro do âmbito escolar a relação entre professores e alunos. Através das narrativas de Homem de Lata e Leão, observa-se essa dinâmica dos educadores na experiência acadêmica dos alunos.

*Em contrapartida, no segundo ano, foi um ano que me marcou muito positivamente. Foi o ano que eu estive com a Daniela. Daniela Ferme, que saiu do colégio agora, recentemente. Que foi uma pessoa que trouxe muita cultura, muitas visões do mundo, muitas, muitas coisas bacanas para nós.*  
(Homem de Lata)

*Tinha algumas matérias que eu deixava a desejar e essa professora, ela meio que me botou o espanto. Assim, não digo que do lado ruim, foi o lado bom porque na época a gente tinha entrega dos boletins, não é? .... Daí ela me*

*chamou assim, professora, me chamou e disse, olha só, Homem de Lata, tua nota foi essa... Me deu o puxão de orelha para que eu me atentasse mais, e aí foi onde ali, mais ou menos, eu comecei a dar um pouco mais de atenção para a matéria dela. Mas foi marcante assim porque eu lembro muito bem até do meu pai, vindo da escola buscar o boletim assim e eu já sabia já o que ia acontecer. (Leão)*

Essa aproximação, de acordo com Morales (1999), promove uma aprendizagem mais significativa. Através dessas interações, os alunos se sentem mais motivados e engajados em seu processo de aprendizagem, desenvolvendo uma relação de confiança com seus educadores. Essa dinâmica melhora o desempenho acadêmico e contribui para a saúde física e mental de ambos os envolvidos. Quando os alunos se sentem valorizados e compreendidos pelos professores, isso pode reduzir o estresse e a ansiedade associados ao ambiente escolar.

Ao analisar as respostas de Dorothy e Espantalho sobre o papel da escola, é possível identificar pontos de convergência. Ambos concordam que a escola opera na formação integral do indivíduo, indo além do simples ensino acadêmico. No entanto, suas perspectivas divergem na ênfase dada a diferentes aspectos.

*...da gente ver que a escola está ali para se preocupar de forma integral com a gente e não necessariamente só o aluno que entra e que sai naquela porta, tipo tu comeu, tu tomou banho, tu dormiu e isso é importante! De que a gente tem que pensar nisso também. Eu vejo que têm filosofias diferentes de acordo com a escola, já trabalhei em alguns lugares e estudei no Mãe de Deus e eu vejo que a filosofia do Mãe de Deus é meio complicada e que eu não sei se eu conseguiria, mas eu vejo ali onde eu estou agora e que tem tudo isso, tipo primeiro o social depois o pedagógico, primeiro a gente vê se tem condições, se não a gente dá as condições e depois a gente vê se tu estás aprendendo. (Dorothy)*

*Eu acho que a escola é um ambiente. É não só de aprendizado, não só de integração, não só de interação, mas é um ambiente de também confronto e de conflito. Sabe? Diferentes, né? É exato, é e não só isso, mas como, digamos que uma miniatura da sociedade, a escola, ela consegue ser. Responsável não apenas pela transmissão dos conteúdos formais, matemática, Geografia, história, enfim. Mas também e principalmente do, digamos que do arcabouço assim cultural que sustenta a sociedade e que muitas das vezes, como conceitualmente falando, que é o que se tem em sociologia, que é o fato social... (Espantalho)*

Dorothy lança o olhar sobre a abordagem integral da educação, incluindo preocupações com as necessidades básicas dos alunos, como alimentação, higiene e descanso. Ela ressalva a influência da filosofia escolar nesse processo, destacando a priorização do social antes do pedagógico. Por outro lado, Espantalho enfatiza o papel da escola na transmissão da cultura, apresentando-a como um ambiente de

confronto e conflito, refletindo a diversidade da sociedade. Ele destaca a responsabilidade da escola não apenas na transmissão de conteúdos formais, mas principalmente na disseminação do arcabouço cultural que sustenta a sociedade.

Assim, enquanto ambos reconhecem a função da escola na formação global dos indivíduos, suas perspectivas divergentes revelam a complexidade e multifuncionalidade desse instituto educacional, abrindo espaço para reflexões sobre abordagens variadas na concepção do papel da escola na sociedade.

Segundo Ibrahim e El Zaatari (2020), em um contexto em que as pressões externas, como avaliações padronizadas, podem desviar a atenção dos professores dos aspectos relacionais do ensino, é imperativo que as instituições educacionais valorizem e promovam práticas que incentivem a construção de conexões positivas entre professores e alunos. Esse reconhecimento dos vínculos interpessoais no ambiente escolar pode contribuir para uma cultura educacional mais inclusiva e apoiadora, beneficiando o bem-estar e o desempenho acadêmico dos alunos.

Na perspectiva de alguns participantes sobre o papel do professor, emerge uma diversidade de visões que reflete a complexidade dessa figura na educação. Espantalho relata a dimensão social do papel do professor, enfatizando a importância da circulação e do conhecimento. Ele ressalta que o professor não precisa ser uma figura autoritária, mas sim alguém capaz de ajudar os alunos a se desafiarem e se desenvolverem a partir desses desafios.

De acordo com Paulo Freire (2014, p. 16):

A relação opressiva entre professor e aluno se manifesta quando o educador, detentor do saber, impõe seus conhecimentos de forma autoritária, anulando a voz e a autonomia do educando, relegando-o à condição de mero receptor passivo da informação, negando-lhe a possibilidade de questionamento e construção do próprio saber.

Ao enfatizar a dimensão social do papel do professor, o Espantalho ressalta que o educador não precisa exercer autoridade de forma autoritária, mas sim desempenhar um papel de mediador, encorajando os alunos a se desafiarem e a desenvolverem-se através desses desafios. Vê-se, portanto, a dinâmica educativa, em que o professor é visto como um guia e um parceiro no processo de aprendizagem, em vez de um detentor absoluto de conhecimento e poder.

Leão reconhece a desvalorização do professor no Brasil, mas destaca a função dessa profissão de ir além do ensino formal, ressaltando a necessidade de o professor

compreender o aluno, conhecendo suas realidades e particularidades. Já o Homem de Lata enfoca o papel do professor como aquele que tira os alunos de suas zonas de conforto, provocando reflexões e incentivando o diálogo. Ele destaca a influência do professor como alguém que proporciona segurança e empurra os alunos para se expressarem.

Por fim, Dorothy destaca a acolhida do professor, associando as funções paternas e maternas na relação professor-aluno. Ela ressalta a necessidade dessa acolhida para suprir lacunas emocionais e permitir que os alunos tomem decisões em suas vidas. Portanto, ao analisar essas diferentes perspectivas, vê-se que o papel do professor vai além do simples ato de transmitir conhecimento, incorporando aspectos sociais, emocionais e motivacionais que contribuem no desenvolvimento dos alunos.

### 8.3 EXPLORANDO EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS NAS SIMULAÇÕES

A inserção nas simulações revela motivações diversas, apontando para a complexidade das razões individuais que impulsionam os participantes. No caso de Dorothy, a busca pela independência é destacada como um motor para sua participação. Ela enxerga nas simulações uma oportunidade de explorar um mundo desconhecido pela mãe e, assim, conquistar autonomia. Essa perspectiva evidencia como as simulações podem servir como um meio de escapar das limitações impostas pelo ambiente familiar, proporcionando uma experiência expansiva.

Já para o Mágico, a motivação surge da oportunidade proporcionada pelo Professor Alexandre e de seu interesse pela matéria. O relato destaca a descoberta de um universo novo e fascinante, envolvendo a simulação de comitês da ONU e outros contextos internacionais. O desconhecimento prévio dessas dinâmicas revela como a curiosidade e o gosto pelo aprendizado são fatores-chave na decisão de participar das simulações, destacando o papel do educador na introdução de novas experiências.

Leão sugere que a iniciativa do professor em angariar alunos para as simulações despertou o interesse dele e de seus colegas. A experiência inicial, marcada pela ausência de julgamento e pela temática intrigante, tornou-se um fator determinante para a continuidade de sua participação. Esse relato ilustra como o ambiente acolhedor e a abordagem cuidadosa do educador podem influenciar

positivamente a adesão dos alunos às simulações, proporcionando um espaço propício ao desenvolvimento pessoal.

Os motivos que levam os participantes das simulações a continuarem podem ser observados anteriormente. No entanto, ao abordar a questão dos benefícios e das atribuições que as simulações trouxeram para as suas vidas, as respostas foram bastante diversas. Algumas reflexões destacaram o desenvolvimento pessoal como atribuição dentro do contexto das simulações.

*Acho que as pessoas que estão no entorno também conseguem perceber o quanto qualitativo é essa simulação e as experiências que elas te proporcionam para o desenvolvimento pessoal, sabe? Não só por habilidades mercadológicas. Sabe, habilidades. Técnicas, sabe, tipo, Ah, oratória, negociação, mas. Mas íntimas e introspectivas, sabes? Muito importante, acho que todo mundo consegue enxergar isso. (Espantalho).*

Essa jornada rumo ao aprimoramento individual muitas vezes se materializa por meio de programas formais de treinamento, mas também mediante experiências imersivas e práticas, como as Simulações. Estas últimas, em particular, oferecem um método para o aprendizado experiencial, permitindo que os participantes mergulhem em contextos simulados, enfrentem desafios reais e cultivem habilidades práticas de uma maneira dinâmica.

Outra contribuição destacada por Mágico diz respeito à autonomia, como ilustrado em sua declaração:

*...porque a minha experiência, ela só basta a mim. Não adianta levar o meu pai e o meu professor para dizer olha, é um ótimo aluno. Ele sempre foi um bom filho, não, eu tenho que falar para o para quem estava entrevistando o que? Eu fiz na minha vida o que eu aprendi com ela. Como isso faz sentido na vaga de emprego que eu estou buscando e eu tenho que argumentar aquilo, e eu, eu já reparei que era uma sessão parecida com uma, meio de simulação. Quer dizer, as pessoas, os meus colegas ali, ou de outras escolas, meus conhecidos e eu pesquisei a posição do meu país, só eu sei a posição do meu país, se eu não me pronunciar, se eu ficar quieto, ele não faz diferença. Eles estão defendendo a questão, o país deles, querem fazer a posição deles. Eu tenho que me posicionar, eu tenho que aparecer, eu tenho que me destacar por conta minha, só diz respeito a mim... Tem situações em que só eu tenho esse conhecimento, tenho essa experiência e a responsabilidade é minha de trazer isso para os outros, de convencer os outros ou de fazer com que eu apareça. (Mágico)*

Nesse contexto, o Mágico enfatiza a autonomia individual na tomada de decisões e na defesa de suas próprias experiências e conhecimentos, reconhecendo



que somente ele é capaz de expressar sua perspectiva e destacar-se de forma independente em diversas situações.

Pineau (2006), em seu estudo, destaca a autonomia individual como crucial na formação do sujeito. Ao enfatizar a capacidade única do sujeito de expressar sua perspectiva e agir de forma independente, ele ressalta a importância de cada pessoa ser o protagonista de sua própria vida, tomando decisões e defendendo suas experiências e conhecimentos de maneira autêntica e livre.

A autonomia na aprendizagem do aluno coopera no desenvolvimento de sua motivação intrínseca e no estabelecimento de uma base para o engajamento e o sucesso acadêmico a longo prazo. Conforme descrito por Wang *et al.* (2019), a Teoria da Autodeterminação destaca a autonomia como uma das três necessidades psicológicas para promover a motivação autônoma. Quando os alunos têm a oportunidade de tomar decisões e exercer controle sobre seu próprio processo de aprendizagem, sentem-se mais investidos e engajados no material.

Essa autonomia permite que os estudantes escolham os métodos de estudo que melhor se adequam às suas preferências e estilos de aprendizagem, facilitando uma experiência de aprendizagem mais significativa. Além disso, ao cultivar a autonomia dos estudantes, os educadores capacitam-nos a desenvolver habilidades de autorregulação e responsabilidade, preparando-os para enfrentar os desafios acadêmicos e pessoais com confiança e determinação.

A visão compartilhada pelos participantes sobre aqueles que não passaram pela mesma experiência das simulações transcende a mera ausência de participação nas atividades. Em suas reflexões, destacam-se aspectos que essas pessoas podem ter deixado de vivenciar e, conseqüentemente, de compreender. O entendimento político e a visão de mundo são pilares abordados pelo Mágico. Ele enfatiza a complexidade das estruturas governamentais e institucionais, ressaltando que a falta de exposição a esses elementos pode desenvolver visões políticas simplistas. A ausência de compreensão sobre o funcionamento dessas instituições pode levar a uma adesão acrítica a propostas e ideologias, tornando-se um obstáculo para o discernimento e a participação informada na esfera política.

Leão realça o convívio e o conhecimento construído por meio das interações sociais proporcionadas pelas simulações. Ele aponta que a diversidade de experiências e perspectivas presentes nesses ambientes contribui para a ampliação do entendimento sobre o mundo e para o desenvolvimento pessoal. A falta dessa

oportunidade de convivência pode privar as pessoas de uma fonte de aprendizado, limitando suas habilidades de tomar decisões informadas e de lidar com situações diversas no futuro.

Já o Homem de Lata destaca a dimensão da experiência e das relações interpessoais proporcionadas pelas simulações. Ele ressalta que a habilidade de estabelecer e manter boas relações contribui em qualquer área da vida, e as simulações oferecem um ambiente propício para o desenvolvimento dessas habilidades. Ao perder essa experiência, as pessoas podem se ver desprovidas de uma preparação para enfrentar os desafios da vida real, que frequentemente demandam interações complexas e colaborativas.

Percebe-se que as simulações oferecem uma experiência prática em termos políticos e sociais, assim como também desenvolvem indivíduos mais aptos a compreender e interagir. A ausência dessa vivência pode deixar lacunas no entendimento e nas habilidades interpessoais das pessoas, comprometendo sua capacidade de participação ativa e informada na sociedade.

#### 8.4 CONSCIÊNCIA GLOBAL E ENGAJAMENTO CÍVICO

A consciência de mundo é um fundamento para a formação de indivíduos socialmente responsáveis e engajados. Ela vai além da simples percepção do ambiente que nos cerca, sendo um processo complexo de compreensão e reflexão sobre as estruturas sociais, políticas e culturais que moldam nossa realidade. Essa consciência implica a capacidade de reconhecer e questionar as injustiças, desigualdades e problemas sistêmicos presentes na sociedade, buscando formas de contribuir para sua transformação. É um estado de alerta ético e moral que nos impulsiona a agir em prol do bem-estar coletivo, promovendo o respeito, a igualdade e a justiça em todas as esferas da vida em sociedade (Trennepohl, 2020).

Ao analisar as narrativas dos participantes, torna-se evidente o direcionamento para questões relacionadas à consciência do ambiente que os cerca. Essa conscientização não se limita apenas à percepção superficial, mas sim a uma compreensão profunda e reflexiva das estruturas sociais, políticas e culturais que influenciam suas vidas. Os participantes demonstram uma sensibilidade para identificar e discutir as injustiças, desigualdades e desafios sistêmicos presentes na sociedade. Suas narrativas revelam um compromisso com a promoção do bem-estar

coletivo, impulsionando-os a agir em prol da igualdade, justiça e respeito em todas as esferas da convivência social.

O exemplo de Dorothy ilustra como a conscientização política e econômica pode ser propícia a escolhas e trajetórias de vida de um indivíduo desde cedo. Sua preocupação precoce em debater essas questões revela uma sensibilidade para as dinâmicas sociais e uma inclinação para o engajamento cívico. No entanto, ao optar por trabalhar com crianças na educação, Dorothy demonstra como essa consciência se manifesta em ações concretas. Sua escolha reflete a crença de que a mudança real e duradoura começa cedo, na educação e formação das gerações futuras. Assim, sua dedicação em investir na educação infantil reverbera não apenas seu compromisso com a conscientização política, mas também sua convicção de que é na base que se constrói um futuro mais justo e igualitário.

Perceba-se o caso de Dorothy, que desde jovem tinha essa preocupação em debater sobre conscientização política e econômica. No entanto, como ela mesma relata: *“tipo na minha família ninguém, se eu chegar e falar de política era tipo vamos falar sobre os presidentes, vamos dividir a família em dois, vamos ver quem é desse e quem é desse e deu”*.

Dorothy reconhece que a questão vai além das divisões simplistas, envolvendo nuances econômicas e políticas. Ela percebeu que era necessário buscar conhecimento por conta própria, pois desde pequena ninguém a guiou nesse sentido. Sua compreensão não se limitava a uma dicotomia entre esquerda e direita, mas abarcava uma visão ampla desses conceitos.

Dorothy expande ainda mais o debate ao compartilhar suas memórias. Ela revela como a amplitude do mundo a afetava profundamente, ao testemunhar a realidade dos moradores de rua. Suas lágrimas eram um testemunho de sua angústia diante da injustiça social, levando-a a gestos altruístas, como doar seu próprio sapato para alguém com necessidade. No entanto, sua compaixão era acompanhada de uma sensação de impotência, alimentada pelo conhecimento que construiu sobre os problemas globais. Essa carga emocional pesava sobre ela, confrontando-a com a dura realidade de ser apenas um ser humano consciente das injustiças do mundo, mas incapaz de resolver todas elas.

A partir das respostas dos participantes, é possível identificar diferentes perspectivas sobre a consciência do Brasil. Espantinho expressa uma visão crítica, destacando os desafios históricos e estruturais que o Brasil enfrenta, incluindo a

herança colonial e a percepção de ser uma nação periférica. Ele reconhece a necessidade de romper com essas amarras e se desenvolver como povo e nação. No entanto, ele também demonstra certo ceticismo sobre a concretização desse desenvolvimento, embora mantenha uma esperança de que seja possível lutar contra essas dificuldades e construir um Brasil melhor no futuro.

*É difícil dizer também sobre o Brasil da manhã. Por mais que eu acho que tenha um pouco mais a dizer sobre mim mesmo. Acho que é um Brasil que, num Horizonte próximo, historicamente falando, 50, 100 anos, tem pouco a mudar. Normativamente, falando politicamente, economicamente, socialmente, né? Acho que. Agora, passando por campo de visto educacional. O Brasil, ele, enfim, é tem um fardo histórico, que é a colonização e que é esse papel que nos é dado, de periferia do mundo que é muito latente nas nossas cabeças, sabe? Enquanto brasileiros, enquanto cidadãos de um país subdesenvolvido, entre aspas. Então acho que o Brasil de amanhã é um Brasil que eu espero. (Espantalho)*

Por outro lado, Mágico adota uma perspectiva mais otimista. Ele reconhece os desafios atuais do Brasil, mas enfatiza sobre valorizar o progresso já alcançado ao longo da história do país. Ele destaca o potencial de crescimento e melhoria do Brasil no futuro, incentivando uma abordagem proativa por parte dos cidadãos para contribuir para esse desenvolvimento. Ele faz referência ao exemplo da Europa como uma região que superou adversidades e alcançou uma qualidade de vida elevada, sugerindo que o Brasil também pode seguir esse caminho, aprendendo com os erros do passado.

“Sair da bolha” significa transcender as limitações e perspectivas restritas de um ambiente particular, geralmente associado à cultura, ideologia ou experiências sociais específicas, e engajar-se em uma compreensão mais ampla e inclusiva do mundo ao redor. Essa expressão implica buscar novas informações, experiências e pontos de vista que desafiem e enriqueçam as próprias crenças e entendimentos, permitindo uma visão mais abrangente e informada da realidade.

A expressão relatada pelos participantes ultrapassa a simples transição, é uma jornada de autoconhecimento e crescimento que transcende as fronteiras da juventude e da educação formal. Para Dorothy, a experiência das Simulações foi marcada pela abrupta expansão de sua compreensão do mundo, confrontando-a com o caos e a complexidade que antes ela apenas observava de longe. Ao se deparar com as realidades cruas da sociedade, ela não apenas ganhou uma nova perspectiva,

mas também foi desafiada a se posicionar e se envolver com questões fundamentais, como os direitos humanos e as dinâmicas globais.

*... que o mundo estava um completo caos e aí eu queria entender mais e não conseguia entender, porque era muita coisa e aí o mundo que a gente tinha da bolha de estar na escola e de ser uma adolescente que vive como "patizinhas" e ponto, cresceu, estourou e viu o mundo e ter noção do mundo e das coisas que aconteciam no mundo, então era muito grande, mas ao mesmo tempo era muito bom, então foram muitas emoções durante todos aqueles anos, que foram vários anos. (Dorothy)*

Do mesmo modo, para Mágico, sair da bolha representou uma transição para uma consciência social mais aguçada. Sua participação em simulações o colocou diante de questões que antes pareciam distantes de sua realidade, incentivando-o a explorar temas como minorias religiosas, étnicas e os desafios enfrentados por comunidades marginalizadas. Essas experiências ampliaram seus horizontes, e o equiparam com uma visão crítica do mundo e um desejo de contribuir para um futuro mais justo e equitativo.

*E isso esse furar da bolha. No meu caso, foi através das simulações, diga-se de passagem, em que não só eu debatia assuntos que não tinham. Um problema de ser uma minoria religiosa, não tinha um problema de ser uma minoria étnica, de passar fome. Está sujeito a uma epidemia. Confio e não só isso, mas eu estava lá em sala de aula, em salas de aula de outros colégios, debatendo com pessoas da minha idade que às vezes vivia essa realidade... (Mágico)*

No entanto, sair da bolha não é isento de desafios. Para Dorothy, essa jornada foi marcada por períodos de conflito interno e crises emocionais, evidenciando a intensidade da transição e os obstáculos enfrentados ao confrontar a realidade de frente. Ainda assim, ela reconhece que esses momentos de luta foram precisos para seu crescimento pessoal e para forjar uma identidade fundamentada na compreensão do mundo e no compromisso com a mudança.

No relato de Dorothy, evidencia-se a complexidade da jornada para sair da bolha, conforme abordado por Marinas (2014). Esse processo implica confrontar conflitos internos e crises emocionais, revelando a intensidade da transição. No entanto, tais desafios são fundamentais para o crescimento pessoal, construindo uma identidade enraizada na compreensão do mundo e no compromisso com a mudança, como destacado por Marinas ao explorar o papel do inconsciente nas narrativas individuais.

Sair da bolha é uma jornada contínua, que demanda coragem, resiliência e um compromisso com a busca pela verdade e pela justiça. É um processo que desenvolve nossas visões de mundo, além da nossa capacidade de agir em prol de um futuro mais inclusivo e sustentável.

## 8.5 IMPACTOS E REFLEXÕES DAS SIMULAÇÕES NA TRAJETÓRIA DOS ESTUDANTES

A escolha de carreira é um processo no desenvolvimento dos jovens, com impactos psicológicos, físicos e socioeconômicos que podem perdurar até a vida adulta. As crianças tendem a transitar de visões idealizadas para uma compreensão mais dinâmica, construída por seu desenvolvimento e circunstâncias ambientais. Nesse processo, a orientação e o planejamento operam promovendo a identidade individual, bem-estar e satisfação no trabalho (Akosah-Twumasi *et al.*, 2018).

Diversos modelos teóricos, como a Teoria Social Cognitiva de Carreira (SCCT), explicam a complexidade da tomada de decisão de carreira, destacando a interação entre os processos cognitivos sociais e fatores externos como etnia, cultura e apoio social. Pode-se distinguir esses fatores entre intrínsecos, extrínsecos e interpessoais, que incluem interesses pessoais, busca por reconhecimento social, influência de figuras como familiares e professores, experiências pessoais, influências culturais e expectativas sociais.

De acordo com Akosah-Twumasi *et al.* (2018), jovens podem ser motivados por diferentes fatores na escolha de carreira, desde interesses pessoais até pressões externas e influências interpessoais. Enquanto alguns são impulsionados por satisfação intrínseca e realização pessoal, outros podem ser influenciados por aspectos como segurança financeira e opiniões de figuras presentes em suas vidas. Essa interação entre aspirações individuais e influências externas refletem nas trajetórias educacionais e profissionais dos jovens, destacando sobre o ato de compreender e gerir adequadamente esse processo de tomada de decisão.

A escolha de uma profissão é um dos momentos que mais criam dúvidas e expectativas na vida de um jovem, pois define a trajetória acadêmica e profissional, mas também sua realização pessoal e sua contribuição para a sociedade. A partir das experiências compartilhadas por Mágico, Leão e Dorothy, é possível observar como

diferentes indivíduos enfrentam e constroem suas escolhas de carreira em resposta a essas influências.

A análise das citações à luz dos elementos da compreensão cênica de Marinas (2007) revela uma imersão na maneira como as experiências de simulação podem influenciar as escolhas profissionais e as trajetórias individuais. Primeiramente, é interessante notar que, mesmo para aqueles cujas escolhas não foram diretamente pautadas na simulação, como no caso do Mágico, a experiência das simulações ainda exerce uma influência sobre ele. Podendo-se compreender a cena três de Marinas (2007), em que não fica nítida a influência das simulações, mas percebe-se facilmente que estas atividades foram fundamentais para a escolha profissional.

Ao mencionar que sua escolha profissional não foi pautada na simulação, ele destaca que sua decisão foi influenciada por experiências anteriores e não pela prática de estar nas simulações. Ao contextualizar sua decisão, ele enfatizou: “Hum, não justamente é uma escolha de economia, foi pautada pela minha experiência de simulações”. No entanto, isso não significa que as simulações não tiveram impacto em sua vida. Pode-se inferir que essas experiências prévias tenham contribuído para sua bagagem de habilidades e perspectivas, mesmo que de forma indireta, como se observa na fala a seguir:

*Aí quando as coisas foram assim, se aproximando do vestibular. Eu gosto de ações internacionais, eu gosto de estudar esses problemas, as relações que acontecem. Mas eu não vou fazer esse curso. Eu não acho que ele vá levar um ano para a frente. Que outro curso eu posso fazer? E dentro deles o que mais parecia que ia me fazer entender esses problemas que foram apresentados no ensino médio desde o final fundamental era a economia e foi assim que eu também devolvi entrar em economia. Até quando eu entrei até a metade do curso pode ser um questionamento que é feito ao curso de ciências econômicas da UFRGS, muito do que a gente que nos é ensinado não condiz muito com a realidade, a gente vai aprendendo teorias e modelos e posições que tu não consegues enxergar uma correlação diretamente. Por que é que o pobre passa fome? Por que isso é uma crítica a tua ou os colegas também fazem? Isso é compartilhado por alguns dos meus colegas. Alguns, inclusive, que têm essa experiência de simulações internacionais que têm essa preocupação com problemas atuais.*

Já nos relatos de Leão e Dorothy, a influência das simulações na escolha profissional é mais explícita. Ambos descrevem como a participação em simulações os levou a reconsiderar suas aspirações iniciais e a direcionar suas carreiras para áreas diferentes das inicialmente planejadas. Em ambos os casos, as simulações agiram como uma espécie de impulsionador, provocando uma reflexão sobre seus interesses, habilidades e valores. Leão menciona como a experiência no DEA

expandiu sua visão e o levou a considerar uma carreira em Relações Internacionais, enquanto Dorothy relata como a participação em atividades simuladas a fez repensar sua escolha inicial de estudar Gastronomia e a direcionou para a área da Educação.

*Fez eu mudar bastante, inclusive da questão profissional, porque antes de eu entrar para o meio ali, bom tempo antes eu já comentava com meus familiares que eu queria seguir da carreira de engenharia mecânica, fazer faculdade de engenharia mecânica. Gosto muito de mexer em carros e tal, motores, essas coisas. E era uma coisa que, na época não precisava falar, né? Não precisa, é cálculos e tal. Mas aí depois que eu entrei para o DEA, né? E que peça ser relacionado com relações internacionais? O direito tem questões internacionais, que é uma das cadeiras da faculdade também. Então tu tem que ter conhecimento do que acontece no mundo, né? (Leão)*

*...até então eu achava que o meu sonho era fazer Gastronomia e aí eu comecei a ver que tinha esse outro lado e de que eu não tinha que estudar para aquilo, eu sabia sobre aquilo e eu me interessava sobre aquilo e aí eu comecei a ver que eu precisava sentar com as pessoas e estudar aquilo com as pessoas e ensinar as pessoas. Eu comecei a fazer Gastronomia em 2017 só que a gente fez uma reunião de terceiro do Médio e daí o professor que estava lá disse que eu não tinha que estar na Gastronomia e que eu tinha de fazer uma licenciatura e eu disse: não, não, não você está errado e no outro ano eu fiz o ENEM e entrei na Pedagogia e aí eu comecei a fazer a parte da Educação e isso movimentou a minha vida... (Dorothy)*

Essas narrativas evidenciam a capacidade das simulações de proporcionar experiências imersivas e de ampliar os horizontes dos participantes, permitindo-lhes explorar novos interesses e possibilidades. Além disso, elas destacam o diálogo e a interação com outras pessoas durante as simulações, que podem fomentar o processo de autoconhecimento e na tomada de decisões.

## 8.6 INTERSEÇÃO ENTRE GEOGRAFIA, GEOPOLÍTICA, SIMULAÇÕES E A BNCC

A Geografia, conforme delineia Straforini (2018), é muito mais do que a mera descrição de lugares e fenômenos espaciais. Ela se configura como uma disciplina no processo educacional, proporcionando aos estudantes embasamentos para uma leitura reflexiva e crítica do mundo. Ao invés de apenas apresentar fatos geográficos, a Geografia escolar busca desenvolver um pensamento geográfico que permita compreender as relações complexas entre os elementos do espaço, tais como localização, interação, distribuição e padrões. Além disso, a disciplina desafia os alunos a considerarem não apenas o “onde” das coisas, mas também o “por quê” e o “como” das configurações espaciais, incentivando uma análise profunda das



dinâmicas sociais, ambientais e econômicas que representam o mundo em que vivemos. Dessa forma, a Geografia, além de fornecer conhecimentos sobre o espaço, promove também uma consciência crítica e uma compreensão mais ampla das questões globais e locais que permeiam nossa realidade.

A geopolítica, na perspectiva de Power (2019), emerge como uma disciplina dinâmica, ligada às interações entre poder, conhecimento e cultura. Suas raízes históricas remontam à análise das relações entre Estados-nação e seus territórios, mas seu escopo se expandiu para abranger uma gama mais ampla de atores e processos. Ao examinar as interconexões entre categorias, narrativas e práticas sociais, a geopolítica contemporânea revela-se como um campo de estudo que transcende as fronteiras disciplinares tradicionais, incorporando percepções da sociologia, da psicologia e da neurociência. Além disso, a influência crescente da cultura popular e das mídias sociais na construção de mundos sociais globais adiciona mais uma dimensão à análise geopolítica, destacando como o entendimento das narrativas e representações influenciam as percepções e ações dos atores geopolíticos. A geopolítica contemporânea além de examinar as relações de poder entre Estados, também investiga as dinâmicas que moldam a paisagem geopolítica em um mundo cada vez mais interconectado e culturalmente diverso.

A relação entre Geografia, simulações e geopolítica é um tema que ilustra como esses temas se entrelaçam e se complementam no entendimento do mundo contemporâneo. Ao invés de abordar os conceitos em tópicos separados, compreender como essas áreas se conectam e se influenciam mutuamente, promove uma visão mais ampla do nosso ambiente global.

Sobre a interseção da tríade Geografia, geopolítica e Simulações, Mágico e Dorothy destacam a simulação como um meio para compreender e aplicar os conceitos aprendidos em Geografia e geopolítica. Mágico enfatiza que a Geografia, por meio da simulação, oferece uma visão mais próxima e prática do mundo atual, enquanto Dorothy acredita que as simulações são um meio de aplicar o conhecimento construído disciplinas sem Geografia e geopolítica. Isso sugere uma forte conexão entre Geografia e simulações, em que a prática da simulação pode amplificar e aplicar os conceitos geográficos aprendidos em sala de aula.

*...Dentro da Geografia, ele é o único que te permite uma visão mais próxima do mundo e do mundo atual que a gente está vivendo e dos problemas que a gente tem contato ou que a gente ouve falar. Então a Geografia, todos,*

*todos a área humana, claro, a sociologia, filosofia, história ajudam. Mas o que mais te levava para dentro do mundo da Simulação é a Geografia. (Mágico)*

*Eu acho que elas estão juntas. Eu imagino que a simulação nasceu por causa da Geografia e da geopolítica, elas não são coisas separadas, eu acho que a simulação é um meio para se mostrar o que a gente aprendeu, o que a gente vê na geopolítica, mas neste mundo distante de Joe Biden e Putin lá longe vivem aqui do lado da gente para a gente conseguir conversar e de ter a noção do que está acontecendo, assim... (Dorothy)*

Ao concordar com Dorothy sobre a complementaridade entre simulações e Geografia, Leão destaca o enxergar além dos limites geográficos locais. Ele reconhece que a Geografia oferece uma base de conhecimento sobre elementos como limitações municipais, tipos de solos e padrões climáticos, fundamentais para entender o ambiente ao nosso redor. No entanto, ele ressalta que a Geografia não se restringe apenas a isso. Ela vai além, permitindo uma compreensão mais ampla das questões globais que afetam diretamente o cotidiano das pessoas. Ao mencionar o conflito entre Rússia e Ucrânia como exemplo, Leão ilustra como eventos geopolíticos distantes têm repercussões tangíveis em locais como Porto Alegre. Isso demonstra como a Geografia descreve o mundo físico, mas também analisa as interações entre fenômenos globais e locais.

*... a Geografia vai além do que é nosso município, do nosso bairro, do nosso estado, do nosso país. É que foi uma das coisas que eu havia comentado no início que fez eu pesquisar um pouco mais, né? ... Então a gente não pode levar Geografia como só o estudo do que está ao nosso redor. Mas sim do que tá ao nosso redor e pode interferir do que a gente do nosso dia a dia, por exemplo. A questão agora atual da Rússia contra a Ucrânia são coisas. Bah, é da Rússia contra a Ucrânia, eu sou não recaio. Eu moro aqui em Porto Alegre, sou do Sul, mas se tu for analisar, tu consegue ver que o preço de automóveis aumentou preço de aparelhos tecnológicos ali que envolvam. (Leão)*

Ao contrário do que Leão menciona, Espantalho ressalta que as simulações têm muito mais a agregar ao ensino de Geografia do que o inverso. Ele argumenta que muitos dos tópicos discutidos nas simulações não foram abordados de forma específica e aprofundada nas aulas de Geografia, mas que o aprendizado nas simulações contribuiu significativamente para seu desempenho nas aulas e provas da disciplina. Assim, as simulações se tornaram um complemento ao ensino tradicional, oferecendo uma abordagem prática e contextualizada que ampliou a compreensão dos conceitos geográficos pelos alunos.

*Eu acho que as simulações têm muito mais a agregar para a Geografia do que vice-versa... São muitas coisas que eu discuti dentro das simulações sem que eu tenha abordado de forma mais específica e profunda na Geografia e que me ajudaram a desenvolver esse conhecimento para as aulas de Geografia, para as provas de Geografia. (Espantalho)*

Essas falas evidenciam a interligação entre as simulações, a Geografia e a geopolítica de várias maneiras. As simulações podem expandir o ensino de Geografia ao oferecer uma abordagem prática e reflexiva, permitindo a aplicação dos conceitos geográficos e geopolíticos. Além disso, tanto a Geografia quanto a geopolítica fornecem contextos fundamentais para a compreensão dos problemas globais e suas conexões com as realidades locais.

Nesse sentido, mesmo que brevemente, proponho refletir sobre essa tríade — as competências específicas da Geografia, as competências gerais da BNCC e a utilização de simulações como prática pedagógica — articuladas de modo que a articulação vá além da mera compreensão de conteúdos conceituais. Essa prática deve promover o desenvolvimento de habilidades e competências que estimulem o protagonismo do estudante em seu processo formativo, instigando-o a atuar de maneira crítica e transformadora na sociedade.

Nesse sentido, proponho uma reflexão mais aprofundada sobre a interseção entre o ensino de Geografia, Geopolítica e o uso de simulações, articulada às competências específicas da Geografia, às competências gerais da BNCC e à utilização das simulações como prática pedagógica. Essa articulação deve ir além da simples compreensão de conteúdos conceituais, promovendo o desenvolvimento de habilidades e competências que estimulem o protagonismo do estudante em seu processo formativo.

Começamos pelo conceito de espaço geográfico, que explora as interações entre sociedade e natureza e a transformação do ambiente pelo ser humano, dialoga diretamente com a competência 1 da BNCC, que propõe a mobilização de conhecimentos em diversas áreas para interpretar e explicar a realidade. Estudando o espaço geográfico, os alunos aprendem não apenas a decodificar o território, mas também a propor soluções para problemas do mundo real, utilizando o conhecimento de forma integrada e aplicada.

O lugar, entendido como o espaço vivido e carregado de subjetividades, se relaciona com a competência 2, que incentiva o pensamento científico, crítico e criativo. O estudo de diferentes lugares estimula os alunos a refletirem criticamente

sobre suas próprias experiências e as dos outros, fomentando a criatividade na busca por soluções para problemas locais e globais.

A análise da paisagem, como expressão visível das transformações espaciais naturais e culturais, conecta-se à competência 3, que valoriza o repertório cultural. Ao observar e compreender as paisagens, os alunos passam a reconhecer a diversidade cultural e histórica das sociedades, entendendo como elas organizam e transformam o espaço ao longo do tempo.

O conceito de território, que envolve disputas e relações de poder sobre o espaço, alinha-se à competência 4, que trata da comunicação. A análise de questões territoriais, como soberania e conflitos por recursos, desenvolve habilidades de comunicação clara e objetiva, fundamentais para a construção de argumentos e para a interação social em diferentes contextos.

A noção de escala geográfica, que permite a análise de fenômenos em múltiplos níveis — local, regional, global —, associa-se à competência 5, relacionada ao uso crítico das tecnologias digitais. As ferramentas digitais, como os sistemas de informações geográficas (SIG), ampliam a capacidade dos alunos de interpretar processos espaciais complexos, tornando-se essenciais para o desenvolvimento das habilidades geográficas.

A globalização, enquanto processo de integração econômica, social e cultural, está diretamente conectada à competência 6, que aborda a relação entre trabalho e projeto de vida. Compreender a globalização ajuda os estudantes a projetar suas trajetórias pessoais e profissionais, considerando as dinâmicas globais e os desafios do mundo contemporâneo.

O estudo das relações de poder no espaço geográfico, especialmente em conflitos territoriais e disputas por recursos, está intimamente ligado à competência 7, que foca na argumentação. Ao discutir questões geopolíticas, os alunos são estimulados a construir e defender argumentos bem fundamentados, essenciais para o exercício pleno da cidadania.

O raciocínio geográfico, que envolve a análise crítica das interações espaciais, contribui para o desenvolvimento da competência 8, que se refere ao autoconhecimento e autocuidado. Ao refletirem sobre suas interações com o espaço e o ambiente, os alunos se tornam mais conscientes de seu papel na sociedade e de suas responsabilidades ambientais e sociais.

O pensamento espacial, que permite a compreensão das dinâmicas espaciais das relações humanas, fomenta a competência 9, relacionada à empatia e cooperação. Ao estudar conflitos e desigualdades territoriais, os alunos desenvolvem maior sensibilidade em relação às diferentes culturas, estimulando a colaboração e a empatia em suas interações sociais.

Por fim, o desenvolvimento de habilidades e competências geográficas está diretamente ligado à competência 10, que se refere à responsabilidade e à cidadania. O estudo de processos como urbanização, migração e globalização prepara os alunos para uma cidadania ativa, utilizando o conhecimento geográfico para agir de forma ética e responsável em prol da coletividade.

A articulação entre os conceitos da Geografia e as competências gerais da BNCC não apenas promove uma compreensão mais profunda da realidade, mas também desenvolve nos estudantes as habilidades necessárias para intervir de maneira crítica, consciente e responsável nos desafios da vida cotidiana e no exercício da cidadania.

Assim sendo, a pesquisa estabelece que há uma correspondência efetiva entre a teoria e a prática, sendo o ponto central de articulação de discussão, reflexão e análise do modelo que concebe o processo de ensino e aprendizagem por meio das competências. Esse viés abrange não apenas os conteúdos conceituais, mas também os procedimentais e atitudinais, conforme as diretrizes das Competências Gerais propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A competência é definida como a "mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2018, p.08).

Além disso, ao longo do trabalho, evidencia-se a contribuição da Geografia escolar, especialmente por meio das simulações, na construção das competências esperadas ao final da Educação Básica. As simulações, ao possibilitar uma prática ativa e contextualizada, oferecem um meio eficaz para que os estudantes desenvolvam não apenas os conteúdos geográficos, mas também as habilidades necessárias para atuar de maneira crítica e transformadora na sociedade.

Por isso enfatizamos que estar bem embasado em nossa prática docente é fundamental, pois o conhecimento sólido proporciona confiança no desenvolvimento de novas abordagens. Em nossa experiência com as simulações, inicialmente,

surgiram desconfianças quanto aos temas abordados, que muitas vezes são complexos e delicados, e também quanto ao apoio estrutural necessário. No entanto, à medida que as atividades se concretizavam e os resultados se tornavam visíveis, a mudança de atitude e apropriação dos estudantes de seus processos formativos, as suas preparações com estudos para as simulações e a qualidade de suas falas transformam a percepção de todos os envolvidos. Esse conjunto permitiu que a comunidade escolar, incluindo gestores e pais, também repensassem como positivo o modelo tradicional de aulas e enxergassem novas possibilidades nas relações de ensino-aprendizagem, destacando a potencialidade das simulações como uma metodologia eficaz frente às aulas tradicionais e nas relações de ensino-aprendizagem.

## 9 CONSIDERAÇÕES NÃO TÃO FINAIS

Ao encaminharmos nossas considerações sobre esta jornada intelectual e profissional que me acompanhou nos últimos cinco anos, reflito sobre como as interações com uma vasta gama de indivíduos — professores, colegas, amigos e familiares — atuaram como catalisadores de mudança, tanto acadêmica quanto pessoalmente. Essas trocas não apenas enriqueceram minha compreensão acadêmica, mas também (des)construíram profundamente minha prática e filosofia docente. Este caminho, repleto de sugestões e críticas construtivas, não apenas delineou minha trajetória de pesquisa, mas também fortaleceu minha determinação em fazer da educação um processo significativo e transformador.

Este capítulo, embora possa sugerir uma conclusão, marca, na verdade, um ponto dentro de uma trajetória contínua, resistindo a uma conclusão definitiva. Representa um momento de reflexão e um convite para novas descobertas e questionamentos, na esperança de que futuras contribuições iluminem aspectos que ainda me escapam. Compartilhar este trabalho significa, portanto, não apenas finalizar uma etapa, mas também lançar um desafio que transcende as fronteiras desta tese, nutrindo o campo acadêmico com novas indagações e perspectivas.

A escolha do método autobiográfico, juntamente com a valorização das narrativas, emergiu como fundamental não apenas para explorar as complexidades da formação dos estudantes, mas também para uma compreensão profunda de minha própria jornada como educador. Este método permitiu uma imersão nas narrativas pessoais, revelando a interconexão entre ensino e aprendizagem, entre educador e educando, destacando a potência das histórias individuais dentro do processo educacional.

Ao entrelaçar as experiências dos estudantes com as minhas, enfatizo a importância das narrativas autobiográficas não só para investigar trajetórias individuais, mas também como estratégia pedagógica para promover o protagonismo estudantil. Assim, reconheço que a adoção consciente deste método, aliada ao uso criterioso de narrativas, constitui uma abordagem inovadora e eficaz para estudar os processos formativos, enriquecendo a análise e reflexão sobre a educação e reafirmando o valor das experiências e subjetividades no desenvolvimento de compreensões mais profundas sobre si mesmo e sobre o mundo.

Portanto, ao escolher esta abordagem metodológica, não apenas destaquei a importância de valorizar as histórias individuais, mas também permiti que essas histórias se entrelaçassem com a experiência educacional mais ampla, destacando a inseparabilidade entre ensino e aprendizagem. Esta escolha se provou um meio poderoso para uma exploração autêntica das experiências dos estudantes e das minhas próprias, num processo recíproco de ensino, aprendizagem e transformação, sublinhando a necessidade de uma educação que valoriza as vozes e histórias de todos os envolvidos no processo educativo.

Este trabalho não apenas navega pelas complexidades da formação docente e discente através do método autobiográfico, mas também celebra a riqueza das narrativas como dispositivo de descoberta, compreensão e transformação. Estas “considerações não tão finais”, portanto, não selam o fim de uma investigação, mas abrem portas para futuras explorações, desafiando-nos a continuar a jornada de aprendizado mútuo e descoberta coletiva.

A partir da análise dos objetivos específicos, é possível observar que as simulações desempenharam um papel central na formação dos estudantes, tanto em suas escolhas de vida quanto na maneira como passaram a interpretar o mundo ao seu redor. As simulações não foram apenas uma metodologia pedagógica, mas um espaço onde os alunos puderam vivenciar, refletir e construir novas formas de compreender questões geopolíticas, sociais e culturais.

Em relação ao impacto nas escolhas de vida, alguns participantes relataram que as simulações abriram portas para novas áreas de interesse, como relações internacionais, diplomacia e direitos humanos. Esses relatos indicam que o processo de vivência e debate proporcionado pelas simulações levou a um engajamento maior com temas globais e à percepção de como as decisões políticas e sociais afetam suas próprias vidas e carreiras. Assim, as simulações contribuíram para que os alunos pudessem enxergar alternativas de futuro, ampliando seu horizonte de possibilidades.

Ao explorar as interseções entre Geografia e geopolítica na prática docente, meu trabalho ilumina como essas duas ciências se entrelaçam para enriquecer o ensino de Geografia e cultivar uma consciência crítica entre os estudantes. A partir desta investigação, emergem descobertas significativas que ressaltam a importância da integração da geopolítica nas salas de aula de Geografia, não apenas como uma extensão curricular, mas como um meio vital para compreender as dinâmicas do mundo contemporâneo.



A Geografia, com sua ênfase na compreensão dos lugares, paisagens e os processos que constroem o espaço físico, ganha profundidade ao se entrelaçar com a geopolítica, que traz para a sala de aula as questões de poder, política e relações internacionais. Esta fusão metodológica oferece aos estudantes uma lente através da qual podem examinar os eventos mundiais não como acontecimentos isolados, mas como o resultado de complexas interações entre o espaço geográfico e as decisões políticas, ou seja, do que Milton Santos (2014) intitula por “ações”.

Minhas descobertas sugerem que, ao incorporar a geopolítica no ensino de Geografia, viabiliza-se o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico nos estudantes, permitindo-lhes questionar, analisar e interpretar as relações de poder e suas manifestações espaciais. Esta abordagem pedagógica não somente enriquece o conteúdo programático, mas também prepara os alunos para se tornarem cidadãos mais informados, engajados, preparados e competentes, sendo capazes de compreender, questionar e atuar ao seu redor e no mundo.

Além disso, ao promover debates e discussões em sala de aula sobre temas geopolíticos atuais, estimula-se nos estudantes a capacidade de formular argumentos baseados em evidências, desenvolver empatia por perspectivas diversas e reconhecer a importância das decisões políticas no cotidiano das pessoas e na configuração dos territórios. Estas práticas pedagógicas não apenas apoiam a formação de uma consciência crítica, mas também fomentam habilidades essenciais para a participação ativa na sociedade.

Em suma, as interseções entre Geografia e geopolítica na prática docente revelam-se como fundamentais para transcender a educação geográfica tradicional, promovendo uma compreensão mais integrada e crítica do mundo. Este enfoque não apenas enriquece o currículo de Geografia, mas também desempenha um papel crucial na formação de estudantes que são não só conhecedores dos conteúdos, mas também pensadores críticos e cidadãos conscientes, capazes de navegar e influenciar as complexidades do mundo geopolítico contemporâneo.

Inspirado pela compreensão de Morin (2011) sobre a coexistência de múltiplas leituras e a inexistência de fórmulas prontas para metodologias ou currículos, reconheço a singularidade de experiências educativas que transcendem o convencional e despertam o brilho nos olhos dos estudantes. Nesta reflexão sobre as simulações geopolíticas, fica evidente seu impacto transformador na percepção dos estudantes acerca das complexidades geopolíticas e geográficas. Essas simulações,

por sua natureza imersiva e dinâmica, ofereceram uma arena onde a teoria encontrou a prática, possibilitando aos estudantes não somente compreender, mas vivenciar as dinâmicas de poder e territorialidade que caracterizam o cenário internacional. Este método pedagógico se destacou como uma poderosa ferramenta para ir além da mera “absorção passiva” de conhecimento, engajando os estudantes num processo ativo de descoberta e análise crítica do mundo.

No que se refere às leituras de mundo, as simulações funcionaram como um espaço de desconstrução e reconstrução de valores. Ao serem expostos a diferentes perspectivas e posicionamentos, os alunos desenvolveram uma compreensão mais crítica e ampla das questões internacionais, refletindo sobre justiça, igualdade e poder. Esse processo ajudou-os a (re)construir seus referenciais de valores, permitindo que revisitassem suas próprias crenças e atitudes, muitas vezes (des)construindo preconceitos e estabelecendo uma postura mais ética e reflexiva diante dos desafios globais.

Esses impactos não apenas corroboram a importância das simulações como um complemento às práticas pedagógicas tradicionais, mas também evidenciam que a utilização dessa metodologia contribui diretamente para a consecução do objetivo geral da pesquisa que visa compreender como o ensino de Geografia, mediante a prática das simulações, influencia na construção identitária e na trajetória de vida dos alunos, fomentando o protagonismo em suas vidas e interpretações do mundo em diferentes escalas. Sendo possível desvendar que ao longo de suas trajetórias, os estudantes demonstraram que as simulações deixaram marcas profundas, tanto em seu desenvolvimento pessoal quanto na forma como passaram a se posicionar diante das questões do mundo contemporâneo.

As simulações também guardam potencial em promover habilidades vitais para o século XXI, como liderança, articulação e colaboração. Ao encarnarem papéis de diplomatas, delegados e outros agentes em um contexto global simulado, os estudantes foram estimulados a desenvolver e exercitar habilidades de negociação, argumentação e resolução de conflitos de forma cooperativa. Essa experiência não apenas aprimorou suas competências comunicativas e de liderança, mas também fomentou a empatia e o reconhecimento da diversidade de perspectivas e interesses nas questões geopolíticas e geográficas, além de direcionar suas escolhas profissionais e escolhas de vida.

As simulações surgiram como uma abordagem pedagógica potente, cuja importância vai além do ensino teórico, imergindo os alunos em situações que demandam pensamento crítico, adaptabilidade e trabalho conjunto. Esta metodologia se provou eficaz não apenas para a educação geográfica, mas também como preparação para os desafios e oportunidades reais, dotando os estudantes dos processos pedagógicos necessários para liderar, comunicar e cooperar num mundo cada vez mais conectado. Assim, as simulações não somente enriqueceram o entendimento acadêmico dos alunos sobre questões geopolíticas e geográficas, mas também os capacitaram a se tornarem cidadãos globais atuantes e responsáveis, prontos para contribuir de maneira positiva para a sociedade.

Ao contemplar o encerramento desta pesquisa, torna-se crucial reconhecer as vozes dos verdadeiros protagonistas deste estudo: os estudantes. Suas narrativas, ricamente delineadas nos capítulos dedicados a suas histórias, ofereceram uma janela para as diversas maneiras pelas quais as simulações geopolíticas e as interseções entre Geografia e geopolítica influenciaram suas percepções e experiências educacionais. Estas narrativas não somente destacaram a construção de conhecimento acadêmico, mas também revelaram momentos significativos de autoconhecimento, questionamentos e epifanias, moldando de maneira indelével a forma como os estudantes veem a si mesmos e ao mundo à sua volta.

Os relatos dos estudantes ilustraram uma gama de transformações pessoais, desde a construção de uma consciência global até o desenvolvimento de um senso crítico aguçado sobre questões de poder, território e identidade. Ao imergirem em cenários geopolíticos simulados, eles não apenas aprenderam sobre a complexidade das relações internacionais, mas também sobre a importância da empatia, da diplomacia e da colaboração. Essas experiências, conforme narradas por eles, foram fundamentais na formação de suas identidades, auxiliando-os a posicionar-se como cidadãos globais informados e reflexivos, aptos a navegar e influenciar um mundo interconectado.

O papel dessas experiências na formação identitária dos estudantes e na sua compreensão do mundo é inestimável, pois é como uma semente plantada e que em parte, esse estudo buscou revelar alguns destes frutos. Ao que analisamos, poderíamos dizer que as simulações geopolíticas atuaram como catalisadores para o desenvolvimento de uma visão mais crítica e diferenciada de mundo, encorajando os estudantes a questionar as narrativas convencionais e a reconhecer a complexidade

das questões geopolíticas. Essa profundidade de compreensão, aliada à habilidade de ver o mundo através de múltiplas perspectivas, prepara os estudantes não apenas para serem participantes ativos em suas comunidades, mas também para desempenharem papéis significativos no palco global.

Cabe destacar que nessa compreensão de mundo e de suas múltiplas perspectivas, queremos elencar as “Cenas ocultas” na Cena 3, de Marinas (2007), em que o autor nos instiga a uma reflexão sobre os silenciamentos inerentes aos participantes desta tese, sugerindo que embora aspectos como o impacto na escolha profissional estejam explicitamente mencionados em uma narrativa, implicitamente, eles permeiam todas. Essa constatação aponta para uma realidade inescapável: inúmeras nuances, sem dúvida, nos eludem. Marinas (2007) nos ensina que a revelação completa é uma raridade, e que inevitavelmente operamos entre fragmentos e facetas ocultas de qualquer discurso. Reconhecer esta verdade é não apenas esclarecedor, mas também empoderador, visto que frequentemente discursos prolixos servem para ocultar mais do que revelar. Este entendimento nos equipa para navegar e decifrar as entrelinhas da subjetividade, em que o que está velado pode desvendar as verdadeiras intenções por trás dos diversos discursos que nos envolvem.

Isto posto, destacamos as narrativas dos estudantes como um componente vital desta pesquisa, não apenas como um meio de coletar dados, mas como uma forma de entender o impacto real da educação geográfica na vida dos alunos. Elas sublinham a eficácia das simulações e da abordagem pedagógica adotada, destacando a transformação que uma educação engajada e contextualizada pode provocar na juventude. Portanto, ao refletir sobre as experiências narradas pelos estudantes, esta tese reafirma a importância de práticas educativas que valorizem as perspectivas estudantis e as utilizem como um recurso pedagógico para uma educação mais inclusiva, reflexiva e transformadora.

Na tessitura desta tese, ao tecer as teias de experiências individuais dos estudantes em conjunto com os contextos sociais mais amplos, emergiu uma compreensão sobre como o pessoal e o político se entrelaçam na educação geográfica. As narrativas individuais, ao serem integradas dentro de um espectro mais amplo de contextos sociais, revelaram não apenas a influência desses contextos na formação da identidade e percepção dos estudantes, mas também como suas

experiências pessoais refletem e respondem às dinâmicas sociais, políticas e geográficas mais amplas.

Essa interação entre as experiências individuais e os contextos sociais é fundamental para entender a educação geográfica não como um conjunto de conhecimentos estanques, mas como um campo vivo, que dialoga constantemente com o mundo real. As narrativas dos estudantes, enraizadas em suas realidades sociais, mostraram que a aprendizagem geográfica é profundamente afetada por suas posições dentro de estruturas sociais mais amplas, incluindo questões de gênero, classe, etnia e nacionalidade. Essa percepção enfatiza a importância de uma educação geográfica que não apenas reconheça essas influências, mas que também as incorpore de maneira crítica e reflexiva no currículo.

Além disso, essas experiências individuais, quando vistas através da lente dos contextos sociais mais amplos, reforçam a necessidade de uma educação geográfica que prepare os estudantes para a cidadania global. Isso implica cultivar uma consciência sobre como as questões locais se conectam com desafios globais e como ações individuais podem ter impactos além das fronteiras nacionais. As narrativas dos estudantes destacaram como as simulações geopolíticas e outros métodos pedagógicos empregados permitiram não apenas uma compreensão mais profunda dos temas geográficos, mas também promoveram a empatia, a cooperação e o pensamento crítico, habilidades essenciais para a participação ativa em uma comunidade global.

Em minha leitura, integrar as narrativas individuais dos estudantes dentro dos contextos sociais mais amplos revela-se não somente crucial para uma compreensão holística da educação geográfica, mas também para o desenvolvimento de uma cidadania global consciente e ativa. Essa abordagem pedagógica, que valoriza e utiliza as experiências dos estudantes como um recurso para aprender e ensinar, destaca o papel da educação geográfica em preparar os alunos para navegar e influenciar positivamente o complexo mosaico de desafios que definem o mundo contemporâneo.

Ao refletir sobre a contribuição desta tese ao campo da educação geográfica e à metodologia de pesquisa, é essencial reconhecer como o estudo iluminou caminhos menos percorridos, abrindo novas avenidas para a compreensão e prática educacional. Esta investigação não apenas aprofundou a integração da geopolítica na educação geográfica por meio de simulações, mas também destacou o valor das

narrativas individuais dos estudantes como uma proposição pedagógica poderosa e como um método de pesquisa revelador. Ao fazer isso, a tese propõe uma reconceitualização da aprendizagem geográfica, que transcende a memorização de fatos e figuras para envolver os estudantes em uma análise crítica e reflexiva do mundo à sua volta.

Esta abordagem pedagógica, centrada nas experiências dos estudantes e nas simulações geopolíticas, oferece uma contribuição significativa ao evidenciar como a educação geográfica pode ser transformada em uma prática viva e envolvente, que não apenas informa os alunos sobre o mundo, mas os prepara para atuar nele de maneira informada e responsável. Além disso, ao utilizar narrativas individuais como um meio de explorar as percepções e experiências dos alunos, esta pesquisa contribui para a metodologia em educação, propondo um caminho que valoriza as vozes dos estudantes e reconhece a importância de suas experiências vividas como dados valiosos.

Nas reflexões desta jornada, é imperativo destacar que, embora a tese tenha percorrido múltiplas dimensões da relação entre a Geografia, a geopolítica e a formação estudantil, um ponto fulcral emerge como incontornável: a capacidade intrínseca da educação geográfica, ministrada no seio escolar, de provocar a consciência e crítica, e, surpreendentemente, sensíveis às diversas perspectivas ideológicas, incluindo aqueles estudantes inclinados à direita. Esta constatação não é meramente incidental, mas sim um testemunho do poder da educação geográfica de transcender barreiras ideológicas, cultivando um terreno fértil para o diálogo, a empatia e a compreensão mútua. Conforme elucidado por Pineau (1999), a educação abraça a responsabilidade de formar seres humanos em sua plenitude, equipando-os com a habilidade de navegar a complexidade do mundo com uma visão ampliada. Ao reconhecer que até mesmo estudantes com posicionamentos conservadores refletiram e, em alguns casos, reavaliaram suas perspectivas em virtude das experiências educacionais vivenciadas, sublinha-se a essência transformadora que a Escola pode ser. Ela pode atuar para além de um espaço de educação formal, mas de aprendizado com sensibilização, em que uma aula de Geografia “bem dada”, bem fundamentada e construída, em nosso caso, se deu por intermédio das simulações da ONU. As aulas carregam potencial de proporcionar um microcosmo para o exercício da cidadania ativa e consciente. Nessas considerações queremos reiterar com ênfase renovada a importância vital da educação geográfica e da escola na construção de

estudantes não apenas academicamente competentes, mas também socialmente conscientes e ideologicamente equilibrados, capazes de contribuir para um Brasil e um mundo que abracem a mudança, respeitando a diversidade de pensamentos e fomentando a coesão social.

Quanto às direções para pesquisas futuras, os achados desta tese sugerem várias possibilidades intrigantes. Primeiramente, estudos adicionais poderiam explorar como as simulações geopolíticas e outras abordagens imersivas podem ser adaptadas e implementadas em diferentes contextos educacionais, culturais e socioeconômicos, ampliando seu alcance e relevância. Além disso, há um potencial significativo para investigar o impacto a longo prazo dessas metodologias pedagógicas na formação da identidade dos estudantes, em suas trajetórias educacionais e profissionais e na sua participação cívica e global.

Outra direção promissora seria o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que integrem ainda mais as narrativas dos estudantes no currículo de Geografia, examinando como essa abordagem pode contribuir para uma compreensão mais profunda de questões geográficas complexas e promover à cidadania. Por fim, a expansão desta pesquisa para incluir perspectivas de educadores, administradores e políticos educacionais forneceria uma visão mais holística sobre os desafios e oportunidades de implementar abordagens pedagógicas inovadoras na educação geográfica.

Em suma, esta tese não apenas contribui para o campo da educação geográfica e a metodologia de pesquisa, mas também lança as bases para futuras investigações que podem continuar a explorar e expandir os limites de como educamos para a cidadania global em um mundo cada vez mais interconectado.

Nas considerações finais desta tese, torna-se imperativo reafirmar a importância intrínseca da relação entre Geografia, geopolítica e educação na formação de cidadãos críticos, conscientes e engajados. A intersecção destas áreas não apenas enriquece o currículo educacional, mas também prepara os estudantes para interpretar e atuar em um mundo complexo, onde as questões geopolíticas influenciam profundamente as dinâmicas sociais e ambientais. Esta pesquisa demonstrou como a incorporação de simulações geopolíticas e o emprego de narrativas pessoais dos estudantes podem transformar a aprendizagem, tornando-a mais relevante, envolvente e capaz de promover uma compreensão crítica das interações entre espaço, poder e identidade.

Além disso, a tese contribui significativamente para a prática educacional, ao oferecer *insights* valiosos sobre como métodos pedagógicos inovadores podem ser utilizados para despertar o interesse e a participação dos estudantes. Ao explorar a eficácia das simulações geopolíticas, este estudo ilumina caminhos para que educadores transcendam métodos tradicionais de ensino, incentivando uma abordagem mais interativa e reflexiva que prepara os estudantes não apenas academicamente, mas também como cidadãos ativos e responsáveis.

No âmbito da pesquisa acadêmica, esta tese se destaca por abrir novas linhas de investigação em educação geográfica, particularmente no que tange à aplicação e ao impacto de simulações geopolíticas e ao uso de narrativas estudantis como dispositivos pedagógicos. Ela lança um convite para futuros estudos que possam explorar ainda mais as potencialidades dessas metodologias em diferentes contextos educacionais e culturais, contribuindo assim para um corpo de conhecimento que apoia a evolução constante das práticas de ensino e aprendizagem.

Em suma, esta tese não apenas sublinha a relevância da Geografia e da geopolítica na educação contemporânea, mas também demonstra como a inovação pedagógica pode enriquecer a experiência educacional, fomentando o desenvolvimento de uma cidadania informada, crítica e ativa. Assim, espera-se que as contribuições aqui apresentadas inspirem educadores e pesquisadores a continuar explorando e expandindo os horizontes da educação geográfica, em prol de uma sociedade mais consciente e engajada.



## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. **Biografização/heterobiografização: elaboração memorialística de uma personagem auto(hetero)biográfica em formação docente**. *Linhas Críticas*, 29, e47664, 2023. Páginas de 1 a 21. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202347664>.

ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L. M. B. **Autorregulação da aprendizagem em contexto escolar: uma abordagem baseada em Ateliês Biográficos de Projetos**. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 191-216, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/HWrmbYdtS8BY4tJgHz8Twxyl/>. Acesso em: 03 dez. 2023.

AKOSAH-TWUMASI, Peter *et al.* A systematic review of factors that influence youths career choices—the role of culture. **Frontiers in education**. *Frontiers*, 2018. p. 348903. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2018.00058/full?fbclid=IwAR2VjyBmsujAUik2O4tR3MvQDdzP1hVyqrKaCx4dn7XrSv72FovPHEpESVw>. Acesso em: 05 mar. 2024.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

AZEVEDO, Mariângela Oliveira de. **O ensino do lugar e o lugar do ensino: o conceito de lugar geográfico como dimensão de uma educação emancipadora no ciclo II do ensino fundamental**. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Goiás. 2016. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6735>. Acesso em: 19 mar. 2024.

BANDEIRA, Anne Lisie de Moura; BARROS, Ana Maria Dinardi Barbosa. Os crimes contra a assistência familiar: as consequências do abandono afetivo paterno na vida da criança/adolescente. **Revista Científica do UBM**, v. 22, n. 42, p. 157-183, 2020. Disponível em: <http://revista.ubm.br/index.php/revistacientifica/article/download/909/154>. Acesso em: 05 mar. 2024.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOLÍVAR, Antonio. De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa. **Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)**, v. 4, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 03 maio 2021.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul.

1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 05 mar. 2024.

BOROWSKI, Lara Moraes. **A geografia política na geografia escolar: o município enquanto perspectiva de efetivação da cidadania**. Monografia (Conclusão de Curso) – Universidade Federal da Bahia. Instituto de Geociências, Salvador, 2014.

CALLAI, Helena Copetti; CAVALCANTI, Lana de Souza; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Lugar e cultura urbana: um estudo comparativo de saberes docentes no Brasil. **Terra Livre**, v. 1, n. 28, p. 91-108, 2007. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/download/224/208>. Acesso em: 20 mar. 2024.

CASTRO, I. E. **Geografia e Política: território, escalas de ação e instituições**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CAVALCANTI, Lana De Souza. Propostas curriculares de Geografia no ensino: algumas referências de análise. **Terra Livre**, n. 14, p. 125-145, 1999. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/download/377/359>. Acesso em: 19 mar. 2024.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2003.

CAVALCANTI, Lana de S. Lana de Souza Cavalcanti fala sobre o ensino de Geografia com novas abordagens. [Entrevista concedida a] Beatriz Vichessi. **Nova Escola**, v. 238, 01 dez. 2010.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos *et al.* **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros - Seção Porto Alegre, 2003.

COSTA, Wanderley Messias da. **Geografia Política e geopolítica**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

COSTELLA, Roselane Zordan. Competências e habilidades no contexto da sala de aula: ensaiando diálogos com a teoria piagetiana. **Cadernos do Aplicação**, v. 24, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/23262>. Acesso em: 20 mar. 2024.

COSTELLA, Roselane Zordan. Escola: espaço de responsabilidade social. **Revista Trajetória Multicursos–Edição Especial XVI Fórum Internacional de Educação**, Osório, v. 3, 2012. Disponível em: [https://www.facos.edu.br/publicacoes/revistas/trajetoria\\_multicursos/agosto\\_2012/pdf/escola\\_-\\_espaco\\_de\\_responsabilidade\\_social.pdf](https://www.facos.edu.br/publicacoes/revistas/trajetoria_multicursos/agosto_2012/pdf/escola_-_espaco_de_responsabilidade_social.pdf). Acesso em: 19 mar. 2023.

COSTELLA, Roselane Zordan. **O significado da construção do conhecimento geográfico gerado por vivências e por representações espaciais**. 2008. 203 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/17390>. Acesso em: 19 mar. 2024.

COSTELLA, Roselane Zordan; SCHÄFFER, Neiva Otero. **A Geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo**. Entre Nós - –nos finais do ensino fundamental, v. 4. Erechim: Edelbra, 2012.

COSTELLA, Roselane Zordan et al. (Orgs.). **Movimentos para ensinar geografia: oscilações**. Porto Alegre: Letra1, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/149120>. Acesso em: 02 nov. 2023.

CORRÊA, Roberto L. Espaço, um conceito-chave da geografia. In: CASTRO, Iná E. de.; GOMES, Paulo Cesar da.; CORRÊA, Roberto L. (org.). **Geografia: conceitos e temas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: UFRN, 2008.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. P. 29-55.

FERNANDES, Arlete Modesto Macedo *et al.* O construtivismo na educação. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 12, n. 40, p. 138-150, 2018. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/download/1049/1514>. Acesso em: 19 mar. 2024.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução de Magda Lopes; Revisão de Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Compreensão cênica: possibilidade interpretativa de narrativas de (auto)formação de ex-pibidianas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-17, 2019.  
FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FUINI, Lucas Labigalini. O território em Rogério Haesbaert: concepções e conotações. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, v. 21, n. 1, p. 19-29, 2017.

GAUTHIER, Clermont [et al.]. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GEE, James Paul. Reading as situated language: A sociocognitive perspective. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 44, n. 8, p. 714–725, 2018. Disponível em: <https://jamespaulgee.com/pubs/Reading%20as%20Situated%20Language.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTO, Eduardo Donizeti; SANTOS, David Augusto. A Geopolítica e o ensino de geografia: estratégias didáticas para a retomada do diálogo. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 15, n. 3, set./dez. 2011.

GUEDES, Álvaro Martim. **Projeto MUN - UNESP, Model United Nations**. Faculdade de Ciências e Letras - Câmpus de Araraquara, Departamento de Administração Pública, [2021]. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/departamentos/administracao-publica/projetos-de-extensao/projeto-mun---unesp-model-united-nations/>. Acesso em: 04 jan. 2024.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HARVEY, David. Population, resources, and the ideology of science. **Economic geography**, v. 50, n. 3, p. 256-277, 1974.

HISTÓRIA DA SONU. **SONU**, s. d. Disponível em: <https://www.sonu.com.br/historia>. Acesso em: 04 abr. 2024.

IBRAHIM, Ali; EL ZAATARI, Wafaa. The teacher–student relationship and adolescents’ sense of school belonging. **International Journal of Adolescence and Youth**, v. 25, n. 1, p. 382-395, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02673843.2019.1660998>. Acesso em: 07 mar. 2024.

I ICM Mundi – Conferências Internacionais mobiliza mais de 100 alunos da Rede ICM. **Rede ICM – Rede de educação e assistência social**, 22 set. 2019. Disponível em: <https://www.redeicm.org.br/blog/i-icm-mundi-conferencias-internacionais-mobiliza-mais-de-100-alunos-da-rede-icm/>. Acesso em: 02 abr. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br> Acesso em: 14 agosto 2021.

INSTITUTO REÚNA. **BNCC Comentada para o Ensino Médio**. 2020. Disponível em: <https://o.institutoreuna.org.br/projeto/base-comentada-para-o-ensino-medio/>. Acesso em: 02 abr. 2024.

KAERCHER, Nestor André. A geografia é nosso dia-a-dia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 21, n. 1, 1996. Disponível em:

<https://scholar.archive.org/work/7vphh2kntvgtnaooxfszmqhqlf/access/wayback/http://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/viewFile/38639/26361>. Acesso em: 19 mar. 2024.

KAERCHER, Nestor André. A Geografia escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num fast food?. **Terra Livre**, v. 1, n. 28, p. 27-44, 2007.

KAROL, E. **Geografia Política e geopolítica no Brasil (1982-2012)**. 257 f. 2013. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

LACOSTE, Yves. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1988.

LADEIRA, Francisco Fernandes; LEÃO, Vicente de Paula. Geopolítica e meios de comunicação: a influência dos estereótipos sobre a civilização mulçumana no processo de ensino-aprendizagem em Geografia no Ensino Básico. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS – SEPECH. Humanidades, Estado e desafios didático-científicos. 10. 2016. **Blucher Social Sciences Proceedings**, v. 2, p. 167-177, 2016.

MARINAS, José Miguel. Lo inconsciente en las historias. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva (org.). **Pesquisa (auto)biográfica: fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014. p. 39-56.

MARINAS, José Miguel. **La escucha em la historia oral**. Palabra dada. Madrid: Síntesis, 2007.

MAUNDER, Rachel; MONKS, Claire P. Friendships in middle childhood: Links to peer and school identification, and general self-worth. **British Journal of Developmental Psychology**, v. 37, n. 2, p. 211-229, 2019. Disponível em: <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1111/bjdp.12268>. Acesso em: 05 mar. 2024.

MENEZES, Victória Sabbado. **“Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos...” professores?** das narrativas (auto)biográficas docentes à ressignificação de (Geo)grafias. 2021. 377 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec, 1995.

MORALES, Pedro. **Relação professor-aluno**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MOREIRA, Erika Vanessa; HESPANHOL, Rosângela Aparecida de Medeiros. O lugar como uma construção social. **Formação**, v. 2, n. 14, 2007. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/download/645/659>. Acesso em: 19 mar. 2024.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **Rumo ao abismo? Ensaio sobre o destino da humanidade.** Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2011.

MORIN, Edgar. Cultura y conocimiento. In: WATLZAWICK, P.; KRIEG, Peter. **El Ojo Observador**, Barcelona: Gedisa, 1995. p. 73-81.

MORIN, E.; CIURANA, E. R. MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e a incerteza humana.** São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. Introdução. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Trad. Maria Nóvoa. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 21-29.

OLIVEIRA, Julia Marin de; LIMA, Mariana Carneiro; BITENCOURT, Natália Horst; SILVA, Thauane Medeiros; GIL, Vinícius Pospchil (Org.). **UFRGS MUNDI - Guia de Estudos 2023.** v. 11. Porto Alegre: UFRGS, 2023.

PEREIRA, R. **Geografia: a reflexão e a prática no ensino.** São Paulo: Blucher, 2012.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida. **CETRANS – Centro de Educação Transdisciplinar**, 1999. Disponível em: <http://cettrans.com.br/assets/textos/a-autoformacao-no-decurso-da-vida.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2024.

PINEAU, Gaston. **As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial.** Educação e pesquisa, v. 32, n. 02, p. 329-343, 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v32n02/v32n02a09.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2024.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hétero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação.** 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 91-109.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida.** Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria Conceição Passeggi. Natal/RN: EDUFRN, 2012.

POWER, Marcus. **Geopolitics and development.** 1 ed. London: Routledge, 2019.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do poder.** São Paulo: Ática, 1993.

RODRIGUES, Eduardo de Oliveira. A geopolítica em sala de aula: Não somente tema, mas também ferramenta de análise da Geografia Escolar? **Giramundo.** Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 91-98, jul./dez. 2016.

RICOEUR, P. **O si-mesmo como um outro.** Tradução de Lucy Moreira Cesar. Campinas: Papyrus, 1991.

ROSA, Alexandre dos Santos da. Simulando conferências internacionais – o caso da OEA: uma experiência pedagógica para trabalhar pautas contemporâneas em geografia. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA*, 14., 2019. **Anais...**, Campinas: UNICAMP, 2019.

ROSA, Alexandre dos Santos da. Modelos de simulações: uma proposta pedagógica significativa para o ensino de geografia. *In: ARAÚJO, Raimundo Lenilde et al. (org.). Formação docente, ensino de geografia e o livro didático*. Sobral, CE: Sertão Cult, 2021.

ROSA, Alexandre dos Santos da. A pertinência da geopolítica e das políticas territoriais para ensinar geografia. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA*, 15., 2022. **Anais...**, Salvador: UNEB, 2022.

SANTAMARINA, Cristina; MARINAS, José Miguel. Historias de vida y historia oral. *In: DELGADO, Juan Manuel; GUTIÉRRES, Juan (org.). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1994. p. 259-285.

SANTOS, L. A. **O professor de Geografia do ensino médio, orientações curriculares recentes e os conteúdos relacionados à geopolítica**. 2021. 228 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Editora da USP, 2014.

SANTOS, Alan Fernandes dos; MORAIS, André; AGUIAR, André. A simulação das organizações internacionais na geografia escolar: contextos e experiências sobre a prática no chão de sala. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 23, n. 90, p. 335–350, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/download/61424/35207>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SANTOS, Leonardo Pinto dos *et al.* **Os caminhos passam pel@s alun@s: saberes e (des) construções nas aulas de Geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022.

SAQUET, Marcos A. **Abordagens e concepções de território**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SILVA, José Jadson dos Santos. **MARGEO: uma linguagem no estudo da geopolítica nas aulas da Geografia escolar**. 2020. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Geografia) - Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SIMULAÇÃO DA VI Conferência da ONU representa 15 países. **Colégio Madre Bárbara**, 2014. Disponível em: <https://www.redeicm.org.br/madrebarama/simulacao-da-vi-conferencia-da-onu-representa-15-paises/>. Acesso em: 02 abr. 2024.

SOBREIRA, A. E. G.; SPOSITO, E. S. Caminhos do Pensamento Geográfico – Estudo e Ensino. *In*: GUIMARÃES, Raul Borges, *et. al.* (org.). **Temas de Formação: Geografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista: Núcleo de Educação a Distância. p. 16-54.

SOUZA, Joelson Carvalho *et al.* A influência das emoções no aprendizado de escolares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, n. 258, p. 382-403, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/WrmrbPH4J5nySswTBqCMKmr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e filosofia**: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia**: o desafio da totalidade mundo nas séries iniciais. 2001. 155 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2001.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos avançados**, v. 32, p. 175-195, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/kRrXfwBFZLLDtKqNRmgRHpH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2014

TRENNEPOHL, Vera Lucia. A Consciência Histórica como potencial para leitura de mundo. **História & Ensino**, v. 26, n. 1, p. 37-55, 2020. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/download/25845/28095>. Acesso em: 06 mar. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUAN, Yi-Fu. Space and place: humanistic perspective. *In*: GALE, S.; OLSSON, G. (ed.). **Philosophy in Geography**. Theory and Decision Library, v. 20. Dordrecht: Springer Netherlands, 1979. p. 387-427.

TUAN, Yi-fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

UFRGS MUNDI. **Colégio Mãe de Deus**, 2019. Disponível em: <https://www.redeicm.org.br/maededeus/ufrgs-mundi/>. Acesso em: 04 abr. 2024.

VLASH, Vania. Los problemas del mundo actual. Soluciones y alternativas Desde da Geografía y las ciencias sociales. *In*: COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA. 9. UFRGS. **Anales...** Porto Alegre, 28 de mayo - 1 de junio de 2007. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/9porto/vlach.htm>. Acesso em: 14 jul. 2021.



VERGER, Antoni; STEINER-KHAMSI, Gita; LUBIENSKI, Christopher. The emerging global education industry: Analysing market-making in education through market sociology. **Globalisation and Education**. Routledge, p. 179-194, 2020. Disponível em:

[https://www.academia.edu/download/88548023/0118b0\\_397c1a1b65044c22b511039e562689d4.pdf](https://www.academia.edu/download/88548023/0118b0_397c1a1b65044c22b511039e562689d4.pdf). Acesso em: 05 mar. 2024.

VESENTINI, José William. **Novas geopolíticas**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

VESENTINI, José William. **Geografia e geopolítica: Ensaio e Resenhas**. São Paulo: Editora do Autor, 2020.

WANG, CK John *et al.* Competence, autonomy, and relatedness in the classroom: understanding students' motivational processes using the self-determination theory. **Heliyon**, v. 5, n. 7, 2019. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S240584401935604X>. Acesso em: 15 mar. 2024.