

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E MODELO DE SIMULAÇÕES O CASO DA CONFERÊNCIA DE BERLIM

Joelton Carneiro de Lima

joeltonlima2@yahoo.com.br¹

Resumo

O trabalho tem como objetivo apresentar uma transposição didática para a área da Geografia, tratando da proposta de uma Simulação da Conferência de Berlim de 1884/1885. Para tal, é realizado um breve histórico das atividades de simulação nessa área, começando pela fase do surgimento em sua versão moderna e chegando ao desenvolvimento das versões nacionais de tais atividades. Em sequência, alguns conceitos básicos da teoria e da história da Geografia englobados pela atividade são apresentados, com ênfase na relevância deles para o estudo do tema, assim como conceitos pedagógicos a serem trabalhados pela simulação. Por fim, apresenta-se o material desenvolvido para esta transposição, em versão fac-similar àquela disponibilizada para os estudantes.

Palavras-chave: História da Geografia, transposição didática, simulação da história da África.

Introdução

A simulação de temas relacionados à política internacional possui seus primeiros registros nos exercícios efetuados por forças militares, que criavam cenários de batalha para treinar seus comandantes e verificar a eficácia de suas táticas. Segundo Smith (SMITH 2010), jogos e simulações de guerra (*war games*) são parte do treinamento militar desde o ano 3000 A.C, constituindo práticas comuns por todo o mundo. As versões atuais destas simulações podem ser encontradas em artigos de entretenimento, como jogos eletrônicos para computadores e videogames. Muitas podem ser as simulações feitas em sala de aula. Como exemplo citamos;

- a- Conflito Israel X Palestina
- b- Índia X Paquistão pela Caxemira
- c- Crise venezuelana

¹ Aqui vão as demais informações: filiação institucional, se o trabalho é produto de pesquisa de IC, TCC, Mestrado ou Doutorado; agradecimentos às agências de fomento etc.



- d- O povo Basco
- e- Os Curdos
- f- O caso Ira
- g- Abertura de vagas no chamado conselho de segurança da ONU
- h- Tutsis X Hutus e o genocídio de Ruanda.

Todos esses são exemplos de situações exitosas testadas em sala de aula. O que veremos a momento, é um desses exemplos exitosos. A Conferência de Berlim.

A criação da Geografia como um campo de estudos separado de áreas correlatas, como a História, o Direito e, principalmente, a Ciência Política, é recente. A criação do primeiro curso universitário neste campo científico se deu em 1918, na Universidade de Aberystwyth, no País de Gales. Dentre os novos empreendimentos acadêmicos do campo, a proximidade dos temas por ele englobados com a lógica envolvida nos *war games* conduziu à criação de projetos de pesquisa que buscavam simular situações e prever comportamentos por parte de tomadores de decisão (STARKEY; BLAKE 2001). O uso das simulações com objetivos de pesquisa e predição de comportamento começou a decair a partir da década de 1960, curiosamente, no período em que houve um avanço nos métodos de pesquisa da área após o clamor de Morton Kaplan por seu aprimoramento (KAPLAN 1966). A redução do uso das simulações na Geografia não significou um abandono total da ferramenta. Em uma das obras fundamentais da área, Waltz (1979) defende o poder explicativo das situações estilizadas: “(...) um modelo retrata a realidade ao simplificá-la, digamos, por meio da omissão ou por meio da redução de escala” (WALTZ 1979: 7).

A simulação, enquanto modelo, retém a capacidade de apresentar características de determinados fenômenos, sendo útil pelos seus propósitos científicos e, especialmente, pedagógicos. Se, por um lado, as simulações perderam relevância enquanto ferramentas de pesquisa, por outro, houve a popularização de tais atividades com objetivos pedagógicos no mesmo período (STARKEY; BLAKE 2001).

Segundo pesquisas recentes do campo do aprendizado associado a técnicas pedagógicas específicas, simulações de situações de negociação e debate no âmbito político são positivas para o *delearning*. O conceito abrange os quatro campos do aprendizado, quais sejam, o factual, o procedimental, o comportamental e o metacognitivo. As simulações são úteis,

portanto, tanto para ensinar ganhos de repertório relativo ao domínio de informações básicas quanto para servir de plataforma para o aprendizado contínuo (ENGEL; PALLAS; LAMBERT 2017). Ademais, eventos voltados para atividades de simulação auxiliam na formação de capital cívico não apenas por tratarem de situações políticas, mas também por incentivarem interações colaborativas intergeracionais. Há incentivos para que atribuições organizacionais sejam progressivamente delegadas para jovens ao longo do processo de institucionalização das simulações, além da formação de associações mais intensas e longevas entre professores e alunos nos âmbitos acadêmico e de trabalho (LEVY 2016). Em um contexto de mudanças aceleradas no meio de inserção dos estudantes, com alta permeabilidade da sala de aula em relação aos desenvolvimentos da tecnologia digital, as simulações servem ainda como método de incorporação de inovações de modo controlado e com fins didáticos (DINNEN 2016).

O início das tentativas de reprodução de situações de tomada de decisão em âmbito internacional se dá na década de 1920, quando a Universidade de Harvard organizou simulações da Liga das Nações entre seus alunos. Depois da fundação da Organização das Nações Unidas (ONU), a mesma universidade cria o *Harvard National Model United Nations* (HNMUN), em 1955 evento realizado anualmente até hoje (RANDIG 2010). O acrônimo MUN, que indica a simulação de comitês da ONU, é hoje uma marca dos eventos do gênero, ainda que, com o passar dos anos, muitos deles tenham extrapolado a proposta inicial – há atividades que buscam reproduzir a dinâmica de situações de outras organizações internacionais, assim como aquela de períodos anteriores aos da criação da ONU. Dado o caráter pedagógico das simulações, elas ocorrem não somente em nível universitário, mas também são realizadas para estudantes de nível médio. No primeiro caso, elas cumprem com a função de apresentar temas e situações específicos, com o objetivo de aprofundar o conhecimento do estudante sobre um determinado tema. No segundo, elas objetivam servir de porta de entrada para o campo da Geografia, oferecendo atividades práticas e interativas.

No Brasil, o primeiro evento do gênero foi o *Americas Model United Nations* (AMUN), realizado pela Universidade de Brasília em 1998 e voltado para o público universitário. Em 2000 foi criado o Modelo Intercolegial da Organização das Nações Unidas (MINIONU), primeiro modelo brasileiro para estudantes do ensino médio. Desde então, houve uma intensa popularização das simulações, simétrica à expansão da área da Geografia, com eventos



realizados por universidades para públicos de diversas idades. Mais recentemente, colégios cujos estudantes participam de eventos promovidos por universidades passaram a organizar simulações para seus alunos. Não há um registro oficial do número de modelos no Brasil – em janeiro de 2018, a página da Wikipedia sobre o tema registrava a realização de 37 modelos abertos, definidos como aqueles que permitem a participação de membros de diversas instituições, e 20 modelos fechados, que só admitem estudantes da instituição que os realiza, formato mais comum para os modelos feitos por instituições de ensino médio.

SIMULAÇÃO DA CONFERÊNCIA DE BERLIM: CONCEITOS

Abordar essa conferência em específico é importante pela possibilidade de ampliação *a posteriori* de seus desdobramentos e sua abrangência nos contextos históricos, geográficos, políticos e econômicos.

Os conceitos abordados pela simulação podem ser divididos dois grandes grupos. O primeiro grupo é das competências cognitivas e habilidades instrumentais a serem aprimorados pelos alunos por meio de sua participação na simulação. O segundo, a ser tratado na sequência em maior detalhe, é dos conceitos relativos ao conteúdo ministrado na disciplina da Geografia no curso de Geografia da PUC-Minas, que envolvem termos de compreensão histórica e cotejos com a Teoria de Geografia.

Relativamente às competências cognitivas e habilidades instrumentais, a condução da simulação de forma adequada incentiva o desenvolvimento de algumas competências cognitivas e habilidades instrumentais importantes: domínio da norma culta da Língua Portuguesa por meio da elaboração de documentos de trabalho; desenvolvimento da capacidade lecto-escrita; identificação e análise de documentos históricos; desenvolvimento da capacidade de leitura e análise de imagens, tais como ilustrações, fotos, charges, pinturas, esculturas, cartazes de propaganda; desenvolvimento da capacidade de leitura e interpretação de mapas e organogramas; desenvolvimento da capacidade de construção de argumentação e elaboração de propostas; desenvolvimento da capacidade de compreensão e classificação de fenômenos sociais; desenvolvimento da capacidade de enfrentar situações-problema; desenvolvimento da capacidade de elaborar propostas; organização sequencial e cronológica de eventos; identificação de permanências e rupturas no processo histórico; desenvolvimento inicial de

coleta de dados e informações; identificação, distinção e ordenação de fenômenos religiosos, econômicos e políticos.

Conceitos teóricos e históricos

- Estado, Razão de Estado e Nacionalismo: os alunos, ao representarem países na simulação, entram em contato simultâneo com três unidades fundamentais do estudo da Geografia. O Estado, sua unidade de análise principal, presente como uma burocracia que atua de forma unívoca, de forma condizente com a formulação clássica de Weber (WEBER 1982). A Razão de Estado, como o cálculo feito pela burocracia estatal com o intuito de discernir as ações mais propícias para sua sobrevivência, aparece na atividade como a consideração que os alunos devem fazer de quais seriam os arranjos ideais para os países que representam. O Nacionalismo figura como o elemento cultural intersubjetivo da construção da representação, que os alunos devem compreender para construir as narrativas que sustentarão a argumentação durante as negociações da simulação.

-Construção de memória coletiva: A partir de uma análise do eurocentrismo e do desenvolvimento da capacidade crítica em relação à história dos conflitos, que deve ser realizada pelo professor após a atividade, os alunos deverão compreender as diferentes versões da história e a edificação da memória coletiva. O fio condutor da exposição deve passar pela comparação entre a historiografia apresentada no guia de estudos e outras fontes, que tratam da colonização africana por outros vieses. O tema da construção da memória coletiva atende também os objetivos de introduzir o tema da História da África.

-Foros internacionais de tomada de decisão: a atividade simula um ambiente de negociações diplomáticas, em situação *sui generis* no período – os encontros multilaterais só viriam a se tornar rotineiros no século XX (RITTBERGER; ZANGL 2006) -, mas que apresenta muitas características dos processos e encontros diplomáticos contemporâneos. Dessa forma, o



aluno apreende processos como o da negociação por meio de discursos e o registro dos trabalhos em documento final, redigido por um membro do encontro.

-História da África: As ideias populares e públicas de que na conferência de Berlim de 1884-1885 foi realizada a partilha da África, e de que os delegados delimitaram com uma régua as linhas retas que definiam as esferas de influências das potências europeias no continente, não se traduzem em verdade histórica (DOPCKE 1999). A Conferência de Berlim não dividiu o continente em colônias, mas fixou princípios para evitar conflitos entre as potências europeias que se lançaram à partilha da África. Na década seguinte, as potências europeias apressaram-se em estabelecer bases coloniais e traçar fronteiras, a fim de garantir a soberania sobre os territórios que começavam a ocupar.

Contexto histórico

De acordo com a estrutura analítica elaborada pelo historiador da Geografia Adam Watson, a autoridade de Napoleão levou o sistema europeu a seu extremo no sentido da estruturação imperial entendida como a centralização do poder. Essa autoridade foi oposta com sucesso tanto por outros Estados quanto pelos muitos nacionalismos de cunho anti-francês. Essas forças atuaram no sentido de levar todo o sistema de volta na direção da extremidade da escala onde se situam as independências; mas não forma capaz de trazê-lo todo de volta ao padrão do séc. XVIII. Desenvolveu-se então, a partir do Concerto da Europa no século XIX, a chamada “Hegemonia Coletiva”. O império napoleônico mudou as estruturas sociais da Europa e o sistema que surgiu do Acordo de Viena (1814-1815), ao fim de um quarto de século de levantes e de guerras, situa-se mais ou menos equidistante do sistema napoleônico e daquele do séc. XVIII no espectro pendular. Em alguns aspectos, o Concerto pode ser considerado uma síntese a partir de duas maneiras opostas de organizar a Europa: de um lado, a forma imperial, do outro, a dispersão completa do poder.

A derrota de Napoleão na Rússia (1812) restaurou a Áustria a uma condição de independência, fazendo do país o elemento móvel responsável por um equilíbrio complexo. Metternich, o arquiteto da política austríaca, via ameaças provenientes de mais de um campo no espectro político. A cooperação com a Rússia para destruir Napoleão colocaria aquela numa posição demasiado forte e ele trabalhou para evitar isso. Para sua sorte, a Grã-Bretanha saía da guerra como uma potência industrial, financeiramente reforçada, e estava disposta a fazer alianças para evitar o domínio da Europa por qualquer potência individual. A Rússia, assim como a Grã-Bretanha, estava interessada em expandir-se para além da área da cristandade latina. Dirigir as energias russas no sentido do Império Otomano, e ainda mais para o Oriente, parecia ao Czar Alexandre mais factível do que tentar uma hegemonia na Europa. As duas potências concordaram, então, que suas políticas com relação à Europa implicavam limitações que não se aplicavam fora dela.

Convinha à Rússia e à Inglaterra restabelecer a Áustria e a Prússia como grandes potências independentes, nominalmente iguais a elas próprias, e dar a mesma posição à França restaurada. Ou seja, elas reconheceram, assim como Metternich, que o sistema ficaria instável se um elemento tão dinâmico como o francês se opusesse fundamentalmente ao acerto e que, portanto, ela deveria ser parte de uma Europa estável e equilibrada.

A Declaração de Aachen (Aquisgrana) (1818) – foi a formalização da parceria entre as 5 grandepotências, na qual declaravam sua intenção de manter uma união íntima de consultas regulares para a preservação da paz com base no respeito para com os tratados, e concordaram em convidar outros Estados a suas reuniões em que os assuntos de tais Estados fossem tratados.

A questão da ordem internacional no pós-Napoleão – o tema foi revertido superficialmente ao padrão do século XVIII. Contudo, a Revolução Francesa e Napoleão mostraram as vantagens da ordem liberal trazida pelo império napoleônico e os grandes Estados estavam conscientes que tais vantagens não seriam alcançadas com a volta ao sistema do século XVIII.

A questão da intervenção – um dos princípios norteadores das relações entre Estados do século XVIII era o da não-intervenção. Contudo, os franceses haviam difundido valores e doutrinas revolucionárias que sancionavam intervenções, semelhantemente às Cruzadas. Além



disso, tal questão por outro lado influenciava o contra-movimento da legitimidade dinástica, que se via no direito de intervir para restaurar dinastias legítimas depostas e conter o ímpeto revolucionário. As intervenções com a finalidade de manter a paz e a segurança internacionais com base nos termos dinásticos colocaram a prática do início do século XIX na Europa um pouco mais perto da extremidade imperial do espectro da divisão do poder do que da hegemonia.

A Europa não deveria ser dividida em esferas de influência separadas: as cinco potências concordaram que era necessária uma maquinaria coletiva para manter e modificar o acordo. As cinco potências não confiavam umas nas outras para intervir unilateralmente a fim de lidar com ameaças à paz e à segurança; mas nos casos em que concordaram em agir juntas, elas puderam exercer coletivamente uma hegemonia difusa que nenhuma concordaria em que outra exercesse sozinha. A harmonia entre elas orquestraria o Concerto Europeu.

O concerto europeu pode ser dividido em três períodos:

a) 1815-1848 – Um pouco mais do que uma hegemonia difusa. Ao proclamar e exercer o direito de intervenção coletiva, as grandes potências puderam manter algo como um domínio sobre a parte fragmentada da sociedade europeia fora de sua administração. Os desacordos entre as cinco diziam respeito à administração do sistema, mais do que a conflitos bilaterais de interesse direto. Os estadistas aristocráticos sentiam durante essas três décadas uma solidariedade de fins: eles temiam os riscos que ameaçavam seu mundo, mas não uns aos outros. Controlando-se e equilibrando-se uma a outra e, no entanto, ao mesmo tempo, reconhecendo suas responsabilidades para com a sociedade europeia e uma para com a outra, Grã-Bretanha e Rússia proporcionaram o quadro essencial em que o concerto da Europa podia funcionar e manobrar: comparativamente Grã-Bretanha e Rússia foram as superpotências da época. Em suma, foi um período de paz entre as grandes potências e de repressão de revoluções sociais e políticas.

b) 1848-1871 – correspondeu a uma revitalização do nacionalismo popular, de revoluções contra a ordem política estabelecida e de guerras de ajuste entre as grandes potências. No ano de 1848, o descontentamento da classe média com o “sistema Metternich” e com a legitimidade dinástica fermentou em verdadeira revolução em muitas comunidades europeias, notavelmente na França e em terras alemãs e italianas. Havia então uma nova

legitimidade capaz de desafiar a antiga: o direito dos “povos” a determinar por si mesmos a que Estado queriam pertencer e como tal Estado deveria ser governado. Os nacionalistas do séc. XIX tampouco gostavam de sugestões de que seus Estados-nações devessem ser limitados por um sistema ou concerto europeu. Eles desejavam uma independência plena, liberdade com relação a limitações externas e o exercício soberano da vontade popular geral. Assim, o nacionalismo e a democracia levaram o sistema europeu mais à frente na direção da extremidade do espectro das independências múltiplas. Ameaças imediatas ao equilíbrio europeu eram o pan-germanismo (que se manifestava em terras que abrangiam da Holanda à Rússia e da Itália à Dinamarca), o pan-eslavismo e o pan-italianismo. Esses movimentos ameaçavam mais imediatamente aquele que era o baluarte do sistema existente: o Império Austríaco da família Habsburgo, multinacional e absolutista. Neste período, a junção da impulsividade e inaptidão política de Napoleão III com a prudência da Prússia culminaram na organização do Estado Alemão em 1871 após a derrota francesa na Guerra Franco-Prussiana. As duas características do período foram, portanto, o nacionalismo revolucionário por guerras de ajuste.

c) 1871-fim do século – Um período de paz. Contudo, essa paz não era confortável: a esponja de pequenos Estados alemães da Europa Central - importante para todos, perigosa para nenhum - não existia mais. Em seu lugar havia o novo Reich alemão, a potência mais forte do continente europeu. O equilíbrio que havia se mantido e se ajustado desde Viena, primeiro na paz, e depois em guerras menores, tornou-se instável. Durante alguns anos, o controle considerável de Bismarck e seu hábil malabarismo político mantiveram a ordem europeia. Em todo o sistema, ele fez com que a Prússia aumentada se comportasse como uma potência satisfeita e pronta a cooperar. Enquanto isso, a revolução industrial e o nacionalismo popular geravam crescente pressão na Europa, de forma a tornar a Alemanha potencialmente hegemônica. A integração econômica e depois política e as reformas sociais que a acompanharam liberaram novas fontes de energia semelhantes às aquelas liberadas na França pela revolução. À época de Bismarck, em 1890, a Alemanha havia passado a Inglaterra como potência industrial. Em função de desacordos políticos, Bismarck sai do governo em 1890 e a partir daí os governos alemães, em especial o governo de Guilherme II, comportaram-se de uma maneira mais nacionalista e afirmativa e negligenciaram o cuidadoso cultivo das relações com



a Rússia e a Grã-Bretanha. Em suma, foi novamente um período de paz na Europa, porém, com o concerto dominado em grande medida por Bismarck, o que levou ao consequente desequilíbrio quando de sua saída.

Diante disso, podemos considerar inclusive que a África partilhada pelas potências europeias constituiu-se em amplo processo de unificação à força a despeito dos interesses dos africanos. A Conferência da África unificou territórios, povos, etnias, impérios, e, portanto, criou unidades territoriais sem base cultural, linguística, política e econômica para os africanos. Neste sentido, este processo de conquista visou restringir a ampla diversidade cultural, linguística, religiosa, política e econômica dos diferentes grupos, povos e etnias, impondo uma cultura, uma língua, uma religião, um regime político, uma economia, a partir da força, da escrita e de um aparato legal-jurídico alheio à realidade dos africanos.

Visualizando a cartografia dos Estados africanos e suas fronteiras, de imediato vem à mente o que foi perspectivado na Conferência de Berlim. Pode-se entender que se tem exagerado e mistificado a importância da referida Conferência na determinação das fronteiras coloniais africanas (WESSELING 1998; BRUNSCHWIG 1974). No entanto, é inquestionável que tem sido com as fronteiras então delineadas que a comunidade internacional tem se contentado, uma vez que as legitimou sem as questionar (DOPCKE 1999).

A fixação das fronteiras africanas subordinou-se aos interesses da exploração dos recursos naturais e do comércio local pelas potências colonizadoras e, no movimento feroz da ocupação efetiva que urgia, as potências europeias não tiveram nem poderiam ter tido em conta (não se evitar o anacronismo), a realidade pré-existente: é que só então os europeus se viram obrigados a penetrar numa África profunda que desconheciam e que tinha estado entregue às suas próprias dinâmicas internas até à hora da partilha.

Apesar da não contestação das fronteiras traçadas em Berlim (1884-1885), havia dinâmicas territoriais pré-existentes à divisão que em muito condicionariam os contextos do desenvolvimento dos países africanos que ascenderiam à independência, na sua grande maioria, na segunda metade do século XX. Pouco estudadas ou mesmo esquecidas, essas mesmas dinâmicas são hoje recuperadas para a compreensão da África, como fica claro em estudos sobre os atuais conflitos étnicos na região.

Considerações finais

Assim, como há mundos no mundo, há Áfricas na África. Há vozes subalternizadas nas Minas pelos próprios Brasileiros – ainda que muitos deles estivessem e estejam ocupando, com maestria, o lugar do colonialista mesmo não sendo europeu, ao procurar conceituar as díades fronteiriças do mundo contemporâneo, empregamos a expressão horogênese de maneira inusitada e atual, para designar o processo de formação das linhas limítrofes dos países.

Evidente que, em muitas circunstâncias da história, o lugar do colonialista foi ocupado por africanos explicitamente articulados aos interesses da metrópole. Mas, assim como há mundos no mundo, há histórias na história e todas elas são feitas de processos também contraditórios, sutis, capciosos. No presente, há certos poderes – que ainda demandam estudos e discussões mais aprofundados – espaços em sala de aula a debater por África, de que ainda serão amplitude global, e que se articulam, também, aos processos de globalização mercantil, hegemônica. Há, portanto, para se fazer referência apenas ao presente, processos em curso de subalternização africana cuja identidade é híbrida e cuja origem, nem sempre, pode ser identificada. Finalmente, esse ensaio numa perspectiva da necessidade de interligação faz pensar uma segunda possibilidade de leitura – a que cria a expectativa da audição: ouvir a África hoje é ouvir quilombos e quilombolas –, essa possibilidade evolutiva está fortemente identificada com o que há de arrogante na ciência moderna, na pesquisa construída na universidade moderna e ocidental: dar vozes a quem é silenciado ou subalternizado. O entendimento disso aqui anunciado, entretanto, é distinto do convencional. Dar voz às narrativas silenciadas, inspiradas, por exemplo, pelo movimento da negritude, aqui, significa compreender a ancestralidade africana, os crimes associados ao sistema transatlântico de escravos, além das recriações da diáspora (Atlântico Negro). Além disso, nada, nenhuma pretensão, qualquer arrogância em afirmar que as redes de ensino das simulações de âmbito colegial são, pois, uma nova faceta de resistência dos que antes escondiam-se nas entrelinhas agora encontram abrigo na exposição.

Referências bibliográficas



AMUN, AmericasModel United Nations. Disponível em <http://amun.org.br/2011/> Acesso em 13/09/2012

BRUNSCHWIG, Henri **A partilha da África Negra** São Paulo: Perspectiva, 1993.

CARRETERO, Mario **Documentos de identidades: a construção da memória histórica em um mundo globalizado**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CONRAD, Joseph **The Heart of Darkness** London, Penguin Books, 1994

DINNEN, M. *et alii*. Is participation in technology-enhanced Model United Nations Conferences the employability skill solution for learners? Report prepared for the Learning and Teaching Support Unit, **Australian Department of Education and Training**, 2016

DOPCKE, Wolfgang. A vida longa das linhas retas: cinco mitos sobre as fronteiras na África Negra in **Revista Brasileira de Política Internacional**, no. 42, vol.1, pp 77 – 109, 1999

DUROSELLE, Jean-Baptiste **A Europa de 1815 aos nossos dias: Vida política e Geografia**. São Paulo: Pioneira, 1985

ENGEL, S., PALLAS, J. & LAMBERT, S. (2017). Model United Nations and deep learning: theoretical and professional learning. **Journal of Political Science Education**, 13 (2), 171-184.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos impérios**, São Paulo, Paz e Terra, 2011

HUBERMAN, Leo. **História da Riqueza do Homem** Rio de Janeiro, Guanabara, 1986

KAPLAN, Morton A. **The new great debate in World Politics**, Vol. 19, n. 1, 1966

KENNEDY, Paul **Ascensão e Queda das Grandes Potências**, Rio de Janeiro, Campus, 1989

KISSINGER, Henry. **Diplomacy**, New York, Simon and Schuster, 1994

KI-ZERBO, Joseph **África – História crítica da África ao sul do Saara** in JAGUARIBE, Hélio (org.) **Um Estudo crítico da história**, São Paulo, Paz e Terra, 2001

LEVY, Brett, "Advising a Model United Nations club: A scaffolded youth-adult partnership to foster active participation and political engagement" (2016).

Educational Theory and Practice Faculty Scholarship. 14.

MIGNOLO, Walter **Histórias locais / Projetos Globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluralidade epistêmica *in* SANTOS, B. S. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-710.

MINIONU, Modelo Intercolegial das Nações Unidas. Disponível em http://www.pucminas.br/mini-onu/index_padrao.php Acesso em 13/09/2012

MODELO DE ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS, Wikipedia.org, Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Modelo_de_organiza%C3%A7%C3%B5es_internacionais
Acesso em 03/09/2012

PAKENHAM, Thomas. **The scramble for Africa** London, George Weidenfeld & Nicholson, 1991

RANDIG, Rodrigo Wiese **Simulações e modelos das Nações Unidas – Os diplomatas que brincavam de ser diplomatas** *in* **Revista Juca**, n. 4, Brasília, 2010

RITTBERGER, Volker; ZANGL, Bernhard **International Organization** Polity, Politics and Policies, New York, Palgrave Macmillan, 2006

SMITH, Roger **The long history of gaming in military training** *in* **Simulation & Gaming**, n. 41, 2010

STARKEY, Brigid A.; BLAKE, Elizabeth L. **Simulation in International Relations Education** *in* **Simulation & Gaming**, n. 32, 2001

WALTZ, Kenneth **Theory of International Politics**, Reading, Addison-Wesley Publishing Company, 1979

WATSON, Adam **A evolução da sociedade internacional: uma análise histórica comparativa** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

WEBER, Max **Ensaios de Sociologia**, Rio de Janeiro, LTC, 1982



14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia
Políticas, Linguagens e Trajetórias
Universidade Estadual de Campinas, 29 de junho a 4 de julho de 2019

WESSELING, H. L. **Dividir para dominar** – a partilha da África (1880-1914). Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Editora Revan, 1998.