

Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília  
ProfSocio - Pós-graduação em Sociologia em Rede Nacional

**“JOVEM TEM PODER?”: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O  
ENSINO DE SOCIOLOGIA**

VALDIRENE SOARES DOS SANTOS

Marília /SP  
2025

VALDIRENE SOARES DOS SANTOS

**“JOVEM TEM PODER?”: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O  
ENSINO DE SOCIOLOGIA**

Sequência didática apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (Profsocio) da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – campus de Marília.

Área de concentração: Ensino de Sociologia

Linha de pesquisa: Práticas de Ensino e Conteúdos Curriculares.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

Bolsa: **CAPES**

Marília /SP  
2025

S676"

Soares dos Santos, Valdirene

"Jovem tem poder?": uma proposta de sequência didática para o ensino de sociologia. / Valdirene Soares dos Santos. -- Marília, 2025  
220 p. : il., tabs., fotos + objeto educacional

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília  
Orientadora: Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

1. Jovem. 2. Poder. 3. Sociologia. 4. Teoria da Atividade. 5. Sequência didática. I. Título.

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de VALDIRENE SOARES DOS SANTOS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL, DA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - CÂMPUS DE MARÍLIA.**

Aos 26 dias do mês de maio do ano de 2025, às 14h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE Mestrado de VALDIRENE SOARES DOS SANTOS, intitulada **“JOVEM TEM PODER?”: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. SUELI GUADELUPE DE LIMA MENDONÇA (Orientador(a) - Participação Presencial) do(a) Departamento de Didática / Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Prof. Dr. ALEXANDRE JERONIMO CORREIA LIMA (Participação Virtual) do(a) UFC/Fortaleza, Prof(a). Dr(a). EVA APARECIDA DA SILVA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / FCL. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. SUELI GUADELUPE DE LIMA MENDONÇA

**Pra não dizer que não falei das flores – Geraldo Vandré – 1968**

Caminhando e cantando, seguindo a canção  
Somos todos iguais, braços dados ou não  
Nas escolas, nas ruas, campos, construções  
Caminhando e cantando e seguindo a canção  
(...)

Vem, vamos embora  
Que esperar não é saber  
Quem sabe faz a hora  
Não espera acontecer.  
(...)

Os amores na mente, as flores no chão  
A certeza na frente, a história na mão  
Caminhando e cantando, seguindo a canção  
Aprendendo e ensinando uma nova canção.



## GRADECIMENTOS

Ao **Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Rede Nacional** da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus de Marília, aos técnicos administrativos por garantirem as condições para a realização da pesquisa.

Às/aos professoras/es do **Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP** – campus de Marília, pelos ensinamentos que ultrapassaram os muros da universidade e pela contribuição essencial à minha formação acadêmica e profissional.

À **CAPES<sup>1</sup>, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**, agência de fomento responsável pela pesquisa, agradeço pela concessão de uma bolsa durante a realização deste mestrado, o que contribuiu de maneira significativa para a viabilização desta pesquisa. Deixo aqui registrado meu sincero agradecimento.

### À **Profa. Dra. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça**

Agradeço pela orientação cuidadosa, pontual e respeitosa ao longo do meu percurso. Pelo olhar crítico e sensível dedicado à minha escrita, pelo incentivo à inserção no campo da pesquisa e pelo apoio às minhas decisões. Destaco, ainda, a abertura ao diálogo diante de dúvidas e hesitações surgidas no processo. A sua confiança foi fundamental para a realização deste trabalho.

Aos professores

**Prof. Dr. Alexandre Jerônimo Correia Lima** e à **Profa. Dra. Eva Aparecida da Silva**  
Por comporem minha banca de qualificação e defesa do Mestrado Profissional em Sociologia, e por, com sensibilidade e precisão, indicarem os caminhos possíveis para o aprimoramento do meu trabalho.

**Agradeço igualmente ao Prof. Dr. Marcelo Augusto Totti** e à **Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes**, suplentes da banca, pela disponibilidade e pelo apoio ao longo do processo.

Ao meu namorado, **Luiz Felipe Pires de Melo**,

Por segurar a minha mão nos momentos de insegurança, pela paciência diante da minha ansiedade e por ser o meu alicerce nos períodos mais difíceis. Estiveste sempre ao meu lado, partilhando os meus sonhos, e é contigo que sou mais feliz.

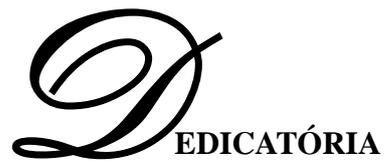
Agradeço ao **Diretor Angelo Ricardo de Almeida Guarnieri** pelo apoio fundamental ao longo deste percurso, não apenas no aspecto moral, mas também pela sensibilidade em viabilizar ajustes em meu horário, o que possibilitou meu deslocamento até Marília para o cumprimento das atividades presenciais do mestrado.

**Aos estudantes**, que contribuíram com a pesquisa, pois, sem a participação deles, este trabalho não se realizaria.

Por fim, agradeço **a todos** que de alguma forma, me trouxeram até aqui.

---

<sup>1</sup> "O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001".



A todos e todas que lutam pela escola pública como instrumento imprescindível para a formação plena de sujeitos históricos, na construção de uma sociedade emancipada.

*A* **minha mãe Elidia (in memorian)** que sempre incentivou meus estudos, orientou-me na busca pelo conhecimento e me ensinou a acreditar no poder transformador da educação como instrumento de libertação.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo construir, implementar e analisar uma sequência didática desenvolvida com estudantes da 2.<sup>a</sup> série do Ensino Médio em uma escola pública estadual. A investigação foi fundamentada na Teoria da Atividade (Leontiev, 2004) e metodologicamente orientada pela pesquisa-ação (Thiollent, 1986). A partir da questão geradora “O jovem tem poder?”, o estudo buscou discutir criticamente o conceito de poder e suas manifestações nas trajetórias juvenis, especialmente nos espaços escolares. A sequência, composta por sete aulas, articulou diferentes práticas pedagógicas, como leitura e discussão de textos acadêmicos, produção de espirais reflexivas, análise de dados empíricos, construção de mapas mentais, elaboração de cartazes e organização de um mural expositivo. Essas atividades favoreceram a construção coletiva de sentidos sobre as formas de relação entre juventude e poder. Durante a realização da pesquisa, a sequência foi também aplicada ao 9.<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental II, considerando a relação temática com os conteúdos de História. A escolha decorreu da análise crítica da pesquisadora sobre o tratamento superficial do conceito de poder nas aulas dessa disciplina e das mudanças recentes no currículo do Ensino Médio, que reduziram o acesso dos estudantes à Sociologia. A culminância do processo, com a exposição dos materiais no pátio da escola, configurou-se como um momento relevante de socialização e envolvimento de outros sujeitos escolares. A análise indicou que os estudantes, embora reconheçam certa autonomia em escolhas individuais, identificam limites significativos quanto à sua participação nos processos decisórios da escola e em outros espaços sociais. A maioria dos participantes afirmou que os jovens não têm poder, sobretudo por não influenciarem diretamente as decisões que envolvem sua experiência educativa.

**Palavras-chave:** Juventudes; Ensino de Sociologia; Sequência Didática; Teoria da Atividade.

## ABSTRACT

This research aimed to construct, implement, and analyze a didactic sequence developed with second-year high school students from a public state school. The investigation was grounded in Activity Theory (Leontiev, 2004) and methodologically guided by action research (Thiollent, 1986). Based on the guiding question “Do young people have power?”, the study sought to critically discuss the concept of power and its manifestations in youth trajectories, especially within school spaces. The sequence, composed of seven lessons, incorporated a range of pedagogical practices, such as reading and discussing academic texts, producing reflective spirals, analyzing empirical data, creating mind maps, developing posters, and organizing a public mural. These activities fostered the collective construction of meaning regarding the relationship between youth and power. During the course of the research, the sequence was also applied to a 9th-grade class in lower secondary education, considering the thematic alignment with History content. This decision stemmed from the researcher’s critical analysis of the superficial treatment of the power concept in History classes and recent curricular changes in upper secondary education, which have limited students’ access to Sociology. The culmination of the process, with the exhibition of materials in the school courtyard, served as a significant moment of socialization and engagement with other school community members. The analysis indicated that students, although acknowledging some degree of autonomy in individual choices, identified substantial limitations in their participation in school decision-making processes and other social spaces. Most participants stated that young people do not have power, especially because they do not directly influence decisions concerning their educational experience.

**Keywords:** Youth; Sociology; Didactic Sequence; Activity Theory.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1:Gráfico: Taxa de desocupação entre 2022 e 2024 entre os jovens.....	44
Figura 2 : Captura de tela da Resolução SE-72, de 13-10-2020.....	66
Figura 3: Infográfico “Estrutura da Teoria da Atividade de Leontiev .....	82
Figura 4 : Fragmento retirado do livro Sociologia, sobre poder em Michel Foucault .....	104
Figura 5 :Fragmento retirado do livro de Sociologia: charge de Laerte sobre divisão social	107
Figura 6 :Espiral reflexivo sobre o “Poder: Olhar e (re)conhecer dos jovens.....	109
Figura 7 : Capa do Livro “Sociologia Hoje” .....	122
Figura 8 :Espiral Reflexivo" - sobre o poder: aluno R .....	130
Figura 9: Espiral Reflexivo” sobre o poder: aluno G .....	131
Figura 10:Espiral Reflexivo" - sobre o poder: aluno M .....	132
Figura 11: Foto apresentação sobre poder a partir da atividade no espiral .....	133
Figura 12: Pesquisando as definições de poder nos dicionários – aluno 1 .....	155
Figura 13:Pesquisando as definições de poder nos dicionários 2.....	156
Figura 14: Foto dos Alunos realizando o mapa mental .....	158
Figura 15:Mapa conceitual do grupo 1 :Juventude na América Latina e no Caribe .....	160
Figura 16:Foto dos alunos: produzindo mural – Grupo 2 .....	164
Figura 17:Foto dos alunos: produzindo mural grupo - Grupo 3.....	165
Figura 18:Foto dos alunos: produzindo mural grupo 4- 5 .....	166
Figura 19:Foto dos alunos 2ª série ensino médio participando na exposição mural .....	167
Figura 20:Exposição mural e ajustes nos cartazes .....	168
Figura 21:Mural "JOVEM TEM PODER? - finalizado .....	169

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Competências e Habilidades para disciplina de Sociologia - PCNEM.....	51
Quadro 2 : Itinerários Formativos oferecidos na rede estadual paulista (2021–2022).....	60
Quadro 3 Matriz curricular do novo ensino médio, 2025 (LGG/CHS).....	63
Quadro 4 : Matriz curricular do novo ensino médio, 2025 (MAT/CNT) .....	65
Quadro 5: Competências específicas para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BNCC) ..	68
Quadro 6: Produções acadêmicas do ProfSocio – Marília (2020–2024).....	95
Quadro 7 : Cronograma e organização da Sequência didática .....	102

## LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1:Eu sou um (uma) jovem.....	135
Gráfico 2:Poder pra mim é... ..	137
Gráfico 3:A mulher tem poder.....	139
Gráfico 4:Na família o poder é do/da... ..	140
Gráfico 5:O poder se reflete nas relações.....	141
Gráfico 6:No trabalho o poder está com.....	142
Gráfico 7:O trabalhador tem poder quando.....	144
Gráfico 8:O poder econômico está... ..	145
Gráfico 9:O aluno tem o poder de ... ..	146
Gráfico 10:O professor tem o poder de... ..	147
Gráfico 11:A educação tem poder de.....	148
Gráfico 12:Na escola o poder está com.....	149
Gráfico 13:O conhecimento dá poder ao.....	150
Gráfico 14:A sociologia tem o poder.....	151
Gráfico 15:Jovem tem poder na/no... ..	152

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	1
1.1 Caminhos da Minha Trajetória.....	3
1.2 Problema da pesquisa .....	10
1.3 Hipótese da pesquisa .....	13
1.5 Objetivo da pesquisa.....	15
1.5.1 Objetivo Geral .....	15
1.5.2 Objetivos Específicos .....	15
<b>2. PERFIL DAS JUVENTUDES</b> .....	19
2.1 História de envolvimento social das Juventudes .....	25
2.2 Juventudes e Mundo do Trabalho .....	37
<b>3 CURRÍCULO PAULISTA E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR</b> .....	47
3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais da educação.....	48
3.2 Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM).....	53
3.3 Currículo: São Paulo Faz Escola .....	55
3.4 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) .....	57
3.5 Itinerários Formativos e Matriz Curricular.....	60
3.6 Currículo e a Sociologia .....	69
3.7 Função social da Escola.....	70
<b>4. CONSTRUINDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA</b> .....	77
4.1 Contribuição da Teoria Histórico-Cultural (THC) .....	78
4.2 Teoria da Atividade de Alexei Nikolaevich Leontiev .....	81
4.3 Contribuição de autores clássicos.....	86
4.4 Contribuição dos Livros Didáticos .....	91
4.5 Contribuições da Sequências didáticas do ProfSocio.....	94
<b>5. SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD) UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA: “O JOVEM TEM PODER?”</b> .....	99
5.1 Primeira Aula: Sociologia   2ª Série do Ensino Médio .....	103
5.1. 2 Primeira Aula: História   9º ano do Ensino Fundamental .....	105
5.1. 3 Segunda Aula: Sociologia e História .....	108
5.1. 4 Terceira aula: Sociologia e História.....	110
5.1. 5 Quarta aula: Sociologia e História.....	111
5.1. 6 Quinta aula: Sociologia e História.....	114
5.1.7 Sexta aula: Sociologia e História.....	116
5.1.8 Sétima aula: Sociologia e História .....	118
<b>6. ANÁLISE EM AÇÃO</b> .....	121
6.1 Implementação da 1ª Aula da Sequência Didática na 2ª Série do Ensino Médio.....	121
6.1.2 – Implementação da 1ª Aula da Sequência Didática no 9º ano do Ensino .....	126
6.1.3 Desenvolvendo Segunda aula da sequência didática: aulas de Sociologia e História. 129	
6.1.4 Desenvolvendo Terceira aula da sequência didática: aulas de Sociologia e História....	134
6.1.5 – Desenvolvendo: Quarta aula da sequência didática: aulas de Sociologia e História..	154
6.1.6 – Desenvolvendo: Quinta aula da sequência didática: aulas de Sociologia e História..	157
6.1.7 – Desenvolvendo: Sexta aula da sequência didática: aulas de Sociologia e História... 159	
6.1.8 – Desenvolvendo: Sétima aula da sequência didática: aulas de Sociologia e História .	163
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	171
Referências .....	175
Apêndice A.....	186
Apêndice B.....	187

## 1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como foco a elaboração, aplicação e análise da sequência didática intitulada "*Jovem tem poder? Uma proposta de sequência didática para o ensino de Sociologia*". O estudo apresenta os percursos teóricos e práticos que orientaram seu desenvolvimento, bem como os efeitos observados a partir de sua implementação em uma abordagem interdisciplinar entre Sociologia e História. A investigação partiu da questão norteadora "O jovem tem poder?", mobilizando o conceito de poder a partir das vivências juvenis nos espaços escolares e sociais.

A elaboração da sequência didática buscou transcender a abordagem meramente conceitual, promovendo uma profunda reflexão ancorada nas vivências dos estudantes. Inicialmente implementada na 2ª série do Ensino Médio, em uma escola pública da rede estadual, a proposta foi posteriormente adaptada e aplicada ao 9º ano do Ensino Fundamental II, em resposta à identificação de uma demanda concreta no contexto escolar.

Essa ampliação viabilizou a antecipação do contato dos discentes com reflexões de natureza sociológica, contribuindo para o aprofundamento de sua compreensão acerca das relações sociais e políticas que os circundam. A disciplina de Sociologia, nesse contexto, configurou-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma leitura crítica e desnaturalizada da realidade social, favorecendo a ampliação das capacidades analíticas e da participação ativa dos estudantes na vida em sociedade.

A fundamentação teórica deste trabalho tem como base a Teoria da Atividade, conforme proposta por Leontiev (2004), que compreende os processos de aprendizagem a partir de elementos como necessidade, motivo, objetivo e ação, favorecendo o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. O diálogo com os pressupostos de Vygotsky (1994) reforça essa concepção ao destacar a importância da mediação pedagógica na formação das funções mentais superiores, tais como a atenção voluntária, a memória lógica e a consciência crítica. Nessa perspectiva, o ensino é entendido como um processo interativo, em que o professor desempenha o papel de mediador, promovendo o engajamento e a participação ativa dos estudantes nas práticas escolares e sociais.

Nesse mesmo direcionamento, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada no método da Pesquisa-Ação, caracterizado pela relação dialógica e participativa entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos. Conforme define Thiollent (1986, p. 14), trata-se de "[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e

no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.”

Essa metodologia possibilitou a condução de um processo investigativo de natureza dialógica e participativa, assegurando que as experiências dos estudantes fossem consideradas em todas as etapas da sequência didática, desde a sua elaboração até os momentos de avaliação. Tal abordagem favoreceu não apenas o protagonismo discente, mas também a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis aos contextos sociais e às vivências dos sujeitos envolvidos.

Paralelamente, a pesquisa configurou-se como um exercício reflexivo acerca do papel do ensino de Sociologia na escola pública, especialmente no que se refere ao seu potencial de fomentar leituras críticas da realidade social e de fortalecer a participação juvenil. Conforme afirma Thiollent (1986, p. 15), “[...] na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas.” Nesse sentido, a validade da pesquisa está intrinsecamente vinculada à prática e à transformação do contexto investigado.

O desenvolvimento da sequência teve início com a leitura de fragmentos do livro didático de Sociologia, complementada por slides da disciplina de História que abordavam o conceito de poder. A partir desse referencial, foi aplicada uma “espiral reflexiva” com perguntas abertas, instigando os estudantes a refletirem sobre quem exerce poder em distintos espaços sociais — como a família, a escola e o ambiente de trabalho. As respostas foram sistematizadas coletivamente e se constituíram como ponto de partida para debates em sala de aula, contribuindo para o aprofundamento das discussões sociológicas.

Os estudantes também preencheram fichas com diferentes definições do termo “poder”, a partir de pesquisas realizadas em dicionários de uso comum e em obras específicas da área das Ciências Sociais. Essa atividade permitiu a comparação entre distintas abordagens conceituais, estimulando o pensamento crítico e a ampliação do repertório teórico. Em seguida, organizados em grupos, elaboraram mapas conceituais com base na questão-problema proposta, e analisaram artigos sobre juventudes em diferentes contextos nacionais. As reflexões produzidas foram sistematizadas em produções escritas e visuais, posteriormente socializadas por meio da exposição em murais no espaço escolar.

Ao longo das atividades, os estudantes, em constante interlocução com a pesquisadora, chegaram à conclusão de que os jovens não exercem poder de forma efetiva, uma vez que estão, em grande medida, alheios aos processos decisórios relacionados à sua própria formação. Tal constatação evidenciou uma tensão entre os discursos institucionais — que

reiteram o valor da juventude como sujeito social relevante — e as práticas escolares que, frequentemente, excluem esses sujeitos dos processos pedagógicos e deliberativos.

Essa percepção emergiu tanto da escuta sensível aos sujeitos da pesquisa quanto da articulação com inquietações desenvolvidas ao longo da trajetória acadêmica e pessoal da pesquisadora — percurso que será apresentado na próxima subseção, com o intuito de contextualizar as escolhas que fundamentam este estudo.

### 1.1 Caminhos da Minha Trajetória

Apresento esta subseção em primeira pessoa com o propósito de explicitar minha trajetória escolar, iniciada na educação básica em escola pública, bem como a maneira pela qual minha experiência como professora da rede pública de ensino e pesquisadora em formação contribuiu diretamente para a construção deste estudo.

Na continuidade desse percurso, já na pós-graduação *stricto sensu*, defendo que desenvolver uma pesquisa no âmbito de um mestrado profissional não se limita à aplicação de técnicas voltadas às demandas concretas do espaço escolar. Entendo que esse processo pressupõe a problematização crítica da realidade educacional, a elaboração de intervenções pedagógicas socialmente significativas e a apropriação de metodologias que contribuam para formação das juventudes.

Nesse sentido, minha vivência como docente ganha centralidade, pois foi justamente a partir do cotidiano escolar que se delinearão as inquietações que orientam esta investigação. Essa percepção não surgiu de forma abstrata, mas foi fruto da convivência cotidiana com jovens que enfrentam múltiplas barreiras para permanecer e se reconhecer na escola como sujeitos ativos.

Esses desafios tornam-se ainda mais evidentes no contexto do Ensino Médio, etapa marcada por altos índices de evasão e por reformas curriculares que, sob o pretexto da “modernização”, acabam por restringir o espaço das Ciências Humanas e enfraquecer a formação crítica no currículo escolar.

Dados recentes corroboram esse diagnóstico. O Censo Escolar da Educação Básica (2023) e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD 2016–2023) apontam que cerca de 9 milhões de jovens entre 18 e 29 anos não concluíram o Ensino Médio. Ademais, o término das políticas de aprovação automática, após o período pandêmico de COVID-19, contribuiu para o aumento das taxas de reprovação: em 2022, 13,4% dos estudantes do Ensino Médio foram reprovados. Esses dados evidenciam que, apesar do

avanço no acesso à educação, as políticas estruturantes destinadas a garantir a permanência, a equidade e a qualidade educacional ainda se mostram insuficientes.

Entretanto, os desafios enfrentados pelas juventudes no ambiente escolar não se limitam à esfera estrutural. É imprescindível reconhecer que as reformas educacionais recentes, ancoradas em uma lógica neoliberal, têm submetido a escola a um modelo orientado pelos interesses do mercado, com o intuito de formar uma mão de obra "adaptável", de tal forma que se desloca o foco da educação; esta deixa de ser crítica e reflexiva para tornar-se técnica e produtivista, esvaziando o papel da escola como espaço de formação integral e democrática.

Essas constatações se entrelaçam com minha trajetória educacional, marcada por desafios que, longe de representarem entraves intransponíveis, contribuíram para moldar minha sensibilidade crítica. Ingressei no Ensino Fundamental sem ter frequentado a Educação Infantil — uma etapa que, à época, ainda não era de frequência obrigatória. Mesmo diante das limitações iniciais, construí um percurso permeado por superação, curiosidade e um desejo contínuo de aprender.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a divisão entre as turmas escolares era bastante evidente. As turmas A e B eram consideradas “fortes”, enquanto as C e D eram vistas como “fracas” — e, frequentemente, fui inserida nestas últimas. Ao revisitar essa experiência, questiono se tais divisões refletiam, de fato, as habilidades dos estudantes ou se, na realidade, reproduziam uma estrutura educacional permeada por preconceitos e desigualdade social.

Essa vivência escolar, marcada por classificações excludentes, despertou em mim uma inquietação que se intensificou ao longo dos anos, especialmente diante dos processos históricos que evidenciam a potência da participação juvenil. Durante a década de 1980, por exemplo, emergiram importantes mobilizações juvenis, algumas vinculadas a causas sociais amplas, outras mais pontuais. Tais manifestações contribuíram para o fortalecimento do senso de participação e identidade coletiva entre os jovens.

No entanto, no meu caso específico, a identificação com a escola enquanto espaço de engajamento e transformação demorou a acontecer. Naquele período, eu não me sentia pertencente ao ambiente escolar. Não me reconhecia nas atividades que ali ocorriam, tampouco me via como agente ativa do processo de aprendizagem. Esse sentimento de distanciamento me acompanhou por longos anos — e isso, muito provavelmente, de forma inconsciente — embora tivesse consciência da importância da escola. Posteriormente, compreendi que tal percepção era comum a muitas crianças que, como eu, não tiveram acesso à Educação Infantil.

Durante a adolescência, no Ensino Médio, surgiram questionamentos mais profundos: que caminhos seguir? O que fazer no futuro? A preocupação não era ingressar em uma universidade, mas apenas evitar a retenção ou notas insuficientes. Concluí o Ensino Médio e, decidi cursar o ensino superior, através do incentivo de uma professora.

Optei, então, por ingressar no curso de Pedagogia, movida pela curiosidade de compreender o que era uma faculdade e pelo desejo de obter uma formação superior. Esse ingresso demandou planejamento e esforço. O primeiro grande desafio consistiu em conquistar uma bolsa de estudos por meio do Programa Escola da Família<sup>2</sup>. Na ocasião, era necessário atuar aos finais de semana e, como o programa era recente e altamente concorrido, exigia, entre outros critérios, experiência como voluntária. Determinada, tornei-me voluntária com um ano de antecedência e, em virtude desse empenho, obtive a bolsa integral.

Em fevereiro de 2006, iniciei o curso presencial de Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga (FAIBI), no estado de São Paulo, concluindo a graduação em 2008. Esse período foi decisivo para o meu desenvolvimento pessoal e acadêmico, resultando em diversas aprovações em concursos públicos. Iniciei minha trajetória profissional como professora adjunta em uma cidade do interior paulista e, em menos de seis meses, fui convocada para assumir uma sala de aula como docente regente.

Os primeiros contatos com o cotidiano escolar — o chamado “chão da escola” — impulsionaram uma reflexão mais aprofundada sobre a prática docente e sobre as formas de tornar o processo de ensino verdadeiramente significativo para os estudantes. Nesse percurso, a insegurança inicial deu lugar a uma busca constante por aprimoramento, permitindo-me compreender que o exercício da docência, embora enriquecido pela experiência prática, exige fundamentação teórica consistente.

Com base nas experiências que tive em sala de aula, busquei aprofundar minha formação por meio de especializações que ampliassem meu conhecimento sobre o desenvolvimento discente e as práticas pedagógicas adequadas. Todavia, meu anseio era mais profundo: eu desejava “aprender a ensinar”, ansiava por teorias que me possibilitassem construir uma identidade docente mais sólida.

Assim, em 2009, matriculei-me como aluna especial na disciplina “Procedimentos Teórico-Methodológicos: Literatura e Pesquisa”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP, campus de Araraquara. Essa experiência revelou-se decisiva

---

<sup>2</sup> O Programa Escola da Família, criado em 2003 pela Secretaria da Educação de São Paulo, ofereceu bolsas de estudo integrais e abriu as escolas estaduais nos finais de semana para atividades culturais e comunitárias.

para o alargamento de minha compreensão teórica e metodológica acerca dos processos educacionais.

A partir dessa experiência, intensificaram-se minhas inquietações em torno das políticas públicas educacionais brasileiras. Ao longo das aulas como aluna especial no mestrado, tive a oportunidade de me aproximar de importantes pensadores, como Pierre Bourdieu, Moisey Mikhaylovich Pistrak, Karl Marx, Paul-Michel Foucault, Mário de Andrade, entre outros. Essa aproximação, aliada ao acesso a textos acadêmicos fundamentais na área da educação, contribuiu significativamente para o amadurecimento do meu olhar crítico. Nesse contexto, em 2010, decidi ingressar no curso de Ciências Sociais da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), cuja graduação foi concluída em 2013.

O desejo de aprender propiciou a conquista de resultados significativos. Minha trajetória profissional avançou consideravelmente quando fui aprovada em 9º lugar no concurso público da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEDUC). Em 2014, tomei posse do cargo de Professora de Sociologia no Ensino Médio, o que representou um marco importante em minha carreira docente.

Cheguei à escola pública no interior paulista com muitas ideias e planos. Para a primeira aula, levei algumas cópias do texto “A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo”, de Max Weber (1864–1920). No entanto, deparei-me com uma realidade distinta: um contexto escolar rigidamente orientado por um currículo prescrito que deveria ser seguido de forma estrita, utilizando materiais fornecidos pela rede estadual — como os “Caderno<sup>3</sup> do Aluno e Caderno do Professor” — cujos conteúdos eram sintetizados e pouco aprofundados.

Frente a essas lacunas, passei a buscar materiais complementares, entre eles o livro “*Sociologia para o Ensino Médio*, de Nelson Dacio Tomazi”. No entanto, a coordenação escolar insistia na manutenção do currículo prescrito pela SEDUC, o que me levou a refletir profundamente sobre as limitações do modelo vigente. Essa reflexão me permitiu perceber a articulação do currículo paulista com a LDB, conforme estabelecido no Artigo 2º: “A educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996, p.8).

Essa constatação se tornou ainda mais evidente à medida que percebi que os conteúdos oferecidos na escola, de nível superficial, pareciam ter como principal objetivo preparar os alunos de forma automática para o mercado de trabalho, sem oferecer uma formação crítica e

---

<sup>3</sup> O Programa São Paulo Faz Escola, lançado em 2008 pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), visou implementar uma proposta curricular nas escolas estaduais. Os “caderninhos do Estado” são materiais educativos voltados a alunos, professores e gestores, com o objetivo de concretizar a Proposta Curricular do Estado, alinhando-se também aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

aprofundada. Além disso, a inserção precoce no mercado de trabalho impacta diretamente a continuidade da escolarização e a qualificação profissional dos jovens.

Diante desse cenário, compreendi que o formato de atuação em que me encontrava não me permitia contribuir de maneira efetiva para a formação conscientizadora dos estudantes do Ensino Médio nas aulas de Sociologia. As reflexões sobre o modelo educacional vigente me levaram a buscar uma formação mais aprofundada, com o objetivo de aprimorar minha prática docente e tornar a aprendizagem mais significativa para os estudantes. Com esse propósito, submeti meu projeto de pesquisa ao processo seletivo do programa de pós-graduação em Docência para a Educação Básica, no campus da UNESP de Bauru/SP.

O início desse percurso foi marcado por inúmeros desafios. A trajetória foi construída por meio de sucessivas tentativas e erros, que, embora dolorosas, foram fundamentais para minha constituição como docente. Participei de nove processos seletivos, dos quais recebi oito respostas negativas. No entanto, reconheço hoje que esses “nãos” foram necessários. Eles me proporcionaram tempo e amadurecimento para compreender melhor o sentido da pós-graduação e o papel da pesquisa científica em minha prática profissional.

Entre os anos de 2016 e 2018, cursei sete disciplinas como aluna especial em diferentes programas de pós-graduação e participei, por dois anos, de um curso preparatório de redação. Esses momentos foram imprescindíveis para o meu desenvolvimento intelectual e metodológico, contribuindo para o refinamento de minha abordagem à pesquisa.

Em 2018, fui aprovada no mestrado profissional da UNESP – campus de Bauru/SP. Desenvolvi, então, a pesquisa intitulada "*Orientação Profissional no Ensino Médio, adotando uma perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)*", na qual abordei as dificuldades enfrentadas pelos estudantes na escolha profissional, frequentemente atravessada pela necessidade urgente de contribuir com a renda familiar.

A investigação teve como ponto de partida as observações realizadas em sala de aula, durante as aulas de Sociologia. Muitos estudantes compartilhavam suas vivências e dificuldades, sendo recorrente o relato da necessidade de trabalhar desde cedo — o que acabava deixando a conclusão do Ensino Médio em segundo plano.

Tal decisão não derivava da falta de interesse pelos estudos, mas sim da urgência em colaborar com o sustento familiar, arcando com despesas essenciais como aluguel e alimentação.

Esses relatos evidenciaram que o processo de escolha profissional entre os jovens é marcado por incertezas, pressões e angústias. Em muitos casos, a escolha não se dá com base

em interesses ou vocações, mas é determinada por fatores socioeconômicos e pela necessidade de inserção imediata no mundo do trabalho.

Nesse cenário, as aulas de Sociologia cumpriram um papel essencial ao promover a reflexão crítica e ao incentivar os estudantes a compreenderem de forma mais ampla sua condição social e profissional. Essa abordagem dialogava diretamente com a perspectiva de Gramsci, “a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo” (Gramsci, 1978, p. 137).

A pesquisa evidenciou que a formação para a orientação profissional deve ir além da preparação técnica para o mercado de trabalho. Ela precisa ser crítica, conectada à realidade dos estudantes e comprometida com a superação das desigualdades sociais. Constatou-se, ainda, que o currículo do Ensino Médio está cada vez mais voltado para atender aos interesses do mundo do trabalho, muitas vezes em detrimento de uma formação integral. Nesse contexto, reafirma-se a necessidade de uma formação crítica e emancipatória, que possibilite aos jovens compreender e intervir na realidade de modo autônomo e consciente. Mesmo após concluir a pesquisa na UNESP de Bauru/SP, minhas inquietações permaneceram.

Acompanhei de perto o processo de transição relacionado à Medida Provisória nº 746/2016, que foi posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017 — e pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), efetivada em 2018, durante o governo Michel Temer, período que representou mudanças significativas no cenário educacional brasileiro.

Tais reformas impuseram um modelo de ensino fragmentado, descontextualizado e descolado da realidade da juventude, restringindo a autonomia pedagógica das escolas e desconsiderando a escuta de professores, estudantes e da comunidade escolar.

O currículo do Ensino Médio passou, então, por alterações significativas, fortemente marcadas por um processo de desvalorização e conseqüente esvaziamento dos conteúdos de Sociologia. Dois problemas tornaram-se particularmente evidentes: por um lado, a redução da carga horária destinada à disciplina, insuficiente para abarcar a complexidade dos temas propostos; por outro, a possibilidade de que professores sem formação específica fossem designados para ministrá-la, comprometendo sua qualidade.

Com o tempo, percebi que os estudantes, ao escolherem seus itinerários formativos, muitas vezes não o fazem a partir de seus reais interesses ou projetos de vida, mas sim dentro de um contexto de limitações estruturais e sociais. A ausência de infraestrutura adequada, a carência de orientação educacional e as restrições materiais acabam por influenciar essas

decisões. A maioria das escolas públicas brasileiras ainda não dispõe de condições efetivas para implementar plenamente a reforma do Ensino Médio — o que compromete tanto a qualidade da formação quanto o direito dos jovens a uma escolha consciente e autônoma.

Essas percepções aprofundaram-se no exercício da docência e passaram a orientar minha pesquisa. Como professora, passei a refletir: como tornar a escola um espaço mais significativo para os jovens? De que forma os estudantes podem participar ativamente da construção de seus percursos educativos? Em que medida o ensino de Sociologia pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de intervir em sua realidade?

Diante desse cenário, percebi a importância de seguir contribuindo com a formação dos estudantes, tanto em sala de aula quanto por meio da pesquisa. Embora tenha tentado ingressar no doutorado em diversas ocasiões, sem sucesso, entendi que ainda havia um caminho a ser construído.

Como professora de Sociologia, sentia o compromisso de atuar em defesa do fortalecimento da disciplina e do ensino voltado para a formação dos estudantes do ensino médio.

Foi nesse contexto que decidi submeter um projeto ao processo seletivo do Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio), vinculado à UNESP – Campus Marília, sendo posteriormente aprovada.

Ao chegar ao campus de Marília, minha intenção inicial era desenvolver uma proposta de ensino que articulasse jogos didáticos ao conteúdo de ciência política. No entanto, o contato com a Teoria da Atividade de Leontiev (1978) trouxe novas possibilidades: encontrei nessa abordagem a fundamentação que buscava — uma proposta pedagógica centrada na necessidade do aluno como ponto de partida para o processo formativo. A partir das disciplinas cursadas, das leituras realizadas e, sobretudo, das orientações recebidas de minha professora-orientadora, a pesquisa tomou novos rumos. A proposta inicial foi resignificada, culminando na criação de uma sequência didática voltada ao ensino de Sociologia, embasada nessa perspectiva teórica.

Assim, a sequência didática que apresento constitui-se não apenas como um produto acadêmico, mas como resultado de um percurso permeado por vivências, lutas, questionamentos e, principalmente, por um compromisso com a formação crítica das juventudes. Acredito que a valorização de suas vozes, a escuta sensível aos seus saberes e a criação de espaços de diálogo e participação são caminhos para a construção de uma escola mais democrática.

É nesse sentido que esta pesquisa se inscreve: como uma contribuição ao processo formativo dos estudantes, visando conscientizá-los sobre seu papel na sociedade, a importância de ocupar espaços e de se fazerem presentes nos diversos contextos sociais — tendo a Sociologia como instrumento essencial nesse percurso.

Tal proposta adquire uma relevância ainda maior quando se consideram as profundas transformações que testemunhei ao longo da minha trajetória profissional, particularmente no que diz respeito à implementação da BNCC e às reformas que impactaram diretamente o ensino de Sociologia, além de alterar significativamente o próprio processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, identifiquei uma considerável limitação na participação estudantil, em um ambiente antidemocrático no qual um novo currículo foi imposto sem o devido diálogo com os envolvidos. As reformas foram conduzidas de maneira precipitada e autoritária, desconsiderando as vozes dos movimentos sociais, das entidades representativas e as contribuições oriundas de diferentes setores da sociedade civil e política. Tal contexto revela de forma clara como as juventudes estão sendo progressivamente afastadas da construção ativa de seu próprio processo formativo.

A pesquisa apresentada, portanto, configura-se como um esforço simultaneamente individual e coletivo para reverter essa realidade, buscando estabelecer um espaço educacional que seja, ao mesmo tempo, dialógico, democrático e comprometido com a emancipação social. Dessa articulação entre minhas vivências como aluna na educação básica, na formação acadêmica e como professora de Sociologia, emerge a pergunta central que orienta este trabalho: *O jovem tem poder?*

Essa indagação emerge das reflexões acumuladas ao longo da minha trajetória e revela o anseio de, junto aos estudantes, investigar a constituição das relações de poder no espaço escolar — e, principalmente, compreender como essas dinâmicas podem ser transformadas por meio de práticas pedagógicas fundamentadas na Teoria da Atividade de Leontiev (2004).

## 1.2 Problema da pesquisa

As juventudes constituem um segmento populacional marcado por diferenças socioeconômicas, culturais e de gênero. A classe social à qual pertencem influencia diretamente suas oportunidades, necessidades e formas de inserção na sociedade. Nesse sentido, tanto as demandas dos jovens quanto as respostas do Estado a essas questões estão, muitas vezes, condicionadas por essa diferenciação social. Além disso, a maneira como os

próprios jovens se mobilizam e atuam em diferentes esferas sociais também reflete essas desigualdades.

A presente sequência didática tem como ponto de partida a não participação dos estudantes nos espaços sociais. Existem especificidades entre os grupos que fazem parte da juventude. Não existe uma definição única do que é ser jovem, do tipo de comportamento jovem, já que dentro da juventude encontramos as particularidades de cada grupo, que refletem suas vivências, contextos e desafios.

Atualmente, o termo “juventudes” tem sido utilizado no plural justamente para evidenciar essa multiplicidade. Como destaca Frigotto (2004), o conceito de juventude é complexo e não deve ser compreendido de forma rígida. Para o autor, falar em juventudes, especialmente ao considerar o recorte de classe social, possibilita reconhecer as especificidades e experiências diversas desses sujeitos, sem cair em generalizações:

Tomado por diferentes ângulos, o tema de que nos ocupamos nesta análise é, desde o início, complexo e controverso. Essa complexidade e essa controvérsia têm início com a dificuldade de se ter um conceito unívoco de juventude, por razões tanto históricas quanto sociais e culturais. Assim, é necessário, de imediato, não tomá-lo de forma rígida. Mas adequado seria, talvez, falar, como vários autores indicam, em juventudes, especialmente se tomarmos um recorte de classe social. Ao optarmos por essa compreensão, poderemos levar em conta particularidades e até aspectos singulares sem cair numa perspectiva atomizada. Os sujeitos jovens (ou as juventudes) teimam em ser uma unidade do diverso econômico, cultural, étnico, de gênero, de religião etc (Frigotto, 2004, p. 180-181).

Essa multiplicidade, conforme apontado por Frigotto, reflete-se também nas estatísticas sociais. Em 2022, conforme a Síntese de Indicadores Sociais divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), um em cada cinco brasileiros entre 15 e 29 anos — totalizando 10,9 milhões de jovens — não estava envolvido em atividades de estudo ou trabalho. Desses, metade pertencia às famílias mais pobres do país. Esses dados evidenciam como as condições de vida impactam diretamente os percursos juvenis e reforçam a importância de políticas públicas que considerem as juventudes em sua diversidade.

A pesquisa realizada pelo Datafolha (2022) com alunos do ensino médio de todo o Brasil revela que, entre os estudantes que já pensaram em abandonar a escola, 48% indicam a possibilidade de trabalhar como o principal motivo, enquanto 17% apontam o estresse e cansaço como os fatores desencadeantes.

“Em países desenvolvidos, por exemplo, as últimas décadas resultaram no prolongamento da transição escola-trabalho entre os jovens” (Abramo *et al.*, 2021; Guimarães *et al.*, 2020). Essa extensão da trajetória ocorre principalmente pela possibilidade de acesso à universidade, o que amplia a estrutura de oportunidades e as aspirações dessas juventudes.

No caso das mulheres, principalmente, obter um grau no ensino superior possibilita, em média, o dobro de rendimento em relação àquelas com apenas o ensino médio (Araújo *et al.*, 2022). O DIEESE<sup>4</sup> também abordou o tema dos jovens sem trabalho e sem estudo, em pesquisa elaborada com base nos dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua do 3º trimestre de 2018. Do universo de 47,4 milhões de jovens de 15 a 29 anos, estima-se que mais de 11 milhões estavam sem trabalho e fora da escola, conhecidos pela denominação de “nem-nem”.

No segundo trimestre de 2022, 33,3% dos jovens entre 14 e 17 anos e 19,3% dos jovens entre 18 e 24 anos estavam desocupados, frente à média geral de 9,3% (IBGE, 2022). Esta última faixa etária traz uma preocupação ainda maior com relação à inclusão produtiva, uma vez que esses jovens tendem a já ter concluído o ensino básico e, portanto, deveriam estar fazendo a transição escola-trabalho.

Em comparação com o cenário internacional, o percentual brasileiro de “nem-nem” é considerado alto, mesmo no contexto da América Latina. Para fins de comparação, as taxas de países vizinhos são: Argentina, 22,3%; Bolívia, 13,7%; Chile, 20,9%; Uruguai, 20,3%; Peru, 25,9%. Com taxas acima da brasileira estão Guiana (39,1%) e Colômbia (27,6%) (OIT, 2022). Dentre os países pesquisados, somente a África do Sul (46,2%) apresenta percentuais mais elevados que o Brasil (36,9%).

O relatório “Education at a Glance 2022”, da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), evidencia um dado preocupante sobre a juventude brasileira: o elevado percentual de jovens de 18 a 24 anos que não estudam nem trabalham — o grupo popularmente conhecido como “nem-nem”. Essa categoria inclui não apenas os que estão desocupados e em busca de emprego, mas também aqueles que não estão inseridos no sistema educacional e tampouco participam da força de trabalho, seja por não estarem disponíveis, seja por não estarem tentando se inserir nela.

Esse indicador vai além da tradicional taxa de desocupação, pois permite avaliar de forma mais precisa o grau de vulnerabilidade das juventudes. Ao não estarem acumulando experiência profissional nem investindo em formação, esses jovens têm suas oportunidades futuras comprometidas, ampliando desigualdades já existentes.

A análise desse cenário revela uma realidade marcada por contrastes. De um lado, entre os 10% de famílias mais ricas do país, houve uma leve melhora ao longo dos anos: em

---

<sup>4</sup> (DIEESE) - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos é uma entidade criada e mantida pelo movimento sindical brasileiro. Foi fundado em 1955, com o objetivo de desenvolver pesquisas que subsidiassem as demandas dos trabalhadores.

2012, 8,4% dos jovens dessa faixa não estudavam nem trabalhavam; já em 2022, essa taxa caiu para 7,1%. Por outro lado, situação dos jovens de baixa renda piorou ao longo dos últimos anos. Segundo dados do IBGE (2022), o percentual de jovens "nem-nem" aumentou de 41,9% em 2012 para 49,3% em 2022, evidenciando o agravamento das desigualdades sociais e as dificuldades de acesso à educação e ao mercado de trabalho.

Esse cenário é ainda mais crítico no contexto da educação pública, moldada pela Lei nº 13.415/2017 e pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se alinham às demandas do mercado de trabalho, oferecendo uma formação que prioriza a preparação dos estudantes para atender a essas exigências.

No entanto, a escola, enquanto espaço de formação, não é uma mera imposição do sistema capitalista. Apesar de a educação pública reforçar o poder da classe dominante ao preparar os estudantes para o mercado, ela também é marcada por resistências e apropriações dos alunos, que reconfiguram os conteúdos e desafiam as estruturas de poder. A educação, portanto, torna-se um campo de disputa entre as classes sociais, onde o conhecimento e a consciência crítica são constantemente contestados, refletindo uma luta pela autonomia e pela transformação social.

Esses dados evidenciam a urgência de uma análise aprofundada das juventudes, considerando sua pluralidade e complexidade. Ao compreender que os trajetos de vida dos jovens brasileiros são profundamente influenciados por suas condições socioeconômicas, torna-se possível formular estratégias pedagógicas e políticas públicas mais ajustadas às diversas realidades que os constituem.

Nesse contexto, surge o problema central deste estudo, que se propõe a provocar a reflexão: o jovem tem poder? A partir dessa questão, busca-se investigar de que maneira os estudantes do Ensino Médio percebem seu papel na sociedade e se reconhecem como sujeitos aptos a intervir, participar e transformar os espaços sociais dos quais fazem parte. Na próxima subseção, serão abordadas as hipóteses que orientam a investigação em torno dessa problemática.

### 1.3 Hipótese da pesquisa

Diante da delimitação dos problemas que compõem o objeto desta sequência didática, parte-se da hipótese de que os jovens não têm poder na escola devido às políticas educacionais que vêm impondo um modelo de ensino baseado em competências e habilidades, o que tem retirado o caráter científico do currículo. Esse fato impacta de maneira decisiva as

diferentes juventudes deste país e consolida uma resistência nas instituições escolares, no que diz respeito à forma como esses jovens se reconhecem, participam, projetam e se apropriam dos espaços sociais. Segundo Abramo (2005):

A visão do jovem como ator estratégico do desenvolvimento está orientada à formação de capital humano e social para enfrentar os problemas de exclusão social aguda que ameaçam grandes contingentes de jovens e atualizar as sociedades nacionais para as exigências de desenvolvimento colocadas pelos novos padrões mundiais (Abramo, 2005, p.21).

No entanto, esses jovens desempenham um papel significativo na construção de suas próprias trajetórias. A ausência desse espaço na escola impede que suas demandas sejam atendidas, destacando a importância de compreender o conceito de poder para possibilitar essa reflexão e para que possam entender seu papel dentro da sociedade. Esses elementos não apenas influenciam a sociabilidade, mas também restringem a mobilidade, afetam os processos de pertencimento e organização das identidades, impactando diretamente a formação das juventudes. Abramo (2005) destaca que:

Esta concepção avança no reconhecimento dos jovens como atores dinâmicos da sociedade e com potencialidades para responder aos desafios colocados pelas inovações tecnológicas e transformações produtivas. Traz, assim, a possibilidade de incorporar os jovens em situação de exclusão não pela ótica do risco e da vulnerabilidade, mas numa perspectiva incluyente, centrada principalmente na incorporação à formação educacional e de competências no mundo do trabalho, mas também na aposta da contribuição dos jovens para a resolução dos problemas de suas comunidades e sociedades, através do seu engajamento em projetos de ação social, voluntariado etc. No Brasil, este enfoque tem sido bastante difundido nos últimos anos, principalmente através de agências de cooperação internacional, de organismos multilaterais e de fundações empresariais que vêm apoiando ações para jovens; e tem se traduzido, na maior parte das vezes, como a postulação dos jovens como “protagonistas do desenvolvimento local” (Abramo, 2005, p.21).

É relevante destacar as juventudes como sujeitos ativos no exercício da cidadania. Abramo (2005) ressalta que nessa perspectiva, elas são compreendidas como uma etapa singular do desenvolvimento pessoal e social, por onde os jovens passam a ser considerados como sujeitos de direitos, deixando de ser definidos por suas incompletudes ou desvios.

Além disso, atribui-se ao jovem uma grande responsabilidade pela mudança social, como pode ser verificado na frase de Thompson (2005, p.10): "seu papel deve ser reconhecido e fortalecido, de forma que os transforme numa alavanca decisiva para combater a pobreza e o subdesenvolvimento”.

Refletir sobre juventude e participação política nos permite analisar a dinâmica das relações sociais vivenciadas pelas juventudes e suas práticas. É com esse propósito que conduzimos a revisão bibliográfica apresentada a seguir, buscando compreender os diversos aspectos que atravessam essas experiências.

## 1.5 Objetivo da pesquisa

Diante do exposto, justifica-se a relevância de elaborar uma sequência didática que aborde, sob uma perspectiva sociológica, a questão **“O jovem tem poder?”** no contexto escolar. Essa pesquisa buscou promover reflexões críticas sobre o conceito de poder entre os estudantes do Ensino Médio, contribuindo para sua formação cidadã e participativa.

### 1.5.1 Objetivo Geral

Elaborar uma sequência didática para as aulas de Sociologia da 2ª série do Ensino Médio em uma escola pública estadual, com o intuito de promover a reflexão crítica sobre o tema “poder”.

### 1.5.2 Objetivos Específicos

- Construir coletivamente interpretações sobre o conceito de "poder", abrangendo as diversas etapas da sequência didática, fundamentadas na Teoria da Atividade de Leontiev (2004);
- Articular a sequência didática de Sociologia com as aulas de História do 9º ano do Ensino Fundamental II, antecipando o contato dos estudantes com a disciplina e suscitando a conscientização sobre o tema "poder".
- Verificar, na perspectiva da Pesquisa-Ação, subsídios que revelem aos jovens a relação que mantêm com o poder.
- Proporcionar aos estudantes um espaço escolar para a exposição de fotografias no mural da escola, incentivando a reflexão sobre a questão: "O jovem tem poder?"

Para alcançar os objetivos propostos, conduzimos uma pesquisa com abordagem qualitativa e adotamos a metodologia da pesquisa-ação, que teve por finalidade possibilitar aos sujeitos da pesquisa — participantes e pesquisadores — os meios para responderem aos problemas que vivenciavam de forma mais eficaz e fundamentada em uma ação transformadora.

A presente pesquisa adota a metodologia da pesquisa-ação, caracterizada pela participação ativa dos sujeitos na identificação e resolução de problemas concretos, em um processo que articula reflexão e prática. Segundo Thiollent (2011, p. 19), essa abordagem rompe com os limites da pesquisa tradicional ao fomentar a construção coletiva do conhecimento e incentivar o engajamento direto dos participantes.

Definida como uma forma de investigação social com base empírica, a pesquisa-ação é planejada e desenvolvida em estreita associação com a ação prática, envolvendo pesquisadores e participantes de maneira cooperativa na busca por soluções compartilhadas (Thiollent, 1998, p. 15).

Do ponto de vista epistemológico, essa metodologia se aproxima do construtivismo social, pois valoriza o saber produzido no contexto da ação e reconhece os sujeitos como agentes ativos na construção do conhecimento (Thiollent, 1998).

Cabe destacar, no contexto desta pesquisa, que a implementação da sequência didática, nas aulas de Sociologia no Ensino Médio, foi estendida também às aulas de História do 9º ano do Ensino Fundamental. Essa decisão surgiu ao percebermos que o tema “poder” estava sendo abordado de forma superficial e simplificada aos estudantes, conforme o currículo paulista dessa etapa de ensino. Diante disso, identificamos a oportunidade de introduzir a Sociologia, reconhecendo sua importância não apenas para o Ensino Médio, mas também para o Ensino Fundamental. Acreditamos que, ao implementar essa sequência didática, poderíamos preparar os alunos em fase de transição para o Ensino Médio, capacitando-os a alcançar um novo patamar nas relações sociais.

Considera-se, ainda, que, nesse momento, os estudantes passam a compreender com mais profundidade suas responsabilidades, especialmente no contexto escolar, e a perceber com maior clareza a questão central: “o jovem tem poder?”. A partir dessa reflexão, estruturou-se a pesquisa em sete seções, visando apresentar de forma clara e sistemática os elementos que compõem o estudo. Na introdução, delinea-se a sequência didática, bem como o problema de pesquisa, os objetivos e a justificativa do estudo.

Na subseção intitulada "*Caminhos da Minha Trajetória: Aprender e Ensinar*", são abordados aspectos da trajetória acadêmica e profissional da autora, bem como as reflexões que motivaram a realização desta pesquisa. O problema de pesquisa examina a participação da juventude no contexto escolar. A hipótese e os objetivos delineados buscam compreender as condições que influenciam esse cenário.

A segunda seção, "*Perfis das Juventudes*", discute os conceitos de juventude e adolescência, fundamentando-se em contribuições teóricas e legislações pertinentes. Esta seção está subdividida em duas partes principais: a primeira, "*História de Envolvimento Social das Juventudes*", analisa a participação dos jovens na sociedade ao longo do tempo; a segunda, "*Juventudes e Mundo do Trabalho*", examina as interações entre a juventude e o mercado de trabalho.

Na terceira seção, intitulada "*Currículo Paulista e Base Nacional Comum Curricular*", analisa-se o processo de implementação da BNCC, com ênfase em como o Currículo Paulista, ao longo de sua construção, dilui o conteúdo da Sociologia enquanto disciplina. A subseção 3.1 "*Parâmetros Curriculares Nacionais da educação*" apresenta os documentos nacionais que nortearam a organização curricular no Brasil. A subseção 3.2 "*Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM)*" discute as diretrizes específicas para o ensino médio estabelecidas no âmbito nacional. A subseção 3.3 "*Currículo: São Paulo Faz Escola*" examina a proposta curricular estadual e sua aplicação nas escolas públicas paulistas. A subseção 3.4 "*Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*" aborda os princípios, estrutura e objetivos da BNCC como referência curricular nacional. A subseção 3.5 "*Itinerários Formativos e Matriz Curricular*" detalha a organização dos itinerários formativos e sua relação com a matriz curricular prevista para o novo ensino médio. A subseção 3.6 "*Currículo e a Sociologia*" explora a presença da Sociologia no currículo paulista e os desafios enfrentados para sua consolidação como disciplina. A subseção 3.7 "*Função social da Escola*" discute o papel da escola na formação social, cultural e política dos estudantes, destacando sua função social.

A quarta seção, intitulada "*Construindo a Sequência Didática*", busca apresentar o embasamento teórico da pesquisa. A subseção 4.1 "*Contribuição da Teoria Histórico-Cultural*", fundamenta-se nas concepções de Lev Semenovitch Vygotsky. A subseção 4.2 trata da "*Teoria da Atividade*", de Alexei Nikolaevich Leontiev, a qual subsidia a construção da sequência didática. A subseção 4.3, "*Contribuição de Autores Clássicos*", discute como o conceito de poder é abordado nos livros didáticos de Sociologia. Por fim, a subseção 4.4 "*Contribuição dos Livros Didáticos de Sociologia no PNLD 2018*" analisa a abordagem do conceito de poder nesses materiais.

A quinta seção, "*Sequência Didática: Uma Abordagem Sociológica – 'O Jovem Tem Poder?'*", apresenta os procedimentos teóricos e metodológicos adotados na pesquisa, bem como o público-alvo e o local de aplicação e expõe o cronograma da sequência didática, descrita em sete subseções. Cada uma detalha o passo a passo das sete aulas, destacando as etapas desenvolvidas, os procedimentos adotados, as metodologias sugeridas e as indicações de conteúdo.

A sexta subseção, "*Análise em Ação*", detalha a implementação da sequência didática, composta por sete aulas. Ademais, apresenta uma introdução à temática do "Poder", abordada por meio do livro didático, bem como a utilização da "Espiral reflexiva" sobre o Poder, instrumento adaptado de práticas desenvolvidas no âmbito do PIBID (Programa Institucional

de Bolsa de Iniciação à Docência). A espiral reflexiva é uma proposta metodológica utilizada em projetos do Núcleo de Ensino da Unesp/Marília e posteriormente incorporada nas atividades do PIBID de Ciências Sociais da mesma universidade. Sua principal finalidade é estimular o pensamento crítico dos estudantes, promovendo reflexões sucessivas e aprofundadas sobre um determinado tema, a partir de diferentes perspectivas e contextos.

No caso da sequência didática analisada, a espiral foi aplicada como recurso visual e conceitual para discutir a noção de "Poder", partindo da experiência dos estudantes, conectando-a com o conteúdo escolar e, por fim, conduzindo à elaboração de sínteses mais elaboradas. Dessa forma, a espiral contribui para articular teoria e prática, valorizando a escuta ativa, a problematização e a construção coletiva do conhecimento.

No contexto da sequência, a espiral foi empregada para provocar reflexões sucessivas sobre o conceito de poder, articulando vivências dos estudantes, conteúdo escolar e análise social. As atividades de estudo incluíram pesquisa no dicionário sobre o conceito de poder, leitura de textos relacionados às juventudes e, como culminância, a produção de um mural de fotos que consolidou o aprendizado dos alunos, além da análise das falas dos estudantes.

O texto é encerrado com considerações, nas quais discutimos os achados da pesquisa à luz das referências teóricas mobilizadas ao longo do trabalho.

Dessa forma, o presente estudo contribuiu para a compreensão das dinâmicas presentes no ensino de Sociologia, destacando a importância de práticas pedagógicas que propiciem a escuta ativa, a participação crítica e a formação cidadã das juventudes. A partir dessa perspectiva, evidenciaram-se as potencialidades e desafios enfrentados no processo educativo, com vistas à construção de uma educação mais inclusiva e reflexiva.

## 2. PERFIL DAS JUVENTUDES

Esta seção propõe-se a discutir os conceitos de juventudes e adolescência a partir de um recorte teórico que abrange tanto os principais aportes da literatura especializada quanto os marcos legais que regulamentam e orientam a compreensão dessas categorias no campo educacional.

O que significa juventudes? O que é ser jovem? Como conceituar o termo juventudes? Quando começa e quando termina a juventude? Quem são os jovens, afinal? Muitas são as indagações que vem ao longo de décadas movimentando discussões entre estudiosos e pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais. Ao adentrar no campo de debates e estudos sobre juventudes, especialmente na contemporaneidade, nota-se a variedade de conceitos, definições e perspectivas que tratam da categoria. A juventude, na Sociologia, é entendida como uma categoria histórica que pode ser analisada a partir de dois critérios frequentemente inconciliáveis: o etário e o sociocultural (Groppo, 2021, p. 45). O critério etário utiliza faixas de idade para delimitar essa fase da vida, considerando aspectos biológicos e cronológicos. Em contrapartida, o critério sociocultural vê a juventude como uma construção social, moldada por valores, práticas e representações que variam conforme os contextos históricos e sociais.

Nesse contexto, Levi e Schmitt (2019, p. 112) ressaltam que a juventude não pode ser definida rigidamente apenas por faixas etárias ou critérios jurídicos, pois essas abordagens não são suficientes para abranger a complexidade das experiências juvenis. Os jovens vivenciam essa fase de maneira diversa, sendo influenciados por fatores econômicos, culturais e históricos que conferem singularidade às suas trajetórias.

No que diz respeito ao conceito de juventude, Catani e Giolioli (2008, p. 12-13) argumentam ser essencial romper com a concepção de juventude como uma etapa natural ou biológica da vida. Em vez disso, enfatizam que se trata de uma categoria historicamente e socialmente construída, cujos significados variam conforme os contextos culturais, políticos e estruturais em que está inserida. Assim, a juventude não deve ser compreendida como uma fase única e universal, mas como uma experiência plural e situada. Por isso, os autores defendem o uso do termo “juventudes”, justamente para evidenciar a heterogeneidade das trajetórias juvenis e a diversidade de condições sociais, identidades e formas de participação que marcam as diferentes formas de ser jovem.

Do ponto de vista sociológico, “juventude” pode significar apenas uma palavra que visa homogeneizar divisões etárias arbitrárias, “uma vez que as fronteiras entre os grupos

etários são objetos de disputa nas formações sociais”. Pode também “considerar as diferenças entre os jovens a partir de posições sociais ocupadas em espaços desiguais, o que levaria a adoção do termo ‘juventudes’ sinalizando a pluralidade no estudo deste segmento”, ressaltando que “as aspirações das sucessivas gerações [...] são também produto dos diferentes estados da estrutura de distribuição de bens e oportunidades de acesso a esses” (Sposito, 2017, p. 243); ou, ainda, demarcar uma fase transitória entre a condição infantil e adulta, sem limites precisos.

Conforme explica Pais (1990, p. 151): [...] não há de fato, um conceito único de juventude que possa abranger os diferentes campos semânticos que lhe aparecem associados. Há diferentes juventudes e a diferentes maneiras de olhar essa juventude corresponderão, pois, necessariamente diferentes teorias.

Conforme Grinspun (2005), “[...] do ponto de vista das ciências modernas, a juventude, ou as juventudes, enquanto etapa da condição humana, tem a função “societal” de maturação do indivíduo. [...] A complexidade da palavra não está em si própria, mas nas interpretações que a contém [...]” (Grinspun 200, p. 9 – 10).

A abordagem referente à juventude se deu pela experiência vivida na escola, uma etapa que tem sofrido constantes mudanças em sua formação. Essas transformações, muitas vezes, são impulsionadas pelo interesse das políticas públicas educacionais que, em vez de atender às reais necessidades dos jovens, parecem ser moldadas para responder aos interesses do capital, negligenciando o desenvolvimento integral e a emancipação dos estudantes.

Diante desse cenário, é importante destacar que, passados 23 anos da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), em 2013, o Congresso Nacional aprovou o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013), sancionado pela Presidência da República. Esse avanço legislativo, resultado de reivindicações históricas dos movimentos juvenis e do campo das políticas públicas, dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude, além de instituir o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE.

Além disso, o Estatuto da Juventude soma-se a outras legislações, como a Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), cria o Conselho Nacional de Juventude (CNJ) e a Secretaria Nacional de Juventude; e a Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010, que alterou o artigo 227 da Constituição Federal, inserindo o termo “jovem” no texto constitucional. Juntas, essas normativas ampliaram as possibilidades de reconhecimento da juventude como sujeito de

direitos e indicaram o fortalecimento das políticas públicas voltadas a essa população, apontando para sua institucionalização como política de Estado.

No âmbito do ordenamento jurídico brasileiro, o ECA define criança como a pessoa até 12 anos incompletos e adolescente como aquela entre 12 e 18 anos, aplicando-se excepcionalmente a indivíduos até 21 anos. Por sua vez, o Estatuto da Juventude abrange jovens de 15 a 29 anos, o que demanda uma articulação com o ECA para evitar sobreposições e garantir a complementaridade entre a proteção infanto-juvenil e as políticas de emancipação juvenil.

Em uma perspectiva internacional, diferentes organismos adotam distintas delimitações etárias: a Organização das Nações Unidas (ONU) considera jovens aqueles entre 15 e 24 anos; a Organização Mundial da Saúde (OMS) define adolescência como o período dos 10 aos 19 anos, subdividido em pré-adolescência (10 a 14 anos) e adolescência plena (15 a 19 anos); e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) distingue adolescência (15 a 19 anos) de juventude (20 a 24 anos), conforme Martins (2000).

Dessa forma, a adolescência é compreendida como um período de transição marcado por transformações biológicas, emocionais e sociais, incluindo mudanças nas relações familiares, nas sociabilidades, na inserção escolar e na aproximação ao mundo do trabalho. Embora possua uma base biológica, trata-se de uma categoria socialmente construída, cujas experiências são moldadas pelas normas culturais e estruturas sociais, variando conforme o tempo e o espaço.

É importante notar que os conceitos de adolescência e juventudes são construções sociais, históricas, culturais e relacionais, que evoluíram ao longo do tempo. A partir de diferentes contextos históricos e processos sociais, essas categorias adquiriram novos significados e delimitações.

Nesse processo, o uso do conceito juventudes, no plural, destaca a necessidade de considerar múltiplas perspectivas, apontando para outros termos essenciais para o aprofundamento do estudo, como *Culturas Juvenis*. Essas abordagens revelam a complexidade e a diversidade dos fenômenos relacionados às juventudes, desafiando a ideia de uma juventude homogênea e única.

A exploração desse conceito deve levar em conta a diversidade de seus componentes, questionando: desde quando começamos a definir as *juventudes* sem considerar as diferenças de classes sociais e os contextos socioculturais que moldam as identidades associadas a essa categoria? De acordo com Abramo (1994):

A noção mais geral e usual do termo juventudes, se refere a uma faixa de idade, um período de vida, em que se completa o desenvolvimento físico do indivíduo e ocorre uma série de transformações psicológicas e sociais, quando este abandona a infância para processar sua entrada no mundo adulto. No entanto, a noção de juventude é socialmente variável. A definição do tempo de duração, dos conteúdos e significados sociais desses processos se modificam de sociedade para sociedade e, na mesma sociedade, ao longo do tempo e através de suas divisões internas. Além disso, é somente em algumas formações sociais que a juventude se configura como um período destacado, ou seja, aparece como uma categoria com visibilidade social (Abramo, 1994, p. 1).

O poder das juventudes, enquanto categoria social, demanda uma reflexão crítica sobre sua participação nos processos formativos. Embora as juventudes sejam construções sócio-histórica emergentes da modernidade, observa-se que, na prática, elas não têm sido plenamente integradas nos processos que deveriam configurar suas trajetórias. Esse distanciamento decorre de estruturas de poder que marginalizam a juventude nos processos decisórios, limitando sua capacidade de influenciar mudanças sociais significativas.

Embora reconheçamos as juventudes como potenciais agentes transformadores, sua participação ativa é restrita, principalmente devido à ausência de espaços de decisão efetiva em esferas políticas, educacionais e econômicas. As juventudes, portanto, não apenas são excluídas, mas frequentemente são tratadas como objeto de políticas públicas, em vez de sujeitos ativos dessas políticas. Essa exclusão revela um paradoxo: enquanto as juventudes apresentam o potencial de influenciar mudanças, as estruturas de poder existentes frequentemente as posicionam como passivas em contextos sociais, políticos e econômicos.

Consequentemente, a questão do poder juvenil não deve ser analisada apenas pela presença ou ausência formal de poder, mas também pelos mecanismos de exclusão que restringem sua voz nos espaços de decisão. Essa limitação na participação reflete um processo de desigualdade social e de negação da agência juvenil, perpetuando um ciclo em que as juventudes são sistematicamente marginalizadas nos processos formativos que impactam diretamente suas vidas.

Em uma abordagem teórica acerca do tema das juventudes, Bourdieu (1983) destacou, em um texto intitulado "A Juventude é apenas uma palavra", no qual inaugurou uma perspectiva teórica intrincada. Um trecho emblemático desse posicionamento pode ser encontrado na seguinte passagem: "[...] a juventude e a velhice não são dadas, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos" (Bourdieu, 1983, p. 113). Esta declaração de Bourdieu (1983), simplificada neste breve fragmento, denota uma visão objetiva de que a juventude e a velhice são produtos sociais, mas não de maneira passiva, mas numa relação dialética.

Em segmentos posteriores do texto, Bourdieu amplia essa ideia ao afirmar que os "Jovens possuem tanto mais dos atributos do adulto, do velho, do nobre, do notável, etc., quanto mais próximos se encontrarem do polo de poder" (Bourdieu, 1983, p. 113), evidenciando uma competição de poder entre as faixas etárias e entre os detentores de poder.

A idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável, e que o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotados de interesses comuns e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente (Bourdieu, 1983, p. 113).

A visão convencional sobre as juventudes elaborada pela sociologia juvenil, predominante na primeira metade do século XX e mais associada ao estrutural-funcionalismo, Groppo (2017) descreve as juventudes da seguinte maneira:

- A juventude é considerada uma faixa etária (ou categoria etária) precisa: dessa forma, assim como outras categorias etárias, a juventude é concebida como algo natural, universal e evidente;
- A juventude é vista como uma fase de transição para a vida adulta: portanto, o interesse na juventude não reside tanto em seu estado atual, mas sim no que ela se tornará ou no que deveria ser quando seus membros atingirem a idade adulta;
- A juventude está intrinsecamente ligada ao processo de socialização, entendido como "a imposição de padrões sociais à conduta individual" (Berger; Berger, 1977, p. 204), o que implica que, inicialmente, a juventude é destinada a seguir os padrões e normas sociais estabelecidos.
- A juventude é suscetível a ser conduzida para a "anormalidade" ou "desvio", pois é uma fase altamente sensível: assim, as experiências que valorizam a vivência da juventude em si mesma, ou situações em que os jovens desafiam os padrões e normas estabelecidos pela socialização, costumam ser interpretadas pela sociologia tradicional da juventude como "anormalidade" e "desvio", indicando uma possível patologia social (Groppo, 2017, p.23-24).

A visão tradicional sobre as juventudes, predominante na sociologia juvenil da primeira metade do século XX, especialmente influenciada pelo estrutural-funcionalismo, concebe a juventude como uma categoria etária natural e universal. Nessa perspectiva, a juventude é entendida como uma fase de transição para a vida adulta, cujo interesse reside mais no que os jovens se tornarão do que em sua condição presente. Além disso, a juventude está associada ao processo de socialização, entendido como a imposição de padrões sociais à conduta individual, e qualquer desvio desses padrões tende a ser interpretado como anormalidade ou desvio social (Groppo, 2017, p. 23-24).

Historicamente, na Europa e nos Estados Unidos, a condição juvenil foi marcada pela dependência relativa do grupo familiar e considerada um status inferior, refletindo a visão da juventude como um estágio transitório (Groppo, 2017, p. 24). Contudo, para compreender as juventudes de modo mais abrangente, é necessário cruzar essa categoria social com outras variáveis, como classe, gênero e etnia, já que as experiências juvenis são diversas e situadas (Groppo, 2016, p. 12).

Abramo (2005, p. 42) amplia essa compreensão definindo a condição juvenil como o modo pelo qual a sociedade atribui significado a essa fase da vida, numa dimensão histórico-geracional, enquanto a situação juvenil refere-se à vivência dessa condição a partir das diferenças sociais específicas. Dessa forma, as juventudes podem ser compreendidas como construções sociais que emergem de contextos históricos e sociais específicos, relativizando as definições naturais e universais tradicionais.

Conceituamos Juventudes como um campo especializado dentro da Sociologia, dedicado à análise deste termo como um fenômeno social, cultural e histórico. Isso implica o reconhecimento de que as juventudes não são uma característica natural, mas sim uma construção social.

Mannheim (1983), inserido nos estudos referentes à “corrente geracional”, faz-nos conceber os jovens como “recursos latentes” da sociedade e que podem ou não ser utilizados em prol de sua revitalização. De acordo com sua análise, a função da juventude é a de ser agente revitalizador que anima e possibilita à sociedade modificar-se.

O jovem é caracterizado como um “homem marginal, em muitos aspectos um estranho” à medida que ultrapassando a questão biológica, insere-se na vida pública como um elemento “de fora”, não habituado, envolvido ou comprometido com os valores e padrões legitimados da ordem social vigente, “vivendo no limiar da sociedade” (Mannheim, 1983, p. 96).

Conforme ressalta Groppo e Silveira (2020) “[...] não há uma juventude homogênea em dada sociedade ou nação, mas diferentes formas de viver a condição juvenil de acordo com inúmeros variáveis sociais” (Groppo; Silveira, 2020, p. 9).

A compreensão da pluralidade da juventude, analisada de forma não descolada de relações de classe social, se constitui como um necessário desafio para a produção do conhecimento para os estudos de juventude (Scherer, 2020, p.24).

A escolha de trabalhar com o conceito de juventudes reflete a percepção de que esse público não é homogêneo, mas sim diversificado, com realidades e experiências distintas. Ao lidar diretamente com jovens, observa-se o desinteresse pelo conteúdo escolar, frequentemente superficial e desconectado de suas vivências. Essa desconexão se intensifica pela forma como as políticas públicas tratam os jovens, muitas vezes ignorando as especificidades sociais e culturais que compõem suas trajetórias.

Optamos por utilizar o termo *juventudes* precisamente por reconhecer a pluralidade de realidades sociais, culturais, econômicas e históricas que constituem esse segmento. Essa

pluralidade, por sua vez, exige uma compreensão mais ampla e sensível às especificidades que envolvem as diversas formas de vivência juvenil.

Nesse contexto, para os estudantes participantes desta pesquisa, indagamos: "O jovem tem poder?" Ao buscar compreender como os jovens percebem seu poder de ação, pretende-se aprofundar a análise sobre as condições que possibilitam ou limitam sua agência e, por conseguinte, as suas possibilidades de transformação social.

Portanto, ao final deste capítulo, é possível afirmar que a reflexão sobre as *juventudes* deve ser entendida como um exercício contínuo de questionamento e desconstrução de normas preexistentes.

É essencial que as políticas públicas voltadas para esse segmento adotem uma abordagem mais inclusiva, que valorize as diferentes realidades das juventudes, reconhecendo seu protagonismo e sua capacidade de influenciar os processos sociais. A construção de juventudes mais participativas e engajadas depende, portanto, de um ambiente que favoreça o diálogo entre as diversas vivências, perspectivas e experiências que compõem essa fase da vida.

Na próxima subseção, apresentaremos um recorte histórico sobre o desenvolvimento social das *juventudes*, destacando as influências das transformações sociais, políticas e culturais ao longo do tempo.

## 2.1 História de envolvimento social das Juventudes

Como os jovens têm influenciado a transformação social ao longo do tempo? Em diferentes momentos históricos, a participação dos jovens tem sido decisiva, não apenas em movimentos sociais e políticos, mas também na promoção de mudanças culturais, econômicas e educacionais. Ao desafiar normas estabelecidas e buscar transformar suas comunidades, as juventudes têm desempenhado papéis fundamentais na construção de novas realidades sociais.

No Brasil, a primeira manifestação estudantil registrada, de acordo com Poerner (1995), ocorreu em 1710, durante o período colonial, quando alunos de colégios jesuítas resistiram à tentativa de invasão de soldados franceses no Rio de Janeiro. Esse evento inicial reflete como os jovens já estavam envolvidos na defesa de suas comunidades. Contudo, foi com a chegada da corte portuguesa ao Brasil e o surgimento das primeiras faculdades e escolas secundárias, no início do século XIX, que as ações políticas estudantis começaram a ganhar maior relevância, definindo as juventudes como agentes ativos no cenário social e político.

Nesse contexto, destaca-se a Inconfidência Mineira, ocorrida em 1789, durante o Brasil Império. Como aponta Poerner (1995), jovens brasileiros, impossibilitados de estudar no país e residentes na Europa, foram expostos às ideias revolucionárias de pensadores como Voltaire, Rousseau e Montesquieu. Esses ideais iluministas não apenas influenciaram o movimento pela independência, mas também prepararam o terreno para transformações mais amplas, incluindo a fundação da primeira universidade brasileira em 1827, um marco que simboliza a conexão entre a juventude e o progresso educacional e social.

Já no período do Segundo Império e da Primeira República, segundo Mendes Júnior (1981), os jovens continuaram a desempenhar papéis significativos por meio das Sociedades Acadêmicas, predominantemente culturais e intelectuais. Essas organizações ganharam relevância política nos momentos finais do período imperial, especialmente durante a Campanha Abolicionista e o Movimento Republicano, pavimentando o caminho para uma atuação estudantil mais organizada e estruturada no século XX.

Esse movimento culminou, em 1937, na fundação da União Nacional dos Estudantes (UNE), uma entidade criada para unificar e fortalecer a atuação política estudantil em âmbito nacional. O caráter político da UNE foi consolidado no II Congresso Nacional dos Estudantes, realizado em 1938, que marcou o início de uma atuação integrada, com a participação de dezenas de associações estudantis de todo o país. Esse protagonismo juvenil se desenvolveu em meio à ditadura do Estado Novo (1937-1945), período em que o governo de Getúlio Vargas centralizou o poder e implementou políticas nacional-desenvolvimentistas.

A ideologia nacional-desenvolvimentista, que buscava a autonomia do Brasil para definir suas estratégias políticas e econômicas, influenciou diretamente as juventudes e a educação. Nesse cenário, a exaltação de valores e símbolos nacionais foi um elemento crucial para a construção do Estado Nacional e a legitimação do governo autoritário. Um exemplo significativo dessa influência foi a implementação das "Reformas Capanema", promovidas pelo ministro Gustavo Capanema nos anos 1940. Essas reformas moldaram a educação brasileira para atender aos interesses do Estado, reforçando ideais nacionalistas e preparando os jovens para contribuir com os projetos desenvolvimentistas.

As juventudes brasileiras desempenharam um papel central na promoção de mudanças sociais, educacionais e políticas ao longo da história. Desde as primeiras manifestações, como a resistência colonial, até o surgimento de organizações estudantis formais no século XX, os jovens se destacaram por sua atuação coletiva, pensamento crítico e busca por transformações significativas na sociedade.

De acordo com Poerner (1995), a Associação Metropolitana dos Estudantes Secundaristas (AMES) foi fundada em 1945 no Rio de Janeiro, durante um período de protestos contra o aumento das mensalidades escolares. Em 1948, com o apoio da União Nacional dos Estudantes (UNE), surgiu a União Nacional dos Estudantes Secundaristas (UNES), que, após o Congresso de Salvador em 1951, passou a ser conhecida como União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). Apesar de sua desarticulação pelo governo militar em 1969, essas entidades foram fundamentais para consolidar o movimento estudantil secundarista em âmbito nacional, criando espaços reivindicativos para a defesa de seus interesses.

Paralelamente, o fim da ditadura Vargas em 1945 marcou o início do período de redemocratização (1945-1964), durante o qual a UNE se destacou como um ator político influente e criativo. Segundo Araújo (2007, p. 62), “durante todo o período democrático de 1945 a 1964, a UNE foi um ator político importante”. Para compreender as ações estudantis desse período, Poerner (1995) identifica diferentes fases de liderança política da UNE: de 1947 a 1950, sob hegemonia do Partido Socialista; de 1950 a 1956, marcada por uma nova direção identificada com a União Democrática Nacional (UDN), que buscava destituir Getúlio Vargas; de 1956 a 1961, com a recuperação democrática da instituição; e, a partir de 1961, com a ascensão de lideranças católicas.

Nesse sentido, o cenário político nacional durante esse período democrático forneceu o contexto para a atuação estudantil. Após a deposição de Vargas, as eleições de 1945 levaram o general Eurico Gaspar Dutra (1946-1951) à presidência, com o apoio do Partido Social Democrático (PSD) e do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), além do próprio Vargas. Por conseguinte, o governo Dutra destacou-se pelo plano SALTE (Saúde, Alimentação, Transporte e Energia), que, embora conservador, impulsionou a industrialização e promoveu um crescimento econômico considerável (Aggio, Barbosa e Coelho, 2002).

Durante a fase de hegemonia do Partido Socialista (1947-1950) na UNE, as lideranças estudantis estiveram profundamente engajadas em causas nacionalistas, como a defesa das riquezas naturais brasileiras na Campanha "O petróleo é nosso". Além disso, os estudantes protestaram contra o fechamento do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e a cassação do mandato de seus parlamentares em 1947, demonstrando a proximidade das lideranças estudantis com ideais comunistas da época (Mendes, 1981).

Nesse contexto, as juventudes brasileiras, organizadas em entidades como a UNE e a UBES, mostraram sua capacidade de se adaptar a diferentes contextos históricos e políticos,

atuando de forma decisiva na defesa de interesses coletivos e na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Posteriormente, nas eleições de 1951, Vargas lançou-se candidato pelo PTB, criado por ele para captar os votos da classe operária, e enunciou “[...] a sua filosofia política do trabalhismo – uma mistura de medidas de bem-estar social, atividade política da classe operária e nacionalismo econômico” (Skidmore, 1976, p.103). Com essa estratégia política, saiu vitorioso e iniciou a segunda fase de seu governo, que durou até agosto de 1954, quando se suicidou após um manifesto de militares exigindo sua renúncia. Nesse governo, Vargas aplicou uma política nacionalista, propondo o desenvolvimento do país por meio da autonomia do Estado na condução do processo de modernização nacional.

Após esse episódio trágico, João Café Filho, vice-presidente do governo Vargas, assumiu a presidência do país até a posse de Juscelino Kubitschek em 1956. Juscelino, ex-governador de Minas Gerais pelo Partido Social Democrático (PSD), foi eleito pela aliança entre PSD e PTB. Durante seu breve governo, Café Filho aliou-se à União Democrática Nacional (UDN) e adotou uma política econômica contrária ao getulismo, abrindo espaço para o capital estrangeiro e negando a intervenção do Estado na economia.

Entretanto, em 1956, estudantes de diversas entidades se mobilizaram em defesa da posse de Juscelino Kubitschek, eleito presidente. Por exemplo, a União Metropolitana de Estudantes (UME) do Rio de Janeiro demonstrou seu apoio participando da "Liga da Legalidade", um movimento que defendeu o presidente eleito quando a oposição, liderada por Carlos Lacerda, tentou impedir sua posse, alegando que ele não havia conquistado a maioria absoluta dos votos. Dessa forma, a posse de JK foi garantida pelo general Henrique Teixeira Lott, então Ministro da Guerra (Araújo, 2007).

Em continuidade, o movimento estudantil passou a utilizar diferentes mecanismos para divulgar e alcançar seus objetivos, atuando também no campo cultural. Nesse sentido, buscando contribuir para a transformação cultural do país, a UNE fundou, em 1961, o Centro Popular de Cultura (CPC). Por meio desse centro, a UNE promoveu uma cultura de protesto contra as desigualdades sociais, utilizando a arte revolucionária como instrumento de conscientização das classes populares acerca da realidade brasileira.

Ao mesmo tempo, no início da década de 1960, havia no Brasil uma ampla mobilização em prol da educação popular. De acordo com Saviani (2007, p. 315), essa educação era concebida como “[...] uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites [...] para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente”. Nesse contexto,

destacaram-se algumas iniciativas emblemáticas, como o Movimento de Cultura Popular (MCP), de Recife, notabilizado pelo desenvolvimento do método de alfabetização do professor Paulo Freire no Centro de Cultura Dona Olegarinha do MCP. Outra iniciativa relevante foi a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, promovida pela prefeitura de Natal, que se destacou por ser a única a empregar recursos públicos diretamente em escolas municipais. Além disso, o Movimento de Educação de Base (MEB) expandiu-se significativamente, utilizando o rádio como ferramenta de educação popular, especialmente nas zonas rurais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Nesse cenário de efervescência educacional, parte do movimento estudantil engajou-se diretamente na mobilização pela educação popular. Por exemplo, estudantes católicos vinculados à Juventude Universitária Católica (JUC) e à Juventude Estudantil Católica (JEC) organizaram atividades de alfabetização de adultos com base no método desenvolvido por Paulo Freire. Paralelamente, militantes promoviam debates sobre cultura e educação popular, estabelecendo os fundamentos de uma nova cultura política (Benevides, 2006).

Entretanto, com o início do Regime Militar no Brasil, os jovens passaram a desempenhar um papel ativo na resistência ao sistema autoritário, desafiando a repressão e denunciando a ausência de democracia. Reconhecidos como uma “geração heroica e idealista, talvez a melhor e a mais completa das gerações com que o país contou em toda a sua história”, eles se tornaram protagonistas na luta por direitos e liberdades (Poerner, 1979, p. 307).

Nesse mesmo período, em março de 1966, o governo de Castelo Branco decretou que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) deveria promover a educação cívica como prática educativa em âmbito nacional. Posteriormente, em 1967, o decreto 869 tornou obrigatória a disciplina “Educação Moral e Cívica” em todos os níveis e modalidades de ensino no país.

Convém lembrar que a ênfase em conteúdos voltados para princípios morais e cívicos já havia sido introduzida pela Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1946, que buscava fomentar tais valores no sistema educacional.

Ademais, essas medidas, que priorizavam uma escolarização fundamentada no patriotismo e no fortalecimento de valores morais, tinham como lema “Deus, Pátria e Família”. Sob essa perspectiva, governos autoritários utilizavam tais estratégias para consolidar uma visão de mundo que legitimasse seus poderes perante a sociedade como um todo.

Em 1966, a UNE organizou seu 28º Congresso Nacional de Estudantes em Belo Horizonte, logo após os estudantes descobrirem, em julho daquele ano, que o decreto que determinava o fechamento da entidade estava vencido.

Esse cenário de mobilização contra a ditadura foi essencial para a formação da cultura estudantil, refletindo-se em diversas manifestações. Um exemplo significativo ocorre no carnaval de 1967, quando muitos estudantes no Rio de Janeiro se manifestaram através da paródia "Farsa Negra", que fazia alusão à música "Máscara Negra" de Zé Kéti.

Além disso, é importante destacar que a polarização internacional entre capitalismo e comunismo estava fortemente presente, o que gerou movimentos juvenis ao redor do mundo. Nesse sentido, 1968 pode ser considerado um ano de "onda mundial de revoltas", com movimentos de grande impacto como o protesto contra a "Guerra do Vietnã", a "Primavera de Praga" e o "Maio Francês", além da emblemática "passeata dos 100 mil" realizada no Rio de Janeiro contra o regime militar e o imperialismo norte-americano (Groppo, 2000).

A reflexão de Eric Hobsbawm (1997) sobre o ano de 1968 destaca-o como um marco na história do século XX, sendo um momento de grande explosão cultural após duas décadas de intensas transformações sociais e econômicas. Esse foi também o ano de revoluções educacionais globalmente, nas quais a população estudantil, predominantemente de classes médias, se uniu em grandes exércitos contestadores das lideranças políticas.

Contudo, apesar de um contexto de contestação mundial, é relevante observar que, no Brasil, os objetivos e as formas de ação dos movimentos estudantis variavam conforme o contexto local. No país, destacam-se as "passeatas dos 100 mil", realizadas em 26 de junho e 4 de julho de 1968, organizadas pelo movimento estudantil no Rio de Janeiro.

Essas manifestações reuniram estudantes, intelectuais, artistas, padres e até mães, e se dividiram entre duas correntes principais: uma formada pelos dissidentes de partidos de esquerda tradicionais, que defendiam uma ruptura violenta com o regime, e outra, composta pelo PCB, que defendia uma mudança gradual através de um processo longo. Embora unidos pelo desejo de revolução, os manifestantes divergiam nas estratégias para alcançá-la, questionando se ela deveria ser democrática ou socialista.

De forma geral, a década de 1960 foi um período de intensas manifestações juvenis ao redor do mundo, incluindo o Brasil. Nesse contexto, o ministro da Educação Flávio Suplicy de Lacerda promulgou, em 9 de novembro de 1964, a Lei nº. 4.464, que colocou a UNE, a UMES, a UBES e as Uniões Estaduais de Estudantes na ilegalidade. Essa medida criou órgãos de representação estudantil ligados às autoridades governamentais e proibiu o livre diálogo entre estudantes e diretórios acadêmicos (Germano, 2005).

Em consonância com o movimento nacional, o movimento estudantil de Minas Gerais também se mobilizou contra a Lei Suplicy, realizando manifestações e passeatas. A UMES, com o apoio da UEE de Pernambuco, Paraná e Minas Gerais, tentou negociar com o governo

do Marechal Castelo Branco em 1965, mas não obteve sucesso em suas reivindicações para preservar as entidades estudantis ameaçadas pela nova legislação.

Conforme destaca Vieira (1998), os protestos estudantis em Minas não se limitaram a 1965 e continuaram em 1966. Em 21 de abril, durante o feriado estadual de Tiradentes, vários estudantes, liderados por José Mateus, presidente do DCE da UFMG, realizaram uma manifestação simbólica ao acender velas em formato de "L" (representando a liberdade) ao redor do Palácio da Liberdade, sede do poder estadual. O uso do fogo foi uma estratégia para neutralizar os efeitos das bombas de gás lacrimogêneo lançadas pela repressão policial.

Ainda em 1966, o governo suspendeu as atividades da UNE e da UEE de Minas Gerais por seis meses, por meio dos Decretos 57.634, de 14 de janeiro de 1966, e 58.921, de 27 de julho de 1966. Nesse sentido, Poerner (1995, p.249) destaca o impacto do Congresso da UNE por meio de um depoimento de um congressista ao jornal "Folha da Semana", de 4 a 10 de agosto de 1966, no artigo intitulado "A UNE venceu". O texto enfatiza a necessidade de defender a cultura, combater o terror e o obscurantismo, e superar o subdesenvolvimento causado pela subordinação econômica internacional. Apesar da repressão policial, os estudantes saíram do evento acreditando no poder da luta por uma revolução social e cultural.

O ano de 1968 representou um desafio significativo, pois a atmosfera contestadora da época se refletiu, inclusive, nas letras de músicas que, tradicionalmente, eram rotuladas como "cafonas". Apesar de essas músicas não participarem diretamente das manifestações e passeatas elitizadas, elas transmitiam implicitamente um protesto, ao refletir a realidade das classes populares (Araújo, 2007).

Contudo, no final de 1968, com a implementação do AI-5, o Brasil mergulhou em um período de severas restrições autoritárias impostas pelo Regime Militar, que resultaram em limitações democráticas que tolhiam as liberdades fundamentais dos cidadãos. Nesse contexto, o Movimento Estudantil foi forçado a operar na clandestinidade, enquanto as instituições educacionais passaram a ser usadas como ferramentas ideológicas para disseminar os princípios do regime, manipulando o processo educacional em favor do sistema vigente.

Com efeito, durante os anos 1970, as manifestações estudantis tornaram-se escassas, em função da intensificação da repressão e da necessidade de operar nas sombras. Entretanto, em 1977, a luta estudantil retornou às ruas, com a retomada das organizações de estudantes, que progressivamente se reconstituíam e passavam a se manifestar novamente. Nesse contexto, os secundaristas se uniram à campanha pela anistia dos presos políticos e, posteriormente, ao movimento pelas Diretas Já, em um cenário de busca pela redemocratização do Estado brasileiro.

Na década seguinte, em 1984, o movimento estudantil ressurgiu com grande força, contando com a participação ativa dos estudantes universitários. Nesse contexto, em 1985, durante o período de abertura política no país, foi promulgada a Lei Federal 7398/85, que assegurou a autonomia organizativa dos estudantes do ensino fundamental e médio, legalizando novamente o Movimento Estudantil (Pescuma, 1990).

Além disso, o ano de 1985 marcou o fim de 21 anos de Ditadura Civil-Militar, com a eleição indireta de um presidente civil, representando um importante marco na transição para a democracia. Para o Movimento Estudantil Secundarista (MES), foi promulgada, também, a Lei do Grêmio Livre, resultado da resistência dos secundaristas, que garantiu o direito de reorganização das entidades estudantis, previamente ilegalizadas durante o regime.

No mesmo contexto de reabertura política, em 4 de novembro de 1985, a regulamentação da estruturação dos grêmios estudantis foi oficialmente estabelecida, reforçando o movimento iniciado com a luta por autonomia estudantil. Esse marco legal, portanto, surgiu como um reflexo da transição política pós-ditadura militar, sendo fruto do engajamento contínuo dos estudantes. A partir dessa legislação, foi possível observar a implementação de normativas em todo o território nacional, além de projetos e ações governamentais voltados ao fomento da criação de grêmios estudantis.

Em um cenário de avanços significativos, destaca-se a Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014, cujo objetivo, por meio da Meta 19 e da Estratégia 19.4, é estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, garantindo-lhes espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas (Brasil, 2014).

Outro tema de luta relevante abordado pelo Movimento Estudantil Secundarista foi a batalha pelo acesso gratuito ao transporte público. Desde a década de 1940, os estudantes secundaristas, em todos os níveis de organização, têm se mobilizado em defesa dessa causa, tornando-a uma luta profundamente enraizada na história do movimento estudantil.

Segundo Cintra e Marques (2009), nas décadas de 1990 e início dos anos 2000, as manifestações estudantis cresceram consideravelmente, ganhando visibilidade em diversos momentos. Entre esses eventos notáveis, destacam-se a Revolta do Buzú, em 2003, em Salvador, e a Revolta da Catraca, ocorrida em 2004 e 2005 em Florianópolis. Além disso, grandes protestos também ocorreram no Dia Nacional de Defesa do Passe Estudantil, em 22 de março de 2006, sob o lema "O Futuro do País Pede Passagem", com mobilizações expressivas em cidades como São Paulo, Curitiba e Belo Horizonte.

De acordo com Mance (2018, p. 41), "Em 2013, a alteração nos preços do diesel teve impacto nas passagens de ônibus, e movimentos sociais protestaram pela redução das tarifas". Nesse cenário, o Movimento Passe Livre (MPL) desempenhou um papel crucial, defendendo a implementação da tarifa zero para o transporte coletivo. Ademais, outros movimentos e coletivos, como a Jornada, a UNE (União Nacional dos Estudantes), a UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas) e as UPES (União Paulista dos Estudantes Secundaristas), uniram-se aos estudantes nessa causa.

A União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (2021) ressalta, em seu site, que "Na primeira quinzena de junho de 2013, marcada pela unidade popular, a luta pelo passe livre e contra o aumento da tarifa no transporte público foi firmemente incorporada à agenda das lutas populares do país." Além disso, a entidade reitera que a batalha pelo passe livre é uma pauta histórica do movimento estudantil.

No entanto, em certo momento, grupos não identificados começaram a participar das manifestações, sendo denominados de "black blocs", conhecidos por incendiar meios de transporte público e utilizar coquetéis molotov nas ruas, entre outras ações. Conforme Mance (2018, p. 41), outros setores da sociedade também se envolveram nas mobilizações, com movimentos que desempenhariam um papel decisivo no processo de impeachment, orientando as manifestações para confrontar o que denominavam "os governos do PT" e defendendo o impeachment de Dilma.

Esses grupos, ao culpabilizarem o Partido dos Trabalhadores (PT) pela crise, subverteram as manifestações que, inicialmente, tinham como objetivo a redução das tarifas de transporte público. Transformaram esse movimento em um campo de defesa do neoliberalismo e do conservadorismo, com uma agenda que priorizava o livre mercado, as privatizações e se opunha a pautas relacionadas aos direitos humanos. Não somos favoráveis a essa estratégia, pois ela distorceu a pauta original, desviando o foco das reais necessidades da população e criando um ambiente de polarização e desinformação.

O que ocorreu, na prática, foi uma apropriação das manifestações para promover interesses que não atendem às demandas legítimas da sociedade, prejudicando a possibilidade de um debate mais amplo e construtivo sobre as questões sociais e políticas essenciais. Esse desvio de foco reflete a dificuldade de se estabelecer um espaço legítimo para a discussão de temas fundamentais para a sociedade, como a educação, a participação cidadã e as políticas públicas.

Em um contexto mais amplo, essa distorção nas manifestações pode ser vista como reflexo de um quadro maior em que a participação ativa dos jovens e estudantes nas questões

sociais e políticas continua sendo limitada. A estrutura educacional, que poderia fomentar essa participação, não tem promovido uma educação emancipatória capaz de engajar os estudantes de forma crítica e transformadora. Paro (1999) destaca essa baixa participação, evidenciando uma lacuna no processo formativo que impede o pleno desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos, essencial para a compreensão e atuação nas dinâmicas sociais e políticas.

Por fim, em 2015, o governo do Estado de São Paulo, sob a liderança do governador Geraldo Alckmin (PSDB), apresentou um novo projeto de reorganização escolar. Contudo, para Cunha (2018), desde 1995, o PSDB vem implementando uma série de reformas educacionais com o objetivo de suprir as necessidades geradas pela expansão do capitalismo, o que impacta diretamente a forma como a educação é moldada no estado.

Essas políticas se materializam desde a primeira reorganização escolar, passando pela progressão continuada, a centralização do Currículo pelo 'São Paulo faz escola', programas de recuperação de aprendizagem, centralização das avaliações com o SARESP, chegando à imposição de uma nova reorganização, que representa o ápice da crise, gerando de maneira prática a resistência que se seguiu pelos meses de novembro e dezembro de 2015 na forma do Movimento de Ocupações das escolas (Cunha, 2018, p. 125).

Para a execução da reorganização, o governo paulista anunciou o fechamento de 94 escolas em todo o estado, sendo 25 delas na cidade de São Paulo. Segundo Giroto (2016, p. 1123), o governo previu, com o projeto, a realocação de mais de 700 mil alunos.

Segundo Moraes e Ximenes (2016), entre setembro e novembro de 2015, os estudantes secundaristas foram às ruas diversas vezes para protestar contra as medidas da reorganização escolar, muitas vezes contando com o apoio de familiares e professores de várias escolas estaduais. De acordo com os levantamentos realizados, ocorreram mais de 163 protestos nesse período, abrangendo ao menos 63 cidades do estado de São Paulo, incluindo municípios do interior, do litoral e da região metropolitana.

Além das manifestações de rua, o movimento ganhou força com o avanço das ocupações escolares. Em novembro, a intensidade das ações aumentou significativamente, e mais de 200 escolas foram ocupadas durante o processo, revelando a força e a capilaridade da mobilização estudantil no estado. Os autores destacam, também, o processo autônomo da organização dos alunos durante as ocupações e os protestos.

Uma das principais características da mobilização foi sua heterogeneidade: cada escola apresentou uma dinâmica política própria. Os secundaristas receberam apoio e solidariedade de diferentes grupos políticos — estudantil, sindical, partidário ou do movimento popular —, mas mantiveram a postura autônoma ao longo de todo o processo de mobilização. Essa autonomia, o cuidado com o espaço público da escola e a criatividade nos métodos de luta desmontaram os aparatos de repressão e possibilitaram que o movimento ganhasse simpatia de amplos setores da sociedade (Moraes; Ximenes, 2016, p. 1081).

Os movimentos estudantis, tanto secundaristas quanto universitários, desempenharam um papel político fundamental na consolidação da democracia. Nesse contexto, destaca-se a autonomia evidenciada pelos estudantes do ensino médio diante das políticas educacionais impostas pelo Estado. Essa autonomia constituiu um dos aspectos mais significativos das mobilizações, refletindo a capacidade dos jovens de se posicionarem criticamente em relação às estruturas de poder.

Essa autonomia e a busca por reconhecimento formal da estrutura estudantil se refletiram também no campo legislativo, como evidenciado pela Resolução nº 18 da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC), datada de 8 de março de 2022. Essa resolução teve como foco a criação do Estatuto-Padrão do Grêmio Estudantil, enfatizando a importância da participação democrática no âmbito educacional. A medida encontrou respaldo na Lei nº 15.667/2015, que regulamentou a criação, organização e atuação dos Grêmios Estudantis em estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, tanto públicos quanto privados.

Cabe destacar que essa legislação tem suas raízes na proposta legislativa apresentada em abril de 2008, na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, pelo então deputado Bruno Covas (PSDB). Contudo, em junho do mesmo ano, o Governador vetou integralmente a proposta, justificando que a Lei Federal nº 7.398/1985 — conhecida como Lei do Grêmio Livre — já assegurava a autonomia na formação de Grêmios Estudantis, representando os alunos da educação básica em escolas públicas e privadas em todo o país.

Para ilustrar essa questão, o projeto mencionado impunha penalidades administrativas aos responsáveis pelas escolas que não implementassem o Grêmio Estudantil em suas instituições. Diante dessa conjuntura, a Lei nº 15.667/2015 reflete, em última instância, uma tentativa de burocratização estatal no processo de criação dos Grêmios Estudantis no estado de São Paulo, o que intensifica o controle sobre a organização estudantil.

Artigo 3º - A criação do grêmio estudantil dar-se-á mediante Assembleia Geral de Estudantes convocada por edital de autoria: I - da diretoria de ensino; ou II - do diretor da escola; ou III - dos alunos, através de abaixo-assinado que contenha assinatura de 5% (cinco por cento) dos alunos matriculados; ou IV - da Associação de Pais e Mestres. § 1º - A Assembleia terá como objeto a discussão e a deliberação dos seguintes assuntos: 1. Nome do grêmio; 2. Estatuto interno do grêmio; 3. Comissão eleitoral; 4. Data da eleição. § 2º - A Assembleia Geral deve ser realizada no prazo máximo de 30 (trinta) dias após a publicação do edital a que se refere o 'caput' deste artigo. § 3º - Essa publicação deve ser ampla e irrestrita dentro do ambiente escolar, com divulgação dentro das salas de aula e demais dependências de convívio escolar (São Paulo, 2015).

A mobilização dos alunos, que transformaram suas reivindicações em pautas públicas, merece especial atenção, pois configura uma forma legítima de manifestar suas opiniões e participar ativamente das questões sociais e políticas do país.

Além disso, a divulgação das ocupações, amplificada pela mídia, refletiu o forte engajamento dos estudantes, que, por sua vez, receberam apoio de diversas entidades, partidos políticos, organizações sociais, coletivos, artistas e intelectuais. Nesse processo, a democracia entre os próprios jovens prevaleceu, com a assembleia se consolidando como a principal instância deliberativa.

Mas, diante dessa mobilização e engajamento, podemos afirmar que, de fato, o jovem tem poder? Como podemos compreender o impacto real da ação estudantil no contexto político e educacional atual?

Na contemporaneidade, uma parte significativa dos estudantes enfrenta a precarização de seu papel social nos ambientes escolares, o que pode ser observado em diversos indicadores. Entre esses indicadores, destacam-se a falta de participação ativa em atividades extracurriculares, a ausência de espaços para a livre expressão de opiniões e o distanciamento das questões sociais e políticas dentro do ambiente escolar.

Essa situação leva à percepção da escola como um ambiente instrumentalizado, no qual se busca exclusivamente alcançar objetivos profissionais, sem considerar outras dimensões formativas e culturais.

Esse pensamento reflete, portanto, uma visão do ensino fundamentada no empreendedorismo neoliberal, que prioriza a utilidade imediata dos conhecimentos em detrimento da formação cidadã e crítica.

Diante desse quadro, a análise da participação das juventudes revela sua complexidade e relevância na sociedade atual. Ao entender os desafios e transformações enfrentados pelos jovens, destacamos a importância das instituições educacionais e sociais na criação de espaços inclusivos e participativos.

A partir dos autores citados, evidencia-se a importância de reconhecer as juventudes como sujeitos de direitos. Nesse sentido, é fundamental que as políticas públicas e a sociedade como um todo promovam ações que valorizem e fortaleçam o protagonismo juvenil, assegurando sua participação efetiva na vida social e política. No entanto, essa trajetória é diretamente impactada pelas transformações nas políticas educacionais, sobretudo no que diz respeito à formação para o mundo do trabalho, temática que será explorada na próxima subseção.

## 2.2 Juventudes e Mundo do Trabalho

De que maneira o conceito de trabalho, conforme abordado por Marx, ultrapassa a dimensão econômica para se constituir como uma categoria ontológica fundamental na compreensão do desenvolvimento histórico e cultural humano?

A categoria central para entender o desenvolvimento histórico e cultural do ser humano reside na compreensão do conceito de trabalho, que, para Marx (1968), transcende a mera questão econômica, configurando-se como uma questão ontológica.

Marx enfatiza que o trabalho é a atividade pela qual os seres humanos suprem suas necessidades e realizam uma transformação ontológica em sua natureza, tornando-se seres sociais. Essa perspectiva destaca o trabalho como a essência da atividade humana, sendo fundamental para a constituição do ser social e para a transformação da natureza e da sociedade.

O trabalho representa a expressão de vida, um ato de autocriação humana, uma atividade e, não uma simples mercadoria criada pelo ser humano. O trabalho é imanente ao ser humano. Ele constitui a sua própria essência. De acordo com Marx (1968):

O trabalho é, em primeiro lugar, um processo de que participam igualmente o homem e a natureza, e no qual o homem espontaneamente inicia, regula e controla as relações materiais de suas próprias forças, pondo em movimento braços e pernas, as forças naturais de seu corpo, a fim de apropriar-se das produções da natureza de forma ajustada a suas próprias necessidades. Pois, atuando assim sobre o mundo exterior e modificando-o, ao mesmo tempo ele modifica sua própria natureza. Ele desenvolve seus poderes inativos e compele-os a agir em obediência a sua própria autoridade. Não estamos lidando agora com aquelas formas primitivas de trabalho que nos recordam apenas o mero animal. [...] Pressupomos o trabalho em uma forma que o caracteriza como exclusivamente humano (Marx, 1968, p. 202).

Marx (1968) apresenta o trabalho como uma categoria, não só econômica, mas, o mais importante, como categoria ontológica e cognitiva (desenvolvimento da consciência humana).

O trabalho é imanente só ao ser humano, e isso significa que ele é resultado de suas faculdades psíquicas e físicas. Pelo trabalho, o ser humano desenvolve o seu psiquismo, a sua consciência em si para uma consciência para si, como forma de humanizar-se.

É comum ouvir a expressão “o trabalho dignifica o homem”, sustentando a ideia de que o acesso ao trabalho e sua continuidade seriam essenciais para a formação de um caráter moralmente aceito, íntegro e digno. No entanto, essa afirmação, amplamente difundida ao longo da história, torna-se questionável à medida que se observa o contínuo desmonte das políticas de proteção trabalhista e o avanço da precarização das condições de trabalho.

Nesse contexto, a precarização alcança diferentes segmentos da sociedade. Desde os jovens que buscam sua primeira inserção no mercado de trabalho até os trabalhadores mais

experientes e aposentados, todos são impactados por essas mudanças. Assim, o trabalho, em vez de dignificar, frequentemente desumaniza, uma vez que retira dos sujeitos os sentidos atribuídos ao labor, desarticulando suas relações de sociabilidade e comprometendo sua capacidade de reflexão crítica.

Além disso, é importante ressaltar que o trabalho precarizado aprisiona os indivíduos em ocupações que não oferecem perspectivas de crescimento pessoal ou profissional. Paralelamente, expõe os trabalhadores a condições insalubres e inseguras, favorecendo o adoecimento físico e psíquico. Essa realidade intensifica a violação de direitos fundamentais, incluindo o direito à vida, evidenciada tanto pelos recorrentes acidentes de trabalho quanto pelo aumento nos índices de suicídio entre os trabalhadores submetidos a essas condições.

Portanto, a noção de que o trabalho dignifica o homem torna-se insustentável quando confrontada com as dinâmicas contemporâneas do mercado de trabalho. A precarização não apenas nega aos trabalhadores a possibilidade de uma existência digna, mas também reforça processos de alienação e exclusão, exigindo uma reflexão crítica sobre as transformações que vêm marcando o mundo do trabalho.

Ademais, a busca precoce pelo trabalho influencia, de maneira significativa, diferentes dimensões da vida social dos jovens. Entre os principais fatores que motivam essa busca estão o desejo por independência financeira, o acesso a bens de consumo e atividades de lazer, e a possibilidade de utilizar os rendimentos obtidos para alcançar um status social que favoreça a ampliação de seus laços de sociabilidade. Além disso, não se pode desconsiderar a função do trabalho como meio de contribuir para a manutenção das necessidades familiares, seja no apoio aos pais, seja no sustento de suas próprias famílias já constituídas, com companheiros(as) e filhos(as).

Entretanto, as consequências dessa inserção precoce no mercado de trabalho variam de acordo com as condições objetivas em que esses jovens se encontram.

Para alguns, o resultado pode ser positivo, representando uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional. Para outros, especialmente aqueles pertencentes às parcelas mais vulneráveis da classe trabalhadora, a realidade é bem distinta. Muitas vezes, esses jovens abandonam os estudos para assumir ocupações que, em geral, não oferecem perspectivas de ascensão econômica e social, perpetuando um ciclo de precariedade.

Por conseguinte, essa realidade desfaz a concepção idealizada de que oportunidades estão igualmente disponíveis para todos e que cabe aos jovens conquistá-las apenas com esforço e mérito. Na prática, as condições estruturais e as desigualdades socioeconômicas

revelam-se determinantes, limitando severamente as possibilidades de mobilidade social e aprofundando as disparidades já existentes.

Os dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2015) evidenciam a precarização do trabalho juvenil no Brasil, associada a desigualdades persistentes de gênero e etnia. A pesquisa aponta que, na população jovem economicamente ativa (PEA Jovem), mais de 33 milhões têm emprego formal, com uma distribuição etária que se divide entre 3,7 milhões de jovens de 14 a 17 anos, 16,3 milhões de 18 a 24 anos e 12,9 milhões de 25 a 29 anos. A maior concentração de contratos formais ocorre entre os jovens de 18 a 24 anos, enquanto a formalização diminui nas faixas etárias mais jovens e mais velhas.

A média de permanência no mesmo emprego é de 20 meses, com uma duração significativamente menor para os jovens de 14 a 17 anos, que permanecem em média apenas 7 meses. Esses dados revelam uma instabilidade significativa na trajetória profissional desses jovens, muitas vezes ligados a empregos precários e de curta duração.

Essa realidade é analisada à luz da perspectiva marxista referente ao trabalho, na qual Karl Marx (2013) sustenta que o trabalho transcende a mera esfera econômica, configurando-se como um elemento essencial na interação entre o ser humano e a natureza, refletindo a condição ontológica do ser social. Nesse contexto, o labor juvenil no Brasil é caracterizado por desafios estruturais que restringem seu desenvolvimento social e econômico, além de acentuar as desigualdades de gênero e etnia, impactando negativamente suas condições de vida e trabalho.

A legislação destinada à proteção do trabalho infante-juvenil teve seu marco inicial na Inglaterra, com a imposição de limites à carga horária para menores de 16 anos, restringindo a jornada a 12 horas diárias, e proibindo o trabalho noturno e para menores de 9 anos. Entre 1780 e 1840, observou-se um incremento significativo na exploração infantil em diversas regiões da Europa e nos Estados Unidos, com crianças sendo empregadas em fábricas e minas, muitas sucumbindo em virtude de condições insalubres. Importa destacar que o trabalho infantil já era uma realidade anterior a 1780, integrado às economias industrial e agrícola (Thompson, 1987, p. 202).

Na França, entre 1813 e 1841, também foram adotadas medidas de proteção, como a proibição do trabalho em minas e aos domingos, além de limitar a carga horária para menores de 12 e 16 anos. Minharro (2003) observa que, entre 1855 e 1891, outros países europeus, como Alemanha e Bélgica, seguiram essa tendência, criando legislações que restringiam o trabalho infantil e juvenil, especialmente o noturno, para garantir tempo para a escolarização.

Na Inglaterra, em 1819, foi proibido o trabalho de menores de 16 anos em minas, e, em 1833, foi criada a “Inspeção do Trabalho”, estabelecendo limites de jornada para menores de 13 e 18 anos. Em 1841, a França proibiu o trabalho de menores de 8 anos e limitou a jornada para menores de 12 e 16 anos (Oliveira, 1994, p. 71).

Nos Estados Unidos, as leis contra o trabalho infantil começaram no século XX, com a definição de uma idade mínima de 16 anos para o trabalho formal em 1933, embora a lei tenha sido considerada inconstitucional em 1935. Atualmente, a proibição do trabalho para menores de 16 anos e a proibição de trabalhos perigosos são as principais normas. No Brasil, o trabalho infantil existia desde o período escravocrata, e somente após a abolição da escravidão e com o Decreto 1313 de 1891 surgiram as primeiras tentativas de regular o trabalho de menores, especialmente nas fábricas da Capital Federal.

Esses marcos históricos mostram a evolução das legislações trabalhistas voltadas à proteção dos menores, fundamentais para reconhecer o direito das crianças e adolescentes ao trabalho digno e à educação. O Decreto 16.300 de 1923 proibiu o trabalho de menores de 18 anos por mais de 6 horas por dia, e o Decreto 17.943-A de 1927 criou o Código de Menores, que proibiu o trabalho de menores de 12 anos e o trabalho noturno para menores de 18 anos. Contudo, o Código foi suspenso por dois anos devido a um Habeas Corpus, alegando que ele conflitou com o direito da família (Grunspun, 2000).

No Brasil, em 1932, sob o Governo de Getúlio Vargas, foi criado o Decreto nº 22.042, estabelecendo que menores de 14 anos eram proibidos de trabalhar na indústria e menores de 16 anos nas minas. Em 1934, influenciada pela Constituição Mexicana de 1917, foi promulgada a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, que trouxe avanços significativos para a proteção ao trabalho infantil.

O artigo 121 desse documento previa a criação de uma lei para regular as condições de trabalho na cidade e no campo, promovendo a proteção dos trabalhadores e os interesses econômicos do país. A nova Constituição proibiu o trabalho de menores de 14 anos, o trabalho noturno para menores de 16 anos e o trabalho em indústrias insalubres para menores de 18 anos.

Em 1990, com a promulgação da Lei nº 8.060, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que, entre outros aspectos, tratou da profissionalização e proteção dos jovens no mercado de trabalho. O ECA garantiu que a profissionalização do adolescente ocorresse de forma a respeitar seu desenvolvimento integral, assegurando sua educação e saúde, e permitindo a capacitação profissional sem prejuízos a seu bem-estar.

No contexto da evolução das leis trabalhistas, em 2000, o presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei nº 10.097, que alterou dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1943. A principal alteração foi a implementação do Programa Jovem Aprendiz, amparado pela Lei da Aprendizagem (Lei nº 10.097/2000), uma política pública federal para estimular a inserção de jovens no mercado de trabalho, promovendo ao mesmo tempo a formação tecno-profissional continuada. Essa medida visou corrigir abusos históricos, como os ocorridos durante a Revolução Industrial, ao proibir o trabalho juvenil em locais prejudiciais à formação, saúde, integridade e desenvolvimento dos menores.

A Lei da Aprendizagem estabelece que a contratação de jovens como aprendizes deve ocorrer entre 14 e 24 anos, exigindo que, para aqueles de 14 a 16 anos, o trabalho seja exclusivamente na condição de aprendiz.

Nesse cenário, a atividade laboral não pode prejudicar a continuidade dos estudos, sendo imprescindível a comprovação de matrícula em instituição de ensino reconhecida pelo MEC para a manutenção do vínculo empregatício. Adicionalmente, o trabalho de menores de 14 anos, sem vínculo de aprendizagem, é considerado ilegal, configurando trabalho infantil e, em casos extremos, trabalho análogo à escravidão.

Em 2005, a Lei nº 11.180 alterou o limite de idade para participação no Programa Jovem Aprendiz, estendendo-o de 18 para 24 anos, sem limite de idade para jovens com deficiência.

A regulamentação da Lei da Aprendizagem foi efetuada pelo Decreto nº 5.598, também de 2005, que detalhou aspectos essenciais, como a definição do contrato de aprendizagem, as obrigações das empresas e os direitos dos aprendizes. Nesse contexto, estabeleceu-se que empresas de médio e grande porte devem reservar de 5% a 15% de suas vagas para jovens aprendizes, sendo obrigatório que os candidatos estejam cursando ou tenham concluído o ensino fundamental.

Vale ressaltar que, em 2008, a Lei nº 11.788 ampliou ainda mais as possibilidades de acesso ao Programa Jovem Aprendiz ao permitir que jovens que tenham concluído o ensino médio também possam se beneficiar da condição de aprendiz, incentivando, assim, a permanência dos jovens na educação formal.

Finalmente, o governo Temer, entre 2016 e 2018, deu continuidade a essa trajetória de regulamentação com o Decreto nº 9.579, de 22 de novembro de 2018. Esse decreto consolidou atos normativos relacionados à proteção dos direitos da criança, do adolescente e do aprendiz, incluindo o fortalecimento das políticas públicas voltadas para a infância e

adolescência, além de regulamentar o funcionamento do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Fundo Nacional para a Criança e ao Adolescente.

No entanto, ao contrário do que sugerem algumas políticas públicas, as medidas legais implementadas nas últimas décadas nem sempre garantem a inserção segura e adequada dos jovens no mercado de trabalho. Em muitos casos, as condições de trabalho precárias, a exploração da mão de obra juvenil e a falta de políticas de formação e proteção efetiva continuam a comprometer o pleno desenvolvimento físico, psicológico e educacional dos jovens. Isso impulsiona, especialmente entre os filhos da classe trabalhadora, a difícil escolha entre estudar e trabalhar, colocando em risco suas possibilidades de acesso a uma educação de qualidade e seu futuro profissional. A inserção no mercado de trabalho, longe de ser uma garantia de cidadania plena, muitas vezes expõe os jovens a novas formas de vulnerabilidade e exclusão.

Nesse cenário, surge uma questão central: as políticas voltadas à inserção dos jovens no mercado de trabalho, especialmente aquelas que enfatizam a profissionalização precoce, estariam realmente promovendo uma formação integral capaz de garantir uma participação cidadã plena? Ou estariam, ao contrário, limitando o desenvolvimento do potencial das juventudes a uma lógica voltada exclusivamente ao atendimento das demandas imediatas do mercado? A reflexão sobre essa questão nos leva a compreender que as políticas sociais e educacionais, longe de promoverem o empoderamento juvenil, podem estar reforçando uma estrutura que favorece a reprodução das desigualdades.

A influência do modo de produção capitalista sobre as políticas sociais e educacionais não é um fenômeno recente, mas uma constante histórica que molda os rumos da sociedade. A cada crise estrutural, o capitalismo aciona mecanismos de autoconservação, promovendo reformas que garantam sua continuidade e adaptação às novas exigências do mercado. Nesse contexto, o Estado passa a atuar como agente articulador dessas transformações, reconfigurando suas funções sociais e redirecionando a educação e o trabalho dos jovens para atender às necessidades do capital.

Na conjuntura atual, marcada pela hegemonia do ideário neoliberal, assiste-se à mercantilização progressiva dos serviços públicos e das políticas sociais, que passam a ser concebidos não mais como direitos, mas como oportunidades de lucro e investimento. A educação, nesse cenário, é reconfigurada para atender aos imperativos do capital, assumindo uma lógica gerencialista, produtivista e voltada à empregabilidade imediata.

É nesse marco que se insere a Reforma do Ensino Médio, concebida não como uma resposta às necessidades formativas amplas das juventudes, mas como uma estratégia de

adequação do sistema educacional às demandas do mercado de trabalho, privilegiando itinerários formativos fragmentados, a flexibilização curricular e a antecipação da inserção laboral. Trata-se, assim, de uma política que opera sob os ditames da racionalidade neoliberal, subordinando a formação humana a uma lógica estritamente utilitarista e funcionalista.

Contudo, o modelo de ensino médio no Brasil, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), tem sido objeto de intensas disputas quanto às suas finalidades. A recente reforma dessa etapa educacional retoma velhos discursos e justificativas que marcaram as reformas dos anos 1990, com ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para as exigências do mercado de trabalho, distantes de uma proposta educacional que busque a emancipação plena dos sujeitos.

A ênfase nas demandas do mercado, longe de promover uma formação integral, tende a restringir o desenvolvimento dos jovens, limitando suas possibilidades de participação crítica e plena na vida social.

O modelo educacional vigente, ao privilegiar uma perspectiva estritamente utilitarista, negligencia o caráter emancipador da educação, que deveria estar comprometida com o fortalecimento da autonomia, da cidadania e da capacidade reflexiva.

A compreensão das juventudes como uma categoria social distinta é uma característica do século XX, especialmente em sua segunda metade, representando um fenômeno próprio das sociedades modernas (Cattani;Gilioli,2008, p.11).

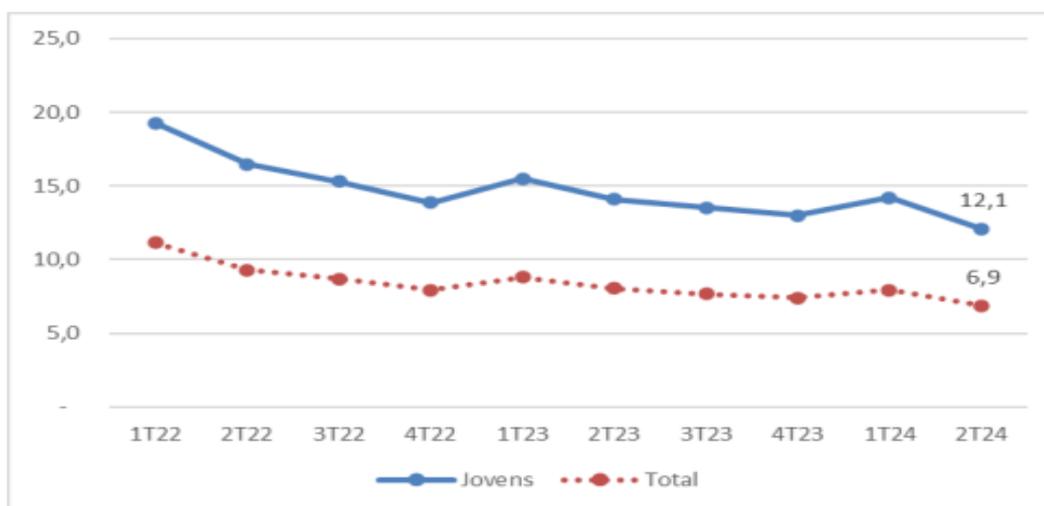
Ao contrário das sociedades tradicionais, que possuíam ritos definidos para marcar a transição da infância para a vida adulta, nas sociedades modernas, a juventude é percebida como uma fase de transição entre a infância e a idade adulta, sem fronteiras claramente definidas, conforme observado pelos autores.

Além disso, Cattani e Gilioli (2008, p. 12) destacam que a categoria “juventude” é conceitual e imprecisa, abrangendo uma variedade de situações e contextos com poucos elementos comuns.

Dayrell e Carrano (2014, p. 111) tomam a juventude como uma condição social, marcada por diferentes compreensões históricas e sociais relacionadas ao tempo ou ciclo da vida. Essa transição da juventude para a vida adulta no Brasil é influenciada pelas particularidades históricas do sistema educacional, que se desenvolveram em estreita ligação com a conjuntura política e econômica do país, sendo marcada por desigualdades, com jovens de classes populares enfrentando uma série de desafios para acessar o ensino superior e o mercado de trabalho.

O comportamento da taxa de desocupação entre os jovens é idêntico ao do mercado de trabalho em geral, porém em patamares expressivamente superiores, o que revela a falta de oportunidades para esse segmento da população (figura -1).

Figura 1:Gráfico: Taxa de desocupação entre 2022 e 2024 entre os jovens



Fonte: IBGE. Pnad Contínua. Elaboração: DIEESE, 2024.

Responsabilizar as juventudes por essa realidade revela, no mínimo, uma compreensão reducionista das dinâmicas sociais que as atravessam. A superação desse cenário exige a retomada do crescimento econômico, articulada à valorização de políticas públicas efetivas, especialmente nos campos da educação e do trabalho.

O problema não são os jovens. Chamá-los de nem-nem traz a falsa sensação de que são eles os responsáveis por uma situação de inatividade que nem mesmo é real, já que a maioria não está parada: está procurando trabalho, dedicando-se a algum tipo de curso não regular ou cuidando dos afazeres domésticos. Ficar sem trabalho e fora da escola é, em geral, uma situação transitória ou eventual e acontece porque os jovens estão mais propensos a aceitar postos de trabalho precários, sem estabilidade e com alta rotatividade de mão de obra. Eles nem trabalham nem estudam por falta de vagas de trabalho ou oportunidades para a continuação dos estudos. Muitos não dispõem de recursos financeiros para estudar e até mesmo para procurar trabalho. As oportunidades de estudo e trabalho são desiguais. Aqueles de lares mais pobres chegam ao fim do ensino médio com um leque mais estreito de oportunidades e enfrentam dificuldades na transição escola-trabalho (DIEESE, 2024, p.4-5).

Além disso, Brenner e Carrano (2023, p. 16) observam que, para muitos jovens, o trabalho representa simultaneamente uma forma de buscar independência e autonomia e uma necessidade imposta pelas condições socioeconômicas. Essa realidade evidencia uma tensão presente na sociedade brasileira, onde a formação de trabalhadores e cidadãos tem se apoiado,

historicamente, em uma dualidade estrutural que separa os sujeitos destinados às funções intelectuais daqueles voltados às tarefas instrumentais.

No âmbito da formação cidadã por meio da educação, Gramsci (2000) ressalta que a verdadeira democracia educacional transcende a mera qualificação profissional. Para ele, a escola deve preparar indivíduos capazes de assumir o papel de governantes, colocando-os em condições reais para exercer essa função. Conforme afirma:

isso não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada 'cidadão' possa tornar-se 'governante' e que a sociedade o ponha, ainda que 'abstratamente', nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados [...], assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade (Gramsci, 2000, p. 50).

De modo complementar, Mendonça (2011, p. 343) destaca que, na sociedade capitalista, “a escola tornou-se a instituição dominante no oferecimento de educação formal, tendo como tarefa central a reprodução da divisão social do trabalho e dos valores ideológicos dominantes”. Diante disso, torna-se urgente repensar a relação entre trabalho e educação, rompendo com a lógica restrita à formação para o mercado.

Sob essa perspectiva, Pistrak (2011, p. 30) enfatiza que o trabalho escolar deve estar vinculado ao trabalho social e à produção concreta, evitando-se reduzir a um mero treinamento técnico desprovido de sentido e valor social. Essa visão encontra consonância na concepção de Marx (1962), para quem o trabalho é uma atividade essencialmente humana e transformadora, capaz de mediar tanto o desenvolvimento individual quanto coletivo.

Conforme Marx (1962), o trabalho representa a mediação fundamental entre o ser humano e a natureza, desafiando a dicotomia entre ambos ao afirmar que formam uma relação metabólica contínua durante o processo produtivo. É nesse processo que o ser humano se efetiva como sujeito, pois, ao transformar a natureza, transforma também a si mesmo, concretizando sua existência. A objetivação do trabalho, segundo Marx (1962, p. 512), ocorre quando a atividade humana modifica o ambiente, configurando uma forma de realização da própria existência.

O trabalho, portanto, não é uma simples ação, mas uma atividade orientada a um fim, onde o ser humano, ao transformar a natureza, se modifica e modifica o mundo ao seu redor (Marx, 1962, p. 193). Essa perspectiva implica que, ao ensinar o trabalho, a educação não deve ser reduzida a um processo de treinamento para funções específicas, mas deve promover uma transformação integral do sujeito. O ensino para o trabalho, então, deve ser concebido

como um processo dialético, que não apenas capacita o indivíduo para realizar tarefas, mas que também o capacita a compreender e interagir criticamente com a realidade.

Contribuir para a própria transformação e para a transformação da sociedade é um dos princípios que devem nortear a educação. Nesse sentido, a educação para o trabalho deve promover o desenvolvimento integral da juventude, articulando a formação técnica à capacidade de atuação crítica e transformadora. Ao vincular o trabalho à produção concreta e ao contexto social, como propõe Pistrak (2011), a educação assume um papel ampliado, alinhando-se à perspectiva marxista que entende o trabalho como meio de emancipação e transformação da realidade.

Nessa perspectiva, toda atividade humana é expressão da objetivação e apropriação do ser humano sobre a matéria. A atividade não se dá no vazio, mas é fruto de condições sociais concretas — um reflexo da sociedade em que se insere. A consciência, portanto, é social e cultural, pois nasce do próprio trabalho humano materializado na natureza com o propósito de transformá-la e, nesse movimento, buscar a própria humanização.

É sob essa ótica que se insere a discussão da próxima seção, dedicada à análise do currículo escolar recentemente estruturado com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa proposta curricular revela uma inflexão importante, que indica um distanciamento dos princípios de uma formação crítica e emancipadora.

### 3 CURRÍCULO PAULISTA E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Esta seção analisa criticamente as reformas curriculares que atingiram o Ensino Médio brasileiro nas últimas décadas, com ênfase na disciplina de Sociologia. A abordagem parte do reconhecimento de que tais mudanças não ocorreram de forma neutra ou consensual, mas se inserem em um contexto político marcado por disputas ideológicas em torno do papel da escola pública e dos sentidos atribuídos à formação escolar.

Foram examinados os principais marcos legais que sustentam essas transformações, organizados cronologicamente, bem como seus desdobramentos no contexto paulista, especialmente por meio da implementação do Currículo Paulista.

A Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), estabeleceu diretrizes para a formulação de uma Base Nacional Comum Curricular. A partir dessa diretriz, iniciou-se, em 2014, a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentada sob o discurso de garantir uma base comum e assegurar direitos de aprendizagem. Desde o início, no entanto, a proposta foi marcada por tensões em torno de uma lógica tecnocrática e centralizadora.

Em vez de fortalecer a autonomia pedagógica e os princípios democráticos previstos na Constituição de 1988, a construção da BNCC refletiu uma agenda de padronização curricular, influenciada por organismos multilaterais e setores empresariais da educação. O processo avançou em etapas até sua homologação final em 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e em 2018 (Ensino Médio).

O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) avançou em etapas e foi fortemente marcado por disputas políticas e ideológicas.

- **Primeira versão (2015):** Apresentada pelo MEC para consulta pública, contou com ampla participação de professores, movimentos sociais e especialistas. Apesar disso, muitas críticas e contribuições foram ignoradas no documento seguinte.
- **Segunda versão (2016):** Publicada em maio, incorporava parcialmente sugestões da sociedade, mas já refletia as mudanças políticas trazidas pelo processo de impeachment que interromperia o governo democraticamente eleito.
- **Medida Provisória nº 746/2016:** Editada no mesmo ano, ainda durante a tramitação da BNCC, essa medida instituiu uma reforma do Ensino Médio, sem debate público. Posteriormente convertida na **Lei nº 13.415/2017**, ela reestruturou profundamente essa etapa da educação básica, desobrigando o oferecimento de disciplinas como Sociologia,

Filosofia e Artes, enfraquecendo a formação geral e transferindo ao estudante a responsabilidade por escolhas curriculares em um cenário de desigualdade estrutural.

- **Terceira versão da BNCC (2017):** Encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril e homologada em dezembro para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Essa versão aprofundou a ênfase em competências genéricas, priorizou Língua Portuguesa e Matemática, reduziu a carga horária das Humanidades e esvaziou os conteúdos críticos, sobretudo no 9º ano.

- **BNCC do Ensino Médio (2018):** Homologada no final do ano, já sob outro governo, consolidou a lógica fragmentada da Reforma do Ensino Médio. A definição de competências amplas por áreas e o deslocamento dos conteúdos específicos para os itinerários formativos institucionalizaram a exclusão de saberes críticos. A disciplina de Sociologia, por exemplo, foi relegada a um papel secundário e optativo, com forte risco de exclusão nas redes públicas.

Na Educação Infantil, a BNCC substituiu os antigos eixos estruturantes pelos “campos de experiência”, priorizando o desenvolvimento socioemocional e afetivo, mas afastando as crianças de vivências com os saberes históricos, sociais e culturais. No Ensino Fundamental, o foco tecnicista em áreas específicas gerou um currículo desequilibrado e desconectado da realidade social dos estudantes.

Esses marcos nacionais tiveram impactos diretos nas políticas educacionais estaduais. Em São Paulo, destaca-se a implementação do Currículo Paulista, que incorporou e ampliou as diretrizes da BNCC:

- **2019:** Versão homologada para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.
- **2020:** Homologação da versão do Ensino Médio, alinhada à Reforma.
- **2023 e 2024:** Atualizações do currículo, aprofundando a lógica de competências e itinerários, com forte adesão aos parâmetros nacionais.

Apresentada sob o discurso de modernização, essa reforma resultou na fragmentação do currículo, na valorização de habilidades instrumentais em detrimento da formação crítica, e na despolitização de saberes fundamentais para a cidadania.

### 3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais da educação

A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foi iniciada em 1995, no contexto das discussões que culminariam na promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Essa lei, em seu artigo

26, estabeleceu a exigência de uma base nacional comum para os currículos da educação básica, abrindo caminho para a formulação dos PCNs, concebidos como instrumentos orientadores com o objetivo de articular uma base comum nacional ao respeito pela diversidade regional e local.

Embora o Ministério da Educação (MEC) declare que a construção dos PCNs contou com ampla participação de diversos setores da educação, na prática, essa participação não ocorreu. O processo foi conduzido de forma centralizada, sem envolver efetivamente professores e profissionais da educação.

Em 1997, foram publicados os volumes destinados ao Ensino Fundamental I (1.º ao 4.º ano), seguidos, em 1998, pelos referentes ao Ensino Fundamental II (5.º ao 8.º ano). Esses documentos reorganizaram o currículo por áreas do conhecimento e introduziram uma abordagem centrada em competências e temas transversais, como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo.

Para compreendermos melhor esse processo, é importante entender como se deram a idealização e a elaboração dos PCNs:

[...] a intenção do Ministério da Educação e do Desporto de definir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental, a serem implantados, inicialmente, para as quatro primeiras séries. Três razões têm sido invocadas para justificar tal propósito. Em primeiro lugar, a iniciativa pretende cumprir o artigo 210 da Constituição de 1988, que determina a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, a fim de assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Em segundo lugar, busca-se promover o aumento da qualidade do ensino fundamental, cuja necessidade foi enfatizada no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Em terceiro lugar, quer-se articular os diferentes esforços de reformulação curricular que vêm sendo desenvolvidos nos diferentes estados e municípios (Brasil, 1996, p. 10).

Identificam-se, assim, três razões principais para a formulação dos PCNs: cumprir o artigo 210 da Constituição de 1988, que estabelece conteúdos mínimos para o ensino fundamental; promover a melhoria da qualidade da educação; e apoiar a reformulação curricular em curso nos estados e municípios.

Outro elemento fundamental é a relação dos PCNs com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que, no seu artigo 22, determina que a educação básica, da qual o ensino fundamental é parte, deve assegurar a todos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Assim, os PCNs foram concebidos com base nessa diretriz de formar cidadãos críticos, preparados para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos (Brasil, 2001a, p. 15).

A proposta de elaboração dos PCNs teve início em 1994, com a convocação de cerca de 60 especialistas da educação brasileira, bem como representantes da Argentina, Colômbia, Chile e Espanha. A intenção era discutir experiências internacionais recentes de reformulação curricular e estruturar um modelo nacional alinhado às tendências educacionais contemporâneas:

O processo que originou a versão preliminar dos PCNs iniciou-se no final do ano de 1994. A equipe que iria trabalhar na Secretaria de Educação Fundamental do MEC convocou cerca de 60 estudiosos da educação brasileira e mais representantes da Argentina, Colômbia, Chile e Espanha, países nos quais foram recentemente promovidas mudanças curriculares, para discutir a ideia de instituir um currículo nacional no Brasil (Brasil, 1996, p. 10).

Os PCNs enfatizavam ainda a interdisciplinaridade, o desenvolvimento integral dos estudantes e o compromisso com a formação cidadã. Apesar de sua ampla utilização pelas redes de ensino, esses documentos tinham caráter orientador e não possuíam força normativa, conforme estabelecido no Parecer CNE/CEB n.º 3/1997.

Em 1998, foram divulgadas as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), por meio do Parecer CNE/CEB n.º 15/1998 e da Resolução CNE/CEB n.º 3/1998. Essas diretrizes incorporavam explicitamente a formação para o trabalho, refletindo os valores da sociedade capitalista (ZAN, 2005, p. 36). No ano seguinte, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), baseados nos quatro pilares da educação da UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Mesmo com seu detalhamento e abrangência, os PCNs não eram normativos. Isso foi reiterado pelo Parecer CNE/CEB n.º 3/1997, que reforçava o papel orientador dos documentos, bem como pelo Parecer CNE/CEB n.º 4/1998, que esclarecia que apenas as Diretrizes Curriculares Nacionais teriam caráter obrigatório, conforme definido na LDB.

Apesar disso, os PCNs foram amplamente utilizados como referência curricular devido à ausência, à época, de diretrizes normativas mais consolidadas. Tal situação gerou críticas quanto à inversão de prioridades na política curricular. Bonamino e Martínez (2002) destacam que o governo federal priorizou a implementação dos PCNs antes da consolidação das diretrizes do CNE, o que gerou tensões entre instâncias técnicas e políticas.

Do ponto de vista ideológico, os PCNs também foram objeto de críticas. Autores como Galian (2014) apontaram a influência de organismos internacionais, como a UNESCO e a CEPAL, nos documentos, que estariam impregnados por um discurso neoliberal, centrado em noções como “flexibilidade”, “produtividade” e “competitividade”. Segundo esses críticos, tal

linguagem reforçava a lógica da globalização e subordinava a formação escolar às exigências do mercado de trabalho.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados entre 1997 e 1999, representaram um marco significativo nas políticas educacionais do Brasil no período pós-LDB. Apesar de não apresentarem força normativa, exerceram grande influência na organização dos currículos escolares, impulsionando debates sobre o papel do Estado na regulação da educação, os sentidos da cidadania e os limites entre autonomia pedagógica e padronização curricular.

Ao mesmo tempo que buscaram garantir um mínimo comum de aprendizagem em nível nacional, também refletiram tensões ideológicas e políticas sobre o modelo de formação desejado para a sociedade brasileira contemporânea.

Nesse contexto, em 1999, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), contendo propostas curriculares específicas para esse nível de ensino. Esses documentos apresentavam diretrizes por disciplina, incluindo a Sociologia, e passaram a orientar práticas pedagógicas voltadas à formação crítica e cidadã.

Os PCNEM estruturavam-se em dois eixos fundamentais: a relação entre indivíduo e sociedade, que enfatizava a interação entre ações individuais e processos sociais; e a dinâmica social, que abrangia tanto a manutenção da ordem quanto as possibilidades de transformação social (PCNEM, 2000, p. 36). Dessa forma, a inserção da Sociologia no currículo revela os desafios inerentes à transposição de intenções pedagógicas em práticas efetivas, consolidando-se como um campo de disputas e possibilidades.

Complementando esse movimento, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 1998 formalizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, alinhadas às recomendações da UNESCO. Essas diretrizes foram fundamentadas nos quatro pilares essenciais da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

A partir dessas bases, buscou-se redefinir o papel da escola e das disciplinas no processo de formação integral dos estudantes. Para operacionalizar esses objetivos na disciplina de Sociologia, os PCNEM estabeleceram um conjunto de competências e habilidades específicas, conforme apresentado no Quadro 2 a seguir:

Quadro 1: Competências e Habilidades para disciplina de Sociologia - PCNEM

COMPETÊNCIA	HABILIDADES
Representação e comunicação	Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade; Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais.

Investigação e compreensão	Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana; Construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa; Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais.
Contextualização sociocultural	Compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida; Construir a identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena.

Fonte: PCNEM, 2000, p. 43.

O debate sobre competências e habilidades ganhou ainda mais relevância com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em 1998. Nesse documento, destacou-se a importância da interdisciplinaridade, com a proposta de que os conteúdos fossem trabalhados de forma integrada entre diferentes disciplinas. No entanto, tal abordagem contribuiu para a marginalização de áreas como Sociologia e Filosofia, cujos conteúdos passaram a ser frequentemente diluídos em outros componentes curriculares.

Dando continuidade a essas diretrizes, em 2002, o Ministério da Educação (MEC) lançou o documento PCN+EM (BRASIL, 2002) com o objetivo de complementar os PCNEM. Essa nova proposta buscava oferecer orientações mais claras para professores e gestores escolares, de modo a suprir lacunas do documento original e favorecer a articulação entre teoria e prática pedagógica.

O PCN+EM reorganizou o ensino em torno de quatro eixos temáticos: indivíduo e sociedade, cultura e sociedade, trabalho e sociedade, e política e sociedade. Cada eixo apresentava temas, subtemas e objetivos específicos, com o intuito de guiar o planejamento docente.

Apesar de reforçar a importância das competências e habilidades como fundamentos da prática educativa, o documento também acentuou a condição de subalternidade de disciplinas como Sociologia e Filosofia. Como os conteúdos poderiam ser abordados por outras áreas, sem garantia de um espaço curricular próprio, essas disciplinas mantiveram um lugar secundário na organização escolar.

Nesse novo formato, os conteúdos passaram a ser reorganizados nos mesmos eixos temáticos já mencionados, com definição de temas, subtemas e objetivos específicos.

Contudo, a forma genérica como esses temas foram apresentados, aliados à proposta de projetos interdisciplinares, resultou no enfraquecimento das ciências humanas. Frequentemente rotuladas como áreas "doutrinadoras", essas disciplinas passaram a ser vistas com menor prioridade dentro do currículo escolar.

### 3.2 Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM)

A implementação das Orientações Curriculares Nacionais (OCN) ocorreu durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, no período de 2003 a 2010, com a sanção da lei que tornou obrigatórias as disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio em 2 de junho de 2008, com a publicação da Lei nº 11.684/2008 (Brasil, 2008); e não em 7 de julho de 2006. Essa medida representou um avanço significativo na política educacional brasileira, consolidando formalmente a presença dessas disciplinas no currículo, respondendo a reivindicações históricas de educadores, estudantes e especialistas.

No mesmo ano, foram publicadas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), fruto de um processo participativo que envolveu cinco Seminários Regionais e um Seminário Nacional, reunindo representantes das Secretarias Estaduais de Educação, professores e estudantes (Brasil, 2006, p. 9).

Diferentemente dos documentos anteriores, as OCNEM mantiveram a divisão por áreas do conhecimento, preservando a especificidade de cada disciplina. No caso da Sociologia, o documento delineou seus objetivos no ensino médio e os pressupostos metodológicos para seu ensino, estruturando a abordagem em três dimensões: explicativa (relacionada às teorias), discursiva (relacionada aos conceitos) e empírica (relacionada aos temas). Essa organização conferia maior liberdade ao professor para elaborar suas práticas pedagógicas.

A análise das OCNEM revela uma mudança paradigmática em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que tenderam a diluir os conteúdos específicos em prol do desenvolvimento de competências gerais. As OCNEM enfatizam a importância da Sociologia como disciplina autônoma, destacando sua relevância no currículo do ensino médio e seu objetivo de promover a desnaturalização e o estranhamento dos fenômenos sociais (Brasil, 2006, p. 12).

Entretanto, essa conquista enfrentou resistência significativa. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), durante a gestão de José Serra, vetou a Resolução CNE/CEB nº 4/2006, que tornava obrigatória a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, aprovada pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (CEE-SP, 2007, p. 4). O parecer CEE/CEB-SP nº 343/2007 argumentou que a resolução feria a autonomia dos sistemas de ensino, direito assegurado pela Constituição Federal, classificando a norma como inconstitucional e ilegal nos artigos que impunham a obrigatoriedade das disciplinas (CEE-SP, 2007, p. 6).

A Resolução, publicada no Diário Oficial da União em 21 de agosto de 2006, estabelece no Artigo 1º, § 2º e § 3º:

§ 2.º As propostas pedagógicas de escolas que adotarem organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§ 3.º No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia (Brasil, 2006, Resolução CNE/CEB nº 4/2006, p. 15)

Apesar disso, a SEE-SP sustentou que essa imposição representava uma “ilegalidade”, um “retrocesso” e uma “volta ao passado”, fundamentando-se em pareceres, inclusive do MEC, para afirmar que Filosofia e Sociologia deveriam ser incorporadas ao currículo de forma interdisciplinar e contextualizada, diferentemente de componentes obrigatórios como Educação Física e Arte. O parecer ressalta que:

Bem se vê, por tudo isso, que, quando resolução emanada do CNE vem e diz que Filosofia e Sociologia devem ser incorporadas à grade curricular de determinados sistemas de ensino, fere de morte a autonomia desses sistemas, a qual decorre não apenas da lei, mas da própria Constituição da República... Educação Física e Arte são componentes curriculares obrigatórios; conhecimentos de Filosofia e Sociologia, por outro lado, devem ser agregados, com tratamento interdisciplinar e contextualizado [...] (CEE-SP, 2007, p. 5-6).

Os relatores concluíram com autoridade que a Resolução CNE/CEB nº 4/2006 era “nula, irrita e sem efeitos” e “impertinente” (CEE-SP, 2007, p. 7).

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), publicadas em 2006, representam um marco na consolidação da Sociologia como disciplina específica e científica no currículo do Ensino Médio. Elas criticam o discurso pedagógico das competências e a ênfase na interdisciplinaridade das reformas educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso (1995–2002), argumentando que, embora a interdisciplinaridade seja enriquecedora, não deve substituir a abordagem disciplinar específica da Sociologia. Essa posição visa evitar que os conhecimentos sociológicos sejam diluídos ou tratados superficialmente por outras disciplinas, como previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 2005, p. 20).

Ao enfatizar a importância da Sociologia como disciplina autônoma, as OCNEM defendem um ensino que promova o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos sociais, possibilitando uma análise crítica da realidade.

Tal abordagem contrasta com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que priorizavam o desenvolvimento de competências gerais em detrimento dos conteúdos específicos, reforçando, assim, o caráter disciplinar e científico da Sociologia em oposição ao ensino de “noções” (Brasil, 2006, p. 7).

Embora os PCN e as OCNEM tenham sido elaborados sob a vigência da LDB/96, ambos documentos apresentam concepções distintas: enquanto os PCN flexibilizam a obrigatoriedade da Sociologia pela transversalidade, as OCNEM deixam clara sua identidade disciplinar e política, apontando a presença da Sociologia no ensino médio como indicativo de escolhas políticas na formação do indivíduo (Brasil, 2006, p. 9).

O conflito em torno da obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia foi parcialmente solucionado com a aprovação da Lei Federal nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que alterou a LDB para incluir explicitamente essas disciplinas como obrigatórias no ensino médio. Essa legislação, publicada no Diário Oficial da União em 3 de junho de 2008, marcou um avanço legal, reduzindo a possibilidade de contestação da obrigatoriedade (Brasil, 2008).

### 3.3 Currículo: *São Paulo Faz Escola*

No Estado de São Paulo, as reformas curriculares ganharam impulso a partir de 2007, durante o governo de José Serra (PSDB), com o lançamento do Plano de Metas “Uma nova agenda para a educação pública”, que estabelecia dez objetivos a serem cumpridos até 2010. Embora 71,4% das escolas tenham alcançado pelo menos uma dessas metas, a taxa de reprovação no Ensino Médio aumentou significativamente, passando de 9,3% em 2007 para 17,6% em 2009 (São Paulo, 2009, p. 12–13).

Nesse contexto, a Secretaria da Educação implementou diversas ações voltadas para valorização dos profissionais e recuperação da aprendizagem, incluindo a vinculação entre desempenho e remuneração, a reformulação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e a criação de programas educacionais como “Ler e Escrever, Recuperação da Aprendizagem e São Paulo Faz Escola” (São Paulo, 2008, p. 33). Essas medidas refletem uma orientação gerencial tecnocrática, centrada no controle pedagógico e na eficiência, frequentemente em detrimento de práticas educacionais integradoras e democráticas.

O Programa *São Paulo Faz Escola*, instituído em 2008, foi uma estratégia fundamental para a operacionalização das reformas curriculares delineadas pelo Plano de Metas. Desenvolvido pela Secretaria da Educação do Estado, o programa tinha como objetivo consolidar uma base comum de conhecimentos e competências para a rede pública estadual. Segundo Paes e Ramos (2014), “O programa integra uma reforma curricular originada a partir do Plano de Metas de 2007, funcionando como dispositivo para disseminar e implementar as propostas curriculares organizadas pela Secretaria” (Paes; Ramos, 2014, p. 55).

Essa política ganhou respaldo formal no *Diário Oficial* de 21 de agosto de 2007, por meio da publicação: “Secretaria da Educação de São Paulo cria nova agenda para a educação pública” (São Paulo, 2007). O documento estabelecia as metas a serem cumpridas até 2010 e reforçava a integração curricular entre Estado e municípios, ao estabelecer que “Adotar-se-á a mesma proposta curricular, com as indicações das expectativas de aprendizagem, para promover a uniformidade entre as redes estadual e municipais” (São Paulo, 2007, p. 1).

A uniformização curricular foi consolidada pela Resolução nº 92, de 19 de dezembro de 2007, que determinou a aplicação das propostas para o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, destacando “A implementação, a partir de 2008, das propostas curriculares organizadas por esta Pasta visa garantir uma base comum de conhecimentos e habilidades aos estudantes da rede pública” (São Paulo, 2007, p. 1). Nesse cenário, a introdução dos “Cadernos de Sociologia”, em 2009, representou uma iniciativa para apoiar a disciplina no Ensino Médio, evidenciando, porém, as dificuldades da padronização curricular.

Mendonça (2012) observa que esses materiais foram inseridos em um cenário adverso: “Os cadernos foram implantados na rede pública estadual um ano após a implantação geral do programa, chegando a uma realidade na qual a Sociologia contava com apenas uma aula semanal e muitos docentes não licenciados em Ciências Sociais” (Mendonça, 2012, p. 65-66).

A produção dos Cadernos foi realizada de forma apressada e sem o aprofundamento necessário para contemplar as especificidades da disciplina, evidenciando os limites do modelo padronizador, que buscava uniformizar conteúdos e práticas sem considerar as particularidades do contexto educacional.

Simultaneamente, movimentos nacionais, como o I Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica, promovido pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), destacavam a importância da valorização da disciplina. Contudo, as orientações curriculares vigentes ainda eram genéricas, focadas em competências e habilidades, o que enfraquecia a presença crítica da Sociologia nas escolas (Mendonça, 2012).

Essas diretrizes foram incorporadas ao Programa *São Paulo Faz Escola*, que buscava consolidar competências como “aprender a aprender”, “aprender a fazer” e “aprender a conviver”, enfatizando que “[...] essas competências incidem diretamente na organização da escola como um todo e nas práticas pedagógicas, orientando o trabalho docente e os processos avaliativos” (São Paulo, 2012, p. 7). No campo da avaliação, Cação e Mendonça (2011) apontam que o modelo adotado incorporou lógicas competitivas, gerando fragmentação e disputa interna entre os professores:

A adoção de currículos nacionais definiu parâmetros para os critérios avaliativos; ao mesmo tempo, foram introduzidos mecanismos de mercado, como a premiação das escolas por produtividade e a competitividade entre docentes, fragmentando a categoria (Cação; Mendonça, 2011, p. 230).

Além disso, a reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a partir de 2010, impactou diretamente a organização curricular do Ensino Médio. A Portaria nº 109/2009 (Brasil, 2009) estabeleceu múltiplas funções para o exame, desde a avaliação sistêmica até a seleção para o ensino superior, orientando os conteúdos escolares para atender a essas demandas.

Assim, o Programa *São Paulo Faz Escola* insere-se em um movimento mais amplo de reformas educacionais, caracterizadas por tendências de padronização curricular, controle baseado em resultados e políticas orientadas por uma gestão tecnocrática, que privilegia a mensuração e a eficiência em detrimento da diversidade e da complexidade educacional.

Nesse sentido, Cação e Mendonça (2011) afirmam que “[...] o currículo converteu-se em objeto de debate e de disputa entre diferentes concepções” (Cação e Mendonça 2011, p. 219). As autoras ainda destacam que, “[...] em nenhum período da história da educação, atribuiu-se tamanha importância às políticas e às propostas curriculares ou se debateu tanto sobre o campo do currículo como a partir da segunda metade do século XX” (Cação; Mendonça, 2011, p. 228). Isso reforça a ideia de que o currículo tem se tornado um espaço de intensos debates e negociações, especialmente no contexto das mudanças mais recentes na educação.

### 3.4 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Entre 2014 e 2024, a construção da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM) evoluiu de um discurso governamental de “formação cidadã” para um dispositivo curricular que, segundo diversos estudos críticos, responde prioritariamente a interesses empresariais e a uma lógica de flexibilização utilitarista.

A sequência normativa – iniciada pelo Plano Nacional de Educação e concluída, provisoriamente, pela Lei 14.945/2024 – mostra como a agenda da qualidade foi progressivamente subsumida a princípios de padronização, mercado e transferência de responsabilidades às redes e às escolas.

Em 25 de junho de 2014, foi sancionada a Lei Federal nº 13.005, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014–2024, estabelecendo metas para a universalização do acesso e a melhoria da qualidade do Ensino Médio. No entanto, a lei não solucionou o impasse histórico relacionado ao financiamento adequado da educação pública.

No dia 1º de janeiro de 2015, ao iniciar seu segundo mandato, a presidenta Dilma Rousseff adotou o lema “Brasil, Pátria Educadora”, sinalizando a centralidade da educação como eixo identitário de seu governo. Nesse contexto, o Ensino Médio passou a ser qualificado como uma etapa “frágil”, demandando atenção prioritária nas políticas educacionais.

Ainda em 2015, o Ministério da Educação divulgou a **primeira versão** da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 16 de setembro, e coordenou o “Dia D da BNCC”, realizado entre 2 e 15 de dezembro, com o objetivo de promover debates sobre o documento nas escolas. No entanto, movimentos docentes criticaram o processo, apontando um baixo grau de participação efetiva da comunidade escolar.

A **segunda versão** da BNCC foi publicada em 3 de maio de 2016, incorporando contribuições dos 27 seminários estaduais e ampliando o texto para 652 páginas. Poucos meses depois, em 22 de setembro de 2016, o governo Michel Temer editou a **Medida Provisória nº 746**, que resultaria na Lei nº 13.415/2017. Essa legislação instituiu o Novo Ensino Médio, estabelecendo uma Formação Geral Básica de até 1.800 horas e a introdução dos Itinerários Formativos.

Em 20 de dezembro de 2017, a **terceira versão** da BNCC, voltada para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, foi homologada pela Portaria 1.570/2017 e normatizada pela Resolução CNE/CP nº 2/2017, com prazo de implementação previsto até 2020. Já a BNCC para o **Ensino Médio** teve sua homologação formalizada posteriormente, operando como um instrumento de padronização curricular ancorado em “interesses de grupos empresariais que veem na educação oportunidade de ampliação de lucros”.

A vinculação estreita entre competências e mercado também é criticada por estudos de sociologia do trabalho, que associam a reforma a um regime de “acumulação flexível”.

Para operacionalizar a BNCC do Ensino Médio, o MEC publicou a Portaria nº 521/2021, definindo o período de 2022 a 2024 como janela de implementação do Novo Ensino Médio, embora o cronograma tenha sido suspenso por 60 dias em 2023 para reavaliação.

No estado de São Paulo, a Resolução SEDUC nº 85/2020 oficializou o Currículo Paulista, mas transformou Sociologia em componente optativo-transversal, reduzindo o espaço das Ciências Humanas. A linha tecnocrática foi reforçada pela Resolução SEDUC nº 102/2023, centrada em competências socioemocionais, e consolidada pela Resolução SEDUC nº 41/2024, que manteve a fragmentação curricular.

No plano federal, a Lei 14.945/2024 – Política Nacional do Ensino Médio – elevou a carga da Formação Geral Básica para 2.400 h, manteve 600 h de itinerários e restabeleceu a obrigatoriedade de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, além de criar Componentes Curriculares Eletivos (CCE).

A legislação educacional que sustenta a BNCC e o Novo Ensino Médio mantém a lógica mercantil e a responsabilização individual, sem promover rupturas com o modelo “gerencialista” que orienta as políticas educacionais recentes.

A partir dessa crítica, observa-se que a BNCC para o Ensino Médio “não se configura como política prioritária para enfrentar a qualidade educacional”, uma vez que privilegia interesses empresariais e transforma a educação em mera mercadoria. Ao enfatizar competências “empreendedoras”, o documento desloca o objetivo da formação integral para uma lógica de empregabilidade, coadunando-se com processos mais amplos de mercantilização da educação e precarização do trabalho docente.

Além disso, relatos de professores apontam sobrecarga profissional e enfraquecimento dos vínculos disciplinares, o que corrobora a tese de que a reforma atende “à demanda do capital por trabalhadores flexíveis”, em detrimento de uma formação cidadã, crítica e emancipadora.

A legislação educacional que sustenta a BNCC e o Novo Ensino Médio mantém a lógica mercantil e a responsabilização individual, sem promover rupturas com o modelo “gerencialista” que orienta as políticas educacionais recentes.

A análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio revela que, longe de ser uma ferramenta para enfrentar as desigualdades educacionais brasileiras, ela representa uma continuidade das políticas neoliberais que visam à precarização da educação pública. A reforma do Ensino Médio e a implementação da BNCC foram conduzidas sem a devida participação da comunidade educacional, incluindo educadores, pesquisadores, sindicatos e entidades estudantis, configurando-se como um processo verticalizado e desconsiderando o debate democrático necessário para a construção de políticas educacionais efetivas.

Sob a justificativa de modernizar o currículo e torná-lo mais alinhado com as demandas do mercado de trabalho, a BNCC introduziu uma estrutura curricular que privilegia competências voltadas para a empregabilidade, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. Disciplinas como Filosofia, Sociologia e Artes foram marginalizadas, enquanto áreas como Matemática e Linguagens receberam maior carga horária, refletindo uma visão utilitarista da educação. Além disso, a introdução dos itinerários formativos,

embora apresentados como uma forma de flexibilização curricular, na prática, aprofundam as desigualdades, uma vez que escolas em regiões mais pobres enfrentam dificuldades em oferecer uma variedade de opções, resultando em uma formação fragmentada e de qualidade inferior para esses estudantes.

Diante do cenário atual, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua configuração vigente, inviabiliza a participação efetiva da juventude, evidenciando que o jovem não tem poder real nos espaços educacionais e sociais. Essa limitação reforça a necessidade urgente de reformulação da BNCC e da reforma do Ensino Médio, para construir uma proposta educacional que enfrente as desigualdades estruturais do país e promova a formação integral dos estudantes, preparando-os para o exercício pleno da cidadania crítica e para a transformação social.

### 3.5 Itinerários Formativos e Matriz Curricular

A Lei nº 13.415/2017 modificou o Ensino Médio brasileiro, reforçando sua vinculação às demandas econômicas, o que suscitou debates sobre os efeitos na formação integral dos estudantes.

A norma dividiu o currículo em Formação Geral Básica (FGB) — pelo menos 1.800 horas — e Itinerários Formativos (IF), com no mínimo 600 horas. Na prática, porém, a maioria das redes estaduais tem expandido a carga da FGB para 2.400 horas e reservado as 600 horas restantes aos IF, comprimindo ainda mais o tempo dedicado às áreas críticas do conhecimento.

Os Itinerários Formativos foram apresentados como uma forma de escolha individual do aluno, mas essa escolha é profundamente limitada pela estrutura material das escolas. Em São Paulo, por exemplo, as escolas estaduais organizaram os IF com base em eixos estruturantes definidos nacionalmente, mas com títulos vagos e conteúdos diluídos, muitas vezes desprovidos de aprofundamento conceitual. Veja-se abaixo um quadro ilustrativo com os nomes dos itinerários mais comuns:

Quadro 2 : Itinerários Formativos oferecidos na rede estadual paulista (2021–2022)

Nome do Itinerário	Áreas Associadas	Observações críticas
Corpo, saúde e linguagens	Linguagens + Ciências da Natureza	Amplamente ofertado; temática genérica; pouco aprofundamento teórico.
Cultura em movimento	Linguagens + Ciências Humanas	Presente em diversas escolas; foco comportamental, com baixa densidade crítica.

<b>Nome do Itinerário</b>	<b>Áreas Associadas</b>	<b>Observações críticas</b>
A cultura do solo	Ciências Humanas + Ciências da Natureza	Ofertado em menor escala; foco ambiental sem abordagem sociopolítica consistente.
#SeLigaNaMídia	Linguagens	Apelo comunicacional; ausência de fundamentos teóricos em comunicação e mídia.
Ciências em ação!	Ciências da Natureza	Abordagem experimental limitada; falta de infraestrutura prejudica execução.
Start! Hora do desafio!	Linguagens + Matemática	Ênfase em resolução de problemas e empreendedorismo; despolitização do conteúdo.
Superar desafios é de humanas	Ciências Humanas	Presença reduzida; esvaziamento dos debates críticos e históricos.
Meu papel no desenvolvimento sustentável	Matemática + Ciências da Natureza	Aborda sustentabilidade de forma tecnocrática, sem enfoque em justiça social.
matemática conectada	Matemática	Fortemente presente; currículo técnico com ausência de contexto crítico-social.
Ciências humanas, arte e matemática	Matemática + Ciências Humanas	Tentativa de interdisciplinaridade sem base teórica; distribuição irregular.
Liderança e cidadania	Ciências Humanas	Oferta pontual; linguagem gerencial; reduz participação política a práticas instrumentais.

Fonte: Revista Retratos da Escola, 2022.

<b>Nome do Itinerário</b>	<b>Área de Conhecimento Associada</b>	<b>Observações Críticas</b>
Matemática conectada	Matemática + Qualificação Profissional	Foco em competências operacionais; ausência de abordagem crítica ou reflexiva.
#SeLigaNaMídia	Linguagens + Qualificação Profissional	Ênfase em produção digital básica; esvaziamento teórico sobre comunicação e mídia.
Ciência em ação!	Ciências da Natureza + Qualificação Profissional	Conteúdo superficial; prática sem mediação conceitual consistente.
Superar desafios é de humanas	Ciências Humanas + Qualificação Profissional	Propostas genéricas; ausência de abordagem histórica ou sociológica crítica.

Fonte: Elaborada pela autora, 2025

O discurso institucional, que sustenta os Itinerários Formativos, afirma que eles oferecem liberdade de escolha e formação personalizada.

Contudo, na prática das escolas públicas, essa promessa não se confirma, pois os itinerários apresentam conteúdos genéricos e com pouco aprofundamento teórico, resultando em uma despolitização do currículo.

Mais do que uma questão de quantidade, o problema está na superficialidade e na limitada complexidade dos temas abordados, que não promovem uma formação crítica e consistente.

Para os jovens, especialmente das camadas populares, essa abordagem reforça uma educação funcionalista, alinhada à precarização e à adaptação ao mercado informal e desprotegido.

Dessa forma, a restrição curricular não é apenas um problema administrativo, mas reflete uma concepção de ensino que fragiliza a formação integral e a capacidade crítica dos estudantes. Os itinerários, em sua maior parte, não asseguram uma formação sólida.

Organizados com base em projetos de curta duração, sem articulação consistente com os conhecimentos historicamente sistematizados, resultam em conteúdos superficiais, desconectados das disciplinas escolares e desprovidos de densidade teórica.

Além disso, são frequentemente conduzidos por professores temporários, muitas vezes fora de sua área de formação, o que compromete ainda mais a qualidade da mediação pedagógica e fragiliza a prática docente.

Essa lógica de formação minimalista atinge seu ponto mais evidente nos chamados Itinerários Formativos do Novotec Expresso, voltados para cursos rápidos de qualificação técnica com foco exclusivo na empregabilidade imediata.

Longe de ampliar as possibilidades de inserção social, esses percursos reduzem a experiência escolar a um processo de treinamento básico, insuficiente para garantir mobilidade social ou desenvolver uma compreensão crítica das estruturas sociais que moldam a realidade vivida pelos estudantes.

Essa orientação tecnicista do currículo está diretamente relacionada à exclusão e/ou diminuição de carga horária de componentes essenciais da Formação Geral Básica, como Sociologia, Filosofia e parte das Ciências Humanas.

Tal exclusão não decorre do acaso, mas de uma decisão política deliberada. Ao relegar essas disciplinas aos Itinerários — que, como visto, são de acesso restrito e estrutura precária —, a política curricular impede que todos os estudantes tenham acesso a saberes historicamente acumulados, fundamentais para a formação crítica, ética e política.

O resultado é o esvaziamento do conteúdo escolar e a substituição do conhecimento reflexivo por competências operacionais, estruturadas segundo as demandas imediatas do mercado e funcionalizadas para a reprodução das desigualdades sociais.

Essa orientação pode ser observada de forma concreta na composição da grade curricular do Ensino Médio, apresentada no quadro a seguir.

**Quadro 3 Matriz curricular do novo ensino médio, 2025 (LGG/CHS)**

<b>ANEXO II - ENSINO MÉDIO – TEMPO PARCIAL - DIURNO</b>							
Itinerário Formativo - Áreas de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (LGG/CHS)							
ÁREA DE CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			TOTAL	
			1ª série	2ª série	3ª série		
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	4	4	4	400,0	
		REDAÇÃO E LEITURA	2	2	2	200,0	
		LÍNGUA INGLESA	0	2	2	133,3	
		ARTE	2	0	0	66,7	
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	1	1	133,3	
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	4	4	4	400,0	
		EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2	2	0	133,3	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	2	2	0	133,3	
		FÍSICA	2	2	2	200,0	
		QUÍMICA	2	2	0	133,3	
	CIÊNCIAS	FILOSOFIA	2	0	0	66,7	
		HUMANAS	GEOGRAFIA	2	2	0	133,3
			HISTÓRIA	2	2	2	200,0
	SOCIOLOGIA		0	2	0	66,7	
AULAS SEMANAIS			28	27	17	2880	

**Fonte:** Resolução SEDUC nº 84, de 31 de outubro de 2024.

Podemos observar, quando analisamos a matriz curricular do Ensino Médio no Estado de São Paulo, que a Sociologia aparece restrita a apenas duas aulas na 2ª série, apesar da carga horária mínima prevista de 3 mil horas para os três anos. Destas, 2.400 horas devem ser destinadas à Formação Geral Básica (FGB), que abrange português, inglês, artes, educação física, matemática, ciências da natureza (biologia, física, química) e ciências humanas (filosofia, geografia, história e sociologia), com conteúdo definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com a implementação da nova lei, a carga horária mínima da FGB aumentou de 1.800 para 2.400 horas ao longo dos três anos, o que equivale a uma média de 4 horas-aula diárias, considerando o mínimo de 200 dias letivos anuais estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996).

Essa configuração curricular evidencia o esvaziamento da Sociologia, cuja oferta restrita reforça a despolitização e fragiliza a formação crítica dos estudantes. Trata-se, portanto, de um processo que reforça a função da escola como aparelho ideológico de Estado, conforme analisado por Louis Althusser (1985). Segundo o autor, a escola tornou-se o principal espaço de reprodução da ideologia dominante nas sociedades capitalistas, pois “garante, sob formas disfarçadas, uma reprodução das relações de produção” (Althusser, 1985, p. 88). Por meio da naturalização das desigualdades, a escola forma sujeitos adaptados à divisão social do trabalho e à obediência à ordem vigente.

Ao segmentar o currículo e direcionar os filhos da classe trabalhadora para percursos voltados à empregabilidade mínima e ao empreendedorismo superficial, os Itinerários Formativos operam como instrumentos de racionalização da exclusão. Enquanto estudantes das elites têm acesso a currículos densos, articulados ao ensino superior e à formação dirigente, os jovens das periferias são destinados a percursos esvaziados de criticidade, que reforçam sua subordinação estrutural. Nesse sentido, a reforma do Ensino Médio aprofunda a dualidade educacional brasileira, reproduzindo as clivagens de classe e reafirmando a lógica de uma escola pública voltada à contenção social.

No entanto, a distribuição específica da carga horária entre as disciplinas tem gerado preocupações, especialmente no que tange às Ciências Humanas. Dados recentes indicam que, entre 2020 e 2025, a carga horária destinada às disciplinas de Ciências Humanas, incluindo Sociologia, sofreu uma redução de 35,1% na rede estadual de São Paulo. Em 2020, os estudantes contavam com 720 horas dedicadas a essas disciplinas; já em 2025, esse número caiu para 466,7 horas.

Especificamente, as disciplinas de Sociologia e Filosofia foram as mais afetadas, com uma redução de 62,9% na carga horária. Essa diminuição significativa da carga horária da Sociologia reflete mais do que uma simples reorganização curricular — evidencia uma tendência de marginalização das Ciências Humanas no contexto educacional paulista.

Com a redução do tempo dedicado a essa disciplina, restringem-se as possibilidades de proporcionar aos estudantes uma formação voltada à análise crítica da realidade social, ao exercício da cidadania e à compreensão das dinâmicas que estruturam a vida em sociedade. Essa limitação compromete o papel formativo da escola como espaço de reflexão, diálogo e construção de pensamento autônomo.

Essa reestruturação curricular levanta questionamentos sobre o equilíbrio na formação dos estudantes, uma vez que disciplinas fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania estão sendo reduzidas em favor de outras áreas ou componentes curriculares.

Freitas (2018, p. 80) argumenta que as bases curriculares nacionais, ao estabelecerem competências e habilidades padronizadas, inserem as escolas em um sistema meritocrático de "accountability", estimulando a competição entre as instituições de ensino. Esse modelo, baseado em avaliações padronizadas, tende a reduzir o papel das escolas a uma mera reprodução de conteúdos limitados às disciplinas básicas, em detrimento de uma formação crítica e abrangente.

O Ensino Médio, entretanto, deveria ser compreendido como um espaço para uma educação integral, que contemple as diversas dimensões sociais, culturais e políticas da realidade dos estudantes. No entanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao estabelecer competências mínimas para cada área do conhecimento, acaba por reduzir o papel da Sociologia, excluindo-a de forma efetiva e tornando sua presença não obrigatória no Ensino Médio. Ao observarmos o quadro 5, fica evidente que, nas áreas de Matemática e Ciências da Natureza, a Sociologia não é contemplada nem na 1ª nem na 3ª série do Ensino Médio, o que limita drasticamente a profundidade e a abrangência da disciplina dentro do currículo.

Quadro 4 : Matriz curricular do novo ensino médio, 2025 (MAT/CNT)

ITINERARIO FORMATIVO	PROJETO DE VIDA	0	0	1	33,3
	INGLES	2	0	0	66,7
	ORIENTAÇÃO DE EST. MATEMATICA	0	0	2	66,7
	ORIENTAÇÃO DE EST. LING. PORTUGUESA	0	0	2	66,7
	ARTE E MÍDIAS DIGITAIS	0	0	2	66,7
	LIDERANÇA	0	2	0	66,7
	ORATÓRIA	0	1	2	100,0
	GEOPOLÍTICA	0	0	2	66,7
	FILOSOFIA E SOCIEDADE MODERNA	0	0	2	66,7
	AULAS SEMANAIS	2	3	13	720
	HORAS ANUAIS	67	100	433	600
TOTAL	AULAS SEMANAIS	30	30	30	-
	AULAS ANUAIS	1200	1200	1200	3600
	HORAS ANUAIS	1000	1000	1000	3000
COMPONENTE	LICENCIATURA PRIORITARIA	LICENCIATURA/HABILITAÇÃO ALTERNATIVA			
PROJETO DE VIDA	Todas	Não há			
INGLÊS	Língua Inglesa	Não há			
OR. DE EST. LING. PORTUGUESA	Língua Portuguesa	Língua Inglesa			
OR. DE EST. MATEMÁTICA	Matemática	Física, Química			
ARTE E MÍDIAS DIGITAIS	Arte	L. Inglesa, L. Portuguesa, Sociologia, Filosofia			

Fonte: Resolução SEDUC nº 84, de 31 de outubro de 2024.

A flexibilização dos critérios para atribuição de aulas no Novo Ensino Médio impacta diretamente o ensino de Sociologia.

A legislação vigente permite que docentes com licenciatura plena lecionem a disciplina, mesmo sem comprovação de formação específica — como as 160 horas mínimas em Ciências Sociais no histórico escolar.

Assim, profissionais não formados na área podem assumir o componente, o que fragiliza a abordagem teórica e crítica necessária à disciplina, conforme se observa na Figura 2, abaixo, sobre os critérios de atribuição de aulas por formação docente.

Figura 2 : Captura de tela da Resolução SE-72, de 13-10-2020

Artigo 1º - Acrescentar o artigo 10-A à Resolução SE-72, de 13-10-2020, na seguinte conformidade:

“Artigo 10 - A - Somente após esgotadas as possibilidades de atribuição de classes e aulas na forma prevista no artigo 10º, é que as aulas remanescentes poderão ser atribuídas aos portadores de qualificações, na seguinte ordem de prioridade:

I - portadores de diploma de licenciatura plena, independentemente da existência de 160 (cento e sessenta) horas de estudos, na área de conhecimento ou disciplina a ser atribuída;

II - portadores de diploma de Licenciatura Curta, na área de conhecimento ou disciplina a ser atribuída;

III - estudantes de Licenciatura Plena, desde que apresente 160 (cento e sessenta) horas de estudos da disciplina a ser atribuída, identificada pelo histórico do curso;

IV - portadores de diploma de Bacharel ou de Tecnólogo de nível superior, desde que apresente 160 (cento e sessenta) horas de estudos, na área de conhecimento ou disciplina a ser atribuída, identificada pelo histórico do curso;

V - estudantes de Bacharelado ou de Tecnologia de nível superior, desde que apresente 160 (cento e sessenta) horas de estudos na área de conhecimento ou disciplina a ser atribuída, identificada pelo histórico do curso;

Fonte: Secretaria de educação – SEDUC/SP

A Matriz Curricular do Novo Ensino Médio (MAT/CNT) de 2025 reflete essa política de flexibilização ao permitir, por exemplo, que o componente "Arte e Mídias Digitais" seja atribuído não apenas a professores com licenciatura na área, mas também a docentes de outras formações — como Língua Portuguesa, Inglês, Filosofia ou Sociologia — ou mesmo a profissionais com “notório saber”, conforme o artigo 36, inciso V da LDB nº 9.394/1996. Embora apresentada como solução à escassez de professores, essa medida aprofunda a precarização da docência e enfraquece o papel das disciplinas enquanto instrumentos de formação crítica.

Além dessa flexibilização docente, outro aspecto preocupante é a redução da carga horária e o enxugamento dos conteúdos da Formação Geral Básica, comum a todos os estudantes. Essa configuração curricular não decorre de decisões pedagógicas legítimas, baseadas nas necessidades educacionais da juventude, mas é sustentada por uma narrativa

institucional e midiática que busca legitimar as reformas educacionais, desconsiderando seus efeitos na formação integral dos alunos.

Nesse contexto, a reforma do Novo Ensino Médio e as alterações promovidas na BNCC contribuíram para a diluição de disciplinas como a Sociologia.

Em vez de preservar sua especificidade teórica e metodológica, a disciplina foi absorvida pelas áreas mais amplas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essa reorganização fragiliza o aprofundamento conceitual, limitando o desenvolvimento do pensamento crítico e a compreensão das dinâmicas sociais, históricas e políticas por parte dos estudantes.

Essa realidade evidencia as tensões políticas e sociais que moldam o campo educacional brasileiro. Como observa Kuenzer (2000), a efetiva democratização de um Ensino Médio que prepare simultaneamente para o trabalho e para a cidadania exige condições materiais e estruturais que não estão presentes no cenário atual:

[...] a efetiva democratização de um Ensino Médio que ao mesmo tempo prepare para a inserção no mundo do trabalho e para a cidadania, complementado nos níveis subsequentes por formação profissional científico-tecnológica e sócio-histórica, tal como o proposto nas finalidades expressas na legislação, exige condições materiais que não estão dadas no caso brasileiro (Kuenzer, 2000, p. 38).

Dessa forma, ao integrar a Sociologia apenas como parte de um itinerário formativo mais amplo, sem a definição clara de conteúdos na BNCC, o currículo prioriza competências genéricas e habilidades pragmáticas, esvaziando o potencial crítico da disciplina.

Tal escolha revela uma tendência de secundarizar áreas fundamentais para a formação cidadã, alinhando o ensino médio a uma lógica mercadológica e funcionalista, voltada mais à empregabilidade imediata do que à construção de sujeitos críticos e conscientes.

Essas alterações geraram lacunas no entendimento sobre o papel da Sociologia no currículo escolar, suscitando debates acerca de seus objetivos e pressupostos metodológicos. Tal cenário evidencia a necessidade urgente de repensar e reafirmar a relevância da disciplina para assegurar uma formação crítica, reflexiva e cidadã dos estudantes.

O quadro 6 exemplifica as competências específicas para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, entre as quais a Sociologia desempenha papel fundamental.

Essas competências destacam a importância de analisar processos sociais, econômicos e políticos de forma plural e crítica, promovendo o respeito à diversidade, o combate às injustiças e a participação consciente na vida pública (Brasil, 2018, p. 570).

Quadro 5: Competências específicas para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BNCC)

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: BNCC, 2018, p. 570.

Em relação às habilidades, Lopes e Macedo (2011) alertam para o risco de transformar as práticas sociais em competências focadas apenas no “saber fazer”, o que tende a afastar a análise crítica e a compreensão da realidade concreta. Esse enfoque utilitarista, fortemente influenciado por instituições internacionais, diminui o papel formativo da Sociologia, que vai além do funcionalismo técnico.

A ausência de um espaço adequado para a Sociologia no currículo compromete sua capacidade de formar indivíduos críticos e emancipados. Isso limita o potencial da disciplina em promover uma análise aprofundada das estruturas sociais e dos processos históricos que moldam a realidade. Como consequência, os alunos ficam privados das ferramentas necessárias para entender as dinâmicas sociais complexas, essenciais para uma leitura crítica da sociedade.

Portanto, é fundamental repensar a inclusão da Sociologia no currículo escolar, ampliando sua presença não apenas no Ensino Médio, mas também nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa ampliação é essencial para garantir o papel central da Sociologia na formação de cidadãos críticos, capazes de desnaturalizar a realidade social em que vivem desde os primeiros anos da escolarização.

Por isso, abordaremos na próxima subseção a função da escola, discutindo como ela pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação crítica e reflexiva, essencial para que os jovens compreendam seu poder nos espaços escolares.

### 3.6 Currículo e a Sociologia

Qual é o lugar da Sociologia no currículo, diante dessas transformações curriculares? Para entender essa questão, é preciso considerar que o currículo não é algo fixo, mas sim um processo em constante evolução. O termo "currículo", que deriva do latim *currere*, significa "correr", indicando algo em movimento, sempre em mudança (Goodson, 1995, p. 31). Dessa forma, o currículo deve ser visto como uma construção dinâmica, que se adapta e reflete os contextos sociais, políticos e culturais que mudam ao longo do tempo.

O currículo desempenha um papel central na educação, pois organiza os conteúdos e estrutura o tempo escolar. Como destaca Sacristán (2013, p. 18), “o currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar.” Dessa forma, além de ser o núcleo do processo ensino-aprendizagem, ele também funciona como regulador, definindo normas que moldam práticas pedagógicas e organizam os subsistemas educacionais. No entanto, como alerta Sacristán (2000, p. 201), o valor do currículo só se concretiza na prática, quando ideias e intenções ganham relevância no cotidiano escolar.

Nesse contexto, Arroyo (2007, p. 19) amplia a discussão ao apresentar o currículo como um território em disputa, permeado por resistências de educadores e educadoras. Ele aponta que o trabalho docente é condicionado pela estrutura curricular da escola, o que torna essencial um debate coletivo sobre sua elaboração.

Esse debate é fundamental para que o currículo se torne um instrumento de promoção de práticas pedagógicas mais democráticas e inclusivas, rompendo com imposições externas e refletindo as reais necessidades da comunidade escolar.

Além disso, Lopes e Macedo (2011, p. 40) ressaltam que o currículo é uma construção social e política, impregnada de disputas por significados e valores. Segundo os autores, ele carrega atos de poder, pois os sentidos atribuídos a ele se tornam compartilhados e aceitos. Assim, o currículo transcende seu caráter técnico, refletindo interesses e conflitos da sociedade.

Complementando essa análise, Sacristán (2017, p. 103) propõe um modelo interpretativo que enfatiza a complexidade do currículo. Ele o descreve como um processo dinâmico, construído no cruzamento de influências e campos de atividade inter-relacionados.

Embora possa parecer linear e hierarquizado, o currículo é, na verdade, resultado de interações circulares e recíprocas entre diferentes fases, cada uma com graus variados de

influência. Essa abordagem evidencia que o currículo não é um produto final, mas um projeto em constante transformação, refletindo as tensões e demandas da sociedade.

Dessa maneira, o currículo deve ser compreendido não apenas como uma ferramenta técnica, mas como um espaço de construção coletiva, onde se entrelaçam disputas de poder, demandas sociais e práticas pedagógicas.

A luta pela inclusão da Sociologia no currículo escolar impacta diretamente os princípios de classificação do conhecimento e o enquadramento das práticas pedagógicas propostas, sendo esses aspectos centrais nas políticas públicas educacionais (Mendonça; Papim, 2021, p. 26). A construção do currículo para a Sociologia exemplifica as tensões inerentes ao processo educativo, revelando as disputas sobre a definição de conteúdos e as abordagens pedagógicas adotadas.

Em 1984, foi desenvolvido o primeiro currículo específico para a disciplina, intitulado “Proposta de conteúdo programático para a disciplina de Sociologia – 2º grau”. Esse documento, resultado de pesquisas com professores da área, foi apresentado no Encontro Estadual de Professores de Sociologia em 1985 e publicado em 1986 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por meio da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). Esse processo ilustra as disputas entre demandas sociais por uma educação crítica e as limitações impostas pelas estruturas educacionais (Silva, 2010, p. 112).

Além de revelar os esforços para consolidar a Sociologia no currículo, o ocorrido evidencia as tensões e desafios inerentes à função social da escola, sobretudo no que diz respeito à sua capacidade de fomentar uma educação crítica e emancipatória.

Na subseção seguinte, será aprofundada a reflexão sobre o papel e as funções sociais da escola diante dessas demandas.

### 3.7 Função social da Escola

Para que serve a escola? Pensadores como Pierre Bourdieu (1992) e Louis Althusser (1996) oferecem perspectivas críticas sobre a função social da escola, enxergando-a como um instrumento que contribui para a reprodução das desigualdades sociais e ideológicas.

Bourdieu (1992), em sua teoria da "violência simbólica", propõe que a escola exerce um poder invisível sobre os indivíduos, impondo normas, valores e comportamentos que favorecem as classes dominantes, naturalizando as desigualdades sociais e desconsiderando as diferenças culturais dos alunos. De acordo com o autor, a escola não é uma instância neutra, mas sim um instrumento de reprodução e legitimação das estruturas de poder vigentes,

funcionando para manter a ordem social existente (Bourdieu, 1992, p. 11). A escola, portanto, não transmite um conhecimento universal superior, mas contribui para a manutenção da dominação das classes dominantes.

O efeito mais significativo da violência simbólica, conforme Bourdieu (1992, p. 52), não é a simples perda da cultura familiar, mas, sim, o reconhecimento por parte das camadas dominadas da legitimidade da cultura dominante, o que reforça as desigualdades sociais estabelecidas.

A escola, conforme a teoria de Louis Althusser (1996), é classificada como um Aparelho Ideológico de Estado (AIE). Althusser diferencia os Aparelhos Repressivos de Estado (ARE), como governo, polícia e prisões, que operam principalmente pela força, dos AIEs, que incluem instituições como a escola, a família, a mídia e a igreja, funcionando predominantemente por meio da ideologia. Portanto, Althusser (1996) analisa a escola como um Aparelho Ideológico de Estado (AIE). Segundo ele, a escola é uma das instituições responsáveis por perpetuar as ideologias do Estado, funcionando para garantir a reprodução das relações de poder e hierarquia social. Althusser vê a escola como um mecanismo de controle, que prepara os indivíduos para ocupar seus papéis na sociedade de maneira a manter a estabilidade do sistema capitalista, tornando as desigualdades sociais invisíveis e naturalizadas.

Além disso, a escola ensina não apenas conteúdos acadêmicos, mas também normas sociais, comportamentais e valores que reforçam a obediência e o respeito às hierarquias estabelecidas. Dessa forma, a instituição escolar vai além da transmissão de conhecimento, atuando como um instrumento de socialização que molda atitudes e comportamentos alinhados com os interesses do Estado e das classes dominantes.

Assim, a escola, enquanto AIE, exerce uma influência significativa na formação dos indivíduos, garantindo a continuidade das relações de poder e a estabilidade do sistema capitalista por meio da disseminação e naturalização das ideologias dominantes (Althusser, 1996),

Dentro da estrutura capitalista, a escola exerce uma imposição simbólica, que direciona os alunos conforme sua classe social e cultural. As crianças da classe trabalhadora tendem a adotar um comportamento submisso ou apolítico, enquanto os membros das classes dominantes desenvolvem a capacidade de exercer poder e autoridade, reconhecendo sua posição privilegiada na sociedade de classes (Althusser, 1996). O autor argumenta que a escola, com sua audiência obrigatória e gratuita, tem um papel singular, sendo responsável por

inculcar valores fundamentais para a manutenção da ordem social capitalista. Althusser (1996) enfatiza que,

É claro que muitas dessas virtudes contrastantes (modéstia, resignação e submissão, de um lado; cinismo, desprezo, arrogância, confiança, empáfia e até lábia e astúcia, de outro) também são ensinadas na família, na Igreja, no Exército, nos Bons Livros, nos filmes e até nos estádios de futebol. Mas nenhum outro Aparelho Ideológico de Estado tem a audiência obrigatória (e gratuita) da totalidade das crianças na formação social capitalista, oito horas por dia, durante cinco ou seis dias por semana. (Althusser, 1996, p. 122).

Assim, a escola desempenha um papel crucial na reprodução das desigualdades sociais, firmando e perpetuando as relações de poder simbólicas e materiais que estruturam a sociedade. No campo da teoria educacional, Saviani (2009) traz a concepção de uma escola dualista, pela qual o sistema educacional reflete as divisões de classe da sociedade capitalista. Segundo essa teoria, a escola tem como função não apenas legitimar a marginalidade social, mas também atuar como um mecanismo de repressão ideológica. A classe operária, ao tentar articular sua própria ideologia, é silenciada pela imposição da ideologia burguesa, o que ocorre de forma explícita e também através do recalçamento e disfarce das ideias proletárias. Dessa forma, a escola atua para evitar a conscientização da classe operária e impedir qualquer tentativa de luta revolucionária.

Essas teorias oferecem uma visão crítica sobre a função da escola, entendendo-a não como um espaço neutro de aprendizagem, mas como um instrumento que reproduz e legitima as desigualdades sociais e ideológicas. A partir dessas concepções, fica claro que a escola tem um papel fundamental na formação da consciência social dos alunos, sendo, muitas vezes, um campo de disputa ideológica e de poder. A fase de transição na vida do adolescente vem junto com a necessidade de um conhecimento sobre a realidade e a preparação para uma atividade futura. Essa necessidade de se apropriar das significações construídas pela humanidade, próprio do processo de formação do indivíduo, favorece a ele a construção dos “órgãos da sua individualidade.” (Marx, 1978). Sob a influência da escola, ocorrem novas aquisições, um incessante enriquecimento mental e a estimulação de processos internos de desenvolvimento. O aluno desempenha o papel da atividade principal (estudo), que passa a fazer parte da sua vida no período escolar, podendo ser considerada importante até a juventude.

A escola na sociedade é uma instituição que tem a função de socialização do saber sistematizado, mas não de um saber qualquer, de um conhecimento qualquer. Assumir essa característica dominante de educação na sociedade capitalista coloca o conhecimento como meio de produção o qual as pessoas podem apropriar-se um contexto marcado pela seletividade e competitividade.

Contudo, ao refletirmos sobre a escola na contemporaneidade, precisamos considerar não apenas sua função social, mas também os desafios impostos pelas mudanças estruturais na sociedade capitalista. Nesse sentido, Mendonça (2011) destaca:

Pensar a escola hoje nos impõe um desafio sociológico e, ao mesmo tempo, pedagógico. Sociológico porque as mudanças estruturais da sociedade capitalista das últimas décadas desencadearam uma crise global que afetou as instituições, levando-as a rupturas, conflitos e reorganização no âmbito de suas relações sociais. Esse processo, muitas vezes, se apresenta de modo 'natural', aparentemente irreversível na sociedade, requerendo uma ação mais efetiva para uma problematização (Mendonça, 2011, p. 342).

Nesse contexto, as políticas e mudanças socioeconômicas impactam diretamente a escola, exigindo sua expansão e reorganização. Como aponta Saviani (1994, p. 156), “quanto mais avança nesse processo urbano-industrial, mais se desloca a exigência da expansão escolar”. Contudo, essa expansão muitas vezes é acompanhada por uma lógica neoliberal, que vê a escola apenas como um mecanismo de preparo para um mercado de trabalho altamente seletivo, centrado na transmissão de competências e habilidades que favorecem a competitividade entre os indivíduos (Gentili, 1999).

Ao mesmo tempo, a pedagogia do "aprender a aprender" tem sustentado essa dinâmica, fragmentando o conhecimento e enfraquecendo a formação crítica e emancipadora dos indivíduos. Segundo Newton Duarte (2001, p.36), essa abordagem “desvaloriza a transmissão do saber objetivo, privando a escola de sua principal função social: ser mediadora do conhecimento sistematizado”. Também contribui para a descaracterização do papel do professor, deslocando para o aluno a responsabilidade pelo aprendizado.

Além disso, ao deslocar a responsabilidade pelo aprendizado para os próprios alunos, essa pedagogia enfraquece o papel do professor, como alerta Duarte (2004), que observa que documentos como o Relatório Delors (UNESCO, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) acabam promovendo, sob a aparência de inovação, o esvaziamento dos conteúdos escolares. Para Mendonça (2011):

O fato de existir um significado posto social e historicamente não implica o estabelecimento direto e imediato de sentido para os sujeitos sociais, pois o significado não está presente, a priori, no conteúdo do sentido dos sujeitos. É necessário estabelecer relação, realizar atividade, na visão de Leontiev (1978), entre o significado e o sentido, entre o mundo real e os sujeitos reais. Assim, quando analisamos a escola, vemos o distanciamento entre o sentido que estudantes e professores lhe atribuem e seu significado histórico (Mendonça, 2011, p. 351).

Essa perspectiva resgata a relevância da escola e do professor como agentes indispensáveis no processo de ensino, reafirmando a importância da transmissão do saber sistematizado para a formação de indivíduos críticos e capazes de transformar a realidade social. Como enfatiza Saviani (2005, p. 14), “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado

e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”.

Nesse cenário, a escola assume uma função importante na formação do indivíduo, não apenas como reprodutora das demandas do mercado, mas como um espaço estratégico para o desenvolvimento humano. O processo de escolarização, ao proporcionar o acesso ao saber sistematizado, permite ao aluno a ampliação de suas formas de pensar, como observa Vygotsky (2009, p. 243), ao afirmar que a escolarização “leva invariavelmente ao aumento dos tipos de pensamento científico”. Assim, a escola se apresenta como um local para transformar as necessidades dos indivíduos em motivos de aprendizagem, a partir de problematizações que fazem sentido dentro da realidade do estudante.

Além disso, conforme Sforzi (2004, p. 20), “a escola cumpre um papel essencial como mediadora entre as demandas sociais e a formação humana, articulando conhecimentos, práticas e valores indispensáveis para o desenvolvimento individual e coletivo”.

Dessa forma, a escola tem um papel estratégico de resistência e transformação, formando indivíduos capazes de intervir criticamente nas dinâmicas sociais e econômicas, promovendo mudanças significativas no contexto em que estão inseridos.

Gramsci (1979) por sua vez, apregoava a ideia de: “um tipo único de escola preparatória que conduzisse o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (Gramsci, 1979, p. 136). Sua convicção era a de que “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (Gramsci, 1979, p. 9), organizada a partir de uma:

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (Gramsci, 1979, p. 118).

No entanto, essa relação entre a escola e seus sujeitos - estudantes e professores — exige uma constante articulação entre os significados sociais e históricos atribuídos à educação e os sentidos individuais que os envolvidos constroem sobre o ambiente escolar.

Mendonça (2011, p. 352) sugere que a Sociologia, como disciplina escolar, oferece uma valiosa oportunidade para a mediação entre os sentidos individuais dos estudantes e os significados históricos atribuídos aos conteúdos.

Nesse processo, a Sociologia não apenas facilita a problematização de questões pertinentes à realidade dos alunos, mas também permite que suas necessidades sejam transformadas em motivos de aprendizagem, favorecendo uma reflexão crítica sobre a

sociedade. Ao abordar essas questões de forma significativa, a escola possibilita a conscientização dos alunos, ajudando-os a perceber e desconstruir o estranhamento com que se deparam nas relações sociais e na estrutura da sociedade.

Nesse sentido, a proposta de Mendonça (2011, p. 354) de que, “para enfrentar a complexidade do real, a escola precisa ir além do pedagógico e do sociológico/político”, reflete a importância de uma abordagem que incentive a reflexão crítica sobre as dinâmicas sociais. A escola, ao incorporar a reflexão crítica sobre a sociedade e suas relações, se transforma em um espaço de resistência e transformação, e não apenas em um ambiente de transmissão de saberes. Dessa forma, ela desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, capacitando-os a agir de forma transformadora nas relações sociais e econômicas em que estão inseridos.

Em contraposição a essa fragmentação, Vygotsky (1991) reforça a centralidade do professor na criação de situações pedagógicas, que coloquem os alunos numa relação direta com os objetos da cultura. De acordo com Freitas (1994):

Para ele, a relação entre ensinar e aprender é dialética, e o professor, enquanto sujeito mais experiente, desempenha um papel essencial ao intervir no processo de construção do conhecimento. Ele atua criando zonas de desenvolvimento proximal, possibilitando avanços no aprendizado que não ocorreriam de forma espontânea. A intervenção do professor, por meio de explicações, exemplos e instruções, é fundamental para conduzir o aluno ao desenvolvimento (Freitas, 1994, p. 5).

O processo educativo, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da consciência crítica, exige um ensino que supere a transmissão de conteúdos, proporcionando aos alunos condições necessárias para a apropriação de conteúdo científico.

Como aponta Mendonça (2011, p. 349), “em particular, o ensino de Sociologia tem essa tarefa de desenvolver atividades que lidem com conteúdo/significados relevantes à construção de sentidos transformadores da subjetividade humana, materializando seu objetivo central de desnaturalizar as relações sociais, possibilitando aos sujeitos estabelecerem uma relação consciente com o mundo”.

Esse movimento amplia a capacidade dos educandos de interpretar e intervir no contexto social de maneira crítica e transformadora.

A análise do processo educativo, especialmente no ensino de Sociologia, revela a importância de um ensino que vá além da simples transmissão de conteúdos, buscando a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel social. Como destaca Mendonça (2011, p. 349), “em particular, o ensino de Sociologia tem essa tarefa de desenvolver atividades que lidem com conteúdo/significados relevantes à construção de sentidos transformadores da subjetividade humana, materializando seu objetivo central de

desnaturalizar as relações sociais, possibilitando aos sujeitos estabelecerem uma relação consciente com o mundo”. Esse processo não se limita à apropriação de conhecimento, mas também ao desenvolvimento da capacidade de intervenção transformadora no contexto social.

Por outro lado, a escola, enquanto instituição, tem sido um aparato fundamental na reprodução das desigualdades sociais, seja através de relações materiais (econômicas) ou simbólicas (culturais). Conforme Bourdieu e Passeron (2014), o sistema educacional reflete a estrutura hierarquizada da sociedade, em que as classes sociais são definidas pelas relações de poder e privilégio. A ação pedagógica, nesse contexto, muitas vezes contribui para o desconhecimento das funções reais das desigualdades, perpetuando a legitimidade da hierarquia social e dificultando a construção de uma consciência crítica. A cultura, portanto, é reproduzida pela educação e pela socialização familiar, e não algo inato, como sugerem Bourdieu e Passeron (2014, p. 35).

Assim, a função da escola deve ser repensada. A educação precisa se tornar um instrumento de transformação, desafiando as relações de poder e privilégio, e proporcionando aos alunos as ferramentas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Isso exige que o ensino, especialmente de Sociologia, seja capaz de desvelar as estruturas sociais que moldam a realidade, capacitando os indivíduos a interpretar e transformarem o mundo de forma crítica e consciente.

Na próxima seção, apresentaremos a etapa da construção da sequência didática, fundamentado na Teoria da Atividade desenvolvida por Leontiev (2004). Em sua essência, essa teoria postula que a aprendizagem tem uma natureza intrinsecamente social, ocorrendo por meio das interações entre os indivíduos e o ambiente cultural.

#### 4. CONSTRUINDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Aqui começa o nosso esperar de ensinar motivado pela necessidade, conforme Leontiev (2004, p.77), que afirma: “a separação entre o motivo e o objeto da atividade individual é o resultado do parcelamento em diferentes operações de uma atividade complexa, inicialmente polifásica, mas única”.

A sequência didática teve início entre agosto e setembro de 2024, período em que a autora deste estudo conduziu a atividade com dois grupos de estudantes: 20 alunos da 2ª série do Ensino Médio e 25 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. O estudo foi realizado em uma instituição estadual localizada no interior paulista, na cidade de Jaú – SP, onde a docente já lecionava para as turmas participantes. Essa familiaridade com o ambiente escolar e com os estudantes facilitou a implementação do projeto e proporcionou uma interação mais próxima com os alunos ao longo do ano letivo.

Nesse contexto, a reflexão contínua e a ação conjunta dos envolvidos mostraram-se fundamentais para gerar soluções práticas e pertinentes à realidade observada. A colaboração entre os participantes permitiu a construção de alternativas eficazes, alinhadas às necessidades específicas da comunidade escolar, promovendo um ambiente de aprendizagem mais significativo e contextualizado.

Nessa perspectiva, a sequência didática foi implementada por meio da metodologia de pesquisa-ação, caracterizada pela estreita vinculação entre pesquisa e prática, promovendo a colaboração entre pesquisadores e participantes para solucionar problemas ou aprimorar situações específicas (Thiollent, 1986, p. 14).

Além disso, a presente sequência didática foi alicerçada na Teoria da Atividade, desenvolvida por Leontiev (1978), que postula que o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação ativa com o ambiente, visando à satisfação de necessidades pessoais. Essa teoria enfatiza que as atividades humanas são constituídas por cadeias de ações interligadas, nas quais os motivos não coincidem diretamente com os objetivos da atividade, ressaltando a importância da compreensão das relações entre atividade e ação no processo educativo (Leontiev, 1978).

Diante do exposto, torna-se relevante aprofundar a discussão sobre a Teoria Histórico-Cultural, a qual será abordada a seguir, com o intuito de compreender melhor os fundamentos que norteiam as práticas educativas e o desenvolvimento humano.

Diante disso, torna-se relevante aprofundar a discussão sobre a teoria histórico-cultural, que será abordada a seguir, com o intuito de compreender melhor os fundamentos que norteiam as práticas educativas e o desenvolvimento humano.

#### 4.1 Contribuição da Teoria Histórico-Cultural (THC)

A Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida inicialmente por Vygotsky (1984) e outros pesquisadores russos, considera múltiplos aspectos do desenvolvimento humano, como a interação social, a linguagem, o contexto histórico, as particularidades individuais, as experiências vividas, os aspectos biológicos e as condições materiais.

Nesse sentido, Vygotsky (1991), em suas investigações, buscou elaborar categorias e princípios que permitissem construir uma teoria psicológica capaz de compreender o psiquismo humano em sua totalidade. Para isso, fundamentou-se no materialismo histórico-dialético de Marx, por considerá-lo um método apropriado para revelar as contradições internas do objeto de estudo — neste caso, as funções psíquicas superiores.

Ao adotar o método dialético marxista, Vygotsky (1991) foi capaz de ultrapassar análises superficiais, acessando as leis internas de desenvolvimento do objeto de pesquisa. Esse método possibilitou a transição do abstrato para o concreto, com vistas a compreender a totalidade do fenômeno psicológico em sua gênese e desenvolvimento.

A partir dessa perspectiva, o objetivo central da teoria é explicar os aspectos tipicamente humanos do comportamento, investigando como essas características se constituíram historicamente e como se desenvolvem ao longo da vida de cada indivíduo. Como afirma o próprio autor, trata-se de “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (Vygotsky, 1984, p. 21).

O foco da pesquisa de Vygotsky estava na gênese e no desenvolvimento dos processos mentais superiores, também denominados funções psicológicas superiores. Segundo o autor (1991), essas funções são intencionais e envolvem elementos como consciência, vontade, ações voluntárias, linguagem e pensamento lógico. Ele destaca que “[...] podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica” (Vygotsky, 1991, p. 63).

Vygotsky (1995) também teceu críticas contundentes aos estudos que abordavam essas funções superiores — como linguagem, desenho infantil, leitura e escrita — a partir de

perspectivas maturacionistas, centradas unicamente no aparato biológico. Em sua análise, tais abordagens negligenciam o papel fundamental do meio social e cultural. Como ele argumenta: “[...] estudam a criança e o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores no abstrato, à margem de seu meio social e cultural [...]” (Vygotsky, 1995, p. 23).

Essas funções são consideradas superiores porque envolvem ações conscientemente controladas e intencionais, permitindo ao indivíduo um grau de independência em relação às circunstâncias imediatas do momento e do espaço. Portanto, a teoria de Vygotsky (1999) destaca a importância da mediação social e cultural no desenvolvimento dessas funções, afirmando que elas se constroem através das interações com o ambiente e com os outros indivíduos ao longo do tempo.

Para Vygotsky, essas funções não são inatas, mas se originam das interações entre indivíduos humanos e se desenvolvem por meio da internalização de formas culturais de comportamento, diferenciando-se dos processos psicológicos elementares, como as reações automáticas e reflexas que são mais comuns em crianças pequenas e animais. Vygotsky e seus colaboradores buscaram comprovar essas ideias por meio de experimentos com crianças e investigações das formas de organização dos processos mentais em indivíduos de diferentes culturas.

Em sua teoria, Vygotsky identifica dois grupos de fenômenos: o domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e do pensamento, como a linguagem, a escrita, o cálculo e o desenho; e o desenvolvimento de processos como a atenção voluntária, a memória lógica e a formação de conceitos (Vygotsky, 1999, p. 29). À medida que o ser humano se desenvolve, a sua capacidade de compreender o mundo social e a si mesmo se amplia, e Vygotsky rejeita a ideia de que as funções mentais são fixas e imutáveis. Ele propõe, ao contrário, que o cérebro humano é um sistema aberto e altamente plástico, cuja estrutura e funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.

No que se refere à adolescência, Vygotsky observou que, durante essa fase de transição para a vida adulta, as conquistas psicológicas se tornam mais sofisticadas e possibilitam novas vivências e formas de pensamento.

Ele explica que a memória, por exemplo, se torna tão lógica que o processo de lembrança passa a ser orientado pela necessidade de estabelecer relações lógicas, com o reconhecimento dependendo da tarefa a ser realizada (Vygotsky, 1999, p. 58). Para ele, essa transformação na memória durante a adolescência ocorre devido a uma mudança na relação entre o intelecto e a memória. Na criança, o intelecto é dependente da memória, enquanto na adolescência a memória passa a depender do intelecto (Vygotsky, 2001, p. 134).

A formação dos conceitos durante o desenvolvimento humano é um processo gradual, e Vygotsky descreve três fases básicas para a formação de conceitos: o pensamento sincrético, o pensamento por complexos e o pensamento conceitual. No pensamento sincrético, a criança agrupa objetos com base em características perceptuais vagas, sem considerar seus atributos essenciais.

No estágio do pensamento por complexos, as ligações entre os objetos passam a ser mais concretas, baseadas em experiências diretas. Por fim, no pensamento conceitual, a criança começa a abstrair e agrupar objetos com base em atributos específicos, formando conceitos claros e lógicos (Vygotsky, 1999, p. 66).

Em sua abordagem sobre o desenvolvimento psíquico, Vygotsky argumenta que as funções psicológicas superiores se formam por meio da internalização das relações sociais externas, constituindo a base da formação da personalidade.

A cultura, as normas sociais e as interações com outras pessoas são fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da consciência de um indivíduo.

Vygotsky (1996, p. 63) afirma: “Tudo aquilo que era exterior – convicções, interesses, concepção de mundo, normas, ética, regras de conduta, tendências, ideais, esquemas de pensamento – passa a ser interior”. Esse processo de internalização é fundamental para o desenvolvimento da identidade e da capacidade de raciocínio do indivíduo, e a socialização desempenha um papel essencial no desenvolvimento das funções cognitivas.

Para Vygotsky, o desenvolvimento da memória e das funções psíquicas superiores é um processo dinâmico e social, que se dá através da interação do indivíduo com seu ambiente e com outras pessoas. O aprendizado, especialmente na infância e adolescência, cria o que Vygotsky chama de “zona de desenvolvimento proximal”, que é a área onde o aprendizado potencial se torna real através da interação com outros, especialmente com professores e colegas.

O desenvolvimento dos conceitos científicos, portanto, tem um papel central nas tarefas educacionais, sendo importante para a formação do pensamento crítico e reflexivo das crianças, conforme defendido pela Teoria Histórico-Cultural de (Vygotsky 1999, p. 117-118).

Por fim, a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky destaca que a aprendizagem não é um processo isolado, mas um processo social que ocorre em um contexto cultural. Por exemplo, quando aplicada ao ensino de disciplinas como Sociologia e História, essa teoria enfatiza que a educação deve ir além de transmitir conhecimento sobre objetos; deve ser um meio de transformar o jovem em um ser consciente de seu mundo social e das interações que moldam sua vida e identidade.

A partir da exposição anterior, foi apresentada a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, que oferece uma compreensão aprofundada do desenvolvimento humano a partir das interações sociais, culturais e históricas.

Dando continuidade à análise, na subseção seguinte, será discutida a Teoria da Atividade em Leontiev, concebida a partir dos fundamentos vigotskianos, com o objetivo de ampliar a compreensão sobre a mediação entre sujeito e mundo, especialmente no contexto do trabalho e dos processos de transformação social.

#### 4.2 Teoria da Atividade de Alexei Nikolaevich Leontiev

A Teoria da Atividade tem suas raízes na teoria histórico-cultural, desenvolvida por três gerações de pensadores. A primeira, liderada por Vygotsky entre 1924 e 1934, introduziu a ideia de que a atividade humana é mediada pela relação entre sujeito, objeto e instrumentos culturais. Nessa perspectiva, o indivíduo é compreendido em sua dimensão social, ao compartilhar e dividir ações com outros e com o meio, orientado por um objetivo.

A segunda geração, representada por Leontiev — colaborador e discípulo de Vygotsky —, ampliou essa visão ao destacar a relação entre o sujeito e a coletividade. Ele evidenciou as limitações do foco exclusivo no indivíduo e demonstrou “[...] como a divisão do trabalho na evolução histórica trouxe a diferenciação fundamental entre uma ação individual e uma atividade coletiva” (Engeström, 2016, p. 14).

A terceira geração, com Engeström à frente desde 1987, desenvolve ferramentas conceituais para analisar redes de atividades, contradições internas e processos de aprendizagem expansiva.

Neste trabalho, pautamo-nos na Teoria da Atividade proposta por Leontiev (2004, p. 283) que descreveu a teoria da atividade como esse processo ativo de criação dos objetos que satisfarão as necessidades humanas, objetos que cristalizarão em sua essência as aptidões, conhecimentos e o saber-fazer humanos.

Sforni (2003) esclarece a dinâmica entre atividade, ação e operação, destacando seu caráter contínuo para o desenvolvimento do sujeito, mas não natural. Ao explorar esses componentes, ele enfatiza que:

Para que uma ação tenha significado para o sujeito, é necessário que ela seja produzida por um motivo; 2- Para que as ações passem para um lugar inferior na estrutura da atividade, tornando-se operações, é preciso que novas necessidades ou motivos exijam ações mais complexas; 3- Para que, subjetivamente, o sujeito sinta novas necessidades ou motivos que o estimulem a agir em um nível superior, é preciso que esteja inserido em um contexto que produza, objetivamente, a necessidade de novas ações; 4- Para que uma operação seja automatizada de forma

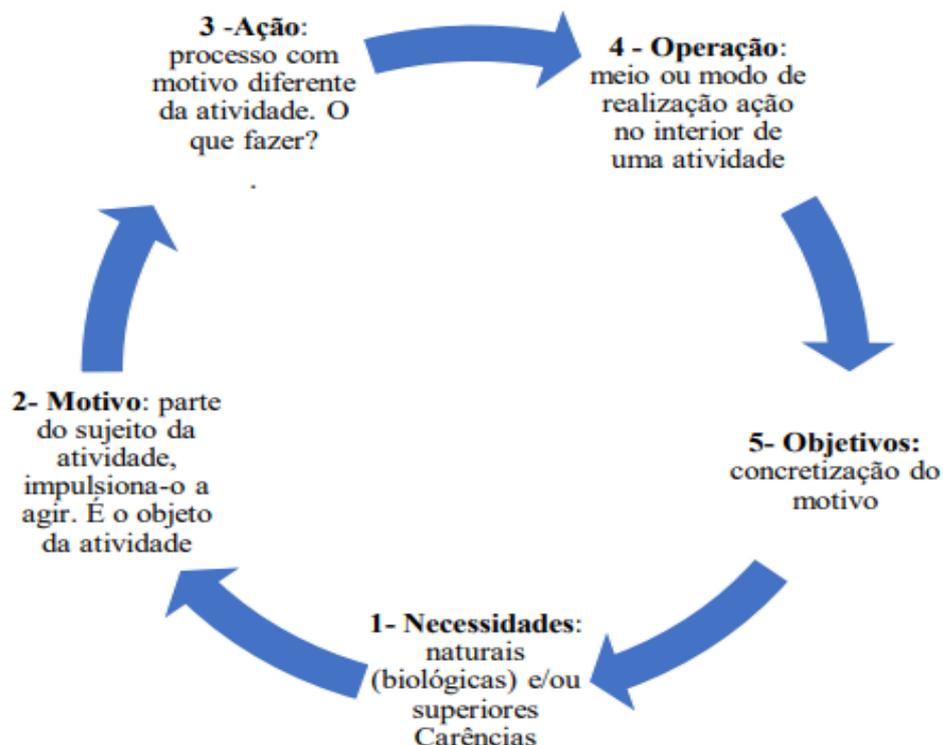
consciente, é necessário que ela se estrutura inicialmente na condição de ação (Sforni, 2003, p.7-8).

Assim, quando há um motivo que leva o sujeito intencionalmente ao objeto da atividade, as ações se organizam na lógica estruturante da atividade. Segundo Sforni (2003), toda ação orientada por um objetivo socialmente significativo integra uma estrutura composta por elementos interdependentes:

*necessidade – motivo – finalidade – condições para obter a finalidade* (a unidade da finalidade e das condições conformam a tarefa) e os componentes, correlacionáveis com aqueles: *atividade – ação – operação*. A necessidade é o fator desencadeador da atividade; ela motiva o sujeito a ter objetivos e a realizar ações para supri-la. Considerando essa definição de atividade, podemos inferir que nem todo processo é uma atividade, mas somente aquele que é movido por uma necessidade (Sforni, 2003, p. 7).

Para que o processo se torne mais compreensível, é importante destacar que, quando o sujeito atribui sentido a determinada ação, isso ocorre porque encontrou um motivo que a justifica e a orienta. Em outras palavras, o sentido da ação está diretamente relacionado ao motivo que a impulsiona. Essa relação pode ser melhor visualizada no infográfico (figura 3) a seguir, que apresenta os principais elementos da Teoria da Atividade.

Figura 3: Infográfico “Estrutura da Teoria da Atividade de Leontiev



Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio desse conceito, referimo-nos exclusivamente aos processos de interações do ser humano com o mundo, que satisfazem uma necessidade específica que lhe corresponde. “Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (Leontiev, 2010, p. 68).

Nesse trajeto, quando o indivíduo expressa uma necessidade, isto é, um estado de carência, e identifica uma razão ou objeto que atenda a essa demanda, ele dá início às ações imprescindíveis para conquistar tal objeto. Para a concretização dessas ações, é fundamental refletir sobre o modo de executá-las, ou seja, as operações. O autor as define como "o conteúdo essencial de qualquer ação, embora não seja totalmente equiparado a ela" (Leontiev, 2010, p. 74).

O estudo da atividade é tomado para a compreensão da consciência. A investigação da estrutura da atividade permite compreender a estrutura da consciência (Leontiev, 1978). A consciência, ou o reflexo psíquico, não é preconcebida, mas resulta das relações do sujeito com a realidade material que o cerca, da atividade do sujeito nesse cenário.

Pautando-se nas ideias de Vygotsky e Elkonin, o avanço teórico do conceito de atividade foi desenvolvido por Leontiev, que formulou o conceito de “atividade dominante” (Sforni, 2004, 86). As investigações de Leontiev voltaram-se para o estudo da estrutura da atividade externa e do seu vínculo com os processos psíquicos. Seus estudos revelaram que as atividades externas e internas têm estruturas idênticas, e mais, que a atividade psíquica interna representa uma atividade material e externa transformada, o que evidencia a unidade da atividade e do psíquico (Sforni, 2004, p. 86).

Desse modo, para a nossa reflexão sobre como aprender e ensinar na escola, especificamente nas disciplinas de Sociologia e História, assim como sobre a sua importância, foi necessário, antes de tudo, provocar uma reflexão na juventude para melhor responder a seguinte questão: o jovem tem poder?

Essa questão se torna central, pois a capacidade de agir e transformar o mundo depende, em grande parte, da compreensão crítica que o jovem tem de seu próprio papel na sociedade e da apropriação das ferramentas necessárias para exercer sua cidadania.

Os estudos de Leontiev mostram que são as modificações do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais que fazem desenvolver o psiquismo. Isso não significa dizer que esse lugar é determinante por si só, já que mostra o nível atingido num dado momento.

O que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida, por outras palavras, o desenvolvimento desta atividade, tanto exterior como interior. E o desenvolvimento desta atividade depende por sua vez das condições em que ela vive (Leontiev, 2004, p. 310).

Daí que, para planejar o ensino, é importante conhecer a atividade dominante, em cada estágio do desenvolvimento humano, e que está relacionada às condições concretas da vida do escolar. Tomando por base os pressupostos do materialismo histórico-dialético, considera-se que o homem que nasce hoje em quase nada difere de seus antepassados.

Como afirma Leontiev (1978), “[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá ao nascer não lhe basta para viver em sociedade”. Isso significa que o desenvolvimento humano está intimamente relacionado ao contexto histórico e social em que o indivíduo se insere, e, portanto, a educação tem um papel fundamental nesse processo.

O desenvolvimento psíquico do sujeito ocorre, assim, no processo de apropriação das formas de cultura historicamente elaboradas. Como argumenta Sforzi (2004, p. 89), a apropriação desses conhecimentos é o que permite ao indivíduo não apenas entender o mundo, mas também intervir nele. Esse processo de aprendizado e apropriação das formas de cultura é o que possibilita ao jovem perceber que, ao entender as dinâmicas históricas e sociais, ele tem o poder de transformar sua realidade."

Segundo Sforzi (2004), ao analisar a teoria de Leontiev (1998), percebe-se que os processos de desenvolvimento psíquico infantil operam em dois momentos. Um mais geral, e que é decorrente da mudança da atividade dominante da criança, ações, operações e funções – enfim, toda a atividade é modificada em decorrência do surgimento de novos motivos. Esses momentos são percebidos objetivamente em pontos específicos no desenvolvimento da criança.

Outra situação de desenvolvimento tratada por Leontiev (1998) refere-se à mudança dentro de uma mesma atividade dominante, especialmente o surgimento das ações e sua transformação em operações e funções (Sforzi, 2004, p. 97).

O conceito de atividade, ação e operação diferencia-se por um nível hierárquico. Leontiev (1998) define cada um desses elementos. A atividade está especificamente associada a uma classe particular de impressões psíquicas que envolvem emoções e sentimentos; a ação “[...] é um processo cujo motivo não coincide com o seu objeto (isto é, com aquilo que visa), pois pertence à atividade em que entra a ação” (Leontiev, 1998, p. 316). A ação consciente se forma pela primeira vez enquanto ação e numa esfera de relações já constituídas por particularidades psicológicas.

Considerando essa definição de atividade, pode-se inferir que nem todo processo é uma atividade, mas somente aquele que é movido por uma necessidade. Isso implica que, em muitas situações, a ação de um indivíduo ou grupo não é um simples movimento ou rotina, mas uma resposta consciente e impulsionada por uma carência ou objetivo específico. A juventude, enquanto fase de transição e construção de identidade, é um período particularmente marcado por essas necessidades. A busca por pertencimento, autonomia, compreensão de seu papel social e a vontade de provocar mudanças são necessidades que movem os jovens a se engajar em diversas atividades.

Portanto, a atividade juvenil não é uma ação vazia ou sem propósito, mas sim um reflexo de uma necessidade interna de transformação, tanto no plano pessoal quanto social. O jovem, ao perceber o mundo à sua volta e sentir-se parte de um contexto mais amplo, se envolve ativamente em processos de aprendizagem, questionamento e, muitas vezes, de resistência, buscando não apenas adaptar-se mas também redefinir as estruturas que o cercam.

Assim, a juventude se torna um campo de atividades impulsionadas pela necessidade de encontrar e afirmar sua identidade, de questionar o *status quo* e de buscar um espaço ativo na sociedade. Sforzi (2004), em seus estudos a respeito da teoria da atividade, indica que:

Pode-se inferir que o desenvolvimento psíquico da criança não é necessariamente desencadeado quando ela é formalmente ensinada ou fica estagnada quando não é ensinada por um indivíduo em particular, mas quando passa a participar de uma atividade coletiva que lhe traz novas necessidades e exige dela novos modos de ação. É a sua inserção nessa atividade que abre a possibilidade de ocorrer um ensino realmente significativo (Sforzi, 2004, p. 95).

Leontiev (2005, p. 102) reforça essa ideia, afirmando que, para aprender conceitos e conhecimentos, a criança deve formar ações mentais adequadas, que se organizam ativamente. Isso está em consonância com a compreensão de que o aprendizado envolve uma constante ação e reflexão, que vai além da simples absorção de informações. Nesse processo, o sujeito se apropria das ferramentas culturais que lhe são oferecidas, como objetos e símbolos criados por gerações anteriores.

Além disso, Leontiev (1978, p. 7) ressalta que, ao aprender a utilizar objetos criados pelas gerações anteriores, o indivíduo se apropria das operações motoras e simbólicas que estão incorporadas nesses objetos.

Como afirma o autor: “cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade” (Leontiev, 1978, p. 267).

Dessa forma, a juventude é compreendida não como uma fase de passividade, mas como um período de intensa apropriação, construção e reinterpretação da realidade social e

cultural. Essa concepção é fundamental para a elaboração de propostas pedagógicas que envolvam os jovens como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. A sequência didática, nesse sentido, deve promover a mediação do professor e o diálogo entre os alunos, estimulando a reflexão crítica sobre o contexto histórico e social em que estão inseridos. Mais do que transmitir conteúdos, a proposta deve criar condições para que os estudantes compreendam e se posicionem frente às relações de poder que atravessam sua realidade, apropriando-se de saberes que os capacitem a intervir e transformar.

Nesta subseção, apresentamos a contribuição da Teoria da Atividade, com base em Leontiev (2004), como fundamento teórico para a construção da sequência didática.

Prosseguindo com a análise, na próxima subseção, aprofundaremos o conceito de poder, a partir dos autores clássicos presentes no livro didático que será trabalhado com os estudantes ao longo da pesquisa.

#### 4.3 Contribuição de autores clássicos

A compreensão do conceito de "poder" tem sido amplamente discutida no campo das ciências sociais, evidenciando sua relevância e complexidade nos mais diversos contextos acadêmicos. Trata-se de uma categoria central para a análise das dinâmicas sociais e organizacionais, especialmente no que se refere aos mecanismos de participação, influência e dominação presentes nas relações sociais.

Neste estudo, o debate em torno do poder assume papel fundamental, uma vez que possibilita a reflexão crítica sobre as estruturas que organizam a vida coletiva, particularmente no contexto escolar.

Ao longo da sequência didática, os estudantes serão convidados a se apropriar desse conceito, por meio da análise de situações concretas, discussões em grupo e atividades reflexivas, de modo a compreender como o poder se manifesta em seu cotidiano e como podem atuar de forma consciente e transformadora nos espaços em que estão inseridos.

Por essa razão, torna-se fundamental aprofundar a compreensão teórica do conceito, a fim de subsidiar as práticas pedagógicas e favorecer a construção de sentidos pelos próprios estudantes. É a partir desse embasamento que será possível desenvolver uma abordagem crítica e significativa ao longo do trabalho em sala de aula.

Para abordar essa análise, é necessário inicialmente esclarecer o significado original da palavra poder. O termo vem do latim *potere*, que designa o direito de deliberar, agir e mandar.

Dependendo do contexto, pode também se referir à faculdade de exercer autoridade, soberania ou império em uma dada circunstância, ou ainda à posse de domínio, influência ou força.

Uma definição mais ampla e aplicada é a de Bobbio (1999), que descreve poder como “a capacidade ou possibilidade de agir ou de produzir efeitos” e acrescenta que esse poder pode ser exercido tanto por indivíduos quanto por grupos humanos (Bobbio, 1999, p. 933).

Na sociologia, o poder é abordado a partir das ideias de Max Weber, para quem é definido como “a oportunidade de um homem ou homens concretizarem sua própria vontade em uma ação de comando, ainda que contra a resistência de outros envolvidos na ação”. Segundo Weber (1991), o poder se caracteriza como a “probabilidade de impor a vontade numa relação social, mesmo contra resistências, seja qual for o fundamento dessa probabilidade” (Weber, 1991, p. 33).

Este conceito não é essencialista, mas situacionista, ou seja, o poder se manifesta de acordo com as circunstâncias específicas de uma situação, o que torna sua compreensão bastante abstrata e dependente dos contextos sociais e históricos em que ocorre (Branco, 2016, p. 56). Weber também introduz a ideia de "potência", referindo-se à "toda oportunidade de impor a sua própria vontade, no interior de uma relação social, até mesmo contra resistências" (Weber, 1991, p. 16), reforçando a flexibilidade e a dependência do poder em relação às dinâmicas de poder em jogo.

Esse olhar destaca a natureza multifacetada do poder, que pode se manifestar de formas diferentes dependendo das circunstâncias de cada situação. Como afirma Weber (2000, p. 33), o "conceito de 'poder' é sociologicamente amorfo", refletindo sua complexidade e a variedade de fatores que podem influenciá-lo em contextos específicos.

Esse poder pode se manifestar de diversas maneiras, como de forma coercitiva, por meio de influência, manipulação ou normas estabelecidas. Nesse sentido, Hall (2004) destaca que a expressão do poder varia conforme o tipo de relacionamento entre os atores envolvidos, abrangendo, por exemplo, relações entre departamentos, setores e/ou indivíduos em diferentes níveis hierárquicos.

Além disso, a eficácia do exercício do poder, que tem como objetivo induzir uma mudança no comportamento do indivíduo alvo, encontra barreiras nos valores morais e éticos que guiam esse indivíduo. Em outras palavras, a resposta do sujeito ao poder reflete sua interpretação pessoal do contexto e dos métodos utilizados por quem detém o poder. Vale ainda destacar que a organização, enquanto um ente coletivo, também possui seus próprios valores e princípios, os quais são considerados nesse processo de interação e influência.

Dentro dessa perspectiva, a formação da juventude surge como um campo de poder de grande relevância, especialmente para organismos vinculados ao sistema das Nações Unidas. Desde a década de 1980, essas entidades têm elaborado planos, programas e financiado propostas de políticas voltadas aos jovens em uma escala global.

De um lado, observamos a implementação de estratégias que começaram a ver as juventudes como uma força a ser direcionada e explorada para o progresso social. Ao mesmo tempo, essa faixa etária é vista como um poder comercial, com os jovens sendo reconhecidos como consumidores com características e múltiplas experiências próprias dessa fase da vida.

Por outro lado, o papel político dos jovens também tem sido amplamente discutido, uma vez que eles representam uma força significativa para o desenvolvimento político e social, especialmente no contexto brasileiro. Esse aspecto político da juventude, portanto, também se insere nas dinâmicas de poder que perpassam a sociedade, influenciando não apenas as políticas públicas, mas também as relações de poder em diferentes esferas.

A sociologia também foi influenciada por Michel Foucault, que argumentava que o poder não está concentrado em uma única instituição, como o Estado, nem é detido por um indivíduo ou grupo social, mas se distribui de maneira dispersa e multifacetada (Giddens, 2017, p. 332).

Nesse contexto, Foucault (1996), no livro *Microfísica do Poder*, apresenta uma ideia central de que, em qualquer sociedade, existem múltiplas relações de poder que não apenas caracterizam, mas também constituem o meio social, orientando e conduzindo as populações. Assim, as relações de poder estão imbricadas em todos os aspectos da vida social, influenciando, moldando e sendo moldadas pelas interações entre os indivíduos e instituições.

O autor afirma que nós, o corpo social, “[...] somos obrigados pelo poder a produzir verdade [...]” (Foucault, 1996, p. 159). A partir dessa afirmação, podemos inferir que a verdade não é algo natural ou independente, mas está profundamente submetida aos mecanismos do poder. Nesse sentido, os indivíduos são constantemente julgados, classificados e, muitas vezes, forçados a desempenhar tarefas e viver de maneira específica, tudo isso mediado por discursos que são considerados “verdadeiros” e que, assim, garantem a efetividade do poder.

Na visão de Foucault (2007), o poder não é uma propriedade que alguém possui, mas sim uma dinâmica que se manifesta nas interações entre os seres humanos. Para ilustrar essa ideia, Foucault provoca: “se o poder fosse repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido?” (Foucault, 2007, p. 8).

Com essa pergunta, ele nos leva a entender que o poder não é apenas uma força negativa ou opressiva. Pelo contrário, o poder permeia as relações sociais, produzindo e influenciando de maneiras diversas.

Ele é capaz de gerar prazer, construir conhecimento e dar origem a novos discursos, o que nos mostra sua capacidade de se infiltrar e moldar as dinâmicas sociais de forma complexa.

Dessa forma, o poder não deve ser visto apenas como uma imposição externa ou como algo que apenas restringe. Ao contrário, é uma verdadeira constituição de forças, em que não existe um movimento passivo por parte dos indivíduos.

Quando discutimos as relações de poder na sociedade, é essencial compreender que elas são multifacetadas, dinâmicas e estão em constante transformação. O poder é exercido em todas as interações sociais, moldando comportamentos, normas e o próprio entendimento da realidade. De acordo com Foucault, (1982):

Nas relações de poder nos deparamos com fenômenos complexos que não obedecem a forma hegeliana dialética. O domínio, a consciência de seu próprio corpo, só pudera ser adquirida pelo efeito do investimento do corpo pelo poder (Foucault, 1982, p. 132).

O poder é, de fato, produtor de efeitos e ações sobre o corpo do outro, exercendo uma influência direta sobre os sujeitos. Cada indivíduo se relaciona de maneira distinta com o poder, de acordo com seu contexto, suas experiências e a posição que ocupa nas relações sociais. Esse efeito do poder, que se manifesta de diferentes formas, não é algo neutro ou isolado. Pelo contrário, ele é intrínseco às interações sociais e atua continuamente sobre as ações e comportamentos das pessoas.

O poder, portanto, não é apenas uma força coercitiva, mas também um mecanismo que produz consequências concretas. Essas consequências podem ser tanto visíveis quanto sutis, afetando a maneira como os indivíduos se comportam, como se percebem e como se posicionam dentro das estruturas sociais. Ele modela as ações, define o que é aceitável ou não, e influencia as decisões e escolhas dos sujeitos, produzindo efeitos duradouros nas relações sociais.

Mas, a partir do momento em que o poder produziu este efeito, como consequência direta de suas conquistas, emerge inevitavelmente a reivindicação de seu próprio corpo contra o poder, a saúde contra a economia, o prazer contra as normas morais da sexualidade, do casamento, do pudor. E, assim, o que tornava forte o poder passa a ser aquilo por que ele é atacado (Foucault, 1982, p. 131).

A abordagem subjetivista do poder, conforme exposta por John Locke (1694, II, XXI), define o "poder" não como um simples meio para atingir um fim, mas como a habilidade do

sujeito de provocar efeitos específicos. Nesse contexto, o poder é visto como uma capacidade intrínseca ao indivíduo de modificar a realidade ao seu redor. Bobbio (1987) ilustra bem essa concepção ao afirmar que “o fogo tem a capacidade de fundir metais [...], da mesma forma que o soberano tem a capacidade de criar leis e, ao fazê-lo, de influenciar o comportamento dos súditos” (Bobbio, 1987, p. 77).

No entanto, segundo Bobbio (1987), o discurso político contemporâneo tem se alinhado mais a um conceito relacional de poder. Esse entendimento coloca o poder como uma dinâmica entre dois sujeitos, na qual a primeira busca influenciar o comportamento do segundo de maneira a gerar resultados que, sem essa interação, não ocorreriam. Esse conceito ressalta que o poder não é algo estático ou imposto de cima para baixo, mas sim algo que ocorre dentro de uma relação de troca e influência mútua.

A partir dessa perspectiva, Bobbio (1987) propõe uma tipologia do poder dividida em três categorias: econômico, ideológico e político. Essas categorias correspondem a diferentes formas de influência presentes na sociedade e estão associadas a três pilares fundamentais: a riqueza, o saber e a força. Vejamos, então, como Bobbio (1987) conceitua as três formas de poder:

O **poder econômico** vale-se da posse de certos bens necessários ou percebidos como tais, numa situação de escassez, para induzir os que não os possuem a adotar certa conduta, consistente principalmente na execução de um trabalho útil. Na **posse dos meios de produção**, reside enorme fonte de poder por parte daqueles que os possuem contra os que não os possuem, exatamente no sentido específico da capacidade de determinar o comportamento alheio. Em qualquer sociedade em que existam proprietários e não-proprietários, o poder deriva da possibilidade que a disposição exclusiva de um bem lhe dá de obter que o não-proprietário (ou proprietário apenas de sua força de trabalho) trabalhe para ele e apenas nas condições por ele estabelecidas.

O **poder ideológico** vale-se da posse de certas formas de saber, doutrinas, conhecimentos, às vezes apenas de informações, ou de códigos de conduta, para **exercer influência no comportamento alheio** e induzir os membros do grupo a realizar ou não uma ação. Desse tipo de condicionamento deriva a importância social daqueles que sabem, sejam eles os sacerdotes nas sociedades tradicionais ou os literatos, os cientistas, os técnicos, os assim chamados "intelectuais", nas sociedades secularizadas, porque mediante os conhecimentos por eles difundidos ou os valores por eles firmados e inculcados realiza-se o processo de socialização do qual todo grupo social necessita para poder estar junto.

O **poder político**: O caminho mais usual para diferenciar o poder político das outras formas de poder é quanto ao uso da força física. Em outras palavras, o detentor do poder político é aquele que **tem exclusividade do direito de uso da força física** sobre um determinado território. Quem tem o direito exclusivo de usar a força sobre um determinado território é o soberano. O sociólogo alemão Max Weber (1992) foi quem definiu essa especificidade do poder político. Weber define o Estado como detentor do monopólio da coação física legítima (Bobbio, 1987, p.82-84 grifos nossos).

De maneira geral, é evidente que as juventudes, muitas vezes, enfrentam dificuldades para encontrar espaços onde possam expressar suas opiniões e influenciar as decisões que

impactam suas vidas. Essa ausência de voz pode ser, em grande parte, atribuída à estrutura de poder presente na sociedade, que tende a reforçar desigualdades entre os diferentes grupos.

Bobbio (1987) explica que as diversas formas de poder – político, econômico e ideológico – são fundamentais para a criação de distinções entre os poderosos e os fracos, os ricos e os pobres, os sábios e os ignorantes, consolidando assim um sistema de desigualdade e exclusão.

Em sua abordagem, Weber (2000, p. 19) argumenta que o poder pode ser legitimado por meio da autoridade, ou seja, o exercício do poder é justificado tanto por quem o exerce quanto por quem o sofre. Essa legitimidade não depende apenas da força ou coerção, mas também da aceitação e conformidade daqueles que estão sob o domínio. Ferreirinha e Raitz (2016) reforçam essa perspectiva, afirmando que

O poder deve ser entendido como uma relação flutuante, não está numa instituição e nem em ninguém, já o saber se encontra numa relação de formas e conteúdos. Assim, para estabelecer o poder é preciso força, ao passo que para estabelecer o saber bastaria apreender ou ensinar. Assim, do entrecruzamento de um e de outro, poder e saber, é que se dá a constituição do sujeito (Ferreirinha; Raitz, 2016, p. 382).

Essa compreensão do poder, na qual a aceitação de sua legitimidade é fundamental, oferece uma explicação relevante para a perpetuação de determinadas estruturas de poder, mesmo quando essas beneficiam apenas uma parte da população.

Na próxima subseção, abordaremos o conceito de poder nos livros didáticos de Sociologia do PNDL e, além disso, analisamos como essas obras contribuíram para a elaboração da sequência didática.

#### 4.4 Contribuição dos Livros Didáticos

Os livros didáticos são instrumentos imprescindíveis no processo educativo, pois representam o conhecimento sistemático acumulado pela sociedade. O livro didático, em especial, é visto de diferentes formas por diversos autores. Alguns autores os definem como “[...] obras escritas para serem usadas em contextos de ensino” (Coan, 2006, p. 115), enquanto outros os veem como uma seleção simplificada e organizada de conteúdos, com o objetivo de facilitar o aprendizado dos alunos (Coan, 2006). Além disso, há quem os considere produtos da indústria cultural, com características típicas de produtos industrializados (Freitag *et al.*, 1989), ou ainda como meios destinados à disseminação do conhecimento (Meksenas, 1992).

Por outro lado, Coan (2006, p. 122) argumenta que, ao cumprir esse papel, os livros didáticos reproduzem as ideias da classe dominante por meio da escola, transmitindo valores

que visam integrar os indivíduos à sociedade, muitas vezes de forma “[...] estereotipada, idealizada e distorcida”.

Este ponto de vista crítico é reforçado por pensadores como Gramsci (1979) e Saviani (2008), que enfatizam o aspecto cultural como necessário ao processo de transformação social. Para Saviani (1992), essa formação deve ocorrer num processo sistematizado de ensino, numa instituição específica (a escola) e a partir de estudos oriundos de uma Ciência.

Assim, o papel da educação é socializar os saberes acumulados e, ao mesmo tempo, desenvolver a consciência crítica dos alunos. Nesse sentido, “a dimensão política da educação envolve, por sua vez, a apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagonicos” (Saviani, 2000, p. 85).

Dessa forma, podemos afirmar que os livros, enquanto instrumentos de organização e transmissão do conhecimento, são realmente imprescindíveis. Mesmo com limitações e críticas, especialmente quanto à sua função ideológica, o livro didático continua a ser uma ferramenta central na formação educativa e na construção de uma sociedade mais justa e consciente. Dentro desse panorama, torna-se relevante analisar como determinados conteúdos são apresentados nessas obras, especialmente temas com forte carga política e social, como o conceito de poder. Nesse contexto, a análise dos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como objetivo compreender de que maneira o conceito de poder é trabalhado nas obras de Sociologia, considerando as diversas abordagens teóricas adotadas pelos autores. O estudo, portanto, focou a interpretação desse conceito a partir de diferentes correntes teóricas, levando em conta tanto os conteúdos textuais quanto as práticas pedagógicas propostas.

No que se refere às obras analisadas, destaca-se, em primeiro lugar, *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*, de Bomeny *et al.* (2016), em que o conceito de poder é abordado de forma indireta na Unidade 1. Nessa secção, a política é descrita como um conjunto de ações relacionadas ao governar, exercer poder, participar e resistir. Embora o conceito de poder não seja explicitado de maneira detalhada, o texto sugere a sua importância nas relações políticas e sociais, demonstrando como ele está implicado em diversas práticas coletivas.

Por conseguinte, na Unidade 2, a obra aprofunda essa discussão ao introduzir o conceito de biopoder, com base nas teorias de Michel Foucault. A partir dessa abordagem, o poder é compreendido como algo difuso, presente em diferentes esferas da vida social. Essa ideia é ilustrada por meio de exemplos do cotidiano, como o controle social e o disciplinamento escolar. Assim, essa perspectiva contribui para uma visão ampliada do poder,

revelando a sua atuação não apenas nas estruturas formais de governo, mas também nas relações interpessoais e nas instituições sociais.

De modo semelhante, a obra *Sociologia Hoje*, de Machado, Amorim e Barros (2016), adota uma abordagem mais sistemática e estruturada do conceito de poder, sobretudo na Unidade 3, que se dedica ao estudo da política e da cidadania. Nesta parte, o conceito é trabalhado a partir da definição de Max Weber, que o interpreta como a capacidade de impor a própria vontade, mesmo diante da resistência alheia. Além disso, os autores também estabelecem um diálogo com as ideias de Foucault, ampliando a análise do poder para além das estruturas institucionais, ao enfatizar a sua presença nas microrrelações sociais. Com isso, a abordagem proposta favorece uma compreensão mais ampla e crítica do poder, ligando-o às práticas quotidianas e às dinâmicas sociais que organizam a vida em sociedade.

No entanto, na obra *Sociologia*, de Araújo, Bridi e Motim (2016), o poder é concebido como um processo de negociação e persuasão, ancorado na definição clássica de Max Weber. A essa perspectiva, os autores somam contribuições de Karl Marx e de outros pensadores marxistas, como Engels, Gramsci, Althusser e Poulantzas, que enriquecem a análise ao considerar as dimensões ideológicas e culturais do poder. Assim, o livro propõe uma leitura ampla e crítica, que ultrapassa as manifestações do poder nas esferas política e econômica, integrando também as relações de classe e os mecanismos de dominação presentes nas sociedades capitalistas.

Seguindo uma linha semelhante de aprofundamento teórico, *Sociologia em Movimento*, de Silva *et al.* (2016), o foco é na análise das relações de poder sob uma ótica tanto histórica quanto contemporânea. Na Unidade 3, a obra explora os conceitos de poder, política e Estado com base nas contribuições de pensadores como Max Weber, Norberto Bobbio, Maquiavel e Hobbes. Essa abordagem estabelece uma ponte entre as teorias clássicas e os debates atuais, envolvendo temas como democracia, cidadania e direitos humanos. Além disso, o livro oferece uma análise crítica da formação do Estado brasileiro, contextualizando as transformações políticas e sociais que moldaram o país ao longo do tempo.

Por fim, *Sociologia para Jovens do Século XXI*, de Oliveira e Rocha da Costa (2016), apresenta o conceito de poder em articulação com as noções de Estado e legitimidade. No capítulo intitulado “O Estado sou eu: Estado e democracia”, a frase célebre atribuída a Luís XIV é utilizada para ilustrar o absolutismo, sendo contrastada com a organização do Estado moderno. A obra parte da definição de poder segundo Max Weber, mas amplia o debate ao incluir a perspectiva de Norberto Bobbio, que distingue as dimensões econômica, ideológica e política do poder. Complementarmente, recorre às contribuições de Michel Foucault e de

autores marxistas para analisar as diversas expressões do poder nas relações sociais, desde os sistemas de dominação capitalista até os dispositivos de controle social do cotidiano.

De forma geral, os livros didáticos de Sociologia analisados apresentam uma abordagem abrangente do conceito de poder, explorando-o sob diferentes perspectivas teóricas. Enquanto algumas obras optam por uma abordagem mais direta e explícita, outras tratam o conceito de forma mais implícita, sugerindo a sua relevância nas relações sociais e políticas. A análise evidencia que, embora o poder seja um elemento central para a compreensão das dinâmicas sociais, há variações significativas no grau de aprofundamento e sistematização com que o tema é tratado.

Apesar dessas diferenças, a maioria das obras analisadas contribui de maneira expressiva para a formação crítica dos alunos. Isso porque oferecem uma visão mais complexa e multifacetada do poder, que ultrapassa as suas manifestações nas estruturas políticas e econômicas, abarcando também as suas dimensões ideológicas e culturais. Assim, ao estimularem a leitura crítica da realidade, os livros didáticos analisados revelam-se instrumentos essenciais para o desenvolvimento do pensamento reflexivo dos estudantes. Ao abordar o conceito de poder em suas múltiplas dimensões — política, econômica, ideológica e cultural —, essas obras não apenas favorecem a compreensão das dinâmicas sociais, mas também conduzem a uma reflexão profunda sobre como essas relações se manifestam no cotidiano, tanto na escola quanto na sociedade em geral. Dessa forma, contribuem significativamente para a formação de uma consciência crítica, indispensável à atuação cidadã e à construção de uma sociedade mais justa e participativa.

Dessa maneira, ao integrar essas discussões no conteúdo curricular, os livros didáticos de Sociologia contribuem decisivamente para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes do papel que o poder exerce em múltiplas esferas da vida. Tendo em vista essa relevância, na seção seguinte serão apresentadas as contribuições da sequência didática desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (ProfSocio), vinculado à UNESP de Marília.

#### 4.5 Contribuições da Sequências didáticas do ProfSocio

Para subsidiar teoricamente a elaboração da Sequência Didática (SD) proposta nesta dissertação, realizou-se um levantamento bibliográfico no repositório do ProfSocio – Marília. Cabe destacar que o Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Rede Nacional

(ProfSocio), vinculado à UNESP de Marília, foi criado em 2018, tendo sua primeira turma concluído os trabalhos em 2020.

A busca empregou o descritor “ensino de sociologia” e contemplou pesquisas defendidas a partir de 2020, resultando na identificação de vinte (20) trabalhos, cuja distribuição temática encontra-se sistematizada no quadro 1, a seguir. Esses estudos distribuem-se em três eixos temáticos principais: nove (9) pesquisas voltadas a intervenções pedagógicas, oito (8) dedicadas à construção e aplicação de sequências didáticas e três (3) centradas em análises críticas de materiais didáticos e em questões educacionais correlatas.

Quadro 6: Produções acadêmicas identificadas no repositório do ProfSocio– Marília (2020–2024), organizadas por eixo temático

#	Ano	Autor(a)	Título da Dissertação	Orientador(es)	Tipo de Produção Didática
1	2019	Rilane S. R. Geminiano	Narrativas Nambikwara Katitauru: vivências transformadoras	Marcelo A. Totti; Anna M. R. F. M. da Costa	Intervenção narrativa indígena
2	2020	Maria C. Dias da Cruz	Laboratório Didático de Pesquisa Social no Ensino Médio	Paulo E. Teixeira; Célia M. A. Campos	Intervenção pedagógica estruturada
3	2020	Mariana A. de Souza	Jovens negras e negritude feminina via Sociologia	Lídia M. V. Possas; Maria V. Barbosa	Sequência didática identidade cultural
4	2020	Marina Pedersen	Heteronormatividade e homofobia na escola	Daniel H. Lopes	Intervenção estruturada (sexualidade)
5	2020	Rafael O. Milanezi	Música autoral e Sociologia: intervenção pedagógica alternativa	Ana Paula Cordeiro	Intervenção musical pedagógica
6	2020	Rivelino L. Martins	Ensino de Sociologia e a Arte	Ana Paula Cordeiro	Intervenção artística
7	2020	Nádyá S. T. de Araújo Pereira	Consumo e Consumismo: sequência didática em Sociologia	Sueli G. de Mendonça	Sequência didática explícita
8	2020	Wilian M. Dias	Ensino de Sociologia: “O trabalho adoecer?”	—	Pesquisa sobre adoecimento docente
9	2021	Crisliane A. Falchetti	Contribuições da literatura ao ensino de Sociologia: “O cortiço” como conteúdo na mediação	Marcelo A. Totti	Intervenção literária

10	2021	Iara M. Lavratti	Fome, Reforma Agrária e Agroecologia nos livros do PNLD 2018	Henrique T. Novaes	Análise didática de livros PNLD
11	2021	Jabis R. E. Silva	Literatura como apoio didático no ensino de Sociologia capitalista	Ana Paula Cordeiro	Intervenção com literatura
12	2021	Karin S. Santos	Conceito “trabalho” nos livros didáticos de Sociologia (PNLD/2015)	Fábio K. Ocada	Análise didática de PNLD
13	2021	Marleide M. de Jesus	Lei 11.645/2008 e invisibilidade de estudantes indígenas em escola pública	Fábio K. Ocada	Intervenção para visibilidade indígena
14	2023	Diego Denobi Inácio	Sequência didática sobre a fome e movimentos sociais	Henrique T. Novaes	Sequência didática explícita
15	2023	Daniele da Silva Maia	Identidade cultural do estudante de Rondônia: sequência didática	Sueli G. de Mendonça	Sequência didática explícita
16	2024	Emerson de C. Maciel	O ensinar e aprender Sociologia: proposta didática a partir da espiral	Maria V. Barbosa	Sequência didática explícita
17	2024	Antonio A. Teixeira	Aprendizagens e Sociabilidades entre escola e ciberespaço	Paulo E. Teixeira	Sequência investigativa em ciberespaço
18	2024	Paulo C. Lima	Ensino de Sociologia no sistema prisional feminino	Jefferson R. Barbosa	Intervenção em contexto prisional
19	2023	Elizabeth A. P. P. Tapias Martinez	É possível não ser racista...: sequência didática para ensino de Sociologia	Sueli G. de Mendonça	Sequência antirracista curricular
20	2023	Alcir J. Gonçalves	Sociologia e educação ambiental: sequência histórico-crítica no Ensino Médio em Santana de Parnaíba/SP	Marcelo A. Totti	Sequência histórico-crítica socioambiental

Fonte: Elaborado pela autora, com base em levantamento no repositório do ProfSocio – Marília.

A partir do levantamento bibliográfico realizado, foram analisados vinte trabalhos, dos quais cinco se destacaram por suas contribuições teóricas e metodológicas mais alinhadas aos objetivos deste estudo, tornando-se referências centrais para a construção da proposta apresentada.

A análise dessas produções revelou evidências concretas da eficácia das sequências didáticas (SDs) desenvolvidas, reforçando sua aplicabilidade e impacto real em sala de aula.

No trabalho de Nádyá S. T. de Araújo Pereira (2020), intitulado *Consumo e Consumismo: sequência didática em Sociologia*, a autora fundamentou sua proposta na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade, articulando os conceitos de consumo e consumismo à realidade dos estudantes. A sequência foi estruturada em etapas que incluíram problematização, pesquisa de campo, análise coletiva e reflexão, alinhadas aos princípios da tradição histórico-cultural. Como resultado, os alunos passaram a compreender criticamente o consumismo, relacionando teoria e vivência cotidiana. A sequência foi ajustada ao longo da aplicação, com base nos pontos fortes e fracos observados, demonstrando que o alinhamento a um referencial teórico consistente favorece o aprendizado crítico e o engajamento dos estudantes.

A dissertação de Elizabeth Aparecida Pereira Tapias Martinez (2023), intitulada *É possível não ser racista numa sociedade racista?* desenvolveu uma sequência com foco na temática do racismo, voltada a turmas do Ensino Médio. A proposta incluiu etapas de discussão, problematização, pesquisa-ação, produção coletiva e avaliação reflexiva. Os resultados apontaram para a ruptura com crenças enraizadas e para o engajamento não apenas discente, mas também docente e institucional, culminando na realização da I Semana da Consciência Negra. A experiência evidenciou o potencial transformador de uma sequência didática planejada com intencionalidade e fundamentação crítica.

Alcir José Gonçalves (2023), em *Sociologia e educação ambiental: proposta histórico-crítica de sequência didática*, elaborou sua sequência com base no materialismo histórico, iniciando com a observação do cotidiano escolar e avançando para a problematização e investigação coletiva. Os estudantes passaram a questionar práticas ambientais comuns, desenvolvendo uma consciência crítica sobre as relações entre sociedade e natureza. A proposta mostrou-se eficaz ao promover mudanças na percepção socioambiental dos alunos e incentivar reflexões sobre hábitos escolares.

No trabalho de Rafael de Oliveira Milanezi (2020), intitulado *Integrando música autoral e Sociologia: intervenção pedagógica alternativa*, a música foi utilizada como elemento central da sequência, conectando teoria sociológica às experiências dos estudantes por meio de composições autorais. As músicas refletiram temas sociais vivenciados pelos próprios alunos, promovendo uma conexão emocional significativa e facilitando a compreensão crítica. A proposta demonstrou que a arte pode ser uma ferramenta poderosa para o ensino contextualizado da Sociologia.

Por fim, Maria Cecília Dias da Cruz (2020), na dissertação *Laboratório didático de pesquisa social no ensino médio*, propôs uma sequência baseada na realização de um

laboratório de pesquisa em sala de aula, no qual os estudantes atuaram como pesquisadores sociais, realizando coleta e análise de dados. A abordagem favoreceu o protagonismo estudantil, a autonomia metodológica e o engajamento com o conhecimento sociológico. A experiência comprovou a efetividade da integração da investigação empírica à prática pedagógica, potencializando a construção coletiva do saber.

A análise das pesquisas selecionadas fundamentou a elaboração da presente proposta, evidenciando sua relevância para o avanço do ensino de Sociologia por meio de uma estrutura pedagógica que estimula a reflexão crítica e favorece o desenvolvimento integral dos estudantes no ensino de Sociologia.

## **5. SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD) UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA: “O JOVEM TEM PODER?”.**

Nesta seção, são apresentadas as considerações metodológicas que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa. Inicialmente, discutem-se os fundamentos da abordagem qualitativa, destacando-se os princípios da pesquisa-ação e sua pertinência no contexto deste estudo.

A opção por essa abordagem fundamenta-se em sua adequação aos objetivos propostos, uma vez que possibilita uma compreensão aprofundada dos fenômenos sociais por meio de uma análise interpretativa e contextualizada. Tal escolha visa proporcionar uma análise mais rica e detalhada das dinâmicas sociais em questão.

Conforme argumentam Bogdan e Biklen (1994, p. 49), essa abordagem "exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objeto de estudo".

Além disso, como observa Goldenberg (2004, p. 55), "a pesquisa qualitativa depende da biografia do pesquisador, das opções teóricas, do contexto mais amplo e das imprevisíveis situações que ocorrem no dia-a-dia da pesquisa", o que reforça sua natureza dinâmica e flexível.

À luz dos objetivos delineados, fundamentamo-nos nos pressupostos da pesquisa-ação, que, como o próprio nome indica, visa articular a produção de conhecimento com a prática social. Tal escolha metodológica se justifica pela intenção de promover não apenas a compreensão, mas também a intervenção na realidade estudada. Nesse sentido, a pesquisa-ação é compatível com a perspectiva teórica da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, que valoriza o desenvolvimento dos sujeitos em sua dimensão social e histórica, reconhecendo a importância do contexto nas dinâmicas de aprendizagem e transformação.

De acordo com Thiollent (2009), a pesquisa-ação configura-se como um tipo de investigação social com função política, voltada para a resolução de um problema coletivo por meio da participação ativa dos envolvidos. Trata-se de um processo colaborativo, no qual pesquisadores e sujeitos participantes atuam conjuntamente, partilhando responsabilidades e decisões. Nesse modelo, as pessoas implicadas não apenas apresentam algo a “dizer” ou a “fazer”, mas também contribuem ativamente para que o conhecimento gerado extrapole os limites do grupo investigado, tornando-se socialmente relevante.

O autor destaca ainda que “a função política da pesquisa-ação é intimamente relacionada com o tipo de ação proposta e os atores considerados. A investigação está

valorativamente inserida numa política de transformação” (Thiollent, 2009, p. 47). Sob essa ótica, a pesquisa-ação assume um compromisso com a transformação social, uma vez que visa à construção coletiva de saberes que possam resultar em mudanças concretas na realidade observada. Complementarmente, o autor afirma que “[...] para corresponder ao conjunto dos seus objetivos, a pesquisa-ação deve se concretizar em alguma forma de ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação” (Thiollent, 2009, p. 75), reforçando a necessidade de que a reflexão teórica esteja integrada a práticas efetivas e transformadoras.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que a pesquisa-ação ultrapasse os limites da reflexão abstrata, traduzindo-se em práticas observáveis, avaliáveis e passíveis de reformulação ao longo do processo investigativo. A articulação entre teoria e prática, característica fundamental dessa abordagem, confere-lhe não apenas um caráter investigativo, mas também interventivo e formativo.

Na sequência, apresentam-se informações gerais e educacionais relativas à caracterização da escola e dos sujeitos participantes da pesquisa, com o objetivo de contextualizar o cenário em que a investigação foi conduzida, bem como oferecer subsídios para a compreensão das particularidades do ambiente escolar analisado.

### **Local da pesquisa**

A pesquisa foi conduzida em uma instituição estadual localizada na cidade de Jaú, interior do estado de São Paulo, com o objetivo de investigar a questão: "O jovem tem poder?". A escola atende aproximadamente 600 alunos, majoritariamente provenientes de famílias da classe trabalhadora, muitos dos quais conciliam os estudos com trabalhos de meio período para contribuir com o sustento familiar.

Oferecendo turmas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a instituição está situada em um bairro próximo ao centro da cidade, facilitando o acesso dos estudantes. Cabe destacar que a escola conta com dois professores efetivos de Sociologia.

Um deles atuou como pesquisador neste estudo, enquanto o outro desempenha funções administrativas na diretoria de ensino. Isso evidencia que, além da diluição dos conteúdos no currículo, o professor de Sociologia também foi desviado de sua função original, sendo alocado em outras responsabilidades dentro da estrutura escolar.

### **Sujeitos da pesquisa**

A escolha de aplicar a sequência didática no 9º ano do Ensino Fundamental foi motivada pela constatação de que o conteúdo "juventude e poder" estava sendo abordado de

maneira superficial no currículo paulista do 3º bimestre. Assim, surgiu a oportunidade de enriquecer a formação desses estudantes, que estavam em transição para o Ensino Médio, proporcionando uma compreensão mais profunda e reflexiva sobre o tema.

Os participantes da pesquisa incluíram a professora de Sociologia, que também exerceu o papel de pesquisadora, e dois grupos de estudantes com idade entre 13 e 17 anos: 16 alunos da 2ª série do Ensino Médio, nas aulas de Sociologia, e 20 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, nas aulas de História. Na fase inicial, o estudo foi apresentado aos alunos, explicando-se os objetivos da pesquisa para assegurar que compreendessem a relevância da questão central: "O jovem tem poder?".

A decisão de aplicar a sequência didática no 9º ano do Ensino Fundamental foi motivada pela observação de que o conteúdo "juventude e poder" estava sendo abordado de maneira superficial no currículo paulista do 3º bimestre. Assim, vislumbrou-se a oportunidade de enriquecer a formação desses estudantes, que estavam em transição para o Ensino Médio, proporcionando-lhes uma compreensão mais profunda e reflexiva sobre o tema.

### **Coleta e Análise dos dados**

No que tange aos procedimentos de coleta de dados, a sequência didática foi implementada entre 15 de agosto e 19 de setembro de 2024, totalizando oito aulas. As atividades foram ministradas nos componentes curriculares de Sociologia e História, com encontros semanais às quintas-feiras, cada um com duração de 45 minutos. Durante a aplicação da sequência didática, a pesquisadora manteve registros em um "Diário de Campo", no qual anotou as ações realizadas, suas impressões sobre o andamento das atividades e informações relevantes para a posterior análise dos dados.

Neste trabalho, dedicamo-nos à elaboração e organização de uma sequência didática com a finalidade de analisar as atividades propostas a partir das categorias teóricas do modelo da Teoria da Atividade, conforme desenvolvido por Leontiev (1985).

Desse modo, considerando as categorias analíticas – necessidade, motivo, ações, operações e objetivo – torna-se possível compreender de forma mais aprofundada a dinâmica da ação pedagógica, bem como a forma como os estudantes interagem com os conteúdos trabalhados. Essa abordagem busca evidenciar, sobretudo, a centralidade do processo dialógico na aprendizagem e a historicidade das práticas educativas.

Na sequência, apresenta-se o Quadro 7, que sintetiza o cronograma e a organização da sequência didática implementada

Quadro 7 : Cronograma e organização da Sequência didática

Data/Hora/ Componente	ESTRUTURA DA ATIVIDADE		
	Necessidade: Jovem Tem Poder?		
	Motivo/ situação problema:	Ações / Operações	Objeto/objetivo (resposta)
1ª aula Sociologia 1ª aula História  01/08/2024 08/08/2024	Como o conceito <i>Poder</i> é abordado nos livros didáticos de Sociologia e slides de História?	- Leitura e Discussão de fragmentos do livro Sociologia sobre o conceito <i>Poder</i> - Leitura e discussão de Slides de História selecionados sobre Poder	- Apresentação do conceito Poder a partir de Foucault, definição; - Apresentação do conceito de Poder e Juventude numa linguagem senso comum, sem aprofundamento teórico.
2ª aula Sociologia /História.Data: 09/08/2024 e 15/08/2024.	Quem tem <i>Poder</i> nos diferentes espaços sociais?	- Implementação da Espiral com questões referentes ao Poder nos diferentes espaços sociais: família, escola, trabalho - Complete o “espiral reflexivo sobre a palavra poder” por meio de perguntas abertas.	Estimular a reflexão inicial sobre o conceito de poder e identificar o conhecimento prévio dos estudantes acerca do tema. Registrar das respostas dos alunos: tabulação dos dados; apresentação dos dados; debate; conclusão, sobre quem tem o poder: mãe, diretor, patrão, etc.
3ª aula Sociologia /História Data: 15/08/2024.	Sujeitos de direitos, sujeitos de fato?	Problematizar os diferentes sujeitos apontados como detentores de algum <i>Poder</i> ( <i>mãe, patrão, quem trabalha, etc.</i> )	Analisar dados sobre o que estudantes pensam sobre poder dos diferentes sujeitos nos diversos espaços.
4ª Aula Sociologia/História Data: 22/08/2024	O que é poder?	Preenchimento da Ficha [Apêndice C], sobre definições poder	Pesquisar nos dicionários o conceito de “poder” a partir de diferentes perspectivas, utilizando dicionários sociológicos e comuns.
5ª aula Sociologia/História Data: 05/09/2024	De quem é a escola? /Quem tem o poder na escola?	Retomada da situação-problema <i>Jovem tem Poder</i> , a partir de um mapa conceitual elaborado em grupo de alunos	Analisar a distribuição do poder na escola, questionando o papel do diretor e a limitação do poder do Grêmio Estudantil; Examinar a abordagem do poder da juventude nos conteúdos das aulas de História.
6ª Aula: Sociologia/História Data: 12/09/2024	Poder, alguém viu? Sujeitos de direitos, sujeitos de fato?	Leitura e debate de diferentes artigos sobre juventudes em diferentes países: Nigéria, Bangladesh, Líbano, Jordânia, Líbia, Moldávia, Camboja, Mongólia, Azerbaijão, Brasil.	Análise comparativa das condições juvenis nos diferentes países e o Brasil. - Debate sobre a cidadania e juventudes, com ênfase nos direitos sociais.
7ª Aula Sociologia/História Data: 19/09/2024	Avaliação O jovem tem poder em algum lugar?	Elaboração e Exposição do Mural de Fotos dos países pesquisados na Escola.	Socialização do conhecimento aprendido com outros alunos da Escola, com a resposta à situação-problema: JOVEM TEM PODER  Apresentar as conclusões e opiniões dos estudantes através de produções individuais e coletivas;  Exposição de produções (fotografia) no mural do pátio da escola.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Apresenta-se, a seguir, o desenvolvimento das aulas que integraram a sequência didática. As atividades foram orientadas pela Teoria da Atividade, segundo a qual a relação entre sujeito e objeto é dialética: ao transformar o objeto, o sujeito também se transforma, constituindo-se como sujeito ativo do processo (Leontiev, 1985).

Leontiev (2016) ressalta que nem todo processo é considerado atividade. Apenas aqueles que estabelecem uma relação objetiva com o mundo e respondem a uma necessidade específica adquirem esse estatuto. Como afirma:

“Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele [...]” (Leontiev, 2016, p. 68).

Nesse sentido, a atividade articula necessidade, que se transforma em motivo quando o sujeito identifica mentalmente o objeto que satisfará a necessidade, por meio de ações planejadas intencionalmente, que levará o sujeito ao encontro do objeto (objetivo). Assim, é essencial que o estudante se envolva por meio de um motivo pessoal que dê sentido ao processo.

A seleção das aulas, das falas dos estudantes e de momentos do “espiral reflexivo” foi orientada por uma análise crítica, visando superar práticas pedagógicas reducionistas e baseadas no senso comum.

Ainda que nem todas as falas tenham sido transcritas, foi possível observar avanços significativos entre os estudantes, os quais serão retomados na Aula 2, através do “espiral reflexivo”, metodologia central para a construção do conceito de poder.

Nos tópicos seguintes, sistematizam-se as oito aulas que compõem a sequência, concebidas para aplicação em contexto escolar, com base numa pedagogia crítica e transformadora.

### 5.1 Primeira Aula: Sociologia | 2ª Série do Ensino Médio

- ❖ **Necessidade: Jovem Tem Poder?**
- ❖ **Motivo/ situação problema:** Como o conceito *Poder* é abordado nos livros didáticos de Sociologia?
- ❖ **Ações:** Organizar uma leitura compartilhada do Capítulo 15 do livro *Sociologia Hoje*, seguida de um debate em sala de aula sobre o conceito de poder, relacionando-o com a perspectiva de Michel Foucault e os exemplos atuais da sociedade.
- ❖ **Conteúdos:** Capítulo 15 do livro *Sociologia Hoje*.

- ❖ **Objetivos:** Apresentar o conceito de poder com base na perspectiva de Michel Foucault.
- ❖ **Operações:** Após a leitura, promover uma discussão orientada sobre o conceito de "poder", dialogando com os conteúdos do Capítulo 15 do livro *Temas Contemporâneos da Ciência Política* (Figura 4). Durante o debate, estimular os estudantes a refletirem sobre as diferentes abordagens do poder presentes nos dois textos, considerando suas implicações para a compreensão das relações de poder na sociedade contemporânea.

Figura 4 : Fragmento retirado do livro Sociologia, sobre poder em Michel Foucault

### 1. UMA NOVA VISÃO DO PODER

Esta unidade começou com uma discussão sobre o poder, um dos conceitos fundamentais da reflexão sobre política. Como outros conceitos das Ciências Sociais (e das ciências em geral), este teve diferentes interpretações ao longo do tempo. Uma delas foi proposta pelo filósofo francês **Michel Foucault (1926-1984)**.

A grande inovação de Foucault foi mudar o foco dos estudos sobre poder. Na maioria dos trabalhos de Ciência Política, a discussão sobre poder e política se deu em torno do Estado, do governo, dos grupos que pretendem conquistar o governo (como os partidos políticos) ou influenciar suas decisões (como os movimentos sociais), ou das relações entre os Estados (como nos estudos de Relações Internacionais). Foucault propôs estudar o poder nos hospícios, nas prisões, na maneira pela qual a sociedade regula a sexualidade das pessoas, no modo como o poder e o saber científico se relacionam. Seu trabalho gerou novos temas de pesquisa, que têm sido intensamente explorados.

Para Foucault, na sociedade moderna o poder não seria exercido apenas por "pessoas que mandam em pessoas", como os reis mandavam em seus súditos. Nesse caso, o poder é relativamente simples: uma pessoa diz o que a outra deve fazer, ou a proíbe de fazer o que quer. Na sociedade moderna, o quadro é muito mais complexo, pois o exercício do poder é mais sutil: não está ligado apenas à repressão, mas também ao conhecimento técnico, aos arranjos entre as instituições e à maneira como entendemos nossa vida e nos cuidamos.

Uma maneira de observar o exercício do poder na sociedade moderna é analisar como o crime é punido e administrado. Em muitas sociedades é comum que a pena para boa parte dos crimes seja um castigo corporal: chicotadas, torturas, mutilações ou mesmo a morte (em alguns casos, de modo especialmente cruel). Pense, por exemplo, no caso de Tiradentes.

Fonte: (Machado; Amorim; Barros, 2016, p. 329)

Após a leitura, promova uma reflexão crítica sobre as ideias de Foucault, com ênfase na sua concepção de poder.

- ❖ **Definição:** Segundo Foucault (1988, p. 90), o poder é microfísico e “se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis”. Nesse sentido, o poder não é algo que se possui, se adquire ou se perde. Em outras palavras, o poder não é uma propriedade — não pode ser possuído por alguém ou algo. Ele só pode ser exercido no interior das relações sociais. Portanto, o poder constitui uma relação e, como tal, não existe a priori; ele emerge apenas quando uma relação social se estabelece.

Em resumo: o poder, em si, não existe; o que existe são relações e práticas sociais nas quais o poder é exercido (Foucault, 1979).

Para Foucault, o poder não se limita à imposição autoritária; manifesta-se, sobretudo, como um conjunto de relações sociais complexas, atravessadas por diferentes formas de controle e influência. Nesse contexto, incentive os alunos a relacionarem essa definição com o cenário social e político contemporâneo, favorecendo uma compreensão mais ampla e dinâmica do conceito de poder.

❖ **Questões para debate:**

- Como Foucault explica o surgimento de um sistema de poder na sociedade moderna, baseado em práticas disciplinares que envolvem controle e submissão?
- De que forma ele descreve a presença dos micropoderes em diferentes esferas da vida social?
- Como esses mecanismos sutis afetam nossa experiência e formação enquanto indivíduos?

Para concluir a aula, distribua os alunos em pequenos grupos e proponha que discutam como o poder se manifesta no cotidiano, refletindo sobre como a visão de Foucault se diferencia da concepção tradicional de autoridade. Em seguida, solicite que compartilhem suas reflexões com a turma, promovendo um debate coletivo com o objetivo de despertar nos estudantes a necessidade de compreender quem detém o poder em diferentes contextos sociais.

### 5.1. 2 Primeira Aula: História | 9º ano do Ensino Fundamental

❖ **Necessidade: Jovem Tem Poder?**

❖ **Motivo/ situação problema:** De que forma o conceito Poder é abordado nos slides de História, fundamentados no currículo paulista?

❖ **Objetivo:** Identificar o conceito Poder a partir da análise dos conteúdos apresentados nos slides de História, alinhados ao currículo paulista.

❖ **Conteúdos:**

Conceito de poder nas ciências humanas.

Análise das charges como representação visual das relações de poder.

Estruturas e dinâmicas de poder na sociedade conforme apresentadas nos slides didáticos de História.

❖ **Ações:** Realizar a leitura e promover uma discussão crítica com os alunos sobre o conceito de poder, utilizando como base os slides didáticos da disciplina de História.

❖ **Operações:** Iniciar a aula com uma contextualização teórica sobre o papel das charges como instrumentos pedagógicos que favorecem a crítica e a reflexão. Explique como as charges atuam como representações visuais e simbólicas do poder, possibilitando o debate sobre as estruturas e relações de poder presentes na sociedade.

**Questões para debate:**

- De que forma o poder se manifesta de maneira desigual na sociedade, conforme representado pela charge abaixo.
- Como as relações de poder evidenciam as diferenças entre os grupos sociais?

Após a leitura, incentive os alunos a analisarem as charges apresentadas, identificando como elas ilustram diferentes formas de poder e suas implicações sociais. Explique que, conforme Karl Marx, a sociedade capitalista organiza-se em torno da propriedade privada dos meios de produção, o que gera uma divisão estrutural entre os trabalhadores, que produzem, e os proprietários, que se apropriam dos frutos desse trabalho.

Aprofunde, então, a discussão, enfatizando que essa divisão ultrapassa o campo estritamente econômico e se reflete diretamente nas condições de vida da população.

Na sequência, utilize a charge como recurso ilustrativo para evidenciar como os trabalhadores de menor renda enfrentam situações mais adversas em aspectos como transporte, moradia, lazer e acesso a serviços essenciais.

Em seguida, amplie a análise conectando essas desigualdades às dinâmicas de poder, evidenciando como a estrutura social beneficia determinados grupos ao mesmo tempo em que restringe as possibilidades de outros, perpetuando relações assimétricas de dominação.

Posteriormente, realize a leitura da charge de Laerte sobre a divisão social, destacando seus principais elementos simbólicos.

Após essa etapa, solicite que os estudantes analisem a imagem (Figura 5), com o objetivo de identificar os mecanismos de poder e cidadania nela representados, incentivando uma reflexão crítica sobre como essas estruturas contribuem para a formação das classes sociais.

Para concluir, proponha um debate coletivo a respeito das implicações dessas dinâmicas no contexto da sociedade capitalista contemporânea, estimulando uma compreensão mais aprofundada sobre as relações de poder e desigualdade.

Figura 5 :Fragmento retirado do livro de Sociologia: charge de Laerte sobre divisão social



Fonte: (Machado; Amorim; Barros, 2016, p. 186).

❖ **Operações:** Inicie solicitando que os alunos compartilhem suas interpretações sobre as "brigas" ou "guerras" que surgem em função da divisão social. Aproveite esse momento para reforçar a ideia de que, em sociedades marcadas pela desigualdade, determinados grupos buscam impor sua vontade sobre os demais — muitas vezes com o respaldo do poder econômico. Ressalte, ainda, que o poder está profundamente relacionado à posse de recursos financeiros, uma vez que quem detém mais riqueza tende a influenciar decisões políticas, sociais e culturais.

**Encerramento da Aula – Proposta de Pesquisa:** Para finalizar, proponha uma atividade investigativa que estimule os alunos a analisarem como o poder e a juventude se manifestam em diferentes contextos históricos e sociais. Oriente-os a buscar exemplos contemporâneos de movimentos juvenis e de mecanismos de poder em ação, relacionando-os às transformações sociais vividas nos anos 1960.

A pesquisa pode ser organizada em etapas, conforme as diretrizes a seguir:

**Conceituação de Poder:** Os estudantes devem iniciar definindo o conceito de poder, com base nas discussões realizadas em sala. É importante que explorem os diferentes tipos de poder — econômico, político e social — e expliquem como esses se expressam nas distintas camadas da sociedade.

**Movimentos Juvenis nos Anos 1960:** Em seguida, devem investigar movimentos juvenis marcantes dessa década, como os de contracultura, os direitos civis, o movimento feminista e a oposição à guerra do Vietnã. A análise deve considerar de que forma esses grupos questionaram as normas sociais e desafiaram as estruturas de poder da época.

Movimentos **Juvenis Contemporâneos**: Na etapa seguinte, os alunos devem pesquisar movimentos juvenis mais recentes, tais como: • Movimento Passe Livre (2013)

- Juventude do Partido dos Trabalhadores (JPT)
- Movimento pela Reforma do Ensino Médio (2016)
- #EleNão (2018)
- Jovens pelo Clima
- Movimento de Juventude Antifascista

**Comparação entre as Décadas:** Após reunir os dados, os estudantes devem comparar os movimentos das décadas de 1960 e os atuais, identificando semelhanças e diferenças na forma como o poder é contestado ou reafirmado. É relevante que analisem como as estratégias de mobilização e os meios de luta se transformaram com o tempo bem como quais temas centrais mobilizam a juventude de cada período.

**Conclusão Reflexiva:** Para concluir, os alunos devem refletir sobre a continuidade ou a ruptura das lutas juvenis ao longo do tempo. O que mudou no papel da juventude na transformação das relações de poder? Em que medida os jovens têm desafiado ou mesmo reforçado essas dinâmicas nas últimas décadas?

**Compartilhamento e Debate Final:** Encerrando a atividade, convide os alunos a compartilharem suas descobertas com a turma. Esse momento deve favorecer um debate coletivo sobre as permanências e transformações nos movimentos juvenis, destacando o protagonismo da juventude na construção de mudanças sociais ao longo da história.

### 5.1. 3 Segunda Aula: Sociologia e História

- ❖ **Necessidade: Jovem Tem Poder?**
- ❖ **Motivo/ situação problema:** Quem tem Poder nos diferentes espaços sociais?
- ❖ **Ações:** Nesta aula, propõe-se a implementação da *Espiral Reflexiva*, com foco em questões relacionadas ao conceito de poder nos diversos espaços sociais — como a família, a escola e o ambiente de trabalho. A atividade busca propiciar o engajamento dos alunos a partir de suas experiências cotidianas e percepções sobre autoridade, influência e relações sociais.
- ❖ **Conteúdos:**  
 Conceito de poder e suas manifestações nos espaços sociais.  
 Relações de autoridade, influência e controle em ambientes como família, escola e trabalho.  
 Dinâmicas sociais e normas que regulam as relações de poder em diferentes contextos.
- ❖ **Objetivos:**  
 Desenvolver a capacidade de reconhecer, analisar e discutir criticamente quem detém o poder

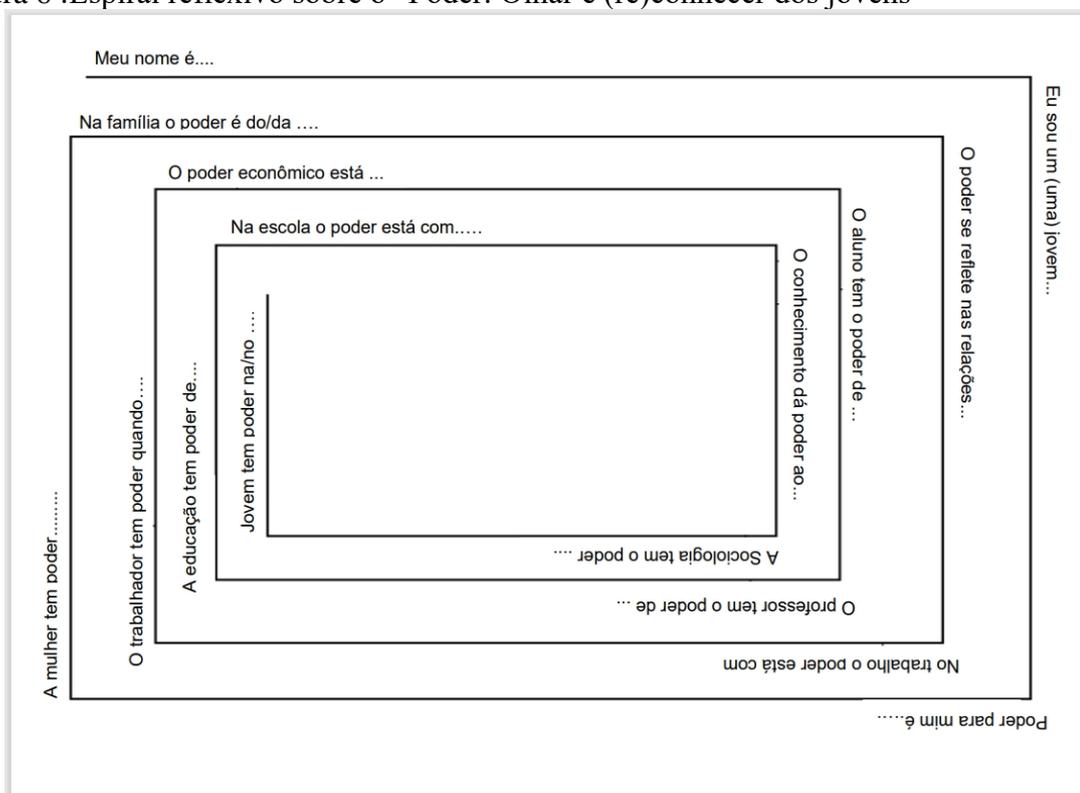
em diferentes contextos sociais, aproximando teoria e vivência cotidiana. Ao final, espera-se que os alunos consigam discutir criticamente *quem detém o poder* em diferentes contextos — seja a mãe, o diretor da escola, o patrão, entre outros

❖ **Operações:** Para dar início à aula, proponha a análise da questão norteadora: “Quem tem poder nos diferentes espaços sociais?”. Explique aos alunos que, ao refletirem sobre essa pergunta, poderão reconhecer as dinâmicas de poder que vivenciam em seu dia a dia. Essa análise deve considerar as relações estabelecidas com professores, gestores, colegas e as normas que regulam a convivência em diferentes ambientes sociais.

Em seguida, oriente os alunos a preencherem a *Espiral Reflexiva sobre o Poder* (conforme Figura 6 e Apêndice A).

Esse instrumento é composto por perguntas abertas que convidam à introspecção e permitem diagnosticar o conhecimento prévio dos estudantes a respeito do tema. Além disso, essa atividade serve como ponto de partida para aprofundar a compreensão sobre como o poder se manifesta nas diferentes esferas da vida social.

Figura 6 :Espiral reflexivo sobre o “Poder: Olhar e (re)conhecer dos jovens



(Fonte: PIBID / Adaptado pela pesquisadora, 2024).

Estimule os estudantes a questionarem e refletirem sobre as estruturas sociais que determinam quem exerce o poder nos diferentes espaços da vida cotidiana. Ao introduzir o

conceito de *poder*, esteja atento ao possível estranhamento inicial por parte da turma. Esse estranhamento, longe de ser um obstáculo, pode funcionar como um potente ponto de partida para fomentar discussões significativas, permitindo que os alunos confrontem suas ideias prévias e passem a ressignificá-las ao longo do processo.

Utilize o método em espiral, promovendo um aprendizado coletivo e dialógico, pelo qual as diferentes perspectivas dos alunos são compartilhadas e ampliadas. Para favorecer essa construção coletiva de conhecimento, recorra ao método em espiral, que valoriza o aprendizado dialógico e contínuo. Por meio dele, diferentes perspectivas dos alunos podem ser compartilhadas, debatidas e ampliadas, permitindo uma compreensão mais profunda e crítica sobre o tema.

Concluída essa etapa de levantamento das percepções iniciais, organize os dados coletados de forma clara e objetiva. Essa sistematização servirá de base para a continuidade da reflexão na aula seguinte. Na próxima aula, retome os resultados com a turma e promova um confronto de ideias, incentivando os estudantes a aprofundarem a análise crítica do conceito de poder.

#### 5. 1.4 Terceira aula: Sociologia e História

- ❖ **Necessidade: Jovem Tem Poder?**
- ❖ **Motivo/ situação problema:** Sujeitos de direitos, sujeitos de fato?
- ❖ **Objetivo:** Analisar os dados coletados sobre o que os estudantes pensam a respeito do poder exercido por diferentes sujeitos nos variados espaços sociais.
- ❖ **Ações:** Como ponto de partida, promova uma problematização em torno das figuras identificadas pelos alunos como detentoras de algum tipo de poder — como a mãe, o patrão, quem trabalha, entre outros. A intenção é instigar a turma a refletir sobre as razões pelas quais tais sujeitos são percebidos como autoridades em determinados contextos, e quais fatores (econômicos, sociais, afetivos ou institucionais) sustentam esse poder.
- ❖ **Conteúdos:**

Leitura e análise de dados coletados pelos próprios estudantes.

Interpretação crítica das percepções sobre o poder em diferentes espaços sociais.

- ❖ **Operações:** Organize os dados coletados conforme a tabela [Apêndice B], de forma clara e objetiva, para que os alunos possam visualizar as respostas e entender as diferentes percepções sobre o poder nas diversas áreas.

Em seguida, organize os dados coletados apresentando-os de maneira clara e objetiva. Essa sistematização será fundamental para que os alunos consigam visualizar as respostas de forma mais ampla, possibilitando a comparação e a identificação de padrões ou divergências nas percepções sobre o poder em diferentes esferas da vida social.

❖ **Debate:** Com os dados organizados, apresente os resultados à turma e conduza um debate a partir das respostas registradas. Aproveite esse momento para destacar a diversidade de percepções sobre o poder, ressaltando como essas relações variam de acordo com o espaço em que se manifestam — seja na família, na escola, no trabalho ou em outros contextos.

Incentive os alunos a refletirem criticamente sobre essas dinâmicas, questionando, por exemplo: o que define quem tem poder em cada situação? Esse poder é sempre legítimo ou pode ser contestado? A juventude é vista como capaz de exercer poder? Dessa forma, o debate se torna um espaço de construção coletiva de sentidos, contribuindo para o amadurecimento da compreensão dos estudantes sobre seu lugar nas estruturas sociais.

Questão norteadora: Para aprofundar a discussão, proponha aos alunos a seguinte reflexão: Como as relações de poder identificadas nas respostas se conectam com as teorias discutidas em aula? Estimule-os a pensar de que maneira essas dinâmicas de poder afetam o cotidiano de suas vidas — seja nas interações familiares, escolares ou em outros espaços sociais.

A partir disso, questione: Quais mudanças poderiam ser propostas para transformar essas relações? Incentive a turma a considerar não apenas os aspectos teóricos, mas também as possibilidades práticas de transformação. Dessa forma, é possível promover uma análise crítica sobre o papel da juventude nas estruturas de poder vigentes.

Encoraje os estudantes a refletirem sobre a importância da crítica e da ação, tanto no âmbito individual quanto coletivo, como meios de questionar e, eventualmente, transformar as relações de poder que perpetuam desigualdades. Esse exercício é essencial para que compreendam que o poder não é algo estático ou inquestionável, mas sim uma construção social que pode (e deve) ser revista e modificada.

Espera-se que essa abordagem possibilite aos alunos estabelecer conexões entre o conceito de poder e seu próprio contexto social, desenvolvendo, assim, uma compreensão mais ampla, crítica e engajada com a realidade que os cerca.

#### 5.1. 5 Quarta aula: Sociologia e História

❖ **Necessidade: O Jovem Tem Poder?**

- ❖ Motivo/ situação problema: O que é poder?
- ❖ **Objetivo:** Investigar o conceito de "poder" a partir de diferentes perspectivas, recorrendo a dicionários comuns e sociológicos.
- ❖ **Ações:** Dividir a turma em dois grupos para análise comparativa: um grupo estuda a definição de poder no Dicionário Michaelis, e o outro, no *Dicionário de Sociologia* de Allan G. Johnson. Cada grupo identifica palavras-chave e registra os conceitos centrais. Após a leitura, propor discussão coletiva para comparar e refletir criticamente sobre as definições.
- ❖ **Conteúdos:**  
Definições de "poder" em diferentes fontes: senso comum (Dicionário Michaelis) e perspectiva sociológica (Allan G. Johnson).  
Análise comparativa de conceitos e palavras-chave associadas ao poder.
- ❖ **Operações:**  
Solicitar o preenchimento da Ficha [Apêndice B] com as definições.  
Circular pela sala para apoiar a compreensão e esclarecer dúvidas.  
Facilitar a discussão entre os grupos, incentivando a análise das semelhanças e diferenças entre as definições.  
Provocar reflexões sobre a aplicação do conceito em diferentes contextos sociais e políticos, aproximando a teoria da realidade dos alunos.

Cada grupo deverá identificar e registrar palavras-chave consideradas centrais nas respetivas definições, tais como "controle", "influência", "dominação", "estruturas sociais", entre outras. Deve-se enfatizar que o Dicionário Michaelis apresenta uma definição mais prática e quotidiana, ao passo que a obra de Johnson oferece uma perspectiva mais estrutural e teórica sobre o poder.

Durante a realização da leitura e análise, o professor deverá circular pela sala para apoiar o processo de compreensão, esclarecendo dúvidas sempre que necessário. Concluída a leitura, a turma será reunida para um momento de discussão coletiva.

Nesse momento, os alunos deverão comparar as definições de poder apresentadas pelas duas fontes, refletindo sobre as semelhanças e divergências. O objetivo é articular uma análise crítica acerca das diferentes formas de entender o conceito de poder, considerando os seus contextos de aplicação.

- ❖ **Objetivo:** Comparar as definições de poder apresentadas nas duas obras de referência, discutindo de que forma cada uma contribui para a compreensão das relações de poder na sociedade.

❖ **Operações:** Cada grupo será incentivado a partilhar as suas conclusões com a turma. O professor atuará como facilitador, orientando o debate e promovendo reflexões mais aprofundadas sobre a aplicação do conceito de poder em distintos contextos sociais e políticos. A mediação docente deverá incluir questionamentos e provocações analíticas, com o intuito de aproximar as definições teóricas à realidade vivenciada pelos alunos.

Após a análise comparativa, proponha uma atividade de aplicação prática. Diga aos alunos: *"Agora, quero que cada um de vocês pense numa situação da sua própria vida em que o poder esteja presente — seja em casa, na escola ou em interações sociais mais amplas. Como o poder se manifesta nessas situações? Utilizem pelo menos uma das definições que discutimos para analisar o exemplo escolhido."*

Esta proposta visa promover a ligação entre o conceito de poder e as vivências pessoais dos alunos, abrangendo os contextos familiar, escolar e social.

Conceda um tempo para que reflitam sobre as suas experiências e registrem as suas observações. Em seguida, incentive o compartilhamento com a turma. Durante esse momento de partilha, valorize as diferentes formas de poder identificadas — desde as expressões mais diretas e visíveis nas interações cotidianas até às mais sutis e estruturadas, presentes nas instituições sociais.

Para encerrar a aula, faça uma síntese das definições exploradas. Explique que, enquanto o Dicionário Michaelis propõe uma definição mais simples, centrada no controle direto em situações do dia a dia, o *Dicionário de Sociologia* de Allan G. Johnson oferece uma visão mais profunda e complexa, que considera o poder como um elemento transversal às relações sociais e políticas, incluindo dinâmicas de classe, formas de resistência e dominação simbólica. Esta recapitulação ajudará os alunos a compreender a amplitude do conceito de poder.

**Questão norteadora:** Como o poder é definido no Dicionário Michaelis? A definição apresentada associa-se sobretudo ao controle de uma pessoa sobre outra, em contextos quotidianos como o ambiente de trabalho ou as relações familiares? E, por outro lado, o que acrescenta o *Dicionário de Sociologia* de Allan G. Johnson à compreensão desse conceito? Será que limita o poder à autoridade formal ou propõe uma visão mais ampla, que o insere nas estruturas sociais, nas dinâmicas de classe e nos processos de resistência?

Para encerrar, proponha uma pergunta reflexiva aos alunos: *"Agora que analisámos diferentes definições de poder, como vocês percebem a sua presença nas vossas vidas e na*

*sociedade em geral? Quais são as implicações desse poder para as nossas relações interpessoais e para o funcionamento das instituições?”.*

A expectativa é que, a partir desta aula, os alunos se sintam motivados a refletir de forma crítica e aprofundada sobre o conteúdo trabalhado, estabelecendo conexões significativas com as suas experiências pessoais e com a realidade social que os envolve.

#### 5.1. 6 Quinta aula: Sociologia e História

❖ **Necessidade: O Jovem Tem Poder?**

❖ **Motivo/ situação problema:** De quem é a escola? /Quem tem o poder na escola?

**Ações:** Retomar a situação-problema “O Jovem tem Poder?”, com base num mapa conceitual previamente elaborado em grupo pelos alunos.

❖ **Conteúdos:**

Relações de poder no ambiente escolar.

Participação juvenil e limites institucionais.

Análise crítica dos conteúdos de História relacionados ao poder e à juventude.

❖ **Objetivos:**

Analisar a distribuição do poder no contexto escolar, questionando o papel da direção, os limites enfrentados pelo Grêmio Estudantil e como o poder juvenil é representado nos conteúdos das aulas de História.

❖ **Operações:**

Iniciar a aula com uma discussão instigadora, apresentando duas perguntas centrais: “De quem é a escola?” e “Quem tem o poder na escola?”. Estimule os alunos a retomarem os elementos do mapa conceitual elaborado anteriormente, articulando suas percepções com os papéis e responsabilidades de diferentes sujeitos na escola. A partir disso, conduza um debate que relacione teoria, vivência escolar e conteúdos históricos.

**Questão norteadora:** Inicie a aula com uma discussão instigadora, apresentando duas perguntas centrais: “*De quem é a escola?*” e “*Quem tem o poder na escola?*”

Incentive os alunos a refletirem criticamente sobre as dinâmicas de poder presentes no espaço escolar. Questione-os: a escola é um local exclusivamente controlado pela direção e pelos professores, ou os estudantes também ocupam um papel ativo nas relações de poder?

Analise as diversas formas de poder presentes no ambiente escolar, levando em consideração a influência do diretor, as limitações do Grêmio Estudantil, o papel do professor e a participação dos alunos nas decisões da escola. Investigue também como os conteúdos de

História, que destacam questões de poder, são abordados, considerando o poder dos que elaboram o currículo e as avaliações.

❖ **Operação:** Organize a turma em grupos de quatro a cinco alunos. A cada grupo será atribuída a análise de um aspecto específico das relações de poder na escola, como:

- A autoridade da direção;
- A atuação do Grêmio Estudantil;
- O papel pedagógico e disciplinar dos professores;
- A participação efetiva dos estudantes nas decisões escolares.

Oriente os grupos a realizarem entrevistas com membros da comunidade educativa — alunos, professores, funcionários e a direção — bem como a observarem situações do cotidiano escolar que evidenciem práticas de poder.

Após a recolha de dados, cada grupo deverá apresentar as suas conclusões à turma. Promova um debate coletivo sobre as formas de poder identificadas e incentive uma reflexão crítica acerca das implicações dessas dinâmicas para a participação dos estudantes e o funcionamento democrático da escola.

❖ **Debate:** Em seguida, promova uma discussão coletiva, incentivando os alunos a partilharem as suas reflexões e percepções acerca das diversas manifestações de poder no contexto escolar. Este momento tem como finalidade aprofundar a compreensão dos estudantes sobre as múltiplas formas de poder existentes na escola, as relações entre os diferentes atores envolvidos (direção, professores, alunos, funcionários) e os impactos dessas dinâmicas no quotidiano educativo. Através do diálogo e da troca de experiências, pretende-se estimular o pensamento crítico e a consciência sobre o papel dos alunos como participantes ativos no espaço escolar.

### **Conclusão:**

A presente proposta visa proporcionar aos alunos uma compreensão crítica das diversas formas de poder que permeiam o ambiente escolar. Para tal, torna-se essencial analisar a autoridade exercida pela direção, as limitações de atuação do Grêmio Estudantil, o papel pedagógico e institucional dos professores, bem como a participação efetiva dos estudantes nos processos decisórios da escola.

Além disso, é fundamental considerar como os conteúdos trabalhados nas aulas de História contribuem (ou não) para a reflexão sobre o poder, especialmente ao se observar quem define os currículos e as formas de avaliação. Este exercício investigativo e analítico permitirá aos alunos perceberem como o poder se manifesta de maneira estrutural e simbólica dentro da escola, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania ativa.

### 5.1.7 Sexta aula: Sociologia e História

❖ **Necessidade: O Jovem Tem Poder?**

❖ **Motivo/ situação problema:** *Poder, alguém viu? Sujeitos de direitos, sujeitos de fato?*

❖ **Ações:** Realização de leitura e debate de artigos<sup>5</sup> que abordam as realidades juvenis em distintos contextos internacionais — como Nigéria, Bangladesh, Líbano, Jordânia, Líbia, Moldávia, Camboja, Mongólia, Azerbaijão — além do Brasil. Os textos servirão como base para refletir sobre as semelhanças e diferenças nas experiências dos jovens em relação a seus direitos e à sua participação social.

- Inicie a aula com uma breve reflexão coletiva sobre poder e cidadania.
- Divida a turma em seis grupos, atribuindo a cada um a análise da realidade juvenil em diferentes países, com base em artigos previamente selecionados.

❖ **Conteúdos:**

Artigos que abordam a realidade da juventude e o exercício do poder juvenil em diversos países (Nigéria, Bangladesh, Líbano, Jordânia, Líbia, Moldávia, Camboja, Mongólia, Azerbaijão e Brasil).

Temas relacionados a cidadania, direitos sociais, participação política e desafios enfrentados pelos jovens em diferentes contextos internacionais.

❖ **Objetivos:**

Promover uma análise comparativa das condições de vida da juventude em diferentes países, incluindo o Brasil, a fim de fomentar um debate crítico sobre cidadania, juventudes e a efetivação dos direitos sociais.

❖ **Operações:**

- Facilitar a leitura orientada dos artigos em grupos, por meio de texto traduzido em português.
- Promover um debate coletivo para confronto das análises, destacando semelhanças e diferenças nos contextos.
- Estimular a reflexão crítica sobre os desafios e possibilidades para a efetivação dos direitos dos jovens em diferentes países.

---

<sup>5</sup> Para esta atividade, cabe destacar que os artigos, originalmente em outras línguas, foram traduzidos para o português pela autora da presente sequência didática. Esses textos abordam a realidade da juventude e o exercício do poder juvenil em diversos países (Nigéria, Bangladesh, Líbano, Jordânia, Líbia, Moldávia, Camboja, Mongólia, Azerbaijão e Brasil), facilitando a compreensão e a pesquisa dos alunos. Os textos foram disponibilizados na íntegra aos estudantes, tanto na língua original quanto na versão traduzida, por meio de link compartilhado no Drive. Para a realização da atividade em sala, foram impressos e distribuídos diretamente aos estudantes participantes apenas os textos em português, garantindo o acesso facilitado ao conteúdo.

## Distribuição dos grupos e temas

### GRUPO 1: Juventude e Educação

- **País:** África Subsaariana
- **Leitura sugerida:** *ONU. Youth and Education.*

Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1BO50Lg3AJioFvSrSmp-ljNKfl\\_NqKX\\_X/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1BO50Lg3AJioFvSrSmp-ljNKfl_NqKX_X/view?usp=sharing).

Acesso em: 12 de setembro 2024.

### GRUPO 2: Panorama Regional: América Latina e o Caribe

- **Países:** América Latina e Caribe
- **Leitura sugerida:** *ONU. Regional Overview: Latin America and the Caribbean.*

Disponível em:

[https://drive.google.com/file/d/1mpRgMXPC2RrjgL\\_Tcv3olyZxmKJp7aLt/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1mpRgMXPC2RrjgL_Tcv3olyZxmKJp7aLt/view?usp=sharing).

Acesso em: 12 set. 2024.

### GRUPO 3: Juventude, Participação Política e Tomada de Decisão

- **Países:** Nigéria, Bangladesh, Líbano, Jordânia, Líbia, Moldávia, Camboja, Mongólia, Azerbaijão
- **Leitura sugerida:** *ONU. Youth, Political Participation and Decision-Making*

Disponível em: <https://www.un.org/esa/socdev/documents/youth/fact-sheets/youth-political-participation.pdf>

Acesso em: 12 set 2024.

### GRUPO 4: Visão Geral Regional: Jovens na Ásia e no Pacífico

- **Países:** Ásia-Pacífico
- **Leitura sugerida:** *ONU. Regional Overview: Youth in Asia and the Pacific*

Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1U9W4qNtFB5tX3iwVHC6iJIOUdbgR07a/view?usp=sharing>.

Acesso em: 12 set. 2024.

### GRUPO 5: Fomento do Diálogo e Mútuo Entendimento

- **Países:** Oriente Médio, Norte da África
- **Leitura sugerida:** *ONU. Fostering dialogue and Mutual Understanding*

Disponível

em: <https://drive.google.com/file/d/16VFcTq9MaRXPj1s7iJsOTdBYDVpLqriB/view?usp=sharing>. Acesso em: 12 set 2024.

### GRUPO 6: Trabalho de Crianças e Adolescentes DE 5 A 17 ANOS – 2022 país: Brasil

Disponível em: [https://11nk.dev/Lmjee\\_](https://11nk.dev/Lmjee_). Acesso em: 12 set 2024.

Após a leitura, cada grupo deve sintetizar as informações obtidas e preparar uma apresentação para compartilhar com os demais. Durante as apresentações, os alunos devem destacar as diferenças e semelhanças nas condições de vida e nos direitos dos jovens em cada região, relacionando com o conceito de "**sujeitos de direitos**" e "**sujeitos de fato**".

Oriente os alunos a realizarem uma leitura crítica dos textos, destacando:

- Condições socioeconômicas enfrentadas pelos jovens (educação, saúde, trabalho);
- Reconhecimento e/ou violação de direitos sociais;

- Participação política da juventude.
- Durante a pesquisa, incentive a observação do contexto político e social de cada país, promovendo a comparação entre as diferentes realidades analisadas.

Cada grupo deverá sistematizar suas conclusões e apresentá-las à turma, promovendo um debate coletivo sobre as formas de poder que atravessam a vida juvenil em escala global.

**Debate:** Durante a aula, o professor deverá conduzir os alunos numa reflexão crítica a partir da pergunta central: “*Poder, alguém viu? Sujeitos de direitos ou sujeitos de fato?*”.

A proposta é questionar de que forma os jovens são reconhecidos enquanto cidadãos com direitos garantidos legalmente e até que ponto esses direitos são, de fato, experienciados no dia a dia, dependendo do contexto sociocultural e político de cada país.

Após as apresentações, promova um debate coletivo com as seguintes questões:

- Como a desigualdade social interfere na efetivação dos direitos dos jovens em diferentes partes do mundo?
- O que significa ser reconhecido como sujeito de direitos, mas não vivenciar esses direitos no cotidiano?
- Que ações podem ser propostas para que os direitos juvenis sejam realmente garantidos?

Ao final da aula, o professor deve retomar os principais pontos discutidos, incentivando os alunos a refletirem sobre o que significa ser jovem em diferentes partes do mundo e como os direitos são (ou não) efetivados no cotidiano. A partir das análises realizadas, é possível levantar questões sobre os espaços de participação juvenil e os desafios enfrentados para exercer plenamente a cidadania.

Essa abordagem convida os alunos a pensar criticamente sobre o tema central da aula — “*Jovem tem poder?*” — e a relacioná-lo com suas próprias experiências e observações, incentivando uma postura ativa diante das realidades sociais e políticas que envolvem as juventudes, tanto local quanto globalmente.

#### 51.8 Sétima aula: Sociologia e História

- ❖ **Necessidade: O Jovem Tem Poder?**
- ❖ **Motivo/ situação problema:** Avaliação: O jovem tem poder em algum lugar?
- ❖ **Ações:** Produzir e expor um mural fotográfico com imagens e informações sobre os países pesquisados, possibilitando a partilha do conhecimento construído com toda a comunidade escolar.

❖ **Conteúdos:**

Análise das realidades da juventude e do exercício do poder juvenil em diferentes países.

Reflexão sobre o conceito de poder aplicado aos jovens em contextos variados.

Discussão sobre a participação juvenil e suas formas de influência social e comunitária.

❖ **Objetivo:** Socializar o conhecimento construído em sala com outros alunos da escola, a partir da situação-problema trabalhada. Apresentar as conclusões e opiniões dos estudantes por meio de produções individuais e coletivas, como fotografias e legendas, que serão expostas no mural do pátio da escola.

❖ **Operações:** Inicie a aula destacando a situação-problema que guiará toda a atividade: “O jovem tem poder?”.

Proponha uma dinâmica breve em que os alunos reflitam sobre o significado de “ter poder” e compartilhem experiências pessoais de influência ou autoridade. Após essa reflexão, organize a produção do mural, orientando os alunos na escolha das imagens, elaboração das legendas e montagem do espaço expositivo.

Com base nas leituras realizadas durante a sequência didática, oriente os estudantes a criar materiais visuais, como textos explicativos e fotografias, que expressem as conclusões alcançadas e ilustrem a realidade dos jovens nos países estudados, bem como o que foi discutido e aprendido nas aulas.

Os materiais comporão uma exposição no mural da escola, permitindo a socialização do conhecimento com toda a comunidade escolar.

**Incentive a criatividade nas apresentações:**

- Os alunos da 2.<sup>a</sup> série do Ensino Médio podem utilizar fotografias em alta resolução com efeitos visuais mais elaborados (como 3D), para atrair a atenção e provocar reflexão.
- Os alunos do 9.<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental devem adaptar a linguagem visual e textual ao público mais jovem, com legendas explicativas e linguagem acessível.

Durante a exposição, incentive a interação entre os alunos e o público, permitindo que expliquem os conteúdos apresentados e compartilhem suas descobertas sobre juventude e poder ao redor do mundo. Estimule a troca de ideias e a reflexão crítica.

Finalize a aula com um momento coletivo de reflexão, propondo perguntas como:

- O jovem tem poder?

- Se não, o que falta para que possa exercer esse poder de forma efetiva?
- Como podemos contribuir para que a juventude tenha mais voz e vez na sociedade?

Espere que esse trabalho desperte nos alunos o interesse por questões sociais que impactam diretamente as suas vidas. Encerre propondo que reflitam sobre formas concretas de participar ativamente nos espaços sociais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual os direitos dos jovens sejam, de facto, reconhecidos e respeitados.

Sugerimos que o mural permaneça exposto por um período determinado, de modo a permitir que os saberes produzidos sejam amplamente socializados com toda a comunidade escolar, promovendo o diálogo, a troca de experiências e a valorização da diversidade das juventudes.

## 6. ANÁLISE EM AÇÃO

A seguir, apresentamos a implementação das aulas ao longo da sequência didática. Durante a realização das atividades, a relação entre sujeito e objeto assumiu uma dimensão dialética, conforme proposto por Leontiev (1985), segundo a qual, ao interagir com o objeto, o sujeito transforma-se a si próprio, sendo simultaneamente sujeito e objeto da ação.

Com base nessa perspectiva, a sequência foi iniciada com duas aulas introdutórias, voltadas a promover o primeiro contato dos estudantes com o conceito de poder.

Nessas aulas, os conteúdos foram abordados de forma diferenciada, considerando o repertório e o nível de compreensão de cada grupo, com o objetivo de prepará-los adequadamente para o desenvolvimento posterior da sequência. A Teoria da Atividade de Leontiev (2004) permaneceu como base teórica orientadora de todo o processo pedagógico, favorecendo o protagonismo dos estudantes na construção do conhecimento por meio de práticas reflexivas e colaborativas.

A partir da terceira aula, as atividades passaram a ser desenvolvidas com as turmas da 2.<sup>a</sup> série do Ensino Médio e do 9.<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental, utilizando um mesmo conteúdo e temática central. Essa abordagem teve início nas aulas de Sociologia, visando aprofundar a investigação sobre o poder juvenil. Consideraram-se, nesse processo, as particularidades de cada etapa de ensino, respeitando seus ritmos e níveis de compreensão. A Teoria da Atividade de Leontiev (1978) continuou a orientar as práticas pedagógicas, sustentando toda a proposta da sequência didática e favorecendo a participação ativa dos alunos, permitindo que se tornassem protagonistas na construção do conhecimento por meio de discussões e atividades reflexivas.

### 6.1 Implementação da 1<sup>a</sup> Aula da Sequência Didática na 2<sup>a</sup> Série do Ensino Médio

A atividade foi desenvolvida no dia 1.<sup>o</sup> de agosto de 2024, no horário das 9h50 às 10h40, correspondente à quarta aula do período matutino. Para a sua realização, foram disponibilizados seis exemplares da coleção *Sociologia Hoje*, considerando que a escola, em virtude das recentes alterações curriculares no ensino médio, não mantém mais esse material em seu acervo pedagógico. As mudanças implementadas resultaram na retirada da obra do uso corrente, sob a justificativa de que seus conteúdos não estão mais contemplados na grade curricular.

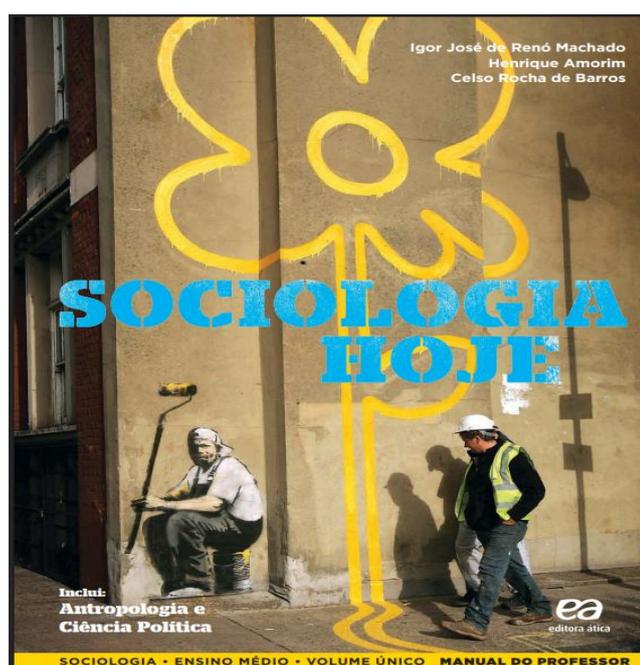
Considerando esse contexto, a escolha pelo uso do livro *Sociologia Hoje* fundamenta-se na compreensão de que a disciplina de *Sociologia*, por meio do diálogo com os clássicos da

área, oferece ferramentas conceituais e analíticas fundamentais para a apreensão do conceito de poder. Essa abordagem proporciona aos estudantes o acesso a diferentes interpretações teóricas, ampliando sua capacidade de análise crítica sobre as relações sociais de dominação, autoridade e resistência. Dessa forma, a *Sociologia* se configura como um campo privilegiado para o estudo do poder, ao articular teoria e prática de maneira a favorecer uma aprendizagem significativa e reflexiva.

Por conseguinte, a utilização de materiais didáticos específicos, como o *Sociologia Hoje*, revela-se uma estratégia eficaz para assegurar a continuidade e a profundidade na abordagem da questão central desta pesquisa — *O jovem tem poder?* Ao permitir uma compreensão crítica e contextualizada do poder, esse recurso contribui diretamente para a formação cidadã dos alunos, alinhando-se aos princípios de uma educação voltada para a transformação social.

A seguir, apresentamos a capa do livro *Sociologia Hoje*, utilizado como recurso didático nesta etapa da sequência. A obra, de autoria de Igor José de Renó Machado, Henrique Amorim e Celso Rocha de Barros, publicada em 2013 e aprovada para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – edição de 2018, foi selecionada por apresentar abordagens teóricas fundamentais sobre o conceito de poder, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento das atividades propostas e para a reflexão crítica dos estudantes ao longo da pesquisa.

Figura 7 : Capa do Livro “Sociologia Hoje”



Fonte: Blog SOCIOLocus

Com o objetivo de ampliar o acesso ao conteúdo para todos os alunos, projetamos o livro na TV da sala de aula, possibilitando a leitura coletiva do capítulo. Em seguida, organizamos a turma em seis grupos de cinco estudantes, atribuindo-lhes a tarefa de realizar a leitura do Capítulo 15 do livro *Temas Contemporâneos da Ciência Política*, presente na obra didática *Sociologia Hoje*, e de apresentar o conceito de poder a partir da perspectiva de Michel Foucault.

Após a leitura, iniciamos uma discussão coletiva sobre o conceito de “poder”. Para provocar o debate, lançamos a pergunta: “Quando você pensa em política, o que vem à sua cabeça?” As respostas apresentadas foram, em geral, diretas e baseadas em experiências cotidianas, como: “política é quem ganha eleição” ou “política está ligada à pessoa que argumenta e convence”.

Diante dessas concepções iniciais, construídas a partir das vivências dos próprios alunos, fizemos uma explanação sobre o conceito de política, definindo-a como a luta pela participação ou pela obtenção de influência sobre o poder. Essa definição suscitou reflexões relevantes acerca dos diferentes papéis sociais e das disputas por espaço no cenário político. Em seguida, aprofundamos o conceito de poder, relacionando-o a situações práticas e cotidianas, com o intuito de tornar a temática mais acessível e significativa para a turma. O objetivo dessa abordagem foi demonstrar que o poder não se limita às grandes estruturas políticas, mas permeia as relações cotidianas, influenciando comportamentos e decisões.

Conforme Marx (1978, p. 116), o pensamento não pode se apropriar do objeto de forma imediata, por meio de um contato direto com a realidade concreta, pois essa imediaticidade resulta apenas em uma representação fragmentada e caótica do todo. Pelo contrário, o pensamento deve conhecer a realidade mediada por um processo de análise e abstração das relações que compõem esse concreto. Para o autor, esse procedimento mediado do pensamento permite revelar o conhecimento do concreto e do real, contemplando-o "com uma rica totalidade de determinações e relações diversas" (Marx, 1978, p. 116).

Durante a aula, os alunos compartilharam suas percepções, o que evidenciou um processo de entendimento mais profundo sobre o conceito de Poder. Conforme relatado por um dos estudantes: “*Antes, eu pensava que poder era só quem manda ou governa. Agora percebo que existem outras formas, como o poder de influenciar, de convencer ou até de resistir*”. Esse tipo de intervenção demonstra que, ao serem expostos a reflexões teóricas e experiências de mediação pedagógica, os alunos começam a construir uma compreensão mais

complexa e crítica da realidade, superando visões imediatistas e fragmentadas — tal como propõe a abordagem marxista do conhecimento.

A partir do relato apresentado, constata-se que a leitura do texto contribuiu para o despertar de um interesse mais aprofundado, por parte dos estudantes, acerca do conceito de poder. Inicialmente, suas compreensões revelavam-se limitadas, vinculando o poder exclusivamente à figura de quem exerce autoridade formal, como aqueles que comandam ou impõem ordens. Todavia, a partir das discussões em sala e da mediação pedagógica, foi possível ampliar essas percepções, levando os alunos a reconhecerem que o poder também se manifesta nas interações cotidianas e nas expectativas sociais, dimensões frequentemente naturalizadas ou invisibilizadas no contexto social. Tal desenvolvimento indica que os estudantes foram capazes de internalizar a concepção de poder como uma categoria relacional, que transcende as estruturas institucionais e se expressa nas dinâmicas sutis da vida social, incluindo comportamentos em sala de aula e relações interpessoais em diferentes espaços de convivência.

Esse entendimento reflete diretamente a abordagem metodológica adotada na pesquisa-ação, compreendida como uma ferramenta que, por meio do agir comunicativo e participativo, favorece o compartilhamento de saberes entre os sujeitos envolvidos. Tal metodologia também possibilita a constituição de uma estrutura relacional baseada na confiança e no comprometimento com a transformação da realidade investigada. Nesse sentido, a pesquisa-ação colaborativa assume um caráter crítico, conforme afirma Thiollent (1984), ao exigir um processo coletivo de reflexão sobre as estratégias operacionais a serem implementadas, sempre considerando a escuta ativa e o reconhecimento das vozes e perspectivas dos sujeitos.

Essa compreensão ampliada sobre o conceito de poder foi evidenciada em diversos relatos dos estudantes, como demonstra o depoimento a seguir:

*"No início, eu pensei que o poder era só sobre quem manda ou dá as ordens, mas depois da leitura e da discussão, eu entendi que o poder está em tudo, nas pequenas interações, no que a gente faz no nosso dia a dia. Por exemplo, como a gente se comporta em sala de aula ou o que é esperado de nós fora dela. Foi interessante ver que o poder não é só algo 'visível', mas também nos molda de maneiras que nem percebemos."* (Relato do Aluno B).

Além disso, o Aluno C reforça esse entendimento ao afirmar:

*"O poder não depende de uma pessoa específica, mas das relações entre as pessoas. Percebi que a maneira como a gente se organiza na escola, ou como as regras funcionam, tem muito a ver com o poder."*

Esse relato aponta para a superação de uma visão hierárquica e centralizada do poder, compreendendo-o como algo dinâmico, relacional e presente em contextos muitas vezes informais e sutis.

A mesma concepção é também observada na fala do Aluno D, que acrescenta outra dimensão à reflexão:

*"Entendi que o poder está nas ações do dia a dia. Não é só quem manda ou ocupa um cargo que tem poder, mas qualquer pessoa que influencia o outro, até em pequenas atitudes ou decisões."*

Esse último depoimento confirma que os alunos passaram a perceber o poder para além das estruturas institucionais formais, reconhecendo sua presença nas interações cotidianas e nas normas que regulam os comportamentos sociais. Assim, evidencia-se uma ampliação significativa na compreensão do conceito, coerente com os objetivos formativos da proposta pedagógica adotada.

Esses relatos evidenciam uma compreensão mais profunda e multifacetada do poder, alinhada aos conceitos explorados no livro *Sociologia Hoje*. A leitura permitiu aos alunos perceber que o poder não é uma estrutura fixa, mas sim uma força presente nas interações sociais, nas relações e nos comportamentos que se manifestam no interior da sociedade.

Dessa forma, os relatos indicam que a proposta de leitura cumpriu seu objetivo de estimular uma reflexão crítica sobre o papel do poder na sociedade contemporânea, demonstrando como ele se expressa de diferentes maneiras no cotidiano.

Além disso, esses relatos também dialogam com a Teoria da Atividade, conforme descrita por Leontiev (2010, p. 74), que defende que o conhecimento é produzido historicamente e apropriado pelos sujeitos por meio das relações sociais mais imediatas, sendo influenciado pelas atividades concretas realizadas por eles.

Nesse sentido, pode-se afirmar que, a partir da leitura do capítulo, foram introduzidos conceitos relevantes que serviram de base para as etapas subsequentes da pesquisa, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência mais crítica sobre o poder. Embora, num primeiro momento, a compreensão dos estudantes se mostrasse ainda incipiente, aos poucos passaram a reconhecer que o poder não se limita às estruturas formais, mas se manifesta de maneiras diversas nas interações e nas dinâmicas do cotidiano.

Na aula seguinte, aprofundou-se a abordagem sobre o conceito de poder com os estudantes do 9.º ano do Ensino Fundamental, ampliando o alcance da proposta pedagógica e intensificando o processo de formação crítica.

### 6.1.2 – Implementação da 1ª Aula da Sequência Didática no 9º ano do Ensino Fundamental

A aula foi realizada no dia 8 de agosto de 2024, entre as 10h40 e as 11h30, correspondendo ao quinto horário do período da manhã. A aula teve como objetivo central promover uma reflexão crítica sobre as dinâmicas de poder na sociedade contemporânea, utilizando charges como ponto de partida para o debate e análise.

Iniciamos a aula com uma breve contextualização teórica do conceito de poder, abordando as suas múltiplas dimensões — econômicas, políticas, sociais e simbólicas — e explicando o modo como este se manifesta e estrutura as relações entre os diferentes grupos sociais. Em seguida, introduzimos o papel das charges enquanto instrumentos de crítica social, destacando que, através de representações visuais e simbólicas, elas problematizam desigualdades e relações de dominação presentes no cotidiano.

Com base nesta introdução, propusemos aos alunos um primeiro momento de debate, centrado em duas perguntas orientadoras: de que forma o poder se manifesta de forma desigual? E como essas relações evidenciam as diferenças entre os diversos grupos sociais? A partir dessas questões, incentivamos os alunos a mobilizar os conhecimentos prévios e a observar com maior atenção os elementos visuais e simbólicos das charges.

Na sequência, orientamos a turma para uma análise mais aprofundada das imagens, com foco na identificação das diferentes formas de poder nelas representadas e nas suas implicações sociais. Para enriquecer a discussão, articulamos o conceito de poder com o pensamento de Karl Marx, sublinhando que, no contexto do sistema capitalista, a divisão entre trabalhadores e proprietários dos meios de produção constitui a base das desigualdades estruturais. Destacamos também que essas desigualdades se estendem para além da economia, refletindo-se nas condições de vida da população — como o acesso à habitação, ao transporte, à saúde, ao lazer e à educação.

Como recurso ilustrativo, apresentamos uma charge da autoria de Laerte, cujo conteúdo abordava a segmentação social e os seus reflexos na cidadania. Esta imagem foi utilizada como suporte para uma leitura crítica sobre as dificuldades enfrentadas pelas classes sociais de menor rendimento, particularmente no que diz respeito à exclusão do acesso a serviços essenciais. A charge suscitou uma conversa dinâmica entre os alunos, que foram convidados a partilhar as suas primeiras impressões de forma espontânea.

O aluno A iniciou a discussão dizendo: *"A charge mostra que o poder está nos detalhes do que vemos no dia a dia, mas não percebemos. Ela faz-nos pensar sobre o que está*

*por trás das coisas que muitas vezes não questionamos.*". A sua observação incentivou os colegas a aprofundarem o debate.

Em seguida, o aluno B acrescentou: *"Acho que a charge deixa claro como as pessoas mais ricas mandam nas coisas, e quem não tem dinheiro fica de fora. É como se a vida das pessoas com dinheiro fosse mais importante, enquanto os outros são só 'espectadores'."*

Este momento despertou uma reflexão coletiva. O aluno C partilhou uma perspectiva crítica, afirmando:

*"Para mim, a charge mostrou que o poder não está só no dinheiro, mas também em como as pessoas tratam as outras. Como se umas fossem mais importantes do que as outras, e isso aparece no modo como as pessoas são tratadas na sociedade."*

A sua colocação ampliou o campo de análise, levando os colegas a pensarem para além da dimensão econômica.

Já o aluno D, atento à dinâmica social retratada, afirmou:

*"Eu percebi que quem tem mais grana tem mais chances de ser ouvido. A charge ilustra bem isso. É como se os pobres nunca tivessem voz. É tudo muito desigual, como se a opinião deles não fosse relevante."*

Estes comentários estimularam novas contribuições de outros estudantes, cada um oferecendo uma leitura própria sobre os elementos simbólicos das charges. As intervenções revelaram que o poder se manifesta de forma complexa e interligada, envolvendo tanto mecanismos estruturais quanto relações interpessoais.

Cada fala acrescentou uma camada à compreensão coletiva, enriquecendo o debate em torno da temática. Tornou-se evidente que os alunos foram capazes de estabelecer conexões entre os elementos visuais da charge, os conceitos discutidos em aula e a realidade social que os rodeia. Ao final da atividade, retomamos a relação entre poder e desigualdade, reforçando que, em sociedades desiguais, aqueles com maior acesso a recursos econômicos tendem a exercer mais influência sobre decisões políticas e sociais. Também destacamos o papel das charges como ferramenta pedagógica para desenvolver a leitura crítica do mundo.

Diante do interesse e das reflexões mobilizadas pela análise das charges, optamos por ampliar a discussão por meio de uma atividade investigativa em grupo. Os alunos iniciaram o trabalho definindo o conceito de poder, com base nas discussões realizadas em sala, e exploraram suas dimensões econômica, política e social, observando como se manifestam nas diversas camadas da sociedade.

Como primeiro passo da investigação, os estudantes se debruçaram sobre movimentos juvenis da década de 1960, como os de contracultura, os direitos civis e o feminismo. Os

grupos analisaram como essas mobilizações desafiaram normas sociais e estruturas de poder estabelecidas, revelando o protagonismo juvenil em processos históricos de transformação.

Ao explorar a contracultura, por exemplo, os estudantes destacaram o poder simbólico e cultural como forma de resistência aos valores tradicionais.

*"Sempre pensei que os hippies eram só pessoas com um estilo de vida diferente, mas agora vejo como estavam a lutar por liberdade e contra o sistema"*, comentou um estudante.

Já nos grupos que pesquisaram o movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos, foi evidenciada a atuação da juventude negra na contestação ao poder institucional e à segregação racial.

*"Eu não imaginava que a juventude negra estivesse tão envolvida em lutas tão duras naquela época"*, afirmou uma aluna. Outro estudante acrescentou: *"Se não fosse pela coragem dos jovens, não sei se a sociedade teria mudado tanto."*

Além disso, o movimento feminista da segunda onda despertou interesse, especialmente pelas formas como jovens mulheres passaram a contestar o poder patriarcal presente nas instituições.

*"Sabia que as mulheres tinham lutado por direitos, mas não fazia ideia de que o movimento fosse tão forte nos anos 60"*, comentou uma estudante.

Concluída a análise dos movimentos históricos, os estudantes avançaram para o estudo de mobilizações juvenis contemporâneas, como o Movimento Passe Livre (2013), a Juventude do Partido dos Trabalhadores (JPT), o Movimento pela Reforma do Ensino Médio (2016), o #EleNão (2018), o Jovens pelo Clima e o Movimento de Juventude Antifascista, traçando paralelos com as lutas do passado.

Nesse segundo momento, a análise do Movimento Passe Livre levou os estudantes a refletirem sobre o enfrentamento ao poder estatal nas decisões sobre mobilidade urbana.

*"O MPL mostrou como o governo exerce poder sobre o cotidiano das pessoas, e os jovens reagiram a isso com protestos e articulação nas redes"*, observou um aluno.

Em relação ao movimento #EleNão, os estudantes discutiram como ele surgiu como uma resposta ao avanço de discursos autoritários e misóginos, sendo protagonizado por mulheres que utilizaram as redes sociais para se posicionar contra a candidatura de Jair Bolsonaro, denunciando ameaças aos direitos das mulheres e às pautas de igualdade de gênero.

*"Percebi nas mobilizações online e senti que as mulheres estavam mais fortes e unidas do que nunca. Era um grito coletivo contra uma figura que representava opressão"*, comentou uma aluna.

A pesquisa sobre o movimento Jovens pelo Clima, por sua vez, incentivou reflexões sobre o poder econômico e político em relação à crise ambiental.

*"Esses jovens estão pressionando líderes e empresas que têm muito poder, mas priorizam o lucro em vez do meio ambiente"*, destacou um estudante.

Por fim, o Movimento de Juventude Antifascista foi compreendido como uma resposta ao avanço de ideologias autoritárias.

*"Eles denunciam formas de poder que querem calar quem pensa diferente e restringir liberdades"*, afirmou uma estudante, destacando como o movimento atua na defesa das liberdades democráticas e dos direitos civis.

Essas reflexões marcaram o encerramento da atividade, evidenciando como os estudantes foram capazes de identificar diferentes expressões do poder ao longo do tempo e de compreender a atuação da juventude como força crítica e mobilizadora nas transformações sociais.

Ao longo da aula, a responsável pela mediação da proposta — na condição de professora-pesquisadora — observou um envolvimento progressivo por parte dos estudantes. A escuta atenta e os registros produzidos durante a atividade permitiram identificar indícios de apropriação crítica dos conteúdos, especialmente quando os alunos estabeleceram relações entre os conceitos trabalhados e suas experiências cotidianas. Foram recorrentes as tentativas de articular os debates teóricos sobre o poder com vivências concretas em espaços como a escola, a comunidade e as redes sociais, o que reforça o potencial da temática para promover aprendizagens significativas.

Ao final da aula, foi comunicada a próxima etapa da proposta, na qual os estudantes deveriam investigar quem detém poder em diferentes espaços sociais. Solicitou-se ainda que compartilhassem as descobertas realizadas ao longo da pesquisa, com o intuito de promover a sistematização coletiva dos conhecimentos construídos.

### 6.1.3 Desenvolvendo Segunda aula da sequência didática: aulas de Sociologia e História

A aula foi realizada no dia 9 de agosto de 2024, às 9h50, no período da manhã, contando com a participação ativa dos estudantes.

O propósito inicial da atividade consistiu em introduzir o conceito de poder a partir de diferentes contextos sociais. Para tal, a aula foi iniciada com a questão norteadora: *"Quem tem poder nos diferentes espaços sociais?"* — proposição que teve como objetivo fomentar reflexões sobre as múltiplas formas de exercício do poder e suas implicações nas dinâmicas sociais contemporâneas.

Nesse contexto, a formulação dessa pergunta teve como objetivo mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos, favorecendo a construção coletiva de uma compreensão mais crítica e aprofundada sobre o tema.

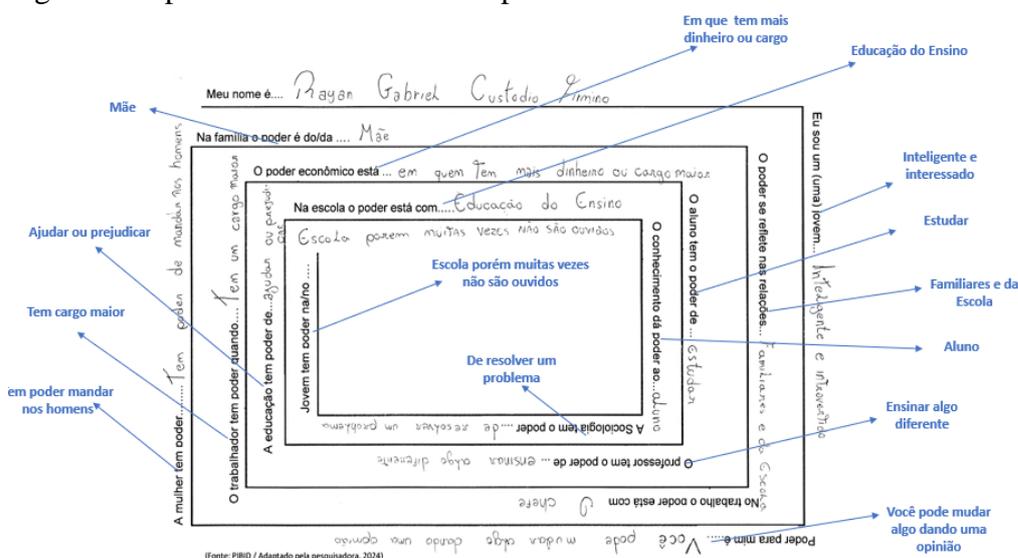
Na sequência, foi apresentada aos estudantes a proposta metodológica da aula, denominada “Espiral Reflexivo”. Essa abordagem problematizadora foi concebida como estratégia diagnóstica, voltada à identificação das concepções iniciais dos estudantes acerca do conceito de poder, ao mesmo tempo em que incentivava o desenvolvimento do pensamento crítico. A metodologia adotada articulou os saberes escolares aos repertórios vivenciais dos alunos, valorizando suas experiências no processo de aprendizagem. A atividade foi conduzida de forma clara, com o objeto de estudo definido, ações organizadas e técnicas adequadas aos objetivos conceituais.

Durante a execução, os estudantes foram orientados a registrar suas ideias no espiral, construindo sentidos a partir das reflexões geradas pela pergunta inicial. As contribuições demonstraram engajamento reflexivo, sobretudo na compreensão das diferentes formas de manifestação do poder nas diversas esferas sociais.

A atividade permitiu múltiplas ações relacionadas a uma mesma necessidade, assim como uma ação mobilizou várias operações, e uma operação realizou diferentes ações. “Isso ocorreu porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto a ação é determinada pelo alvo” (Leontiev, 2012, p. 74). Nesse contexto, destacou-se a anotação realizada pela estudante R. (ver figura 8):

*"Jovem tem poder na política assim que tiver idade para votar."*

Figura 8 :Espiral Reflexivo" - sobre o poder: aluno R



Fonte: Espiral aplicado na aula da Sequência didática, 2024.

Dando continuidade à análise das produções dos estudantes, foi possível observar que as reflexões desenvolvidas no "Espiral Reflexivo" estimularam a articulação entre o conceito de poder e situações concretas do cotidiano escolar. Tal movimento favoreceu a construção de uma compreensão mais aplicada e contextualizada do tema proposto.

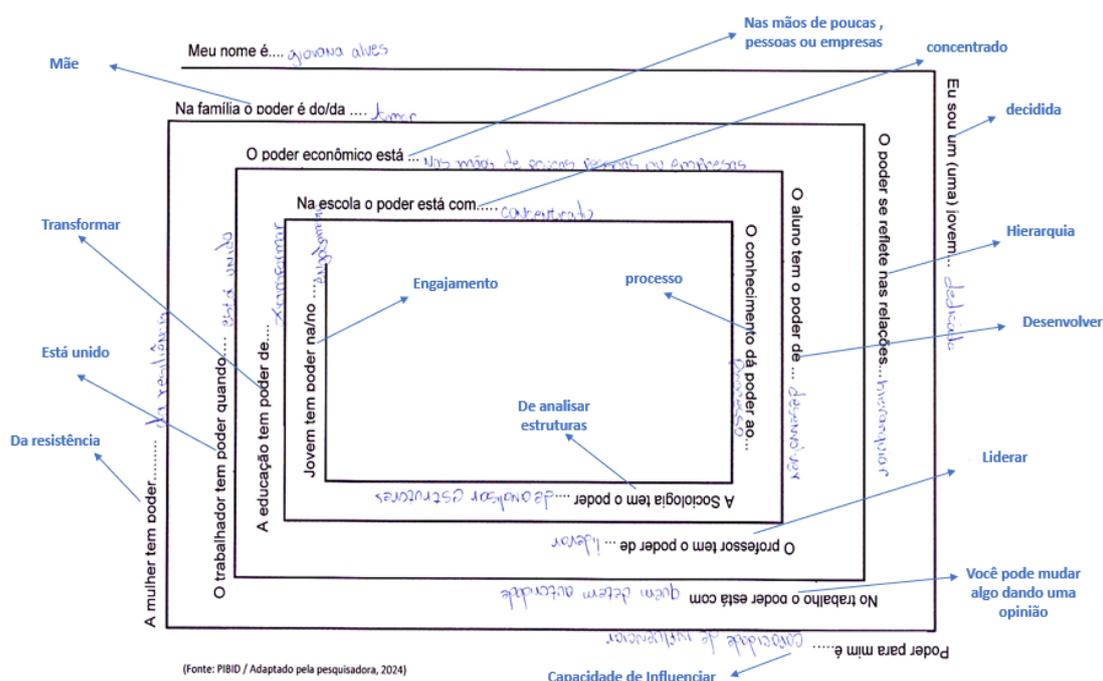
Nesse processo, destacou-se a contribuição do aluno R., que escreveu: *“Jovem não tem poder na escola, pois não são ouvidos.”*

A partir dessa afirmação, o estudante foi instigado a aprofundar seu ponto de vista, explicando os motivos que o levaram a tal percepção. Em sua resposta, afirmou:

*“Eu sinto que há uma cobrança em relação ao comportamento, tanto comigo quanto com meus colegas na escola, e muitas vezes não temos espaço para falar o que pensamos. Eu acredito que o diretor e os professores, responsáveis pela organização escolar, têm medo de que isso possa desestabilizar a ordem da escola.”*

Essa fala revela de forma clara como os estudantes identificam assimetrias nas relações de poder existentes no ambiente escolar, reconhecendo os limites da participação juvenil nas decisões institucionais. Tais reflexões evidenciam a capacidade dos alunos de aplicar criticamente o conceito poder trabalhado, relacionando-o à sua vivência cotidiana. A seguir, apresenta-se a figura 9 que ilustra a contribuição do aluno G. registrada no "Espiral Reflexivo".

Figura 9: "Espiral Reflexivo" sobre o poder: aluno G



Fonte: Espiral aplicado na aula da Sequência didática, 2024



Para a aluna M., “o poder está nas mãos de quem tem dinheiro e manda nos outros. Na sociologia, eu acho que o poder está em desnaturalizar os pontos discutidos em sala. Também vejo que o poder está nas mãos dos donos das empresas. Depois das leituras que fizemos durante a sequência, comecei a perceber que os jovens não têm poder para opinar.”

Essa afirmação evidencia não apenas a apropriação conceitual do tema, mas também a habilidade da estudante em articular os conteúdos debatidos em sala com vivências concretas de seu cotidiano. Além disso, sua reflexão revela um olhar crítico em relação às estruturas de dominação presentes na sociedade, demonstrando o impacto das discussões teóricas sobre sua percepção da realidade social.

Assim, constata-se que a proposta pedagógica foi bem-sucedida ao fomentar a desconstrução de ideias naturalizadas, ampliando a consciência dos estudantes sobre os mecanismos de poder que operam em diferentes esferas sociais.

Em continuidade à proposta, os alunos apresentaram oralmente as ideias registradas em seus espirais. Essa etapa teve como finalidade promover a escuta ativa e a construção coletiva do conhecimento, estimulando o diálogo entre diferentes interpretações sobre o conceito de poder. A seguir, apresenta-se o registro fotográfico (Figura 11) desse momento, que ilustra o envolvimento dos participantes na consolidação das aprendizagens construídas ao longo da aula.

Figura 11: Foto apresentação sobre poder a partir da atividade no espiral



Fonte: Foto retirada durante a sequência didática pela Pesquisadora 2024.

De forma geral, as apresentações orais dos estudantes evidenciaram um avanço na compreensão do conceito de poder e sua aplicação em contextos concretos. As exposições revelaram não apenas a apropriação teórica, mas também a capacidade de relacionar o conteúdo às vivências cotidianas. Além disso, o diálogo entre os pares contribuiu para o fortalecimento da escuta ativa e da construção coletiva do conhecimento.

Dessa forma, observa-se que a proposta metodológica adotada, ancorada na Teoria da Atividade, foi eficaz para promover a reflexão crítica e o engajamento dos estudantes. A articulação entre teoria e prática, proporcionada pelo "Espiral Reflexivo", consolidou-se como um instrumento potente de análise e compreensão das dinâmicas de poder.

Na condição de professora-pesquisadora responsável pela condução da sequência didática, foi possível perceber que a abordagem adotada contribuiu significativamente para a ampliação do debate crítico em sala de aula.

A proposta provocou deslocamentos importantes nas formas como os estudantes compreendem as relações de poder que atravessam suas vivências. Ao longo das discussões, emergiram questionamentos pertinentes sobre desigualdades sociais, formas de dominação e possibilidades de resistência, demonstrando que o espaço escolar pode — e deve — assumir uma função política, tensionando a reprodução de estruturas opressoras e fortalecendo a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua capacidade de transformação social.

Ao final da atividade, comunicou-se aos estudantes que, na aula seguinte, os dados registrados no "Espiral Reflexivo" seriam organizados em tabelas, com o objetivo de sistematizar de forma mais clara e objetiva as informações coletadas. Esclareceu-se que essa sistematização permitiria a realização de uma análise comparativa entre as percepções expressas pelos colegas, ampliando, assim, as discussões desenvolvidas ao longo da sequência didática e favorecendo uma compreensão mais aprofundada sobre as diferentes manifestações do poder na sociedade.

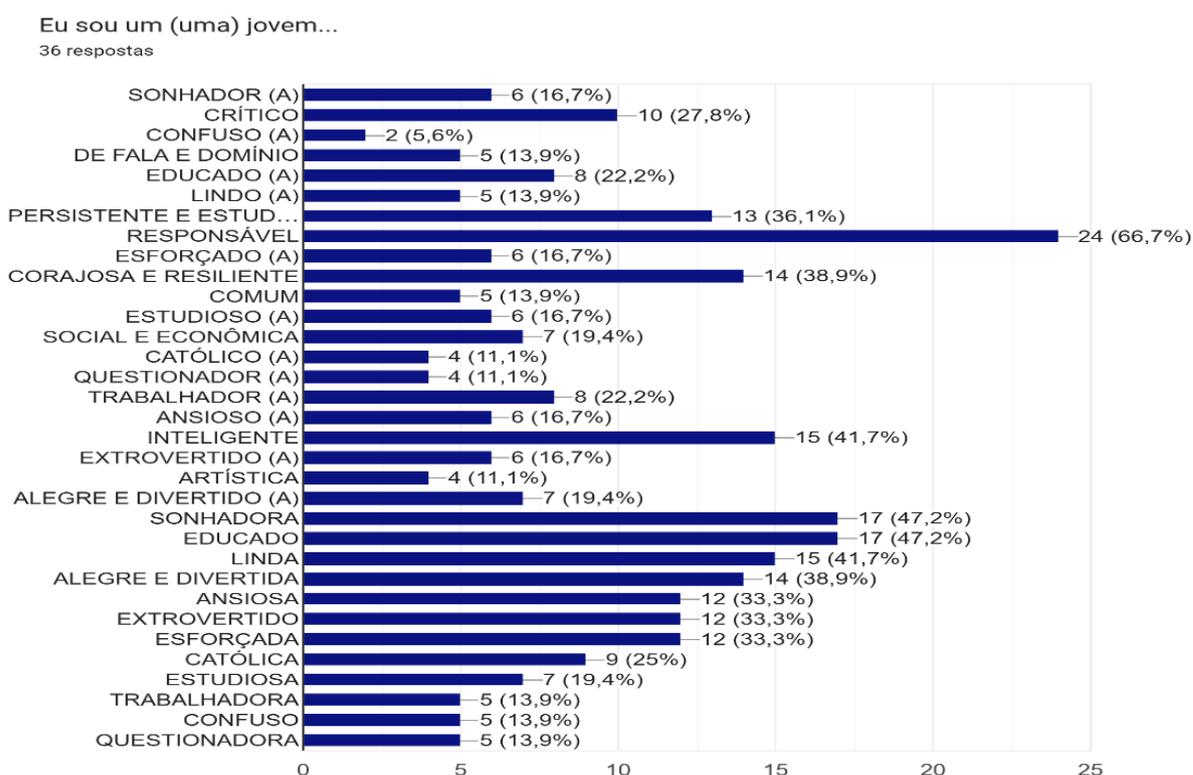
#### 6.1.4 Desenvolvendo Terceira aula da sequência didática: aulas de Sociologia e História

Nesta aula, foi apresentado um gráfico com as respostas dos estudantes em relação ao exercício do "Espiral Reflexivo" realizado, cujos dados foram coletados e categorizados com base nas falas dos alunos. A aula ocorreu no dia 15 de agosto de 2024, às 10h40, no período da manhã, e teve como objetivo central problematizar as relações de poder entre diferentes sujeitos sociais, refletindo sobre a dinâmica de direitos e deveres em diversos contextos sociais.

Com o intuito de introduzir a temática, foi lançada a questão norteadora: “Sujeitos de direitos, sujeitos de fato?”, elaborada como uma provocação didática. Essa indagação buscou estimular os alunos a refletirem criticamente sobre quem, de fato, exerce poder e quais sujeitos são efetivamente reconhecidos como detentores de direitos nas diversas relações sociais.

Participaram da atividade “Espiral Reflexivo”, 36 alunos, que responderam a 15 questões formuladas com o propósito de investigar como os jovens compreendem e vivenciam o poder nas suas trajetórias e interações sociais. A sistematização dessas respostas será fundamental para orientar as discussões das próximas etapas da sequência didática.

Gráfico 1:Eu sou um (uma) jovem....



Fonte: Espiral aplicado na sequência didática pela pesquisadora (2024).

Com base nas respostas dos alunos acerca das características que associam a si mesmos, observa-se uma expressiva diversidade nas percepções sobre identidade e poder. Ao escolherem uma ou mais qualidades que acreditam refletir sua identidade, os estudantes revelam uma autoimagem multifacetada, construída a partir de suas experiências cotidianas.

Dentre as características indicadas, destaca-se a opção "responsável", selecionada por 66,7% dos participantes. As justificativas apresentadas revelam a centralidade da noção de

responsabilidade no modo como os jovens se percebem: *“Eu me considero responsável porque, além de estudar, eu trabalho e ajudo em casa”*; *“Cuido dos meus irmãos, ajudo minha mãe nas tarefas domésticas e faço de tudo um pouco”*. Esses relatos evidenciam a presença de responsabilidades múltiplas assumidas pelos estudantes, muitas vezes em contextos de acúmulo de tarefas.

Diante disso, cabe problematizar: como os estudantes compreendem o conceito de responsabilidade? A partir das respostas, torna-se possível inferir que há uma concepção de poder associada não à autoridade ou domínio, mas à capacidade de responder às demandas do cotidiano, conciliando trabalho, estudo e tarefas domésticas. Nesse sentido, o poder aparece relacionado à resiliência e à habilidade de gerir a própria rotina, ainda que isso, por vezes, ocorra em detrimento de outras dimensões do desenvolvimento pessoal e educacional.

Além da responsabilidade, outras características frequentemente mencionadas pelos alunos foram "sonhadora" e "educado", cada uma apontada por 47,2% dos participantes. As justificativas revelam dimensões subjetivas importantes da identidade juvenil: *“Sou sonhadora porque acredito que posso mudar minha vida para melhor”*; *“Ser educado é importante para mim, porque isso mostra que tenho respeito pelos outros”*. Tais declarações indicam uma valorização de ideais e de princípios éticos que orientam a construção de suas trajetórias. Nesse contexto, o poder é concebido como uma força vinculada à capacidade de projetar um futuro desejado e ao reconhecimento de comportamentos socialmente valorizados. Assim, evidencia-se uma compreensão do poder como forma de desenvolvimento pessoal, ancorada em valores morais e sociais.

De forma complementar, também se destacaram as características "inteligente" e "linda", assinaladas por 41,7% dos estudantes. As falas ilustram esse posicionamento: *“Eu me vejo como inteligente porque consigo entender as coisas com mais facilidade”*; *“Me considero bonita e isso me dá mais confiança”*. Tais manifestações revelam que o poder, nesse caso, é associado à autoestima e à valorização pessoal.

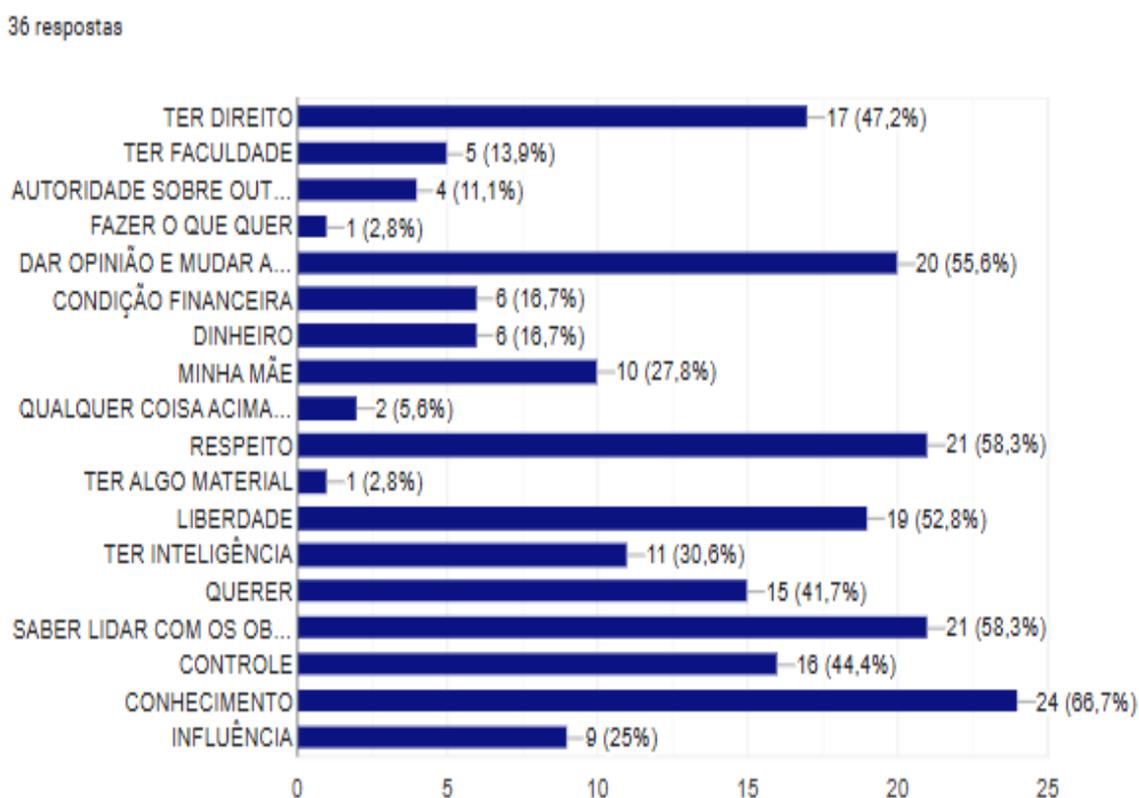
A inteligência aparece como um atributo que potencializa o desempenho acadêmico e a influência no grupo social, enquanto a beleza, ainda que subjetiva, é percebida como fonte de reconhecimento e prestígio social. Em ambas as situações, o poder emerge como uma construção simbólica vinculada à percepção de si e à forma como o sujeito é visto e valorizado em seu meio.

Por outro lado, uma parcela reduzida dos estudantes, correspondente a 5,6%, identificou-se com a característica "confuso". Um dos alunos justificou sua escolha dizendo: *“Às vezes me sinto confuso porque não sei o que esperar do futuro”*.

Essa resposta sugere a presença de incertezas quanto à construção da identidade e à compreensão das estruturas de poder que os cercam. Nesse caso, a confusão pode refletir um momento de transição e de busca por autoconhecimento, indicando que esses jovens ainda estão em processo de elaboração de suas percepções sobre si mesmos e sobre seu lugar nas relações sociais.

Dessa forma, a presença dessa categoria, embora minoritária, evidencia a importância de considerar os diferentes estágios de consciência dos alunos sobre o poder e suas implicações. A seguir, será apresentada a análise de outra questão abordada no "Espiral Reflexivo", que também contribuiu significativamente para o aprofundamento da reflexão crítica sobre a temática do poder.

Gráfico 2: Poder pra mim é...



Fonte: Espiral aplicado na sequência didática pela pesquisadora (2024).

Na análise de outra questão proposta no *Espiral Reflexivo*, os estudantes foram convidados a expressar suas percepções sobre o significado do poder. As respostas revelaram uma pluralidade de entendimentos, indicando que o conceito de poder é construído a partir das experiências individuais e coletivas dos alunos em diferentes contextos sociais.

A opção mais recorrente foi “conhecimento”, mencionada por 66,7% dos participantes. As justificativas apontam para uma compreensão do poder como domínio cognitivo, associado à autonomia e à capacidade de tomada de decisão. Como afirmaram alguns alunos: *“Poder é saber o que fazer e como agir. O conhecimento nos dá as ferramentas para decidir o que é certo e errado, e nos coloca em uma posição onde podemos fazer a diferença.”* Essa perspectiva evidencia a valorização do saber como instrumento de empoderamento e transformação social.

Além disso, 58,3% dos estudantes destacaram que “saber lidar com objetivos e respeito” é essencial para o exercício do poder. Um dos relatos exemplifica essa visão: *“Quando sabemos o que queremos e conseguimos que as pessoas nos respeitem, conseguimos alcançar nossas metas. Respeito é o que nos dá força para agir.”* Nessa perspectiva, o poder é compreendido como a articulação entre propósito e reconhecimento nas relações interpessoais, sendo o respeito um elemento estruturante da legitimidade das ações.

Essas respostas, em conjunto, revelam que os estudantes não apenas reconhecem o poder em suas dimensões mais tradicionais, mas também atribuem a ele significados relacionados à autonomia, à autorrealização e à construção de relações éticas e respeitadas.

Outra categoria bastante mencionada pelos estudantes foi “dar opinião”, citada por 55,6% dos participantes. As justificativas indicam que, para esses alunos, o poder está intrinsecamente relacionado à capacidade de expressão e à escuta ativa nas interações sociais.

Um dos relatos exemplifica esse entendimento: *“Poder é poder falar o que pensamos e ser ouvido. Se você tem uma opinião e as pessoas a consideram, isso é uma forma de poder.”* Nesse sentido, o poder não se restringe à autoridade formal, mas abrange a participação nas decisões e a valorização das vozes individuais no coletivo.

Na mesma direção, 52,8% dos estudantes associaram o poder ao conceito de “liberdade”. As respostas revelam uma compreensão do poder enquanto autonomia para fazer escolhas e conduzir a própria vida. Como afirmou um dos alunos: *“Ter liberdade é poder fazer nossas próprias escolhas sem que ninguém diga o que fazer. Só assim podemos ser donos da nossa vida.”* Aqui, a liberdade é concebida como uma forma de poder essencial para a construção de trajetórias autônomas e emancipatórias.

Adicionalmente, a categoria “ter direitos” foi mencionada por 47,2% dos estudantes. Muitos reconhecem que o acesso a direitos é uma condição fundamental para o exercício do poder. Como apontou um dos participantes: *“Poder é ter direitos garantidos. Se não tivermos direitos, não podemos lutar por nada.”* Esse dado revela uma consciência crescente sobre a

importância dos direitos na constituição da cidadania, ainda que nem todos os alunos priorizem essa dimensão em suas definições iniciais sobre o poder.

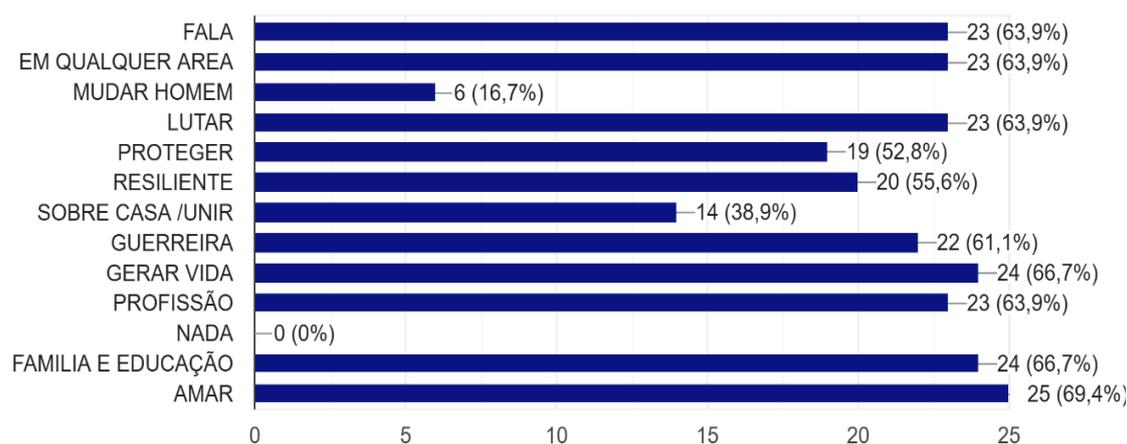
Por outro lado, a opção “ter dinheiro e condições financeiras” foi escolhida por apenas 16,7% dos alunos. Ainda que alguns reconheçam a influência do capital econômico, há uma distinção crítica em relação a outras formas de poder. Um estudante observou: *“Dinheiro pode ser uma forma de poder, mas não é o único. O poder que vem do dinheiro não é tão importante quanto o poder de escolher ou de aprender.”* Esse posicionamento evidencia uma compreensão mais ampla e crítica sobre as fontes de poder, valorizando aspectos simbólicos e relacionais.

De modo geral, os dados demonstram que os estudantes atribuem ao poder significados diversos, priorizando elementos como conhecimento, liberdade, respeito, expressão e direitos. Essa multiplicidade de percepções sugere uma concepção de poder que transcende a dimensão econômica, aproximando-se de práticas sociais orientadas pela construção da autonomia e da participação ativa. Dando continuidade à análise, a próxima questão proposta aos estudantes complementa essa perspectiva, permitindo aprofundar ainda mais a reflexão sobre como os jovens compreendem o poder em seus cotidianos.

### Gráfico 3: A mulher tem poder....

A mulher tem poder...

36 respostas



Fonte: Espiral aplicado na sequência didática pela pesquisadora (2024).

Ao apresentar os dados aos estudantes, evidenciamos que as mulheres exercem poder em diversas esferas, conforme demonstrado pelos gráficos. Os resultados indicam que 66,7% dos participantes associam o poder feminino principalmente aos âmbitos da família e da

educação, enquanto 63,9% destacam aspectos como profissão, expressão, capacidade de luta e geração de vida como formas significativas de exercício do poder. Ademais, 55,6% dos respondentes vinculam esse poder à resiliência.

Diante da apresentação desses dados, os alunos reagiram de maneira reflexiva. Um deles observou: *"Eu acho que a educação e a família realmente são os pilares mais importantes para o poder das mulheres. Elas têm um papel fundamental nesses aspectos, e sem dúvida isso molda a sociedade."* Outro complementou: *"O poder de se expressar, de lutar e gerar vida também é algo muito forte. As mulheres enfrentam muitos desafios e continuam a ser resilientes, isso é incrível."*

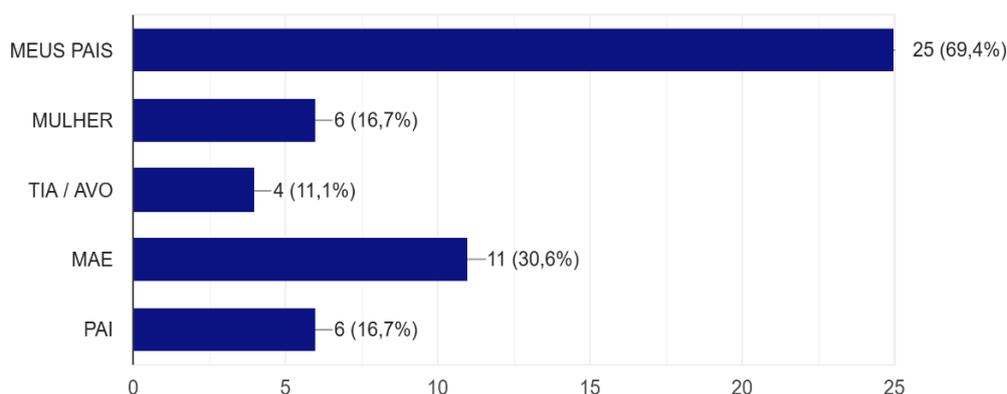
Essas falas demonstram que os estudantes reconhecem a presença do poder feminino em múltiplas dimensões, valorizando sua atuação como elemento central para o fortalecimento e a afirmação das mulheres na sociedade.

Na sequência, foram apresentados os dados relacionados à temática da família, iniciando com a questão: *"Na sua família, quem tem poder?"* Os resultados, conforme demonstrado no Gráfico 4, revelam que a maioria dos estudantes atribui o poder familiar a figuras como mães e pais.

Gráfico 4: Na família o poder é do/da...

Na família o poder é do/da ...

36 respostas



Fonte: Espiral aplicado na sequência didática pela pesquisadora (2024).

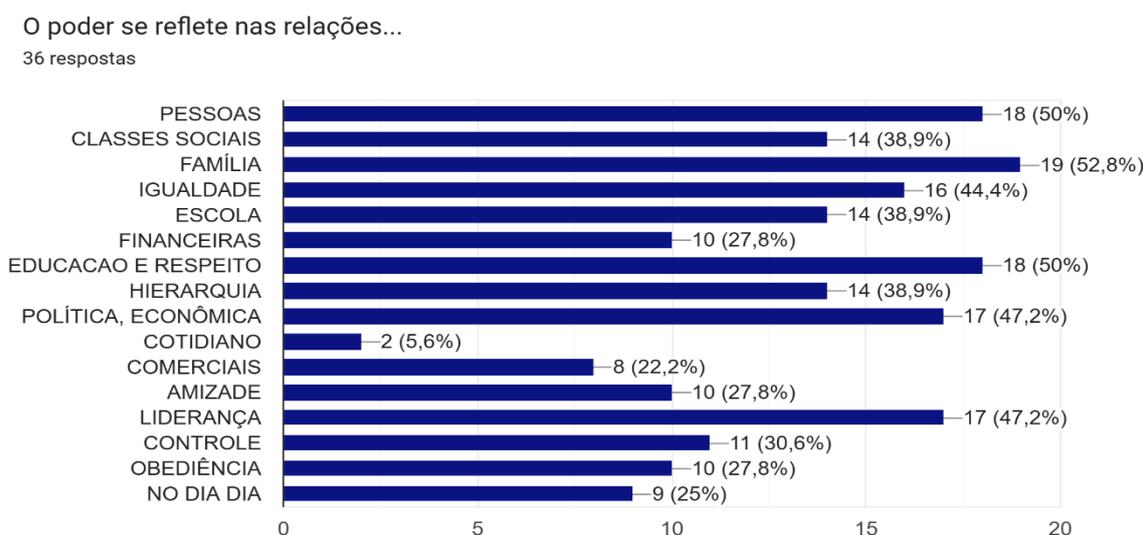
A partir da expansão dos dados, verificou-se que o poder é majoritariamente associado à figura mãe e o pai, sendo que 69,4% dos estudantes identificaram os pais como as principais figuras de influência no seio familiar. Não obstante, registraram-se também respostas que destacam o papel significativo das mães, as quais representaram 30,6% das indicações e, em

diversos contextos, assumem simultaneamente as funções materna e paterna, em função da dinâmica familiar específica.

Neste âmbito, quando confrontados com esta realidade, os alunos ofereceram reflexões pertinentes. O aluno C afirmou que *"apesar de os pais terem o maior poder, a mãe, em muitas famílias, acaba assumindo o papel tanto de mãe quanto de pai, especialmente quando o pai está ausente ou não participa ativamente das decisões."* De forma semelhante, o aluno D referiu: *"Eu acho que o poder está nas mãos de quem tem as responsabilidades. Se a mãe tem que cuidar de tudo, ela acaba representando o poder, mesmo que o pai seja quem normalmente tenha mais autoridade na família."*

Consequentemente, tais comentários evidenciam a flexibilidade do conceito de poder no contexto familiar, sendo este moldado pela estrutura da família e pela distribuição das responsabilidades. Embora os pais sejam predominantemente vistos como figuras de autoridade, observa-se que, em muitos casos, as mães desempenham um papel central e multifacetado, sobretudo quando assumem encargos adicionais decorrentes da ausência ou limitação da presença paterna. Dando seguimento à análise dos dados, procedeu-se ao questionamento sobre a forma como o poder se manifesta nas relações familiares, solicitando-se aos participantes que comentassem o gráfico 5, apresentado a seguir.

Gráfico 5: O poder se reflete nas relações....



Fonte: Espiral aplicado na sequência didática pela pesquisadora (2024).

Durante a apresentação dos dados, explicamos e comparamos as diferentes percepções sobre como o poder se reflete nas relações. O aluno G, ao analisar os dados, comentou: *"Eu percebo que, nas relações familiares, o poder não está só nas mãos de quem toma as decisões,*

*mas também em quem é capaz de ouvir e respeitar a opinião dos outros. Isso ajuda a equilibrar as coisas dentro de casa."*

De forma complementar, o aluno Y destacou que 52,8% dos respondentes associam o poder às pessoas, sublinhando a relevância das relações interpessoais e da troca de ideias. Segundo o seu comentário: "O poder está muito nas pessoas, na forma como se relacionam e como influenciam umas às outras, especialmente quando existe respeito e compreensão.

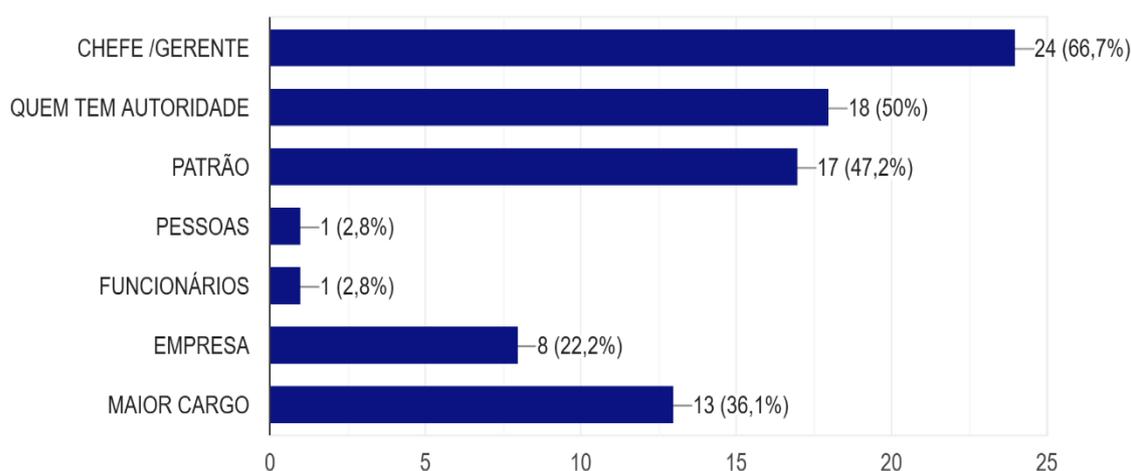
Por outro lado, o aluno D salientou que os 47,2% dos dados que apontam para a associação do poder à política, economia e liderança representam de forma significativa o impacto destas esferas nas relações. Nas suas palavras: "*A política e a economia têm um papel fundamental no poder das relações, pois influenciam diretamente como as pessoas se relacionam dentro da sociedade e como as decisões são tomadas. A liderança também é uma forma de poder nas relações, pois quem lidera tem uma grande influência sobre as escolhas e ações dos outros.*"

Na continuidade da discussão, foi apresentado o gráfico 6. Durante uma análise detalhada sobre as estruturas de trabalho, questionámos os alunos acerca da sua interpretação dos dados. Esta etapa revelou-se particularmente enriquecedora, gerando reflexões profundas e contribuições relevantes.

Gráfico 6: No trabalho o poder está com...

No trabalho o poder está com.

36 respostas



Fonte: Espiral aplicado na sequência didática pela pesquisadora (2024).

Conforme os dados apresentados, 66,7% do poder no ambiente de trabalho está concentrado nas mãos dos trabalhadores que ocupam cargos de chefia ou gerência, o que indica uma significativa concentração de liderança dentro da organização. Esse panorama inicial gerou várias questões entre os alunos, principalmente sobre como essa hierarquia se forma e o que ela representa no contexto organizacional.

Adicionalmente, observou-se que 50% dos participantes possuem algum grau de autoridade, o que sugere que, embora a maioria esteja em posições de liderança, metade dos envolvidos detém algum nível de influência sobre os processos ou sobre outros indivíduos dentro da estrutura organizacional.

Entretanto, o dado que mais provocou discussão foi o fato de apenas 1% dos participantes serem classificados como “funcionários”. Este número despertou atenção e motivou a seguinte questão: por que razão a maioria dos funcionários não tem poder?

Quando questionados sobre essa discrepância, destacou-se o comentário do aluno identificado como "Aluno Y", cuja reflexão acrescentou uma dimensão relevante à análise.

O Aluno Y expressou a sua opinião de forma clara: *“Os funcionários não são donos de fábricas, não têm máquinas, nem os meios de produção necessários. Eu não tenho controle sobre os recursos para gerar riqueza ou trabalho de forma autônoma.”* Sublinhou ainda que, por não possuir os meios de produção — ao contrário dos líderes ou proprietários — o seu poder dentro da organização é limitado, independentemente do cargo ocupado.

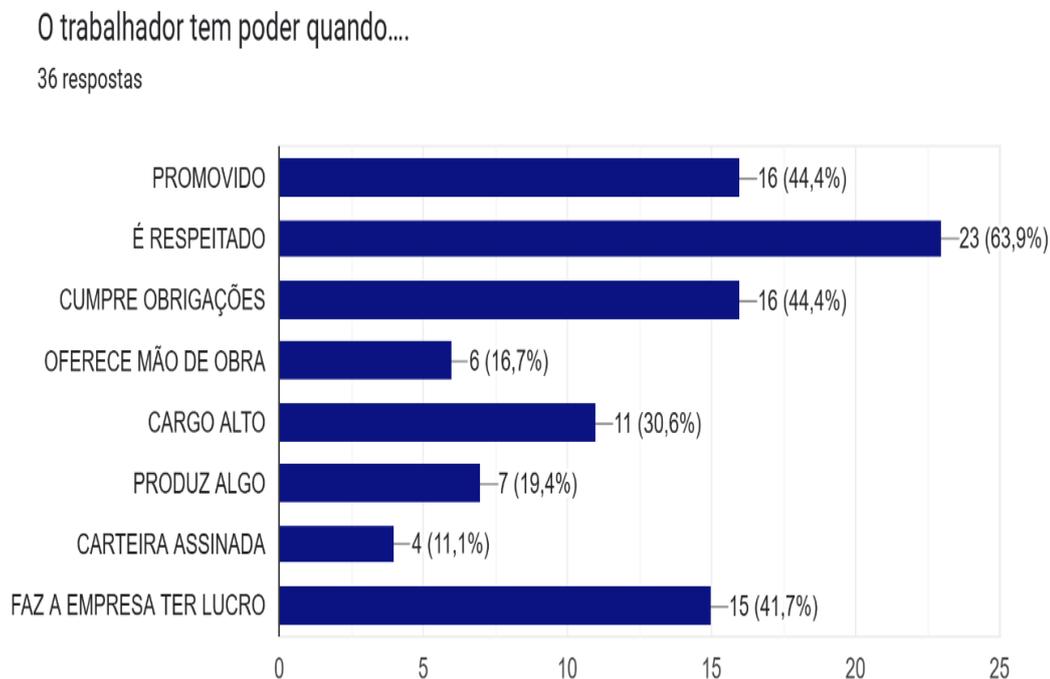
Enquanto pesquisadora dessa sequência didática, e em consonância com a abordagem dialética adotada, considere a intervenção do estudante como ponto de partida para introduzir reflexões teóricas fundamentadas em Karl Marx.

A partir da observação do estudante, tornou-se pertinente aprofundar a discussão com a seguinte explicação dirigida aos alunos:

*“Segundo Karl Marx, quem detém os meios de produção — como fábricas, máquinas, terras e ferramentas — concentra o poder nas relações de trabalho. Esses proprietários acumulam capital explorando os trabalhadores assalariados, que recebem menos do que produzem. Isso gera desigualdade, alienação e desumanização do trabalhador, que perde o controle sobre o seu trabalho. Para Marx, o trabalho é a base da riqueza e da cultura, e seus resultados deveriam ser partilhados igualmente por todos.”* (Professora aplicou essa sequência didática).

Dando seguimento à apresentação dos dados, introduzimos o gráfico 7, intitulado "O trabalhador tem poder quando...", que permitiu aprofundar ainda mais as reflexões sobre o tema.

Gráfico 7: O trabalhador tem poder quando...



Fonte: Espiral aplicado na sequência didática pela pesquisadora (2024).

Os dados indicam que o trabalhador é percebido como tendo poder, sobretudo, quando é respeitado (63,9%). Em segundo lugar, 44,4% dos respondentes associam esse poder ao fato de ser promovido, cumprir suas obrigações e contribuir para o lucro da empresa. Por fim, apenas 11,1% consideram que a carteira assinada, por si só, garante esse poder.

Ao problematizarmos esses resultados com os alunos, destacou-se o comentário de um participante identificado como "Aluno Y", que afirmou: *"Acredito que o poder do trabalhador vai além de ter a carteira assinada."*

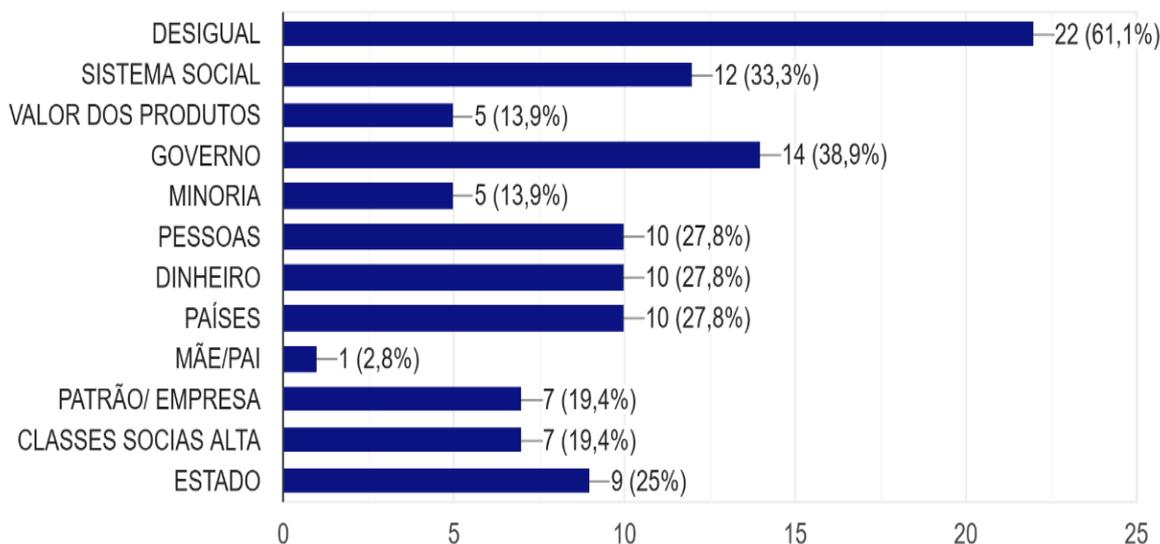
*O respeito, a promoção e o reconhecimento por cumprir suas obrigações são muito mais importantes para garantir influência dentro da organização."*

Complementarmente, o Aluno D trouxe uma reflexão relevante ao mencionar: *"Acredito que a maioria dos trabalhadores está no setor informal, trabalhando por conta própria, o que torna o poder e a segurança no trabalho bem diferentes do que para aqueles que têm carteira assinada."*

Em seguida, foi solicitado aos alunos que analisassem o Gráfico 8, o qual se refere à percepção do poder econômico.

Gráfico 8: O poder econômico está...

36 respostas



Fonte: Espiral aplicado na sequência didática pela pesquisadora (2024).

Ao analisarmos os dados, verificou-se que, para a maioria dos participantes, o poder econômico está distribuído de forma desigual. De acordo com os resultados, 61,1% dos respondentes consideram que há uma concentração desigual desse poder, enquanto 38,9% apontam o governo como principal detentor. Em seguida, surge o sistema social, mencionado por 33,3%, seguido por países, pessoas e minorias (27,8%). Por fim, apenas 13,9% acreditam que o valor dos produtos influencia significativamente essa forma de poder.

Diante desse cenário, foi proposta aos alunos uma reflexão sobre as causas da desigualdade no poder econômico, com especial atenção ao reduzido destaque atribuído às minorias e ao valor dos produtos. As respostas revelaram percepções críticas e fundamentadas.

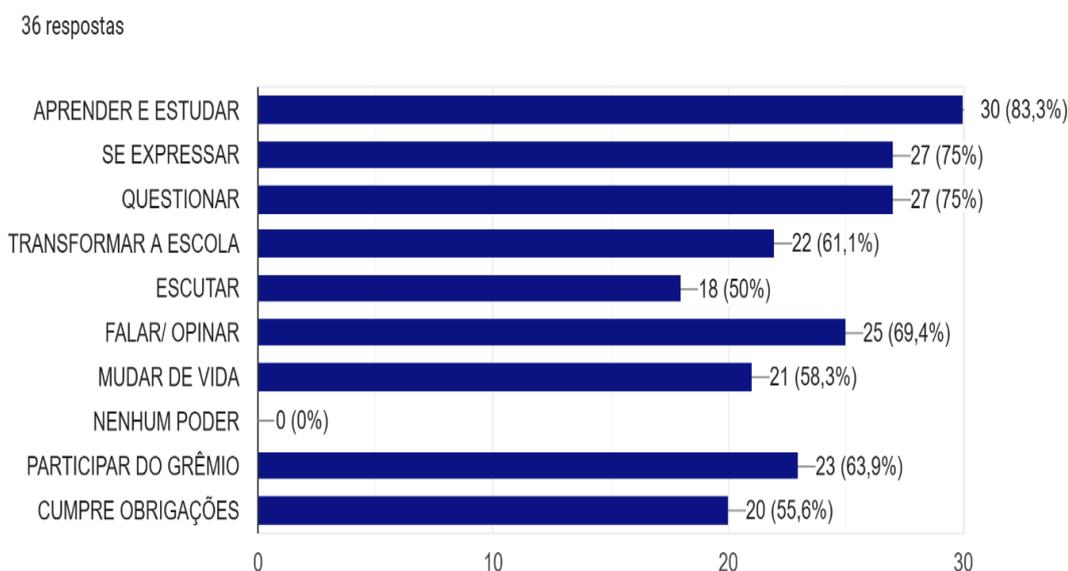
O Aluno A destacou: *"Acredito que o poder econômico é desigual porque quem controla os recursos, como grandes empresas e governos, consegue influenciar os preços e a distribuição de riqueza."*

Já o Aluno C observou: *"O sistema social e os governos têm grande impacto, mas as minorias e o valor dos produtos são frequentemente ignorados nas decisões econômicas, o que perpetua a desigualdade."*

O Aluno J sintetizou a opinião coletiva ao afirmar: *"Acho que o poder econômico está nas mãos de quem controla as grandes empresas e o governo. Eles decidem os preços e como a riqueza é dividida. As minorias e o valor dos produtos não são tão importantes para eles."*

Dando continuidade à análise, os alunos foram convidados a refletir sobre a existência ou não de poder nas suas próprias vivências, a partir da interpretação dos dados apresentados no Gráfico 9.

Gráfico 9: O aluno tem o poder de ...



Fonte: Espiral aplicado na sequência didática pela pesquisadora (2024).

De acordo com os dados analisados, observou-se que 63,9% dos alunos acreditam possuir poder para se expressar e opinar, sendo esse mesmo percentual atribuído à possibilidade de participação no grémio estudantil. Além disso, 83,3% afirmaram ter poder para aprender e estudar, o que indica uma percepção de autonomia no processo de aprendizagem. Por outro lado, 58,3% dos estudantes consideram ter poder para promover mudanças no contexto escolar, enquanto 55,6% indicam sentir-se capazes de cumprir com as suas obrigações. Esses resultados revelam uma multiplicidade de percepções acerca do poder discente, abrangendo tanto dimensões de participação quanto de responsabilidade.

A partir desses números, os alunos foram convidados a refletir sobre o significado dessas percepções e a forma como compreendem o seu real poder no ambiente escolar. A intenção foi aprofundar a análise sobre as dinâmicas de poder que se estabelecem na escola e como os estudantes se posicionam face a elas.

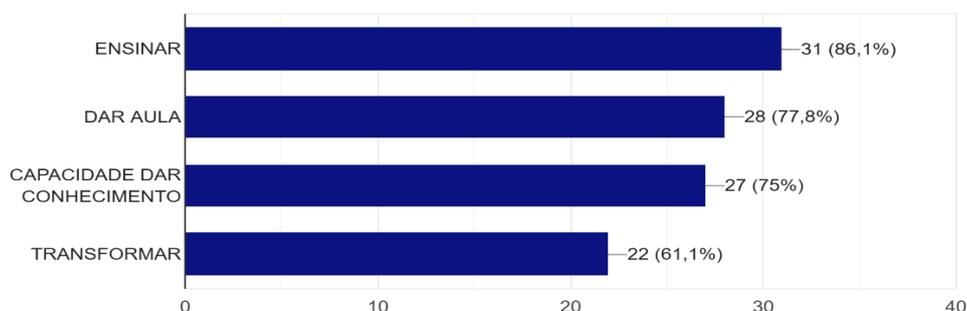
O Aluno J, ao considerar os dados apresentados, expressou a sua visão de forma clara e crítica: *“Acredito que o poder dos alunos é nenhum, porque, apesar de termos algumas oportunidades, como falar, opinar ou participar de atividades, no fim quem realmente decide*

*são os professores e a direção. Não temos controle real sobre as mudanças ou decisões mais importantes.*” Esta observação evidencia uma tensão entre as oportunidades formais de participação e a percepção de ausência de poder efetivo, apontando para limites concretos na capacidade de influência dos estudantes sobre decisões significativas no espaço escolar.

Com base nesta reflexão, a etapa seguinte da análise voltou-se para o estudo do poder docente, a partir das informações apresentadas no Gráfico 10. Buscou-se investigar de que forma a figura do professor foi percebida no que diz respeito ao exercício do poder dentro da escola e como isso se articulou com os alunos.

Gráfico 10: O professor tem o poder de...

36 respostas



:

Fonte: Espiral aplicado na sequência didática pela pesquisadora (2024).

Ao apresentar o Gráfico 10, verificou-se que 86,1% dos alunos consideram que o professor tem o poder de ensinar, enquanto 61,1% acreditam que detém o poder de transformar. A partir desses dados, foi proposto um debate com os alunos para explorar as interpretações por trás dessas percepções.

Por um lado, alguns estudantes demonstraram discordância quanto à ideia de que o professor tem o poder de *dar* conhecimento. Para eles, ensinar representa uma ação mais complexa e coerente com o papel do educador, uma vez que o conhecimento não é concebido como algo exclusivamente individual, mas como uma construção coletiva, influenciada por múltiplos fatores.

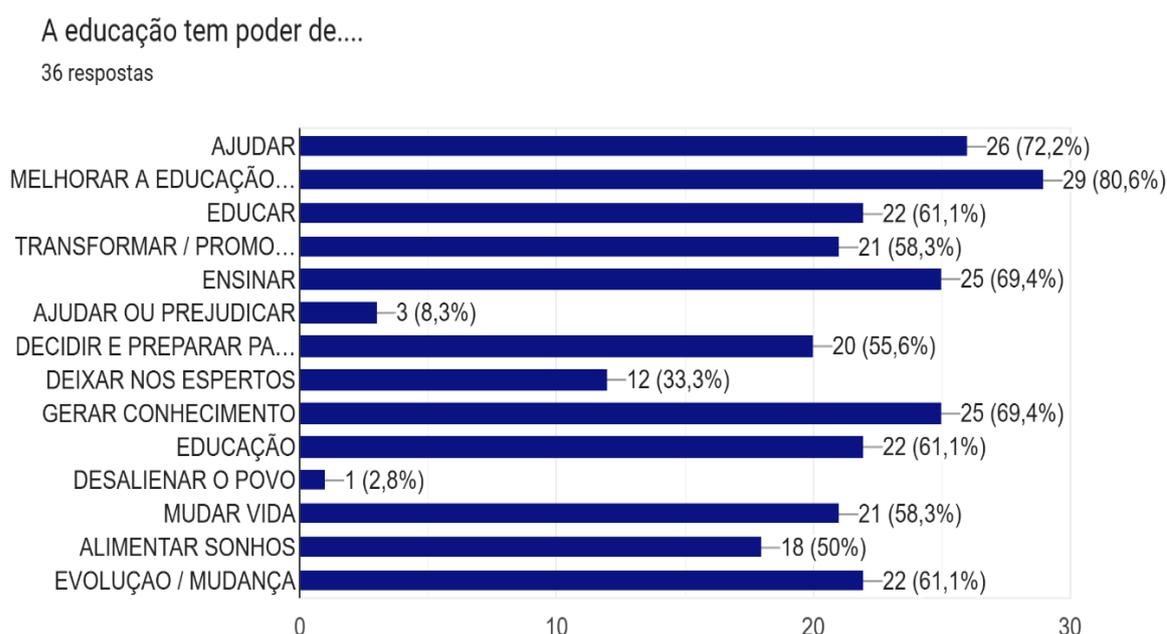
Por outro lado, ao serem questionados sobre o poder de transformação atribuído ao professor, destacou-se a contribuição do Aluno C, que afirmou:

*“Acredito que o professor tem o poder de transformar, pelo fato de que ele apresenta a todos conteúdos aos quais não tivemos acesso antes.”* Essa opinião sublinha a compreensão

de que o poder do professor ultrapassa a mera transmissão de informações, atuando também na formação crítica e na ampliação da visão de mundo dos estudantes.

Diante dessas considerações, os alunos foram então convidados a refletir sobre o poder da educação em si e as suas diferentes formas de manifestação. Nesse sentido, passamos à análise do Gráfico 11, que aborda a seguinte questão: *A educação tem poder de...*

Gráfico 11: A educação tem poder de....



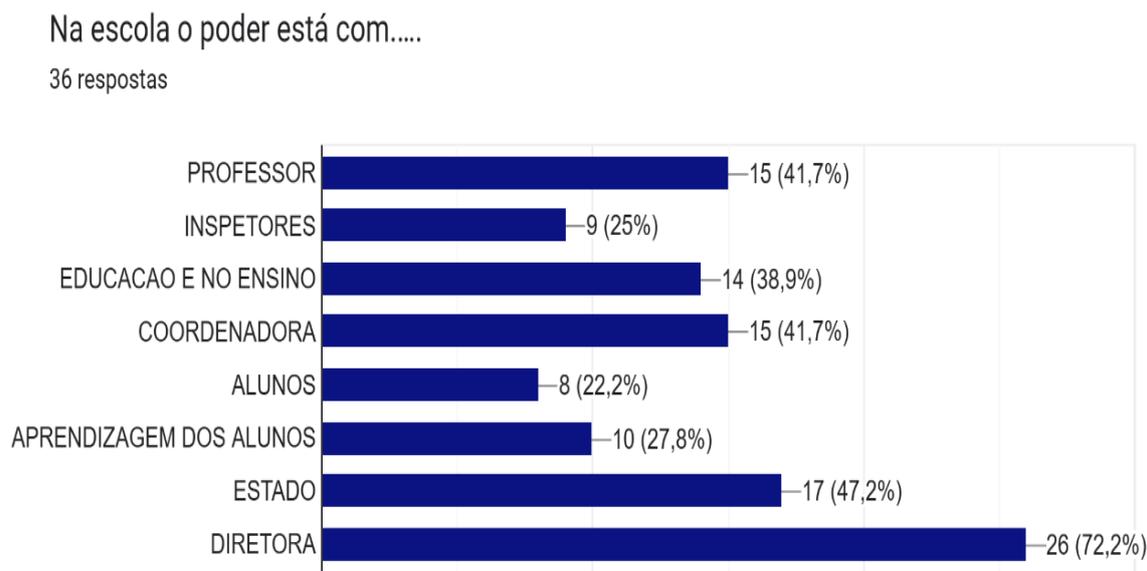
Fonte: Espiral aplicado na sequência didática pela pesquisadora (2024).

Na apresentação dos dados do Gráfico 11, constatou-se que 80,6% dos alunos acreditam que a educação tem o poder de melhorar a vida dos estudantes, enquanto 69,4% consideram que ela possui o poder de ensinar. Um dado particularmente revelador foi que apenas 2,8% dos alunos identificam na educação o poder de desalienar o povo.

Diante dessa discrepância, foi promovida uma discussão em sala, na qual o Aluno J manifestou a sua opinião de forma assertiva: *“Os conteúdos não contemplam as necessidades reais de aprendizado, mas sim estão voltados para atender aos vestibulares, concursos e ao mercado de trabalho.”* Esta opinião foi amplamente compartilhada pela turma, que demonstrou concordância com a ideia de que a educação, em muitos casos, não está orientada para uma transformação profunda ou para o desenvolvimento de uma consciência crítica, mas sim para uma formação funcional, voltada à lógica do desempenho e da empregabilidade.

A partir dessas reflexões sobre os limites e potenciais do poder educativo, a sequência didática prossegue com a análise de uma nova dimensão: quem, de fato, detém poder no espaço escolar. Para isso, recorreremos agora aos dados apresentados no Gráfico 12.

Gráfico 12: Na escola o poder está com...



Fonte: Espiral aplicado na sequência didática pela pesquisadora (2024).

A aula expositiva dedicada à análise de dados proporcionou uma reflexão relevante sobre o poder no contexto escolar, com ênfase na sua distribuição entre alunos, diretores e outros agentes educacionais.

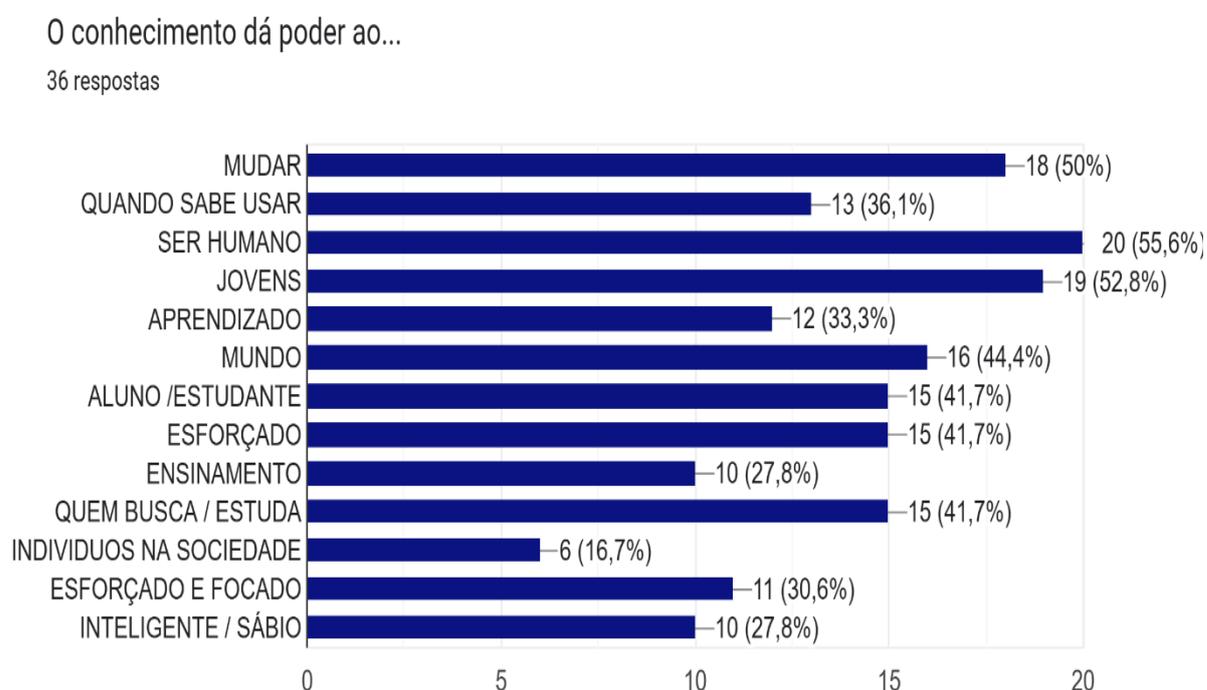
De acordo com os dados obtidos, a maioria dos estudantes (72,2%) considera que o poder na escola está concentrado na figura do diretor, evidenciando a percepção de que este ocupa o principal papel decisório na instituição.

Em seguida, 47,2% dos participantes apontam o Estado como detentor do poder, o que reflete a influência percebida das políticas públicas e diretrizes externas nas decisões escolares.

Por outro lado, apenas 22,2% dos alunos acreditam que o poder reside nos próprios estudantes. Nesse sentido, destacou-se a opinião do Aluno Y, que afirmou: *“Acredito que o poder está no aluno porque, no final das contas, somos nós que fazemos a escola funcionar. Sem nossa participação, nada acontece.”* Essa declaração introduz uma perspectiva alternativa, reforçando o papel ativo e significativo dos estudantes nas dinâmicas escolares.

A análise dos dados revela, portanto, uma percepção predominante de concentração de poder em figuras institucionais como o diretor e o Estado. No entanto, observa-se também um reconhecimento crescente da importância da participação estudantil, sugerindo uma possível tendência de fortalecimento do empoderamento discente. Dando continuidade à sequência didática, os alunos foram convidados a analisar o Gráfico 13, que aborda o conhecimento enquanto fonte de poder.

Gráfico 13: O conhecimento dá poder ao....



Fonte: Espiral aplicado na sequência didática pela pesquisadora (2024).

O Aluno D, ao refletir sobre os dados, destacou: *“Acredito que o conhecimento pode ser uma forma de poder, porque quando você aprende, tem mais controle sobre sua vida e suas escolhas. Isso te dá a oportunidade de mudar sua realidade.”*

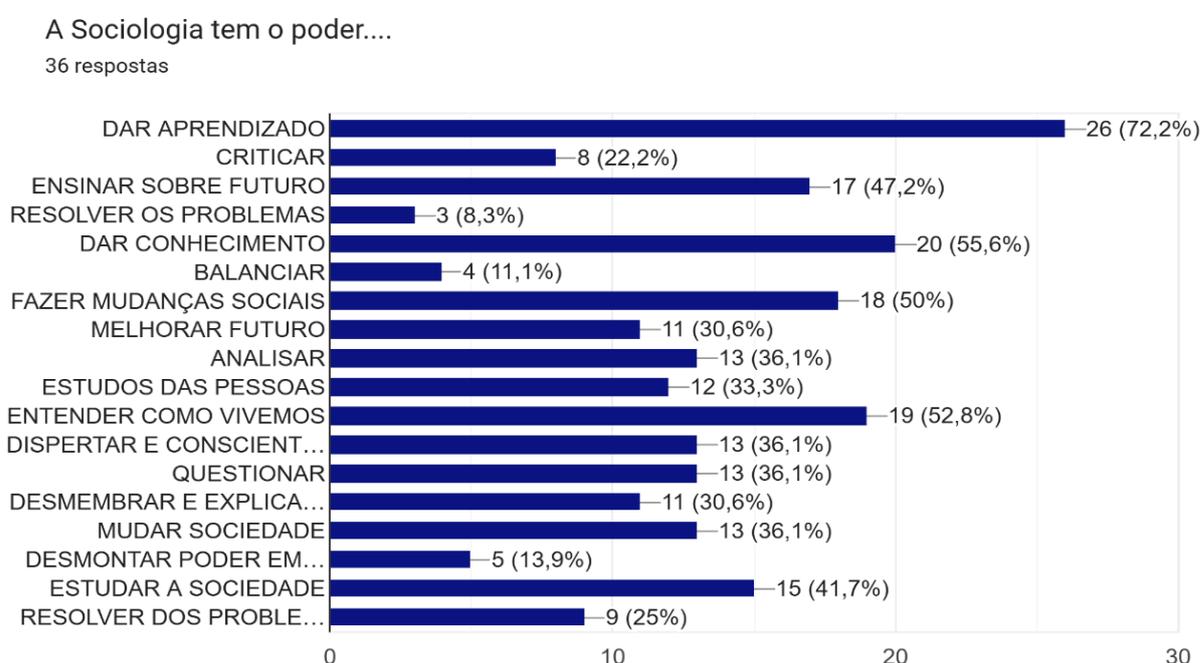
Complementarmente, o Aluno Y, com base nas informações apresentadas, afirmou: *“O conhecimento tem poder de transformar porque nos dá a capacidade de questionar, entender o que está ao nosso redor e, assim, buscar mudanças.”*

Essas falas reforçam a ideia de que os estudantes reconhecem o conhecimento como um instrumento de poder, capaz de promover transformações tanto individuais quanto coletivas. Tal entendimento está em consonância com as noções de empoderamento que emergiram ao longo da análise dos dados da sequência didática.

Diante desse contexto, levanta-se uma nova questão para reflexão: a sociologia tem poder? Considerando as aprendizagens proporcionadas pelas aulas desenvolvidas ao longo desta pesquisa, seria possível afirmar que a sociologia, enquanto área do conhecimento, tem o poder de transformar as perspectivas dos alunos acerca das questões sociais?

Para aprofundar essa análise, passamos agora à interpretação dos dados apresentados no Gráfico 14, construído com base nas respostas dos próprios alunos, a fim de refletirmos sobre o poder atribuído à sociologia.

Gráfico 14: A sociologia tem o poder...



Fonte: Espiral aplicado na sequência didática pela pesquisadora (2024).

Durante a apresentação dos dados aos alunos, verificou-se que 72,2% deles apontaram o aprendizado como um dos elementos mais relevantes relacionados ao poder. Esse dado revela uma valorização significativa do conhecimento como instrumento de transformação individual e coletiva.

Além disso, 41,7% dos estudantes destacaram a importância de “desmontar” o poder na sociedade, o que gerou interesse e debate.

Quando questionados sobre o significado dessa expressão, o Aluno X dirigiu-se à turma e explicou: “Desmontar o poder é desconstruir o que está sendo colocado, para entender melhor como ele funciona e como ele impacta a gente.” Tal reflexão sugere uma abordagem crítica, orientada para a análise das estruturas de poder.

Em complemento, 30,6% dos participantes afirmaram que o processo de aprender envolve “desmembrar e explicar” as questões, indicando uma postura analítica frente aos conteúdos trabalhados.

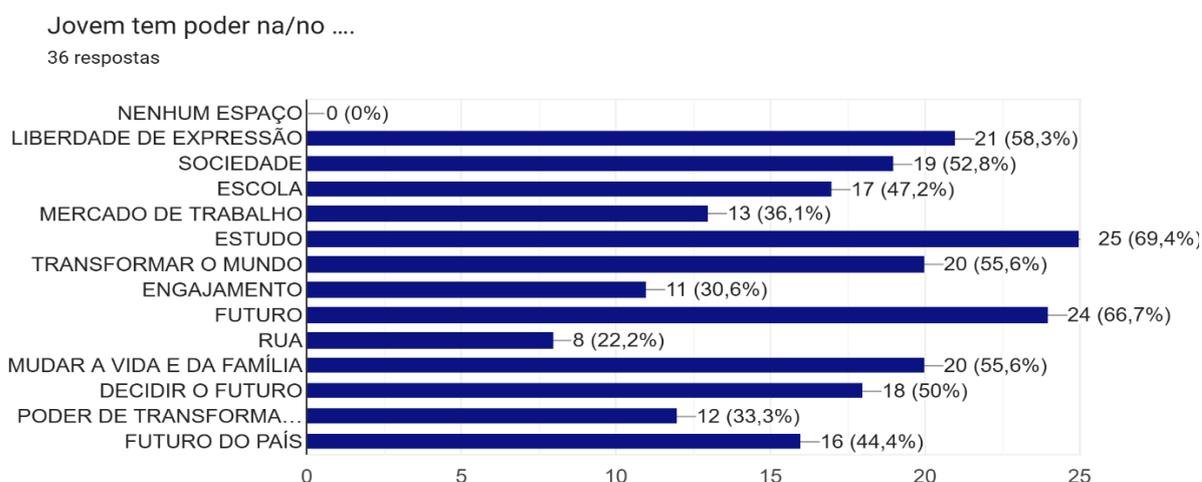
Nesse sentido, o Aluno Y comentou: *“É necessário desmembrar as coisas para entender a fundo e não aceitar tudo como se fosse verdade absoluta, mas questionar e refletir sobre o que está sendo ensinado.”*

Outro dado relevante aponta que 36,1% dos alunos reconhecem no aprendizado o poder de “despertar e conscientizar”. Essas falas destacam o papel da educação na mudança de pensamentos e atitudes.

O Aluno Z reforçou essa ideia ao afirmar: *“Acho que, ao despertar a consciência das pessoas, a gente pode começar a perceber o mundo de maneira diferente e querer agir para mudar o que está errado.”*

Por fim, 11,1% dos alunos referiram-se à necessidade de “balancear” diferentes perspectivas sobre o poder, sugerindo que o conhecimento pode contribuir para uma compreensão mais justa e equilibrada das relações sociais. Questionados sobre essa visão, os estudantes refletiram sobre o potencial do saber para promover equidade e justiça na leitura das dinâmicas de poder. Essas falas e interpretações evidenciam um interesse crescente dos alunos em desconstruir conceitos estabelecidos, questionar o status quo e aprofundar o entendimento sobre as relações entre poder e aprendizado. Diante desse cenário, passamos à apresentação do Gráfico 15, que aborda o eixo central desta pesquisa: *O jovem tem poder?*

Gráfico 15: Jovem tem poder na/no...



Fonte: Espiral aplicado na sequência didática pela pesquisadora (2024).

A partir da análise dos dados apresentados, os alunos destacaram que 69,4% acreditam que o jovem tem poder no campo dos estudos, 66,7% percebem o jovem como detentor de poder sobre o próprio futuro e 58,3% reconhecem a liberdade de expressão como uma forma significativa de poder juvenil. Complementarmente, 52,8% dos participantes atribuem ao jovem poder de atuação na sociedade, 36,1% reconhecem sua presença no mercado de trabalho e 55,6% veem no jovem a capacidade de transformar o mundo.

Esses resultados sugerem que, para os estudantes, o poder dos jovens se manifesta, sobretudo, nas esferas do conhecimento, da projeção de futuro e da expressão individual. No entanto, é importante destacar que espaços estruturais como o mercado de trabalho ainda são percebidos como áreas de acesso restrito, o que indica a existência de obstáculos sociais e económicos à plena participação juvenil.

As falas dos alunos ilustram essa compreensão. O Aluno J comentou: *“Acho que o jovem tem poder, mas é mais no estudo e no futuro, porque fora disso, o mercado e a sociedade ainda dificultam nossa atuação.”* Na mesma linha, o Aluno Y observou: *“O jovem pode transformar, mas é difícil quando as oportunidades não são iguais para todos.”* Já o Aluno C acrescentou: *“Acredito que o poder do jovem é mais sobre fazer escolhas e se expressar, mas não tem tanto poder no mercado de trabalho ainda.”*

Tais declarações evidenciam que os estudantes reconhecem as limitações do poder juvenil diante das estruturas sociais desiguais que permeiam seu cotidiano. Embora identifiquem a educação e a autonomia pessoais como possíveis espaços de fortalecimento, percebem que o poder da juventude é ainda restrito, condicionado e insuficiente para romper as desigualdades arraigadas.

Enquanto pesquisadora, impressiona a capacidade dos estudantes em apreender essas limitações, demonstrando uma sensibilidade crítica para as complexidades das relações de poder que atravessam suas vidas. Esse avanço reflete uma construção significativa do pensamento crítico, abrindo caminho para a problematização das formas de dominação e resistência.

O “Espiral Reflexivo” constituiu um recurso fundamental para sistematizar os conhecimentos produzidos pelos estudantes; além disso, permitiu a tabulação dos dados e a verificação coletiva das informações, favorecendo a organização das diferentes perspectivas e fortalecendo o caráter colaborativo e analítico da atividade.

Diante desse cenário, a análise dos dados possibilitou, aos alunos, a ampliação de sua compreensão sobre o conceito de poder e suas múltiplas manifestações nos diversos espaços sociais. Para dar continuidade à sequência didática, foi comunicado aos estudantes que, na

aula seguinte, o tema seria aprofundado por meio de uma pesquisa orientada, com o objetivo de explorar as diferentes perspectivas teóricas sobre o poder, ampliando o horizonte crítico e reflexivo da turma.

#### 6.1.5 – Desenvolvendo: Quarta aula da sequência didática: aulas de Sociologia e História

A aula foi realizada no dia 22 de agosto de 2024, às 9h30, no turno da manhã, integrando a proposta da sequência didática voltada à problematização do conceito de poder. As atividades foram iniciadas com uma pergunta disparadora de caráter reflexivo: “*Alguém sabe dizer o que é poder?*”.

Tal questionamento teve como finalidade mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes, estimulando a construção coletiva de significados. A partir dessa provocação, instaurou-se um debate dinâmico, no qual emergiram diversas interpretações. Enquanto alguns alunos apresentaram compreensões mais imediatas e associadas à ideia de autoridade ou dominação individual, outros indicaram percepções mais elaboradas, relacionadas a processos sociais e relações de influência.

Na etapa seguinte da aula, os estudantes foram conduzidos à realização da atividade central: o preenchimento da *Ficha 1* (Apêndice B). Essa tarefa teve como objetivo sistematizar as reflexões individuais sobre o conceito de poder, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico por meio da análise comparativa entre diferentes fontes de conhecimento.

Para tanto, os alunos foram instruídos a consultar dois tipos de dicionários — um de uso geral (como o Aurélio) e outro de natureza sociológica — com o intuito de identificar e registrar as definições atribuídas ao termo “poder”. A proposta visava não apenas à ampliação do repertório conceitual, mas também à percepção das nuances entre um entendimento mais comum, de senso comum, e uma abordagem fundamentada na teoria social. Esperava-se, assim, que os estudantes pudessem compreender o poder enquanto fenômeno relacional, estruturante e contextualizado historicamente.

Nesse contexto, o grupo da aluna Y apresentou uma contribuição significativa ao destacar as distinções entre as definições encontradas. Segundo o grupo: “*No dicionário comum, poder é a capacidade de influenciar ou controlar os outros, enquanto no dicionário sociológico, poder é visto como uma relação social que envolve controle, influência e a capacidade de moldar decisões dentro de um contexto de interações sociais.*”.

Tal análise será sistematizada a seguir no Figura 12, com vistas a ilustrar a complexidade conceitual que permeia o termo e a sua relevância para a compreensão das relações sociais.

Figura 12: Pesquisando as definições de poder nos dicionários – aluno 1

Grupo número: \_\_\_\_\_

**Quadro 3: pesquisa em dicionários**

Dicionário Comum: Distribuição dicionário	Definições de Poder
Definição 1: <b>Dicionário Comum</b>	D. REITO, CAPACIDADE OU AUTORIDADE PARA FAZER ALGO.
Definição 2: <b>Dicionário Comum</b>	DOMÍNIO, INFLUÊNCIA OU AUTORIDADE PARA MANDA
<b>Dicionário Sociológico:</b>  Disponível em: <a href="https://geovest.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/05/dicionario-de-sociologia-guia-pratico-da-linguagem-sociologica-by-allan-g.-johnson-z-lib.org.pdf">https://geovest.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/05/dicionario-de-sociologia-guia-pratico-da-linguagem-sociologica-by-allan-g.-johnson-z-lib.org.pdf</a>	<b>Definições de Poder</b> Em sentido geral, o poder designa a faculdade de agir própria de ser humano, ou, num sentido derivado, a aptidão de um estado agir para levar a cabo ações específicas.
Definição 1: <b>Dicionário Sociológico</b>	
Definição 2: <b>Dicionário Sociológico</b>	
<b>Comparação das Definições entre os Dicionários: Comum e Sociológico.</b>	
Semelhança 1	UMA DAS SEMELHANÇAS ENTRE ELAS
Semelhança 2	É A AUTORIDADE
<b>Identificando diferenças da definição de Poder entre os Dicionários</b>	
Diferenças 1	Enquanto o dicionário comum o vê como
Diferenças 2	uma capacidade individual de agir
<b>Exemplificando: Conceito de Poder entre os Dicionários</b>	
Exemplos Cotidianos: 1	O PODER SOCIAL, PODER ECONÔMICO
Exemplos Cotidianos: 2	O PODER MILITAR, O PODER POLÍTICO
<b>Aplicação do Conceito de Poder:</b>	
Exemplos Sociológicos: 1	Estrutura social, relação de classe,
Exemplos Sociológicos: 2	poder e identidade, teorias de poder.
<b>CONCLUSÃO:</b>	
Estudantes, escrevam sua conclusão sobre o poder da juventude no espaço abaixo, refletindo sobre uma situação específica onde observaram o poder em ação, utilizando pelo menos uma definição de poder.	
A juventude possui um poder significativo que se manifesta de várias maneiras. Em primeiro lugar, os jovens são agentes de mudança, capazes de questionar normas estabelecidas e trazer novas perspectivas para questões sociais, políticas e ambientais.	

Fonte: Escrito pelos participantes da sequência didática, 2024.

Os alunos dos grupos B e C também contribuíram com reflexões significativas acerca das definições analisadas, evidenciando uma compreensão mais aprofundada do conceito de poder e sua articulação com as dinâmicas sociais. De acordo com a pesquisa realizada nos dicionários, os estudantes compreenderam o poder como a capacidade de provocar mudanças, questionar normas estabelecidas e contribuir com novas perspectivas nas esferas social, política e ambiental.

As interpretações apresentadas revelaram que o poder se manifesta de forma muitas vezes implícita, porém estruturante, nas relações sociais e institucionais, conforme ilustrado na figura 13 a seguir.

Figura 13: Pesquisando as definições de poder nos dicionários 2

Grupo número: 240004

**Quadro 3: pesquisa em dicionários**

Dicionário Comum: Distribuição dicionário	Definições de Poder
Definição 1: Dicionário Comum	Persuasão usada para convencer as pessoas
Definição 2: Dicionário Comum	O poder não é corrompido.
<b>Dicionário Sociológico:</b>	<b>Definições de Poder</b>
Disponível em: <a href="https://geovest.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/05/dicionario-de-sociologia-guia-pratico-da-linguagem-sociologica-by-allan-g.-johnson-z-lib.org.pdf">https://geovest.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/05/dicionario-de-sociologia-guia-pratico-da-linguagem-sociologica-by-allan-g.-johnson-z-lib.org.pdf</a>	O poder é um conceito sociológico fundamental, com vários significados, em torno dos quais há grande divergência.
Definição 1: Dicionário Sociológico	
Definição 2: Dicionário Sociológico	
<b>Comparação das Definições entre os Dicionários: Comum e Sociológico.</b>	
Semelhança 1	O primeiro é prático; o segundo é teórico
Semelhança 2	O primeiro é sobre caráter; o segundo, sobre
<b>Identificando diferenças da definição de Poder entre os Dicionários</b>	
Diferenças 1	O primeiro é influência prática; o segundo, teórico
Diferenças 2	O primeiro é sobre caráter; o segundo, sobre
<b>Exemplificando: Conceito de Poder entre os Dicionários</b>	
Exemplos Cotidianos: 1	Presidência, parente
Exemplos Cotidianos: 2	Conceito teórico
<b>Aplicação do Conceito de Poder:</b>	
Exemplos Sociológicos: 1	Influência prática
Exemplos Sociológicos: 2	Conceito teórico
<b>CONCLUSÃO:</b>	
Estudantes, escrevam sua conclusão sobre o poder da juventude no espaço abaixo, refletindo sobre uma situação específica onde observaram o poder em ação, utilizando pelo menos uma definição de poder.	
R: A juventude tem o poder de impulsionar mudanças e moldar o futuro.	

Fonte: Escrito pelos participantes da sequência didática, 2024.

De modo geral, os alunos demonstraram compreender que o poder vai além das formas explícitas de autoridade, sendo concebido como um elemento constitutivo das relações sociais.

Através das discussões e atividades propostas, foi possível perceber que os estudantes passaram a reconhecer o poder como uma dinâmica presente em diferentes contextos, que se expressa nas relações institucionais, nas interações sociais e nos modos como normas e decisões são estabelecidas.

A atividade alcançou, assim, seu objetivo formativo ao proporcionar uma problematização crítica do conceito de poder sob uma perspectiva sociológica, estimulando a análise das formas pelas quais ele se manifesta e é exercido no cotidiano.

Dando prosseguimento a esse processo, foi combinado com a turma que, na próxima aula, o estudo do tema seria aprofundado, com a introdução de novos referenciais teóricos e a análise de situações concretas que possibilitem ampliar a compreensão sobre as diversas expressões do poder na sociedade.

#### 6.1.6 – Desenvolvendo: Quinta aula da sequência didática: aulas de Sociologia e História

A aula foi realizada no dia 05 de setembro de 2024, às 9h30, no turno da manhã. Como ponto de partida, foi apresentada uma pergunta provocadora aos alunos: "*De quem é a escola? Quem tem o poder na escola?*" O intuito dessa abordagem inicial foi incentivar a reflexão crítica sobre as dinâmicas de poder no ambiente escolar bem como estimular a análise da forma como esse poder se distribui entre os diferentes grupos que compõem a instituição.

A partir desse questionamento, desenvolveu-se uma roda de conversa na qual os alunos compartilharam suas percepções sobre os atores que exercem influência nas decisões escolares.

De forma predominante, os estudantes identificaram a direção e os professores como os principais detentores de poder na escola, enquanto o Grêmio Estudantil e os próprios alunos foram percebidos como agentes com capacidade limitada de intervenção.

Com o intuito de promover a sistematização das ideias discutidas, os alunos foram organizados em grupos e convidados a elaborar mapas mentais que representassem as relações de poder entre os sujeitos escolares.

A proposta consistiu em identificar os principais agentes institucionais — direção, corpo docente, alunos e Grêmio Estudantil — e analisar as formas de interação, influência e tomada de decisão que caracterizam essas relações.

Essa atividade visual e colaborativa visava não apenas a organização conceitual, mas também a produção de uma representação crítica das dinâmicas de poder vivenciadas no cotidiano escolar.

A Figura 14 apresenta o registro visual do momento em que os alunos estavam construindo os mapas mentais em grupo:

Figura 14: Foto dos Alunos realizando o mapa mental



Fonte: Elaboração própria. Aparelho celular poco xiaomi x6, 2024.

A utilização do mapa mental mostrou-se uma ferramenta pedagógica eficaz, uma vez que permitiu aos estudantes visualizar a complexidade das relações de poder e compreender como essas se organizam e se reproduzem na estrutura escolar.

Entre os grupos participantes, o grupo B destacou-se pela abordagem analítica e bem estruturada do tema. O grupo iniciou sua construção discutindo as formas institucionais de poder, com foco na centralidade da direção e do corpo docente na definição de normas e decisões pedagógicas. No centro do diagrama, posicionaram esses atores, estabelecendo conexões com elementos como o currículo escolar, a gestão de atividades e o controle disciplinar.

À esquerda do mapa, o grupo representou o Grêmio Estudantil, ressaltando sua atuação pontual, sobretudo na organização de eventos e na representação formal dos alunos. Já à direita, incluíram os próprios estudantes, reconhecendo seu envolvimento nos processos escolares, mas apontando limitações quanto à sua capacidade de influenciar decisões estruturais.

A análise do grupo indicou que, apesar da existência de espaços de participação estudantil, o poder decisório permanece concentrado em instâncias administrativas e docentes. Além disso, discutiu-se como o exercício do poder por parte dos alunos tende a ocorrer por meio de mobilizações coletivas e práticas de resistência, evidenciando uma atuação que, embora relevante, não está formalmente institucionalizada.

Após a construção dos mapas, os alunos foram convidados a refletir sobre o papel da juventude no espaço escolar, com foco na forma como esse protagonismo aparece nas aulas de História e nos conteúdos curriculares. A discussão centrou-se nas representações dos

jovens nas lutas sociais, nas reivindicações por direitos e nas formas pelas quais o currículo contempla — ou silencia — as ações políticas da juventude.

Durante o debate, emergiram críticas à atuação limitada do Grêmio Estudantil e à maneira como a escola restringe sua capacidade de intervenção. Os estudantes questionaram a representação juvenil dentro da instituição, identificando tensões entre o discurso oficial de participação e as barreiras impostas à atuação efetiva dos alunos. Além disso, refletiram sobre como as narrativas históricas apresentadas em sala de aula influenciam a percepção de seu próprio papel como sujeitos políticos.

Ao final da atividade, os alunos demonstraram avanços na compreensão das relações de poder presentes no ambiente escolar, reconhecendo tanto os limites quanto as possibilidades de atuação dos diferentes grupos. A elaboração dos mapas mentais foi fundamental para estruturar as percepções dos estudantes, permitindo-lhes identificar com maior clareza os mecanismos de poder e os espaços possíveis de participação.

Com a finalização dessa etapa, delineou-se uma nova proposta de estudo, voltada à análise comparativa de diferentes realidades juvenis ao redor do mundo. A intenção era ampliar a compreensão sobre as formas de manifestação do poder entre os jovens em distintos contextos sociais e culturais, aprofundando as reflexões iniciadas nas atividades anteriores. Essa proposta estruturou a aula subsequente da sequência didática, na qual foram exploradas experiências juvenis internacionais como ponto de partida para novas discussões.

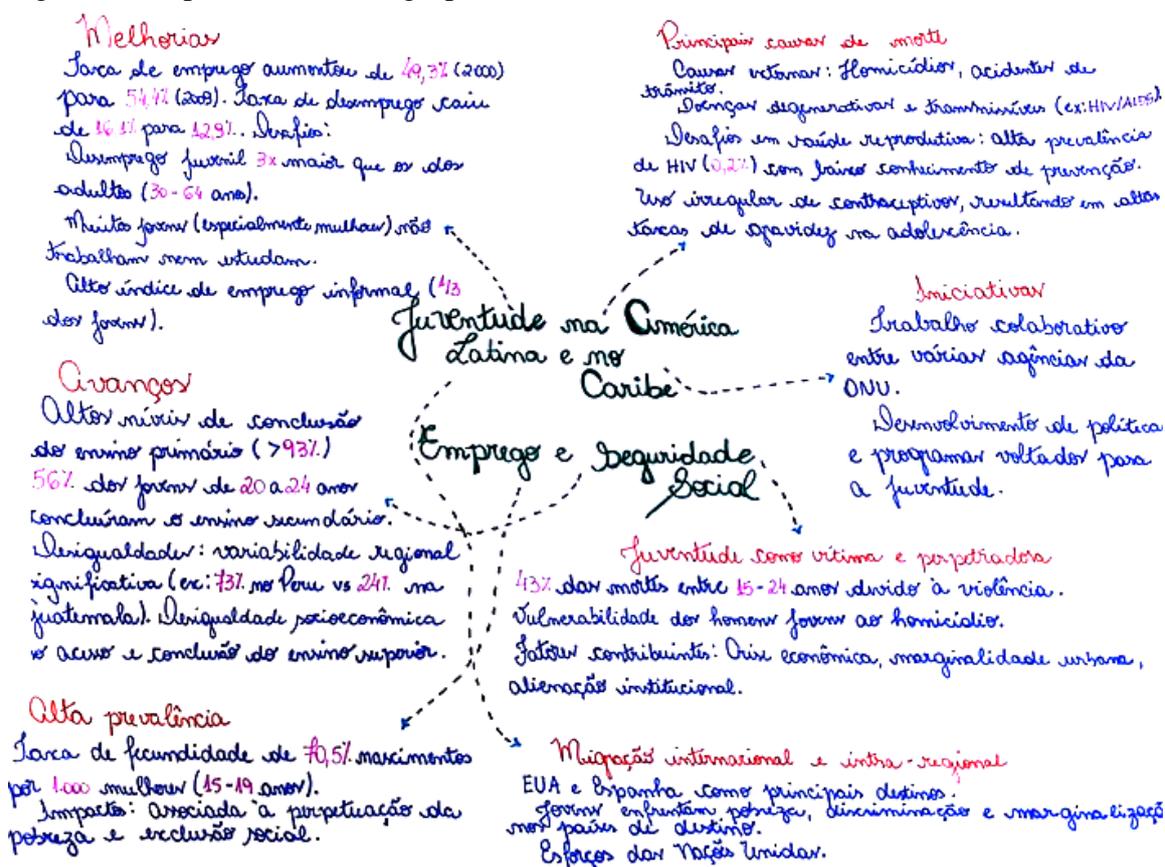
#### 6.1.7 – Desenvolvendo: Sexta aula da sequência didática: aulas de Sociologia e História

A aula ocorreu no dia 12 de setembro de 2024, e começou com a leitura de textos sobre as realidades socioculturais e políticas da juventude em diferentes regiões do mundo. Cada grupo foi designado para estudar uma região específica (América Latina, Caribe, Nigéria, Brasil, Ásia e África do Sul), com o objetivo de analisar as condições de vida e os direitos dos jovens em cada uma dessas regiões.

Após a leitura, os alunos foram orientados a sintetizar as informações obtidas e preparar uma apresentação para compartilhar com os outros. Durante a apresentação do Grupo 1, que estudou a América Latina, a aluna X comentou: *“Na América Latina, embora os jovens tenham seus direitos reconhecidos em documentos, o acesso a esses direitos é muito desigual. Por exemplo, o direito à educação e à saúde é algo que muitos jovens não conseguem exercer plenamente.”* Essa fala exemplificou a disparidade entre os direitos formais e sua aplicação real, evidenciando as desigualdades presentes na região. Conforme podemos verificar no

mapa conceitual elaborado pelo grupo, objetivou sistematizar a leitura e facilitar a apresentação durante o debate na figura 15:

Figura 15: Mapa conceitual do grupo 1: Juventude na América Latina e no Caribe



Fonte: Elaborado pelos alunos, 2024

No mapa conceitual acima, os alunos descreveram o tema “Juventude na América Latina e no Caribe: Emprego e Seguridade Social”, abordando a situação da juventude em diferentes contextos sociais, econômicos e de saúde. O conteúdo destaca avanços, como o aumento da taxa de empregabilidade entre 2000 e 2009, mas também evidencia desafios persistentes, como o alto desemprego juvenil, a informalidade nas relações de trabalho e a inatividade — jovens que não estudam nem trabalham.

Na educação, há avanços na conclusão do ensino primário e secundário, mas mantêm-se desigualdades regionais e socioeconômicas, especialmente no acesso ao ensino superior — com diferenças marcantes entre países como Peru e Guatemala.

A alta taxa de fecundidade entre adolescentes é apontada como fator que contribui para a perpetuação da pobreza e exclusão social. No campo da saúde, os principais problemas enfrentados pelos jovens incluem homicídios, acidentes de trânsito, doenças degenerativas e

uma preocupante prevalência de HIV, associada à falta de conhecimento sobre prevenção e ao uso irregular de contraceptivos.

O mapa também mostra a juventude como vítima da violência, sendo 43% das mortes nessa faixa etária atribuídas a causas violentas. Entre os fatores que configuram este cenário, estão a crise econômica, marginalidade urbana e exclusão institucional.

No tema da migração, jovens que se deslocam para os EUA e Espanha enfrentam pobreza, discriminação e marginalização. Por fim, o documento destaca iniciativas das Nações Unidas, focadas em políticas e programas para apoiar os jovens, através de um trabalho colaborativo entre várias agências.

O mapa conceitual possibilitou que os estudantes organizassem de maneira clara os principais conceitos abordados no artigo, conectando as ideias centrais e proporcionando uma base para a discussão com a turma.

Esse recurso visual não apenas ajudou a sintetizar as informações, como também favoreceu a compreensão das relações entre os conceitos de "direitos" e "acesso" nos diferentes contextos estudados.

O Grupo 2, responsável por investigar o contexto da África do Sul, destacou a persistência das desigualdades sociais, mesmo após o fim do *apartheid*. Nesse sentido, o aluno Y observou: *“Embora haja leis que garantam direitos iguais, muitos jovens negros continuam sem acesso à educação de qualidade e a empregos formais, o que limita suas possibilidades de exercer plenamente seus direitos.”*

Na sequência, o Grupo 3, que analisou a Nigéria, ressaltou a complexidade do cenário vivenciado pela juventude nigeriana. A aluna Z afirmou: *“Na Nigéria, muitos jovens vivem em áreas rurais e enfrentam dificuldades extremas, como a falta de acesso à saúde e educação, o que faz com que, mesmo sendo reconhecidos como sujeitos de direitos, esses jovens não tenham seus direitos atendidos na prática.”*

As apresentações dos grupos desencadearam um debate expressivo entre os alunos. Durante a discussão, o aluno W levantou um questionamento pertinente: *“Como é possível garantir que os jovens em países com tanta desigualdade realmente tenham seus direitos respeitados, como o direito ao trabalho e à educação?”*

Contribuindo com uma análise sobre o Brasil, o aluno V refletiu sobre a distância entre o discurso legal e a realidade concreta: *“No Brasil, os jovens têm seus direitos garantidos na Constituição, mas as condições de vida, especialmente nas periferias, não permitem que eles exerçam esses direitos. Existe um abismo entre o que é garantido e o que é vivido no dia a dia.”*

Dando continuidade à discussão, promoveu-se um debate orientado por questões geradoras que incentivaram os alunos a aprofundar suas reflexões. Uma delas foi: *Como a desigualdade social afeta o reconhecimento dos direitos dos jovens em diferentes partes do mundo?* A aluna W respondeu: *“A desigualdade social faz com que, em muitos países, os jovens não tenham acesso aos direitos que estão formalmente garantidos. Eles podem até ter o direito à educação, mas não têm escolas ou condições adequadas para estudar.”*

A partir disso, foi introduzida uma segunda provocação: *O que significa ser um sujeito de direitos, mas não ter acesso real a esses direitos?* O aluno X trouxe uma síntese instigante ao afirmar: *“É como se fosse um direito teórico, mas não prático. Você tem o direito, mas as condições e estruturas não existem para você realmente exercer esse direito.”*

De modo geral, a atividade promoveu uma reflexão crítica sobre a distância entre o reconhecimento formal dos direitos e a efetivação desses direitos no cotidiano dos jovens. As falas dos alunos evidenciaram o amadurecimento do pensamento crítico em relação às desigualdades sociais e ao papel da juventude como sujeitos de direitos em contextos marcados por profundas assimetrias estruturais.

Dando continuidade à reflexão, foi proposto o questionamento: *Quais são as soluções possíveis para garantir que os direitos dos jovens sejam de fato vividos e respeitados?* A aluna Y sugeriu: *“É preciso garantir que os direitos não sejam só uma questão legal, mas sim parte do cotidiano. Políticas públicas de acesso real à educação e ao trabalho são fundamentais para que esses direitos se tornem concretos.”* Essa resposta contribuiu para o aprofundamento da discussão ao articular a dimensão normativa dos direitos com a necessidade de sua concretização por meio de ações efetivas do Estado e da sociedade civil.

Ao final da aula, as reflexões dos alunos foram retomadas e reforçadas, com ênfase na importância da luta contínua pela efetivação dos direitos da juventude em escala global. Destacou-se que *“a discussão de hoje evidenciou o quanto é importante assegurar que os direitos dos jovens não sejam apenas reconhecidos nas leis, mas que sejam efetivamente vividos no cotidiano. A educação, o trabalho e a participação política são fundamentais para a construção de uma cidadania plena e igualitária.”*

Nesse sentido, percebeu-se que a abordagem adotada permitiu aos estudantes uma compreensão mais aprofundada sobre as desigualdades sociais que comprometem o acesso aos direitos em diferentes realidades. Além disso, promoveu a reflexão coletiva sobre caminhos possíveis para garantir uma cidadania mais justa e inclusiva, ao mesmo tempo em que incentivou a conscientização global acerca da equidade, dos direitos humanos e do papel ativo dos jovens nos diversos espaços sociais.

Como desdobramento da sequência didática, definiu-se junto à turma que, na Aula 7, seria realizada a criação de um mural temático com base na questão: *“O jovem tem poder?”* O objetivo da atividade era construir um espaço estruturado de expressão, permitindo que os alunos interagissem com os conteúdos de forma ativa, crítica e criativa.

Essa proposta dialoga com a perspectiva de Leontiev (2004, p. 288), ao afirmar que *“a principal característica do processo de apropriação [...] é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas.”*

#### 6.1.8 – Desenvolvendo: Sétima aula da sequência didática: aulas de Sociologia e História

A última aula da sequência didática foi realizada no dia 19 de setembro de 2024, uma quinta-feira, no turno da manhã, contando com a participação de 20 alunos da 2.<sup>a</sup> série do Ensino Médio e, de forma especial, com 12 alunos do 9.<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental, convidados para integrar a atividade. A proposta visava ampliar o diálogo entre diferentes faixas etárias sobre o poder juvenil, promovendo uma troca de percepções que enriquecesse a reflexão coletiva. Como ponto de partida, foi lançada a pergunta orientadora: "O jovem tem poder em algum lugar?" A maioria dos alunos manifestou a ideia de que os jovens detêm pouco ou nenhum poder na sociedade atual.

A resposta do Aluno F, que raramente participava das discussões, revelou uma visão crítica sobre a invisibilidade da juventude nos processos decisórios: "Os jovens não têm poder porque são frequentemente ignorados nas decisões que impactam suas vidas." Essa fala reforçou a sensação de marginalização vivenciada por muitos estudantes.

Entretanto, à medida que os alunos refletiam sobre as discussões anteriores e os conteúdos trabalhados ao longo da sequência, novas percepções começaram a emergir. O Aluno Y, conhecido por sua participação ativa, se contrapôs à visão dominante, afirmando: "Os jovens têm mais poder do que imaginamos, mas muitas vezes esse poder não é reconhecido." Já a Aluna M trouxe uma perspectiva baseada na ação coletiva e na organização política, ressaltando: "Acho que a gente tem poder, mas precisa lutar mais por isso. Eu acredito que quando a gente se junta, conseguimos fazer a diferença."

Com base nessas reflexões, os alunos foram convidados a organizar uma exposição por meio de um mural, cujo objetivo era sintetizar os principais aprendizados da sequência didática. Essa proposta também respondia diretamente à situação-problema discutida ao longo das aulas: "Jovem não tem poder." A atividade tinha como finalidade socializar o

conhecimento construído e, ao mesmo tempo, valorizar as múltiplas formas de expressão dos alunos.

Cada grupo ficou responsável por elaborar produções individuais e coletivas, integrando textos, cartazes, reflexões escritas e registros fotográficos. As fotografias, em especial, representaram uma linguagem potente para ilustrar as conclusões dos alunos, evidenciando as desigualdades de poder entre jovens em diferentes realidades.

Como parte da preparação para o mural, os estudantes realizaram uma pesquisa (ver Figura 16) sobre a situação da juventude em contextos globais, abordando temas como direitos civis, acesso à educação, participação política e representação social.

A seleção de imagens teve um papel central na comunicação visual das ideias, representando tanto os avanços quanto os desafios enfrentados pelos jovens ao redor do mundo.

Figura 16:Foto dos alunos: produzindo mural – Grupo 2



Fonte: Elaboração própria tirada no Aparelho celular poco xiaomi x6, 2024

A atividade de produção e exposição do mural constituiu um momento significativo no processo formativo dos alunos, ao promover uma reflexão crítica sobre o poder juvenil e as desigualdades sociais em diferentes realidades globais. Ao recorrerem à linguagem visual, os estudantes conseguiram expressar, de forma simbólica e acessível, as conclusões construídas ao longo das pesquisas e debates realizados nas aulas. As imagens escolhidas e produzidas pelos próprios alunos atuaram como mediadoras do conhecimento, ampliando o alcance da discussão e possibilitando o diálogo com toda a comunidade escolar.

Nesse contexto, destaca-se o envolvimento do Grupo 2, que se dedicou à organização e à produção fotográfica como estratégia de representação das desigualdades sociais e da condição juvenil em diferentes partes do mundo. Os alunos foram incentivados a refletir criticamente sobre o papel das imagens enquanto dispositivos pedagógicos, capazes de comunicar, de forma sensível e direta, os contrastes entre os direitos reconhecidos e as condições reais de vida de muitos jovens.

A construção do mural (ver figura 17) não se limitou ao aspecto estético ou expositivo, mas envolveu um esforço coletivo de síntese conceitual e expressão criativa. Ao articular os conhecimentos desenvolvidos durante a sequência didática com uma produção colaborativa, os alunos demonstraram protagonismo na apropriação dos conteúdos e na elaboração de um produto final que evidenciasse sua capacidade de análise, argumentação e intervenção simbólica. Assim, o mural assumiu um papel formador, ao tornar visível a compreensão dos alunos sobre as diferentes formas de poder e o papel da juventude na construção de uma sociedade mais justa e participativa.

Figura 17:Foto dos alunos: produzindo mural grupo - Grupo 3



Fonte: Elaboração própria tirada no Aparelho celular poco xiaomi x6, 2024.

Além disso, nos Grupos 4 e 5, verificou-se uma interação mais intensa entre os alunos, caracterizada por uma troca significativa de opiniões e interpretações fundamentadas no conteúdo explorado ao longo da sequência didática. Essa colaboração ativa favoreceu a

construção de cartazes mais elaborados, tanto no plano conceitual quanto na profundidade das reflexões apresentadas. Como resultado, ampliou-se a compreensão sobre o poder juvenil e suas limitações, evidenciando a riqueza e a complexidade dos debates realizados em sala.

Conseqüentemente, a participação engajada dos estudantes em todas as etapas do processo — desde a discussão teórica até a produção final — contribuiu para que o mural se tornasse uma representação autêntica e crítica do conhecimento construído coletivamente. Essa experiência reafirma a importância de práticas pedagógicas colaborativas que valorizem o protagonismo discente na articulação entre teoria, prática e análise social.

Figura 18:Foto dos alunos: produzindo mural grupo 4- 5

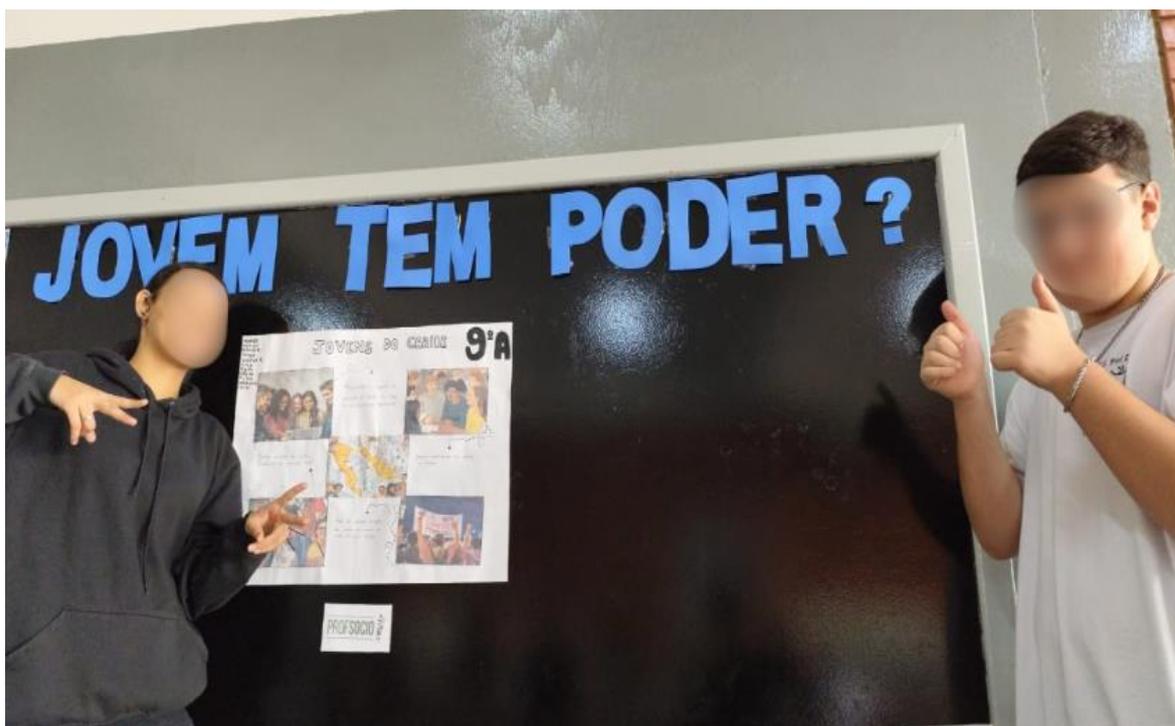


Fonte: Elaboração própria tirada no Aparelho celular poco xiaomi x6, 2024.

A exposição do mural, mais do que uma atividade final de caráter expositivo, representou a materialização de um processo formativo construído ao longo da sequência didática, no qual os estudantes se engajaram ativamente na problematização do conceito de poder. Ancorada na teoria da atividade de Leontiev (2004), esta proposta baseou-se na compreensão de que o conhecimento não é apenas transmitido, mas apropriado pelos sujeitos por meio da mediação da atividade orientada por objetivos socialmente significativos. Nesse

sentido, a elaboração do mural (figura 19) não se limitou à organização estética de conteúdos, mas constituiu-se como expressão concreta de um processo de aprendizagem em que os alunos desenvolveram novas funções psicológicas e cognitivas ao articular teoria e prática de forma contextualizada.

Figura 19:Foto dos alunos 2ª série ensino médio participando na exposição mural



Fonte: Elaboração própria tirada no Aparelho celular poco xiaomi x6, 2024.

Essa abordagem está alinhada à lógica da pesquisa-ação, uma vez que posicionou os estudantes como protagonistas na construção do conhecimento. O ponto de partida foi uma realidade vivida por eles — a negação ou o não reconhecimento do poder juvenil —, que, por meio da análise crítica e do diálogo coletivo, foi ressignificada em uma resposta socialmente situada.

Nesse contexto, a atividade do mural assumiu um caráter dialético, ao emergir da contradição entre o discurso institucional sobre o papel da juventude e as vivências concretas dos alunos. O mural, portanto, configurou-se como uma síntese provisória de um processo educativo em constante transformação.

Além disso, a interação contínua entre os sujeitos envolvidos — promovida por meio de discussões, leituras, produções colaborativas e confrontos de ideias — atribuiu ao mural

um valor epistêmico. Ao mesmo tempo, reafirmou o papel da escola como espaço de formação crítica, reflexiva e socialmente comprometida.

Dessa forma, a produção final (ver Figura 20) não deve ser compreendida como um resultado isolado, mas como a materialização de um processo formativo pautado por intencionalidades pedagógicas de caráter transformador. Nessa perspectiva, os estudantes são compreendidos como sujeitos ativos na construção do conhecimento, posicionando-se de maneira crítica frente às questões sociais que os atravessam.

Figura 20: Exposição mural e ajustes nos cartazes



Fonte: Elaboração própria tirada no Aparelho celular poco xiaomi x6, 2024.

Conforme ilustrado na Figura 21, o momento de socialização das produções configurou-se como desdobramento do processo dialógico construído ao longo da sequência didática. Nesse espaço coletivo de interlocução, os estudantes apresentaram suas conclusões e colocaram em debate as diferentes realidades analisadas, promovendo uma reflexão crítica acerca das formas pelas quais as condições sociais e políticas moldam o exercício — ou a negação — do poder juvenil.

Tal atividade reforçou a compreensão recorrente manifestada pelos participantes desta sequência didática de que “o jovem não tem poder”, evidenciando, assim, o apagamento sistemático de suas vozes nos processos decisórios que incidem diretamente sobre suas vidas.

Figura 21: Mural "JOVEM TEM PODER? - finalizado



Fonte: Elaboração própria tirada no Aparelho celular poco xiaomi x6, 2024.

Como conclusão da sequência didática, foi realizada a exposição de um mural coletivo, elaborado pelos estudantes, em um espaço de grande circulação no pátio da escola. A escolha de um ambiente acessível gerou curiosidade e incentivou a participação de outros alunos que não estiveram diretamente envolvidos no projeto, ampliando o impacto da proposta e estimulando novos diálogos sobre a temática abordada. A visibilidade do mural reforçou a

função da escola como um espaço público para o debate e a troca de saberes, dando continuidade ao processo de socialização do conhecimento produzido ao longo das atividades.

Simultaneamente, foi organizada uma roda de conversa com os alunos participantes, com o objetivo de encerrar a sequência didática de maneira dialógica e reflexiva. Durante esse momento, os estudantes foram convidados a revisitar os conceitos centrais discutidos, avaliar o percurso formativo e compartilhar suas percepções sobre o poder juvenil, com base nas experiências e reflexões proporcionadas pela sequência didática. Com base nos pressupostos da Teoria da Atividade, os estudantes participantes chegaram à seguinte conclusão: *o jovem, no contexto escolar, não possui poder efetivo (grifo nosso)*.

A maioria destacou que, embora discursos institucionais frequentemente promovam a ideia de protagonismo juvenil, na prática, muitos se sentem excluídos das decisões que afetam diretamente suas vidas na escola. Alguns relataram que percorreram toda a sua trajetória escolar sem serem efetivamente ouvidos ou incluídos em processos decisórios significativos.

A única certeza, por ora, é a urgência de reinventar o poder das juventudes, ressignificando a própria noção de poder — conceito que, em um mundo “pós-modernizante”, parece ter perdido seu significado original. A questão não reside em definir, de maneira dicotômica, o que constitui uma ação protagonista, com base em visões rígidas ou pré-concebidas de poder e cidadania, mas sim em repensar e ampliar os horizontes do poder juvenil, reconhecendo suas múltiplas manifestações e possibilidades de transformação social.

Essas percepções evidenciam a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a escuta ativa e valorizem a experiência juvenil como base de uma educação verdadeiramente democrática. Nesse sentido, a sequência didática — ao articular teoria, prática e reflexão crítica — não apenas aprofundou o debate sobre o conceito de poder, mas também proporcionou aos estudantes uma vivência concreta de uma prática educativa transformadora, comprometida com a escuta, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Nesse processo, o aprendizado foi compreendido como uma atividade socialmente mediada, em que o estudante se constituiu como sujeito ativo. A apropriação dos conteúdos sociológicos contribuiu não apenas para a internalização de conceitos, mas também se mostrou fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas, ao integrar, de forma significativa, conhecimento e experiência social.

Em virtude de todos os fatos aqui mencionados, apresentamos as considerações finais desta sequência didática. Neste momento do texto, retomo algumas discussões que orientaram a escrita e se colocaram como eixos centrais da análise. Os estudos realizados contribuíram para a construção de importantes considerações sobre a questão: "O jovem tem poder?"

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos a este ponto do estudo, compreendo que não se trata de uma conclusão definitiva, mas de uma pausa reflexiva. As questões levantadas ao longo da investigação permanecem em aberto, convidando a novas interpretações, olhares e aprofundamentos.

Neste momento, retorno à escrita em primeira pessoa para expressar o quanto essa pesquisa me provocou, tanto como pesquisadora, quanto como professora responsável pela elaboração e execução da sequência didática. Ao longo do percurso, vivi intensamente momentos de desconstrução e aprendizagem. Os diálogos estabelecidos com os estudantes, as adaptações exigidas no planejamento, as escutas atentas e as dúvidas emergentes em sala de aula me ensinaram mais do que eu poderia antecipar. Foi um exercício contínuo de ressignificação da prática pedagógica, de revisão da intencionalidade do ensino de Sociologia e de reconhecimento da potência formativa dos encontros cotidianos.

A Teoria da Atividade, que fundamentou esta proposta, não apenas sustentou a estrutura da sequência didática, como também me orientou na condução de cada etapa que organizei. Mais do que um referencial teórico, constituiu-se como uma lente para compreender o processo educativo em sua totalidade — enquanto prática social mediada, situada e historicamente construída.

Essa perspectiva influenciou diretamente minha postura como professora-pesquisadora, deslocando meu olhar sobre a sala de aula: de um espaço centrado em ações isoladas para um campo integrado de pesquisa, significação e construção coletiva.

A proposta pedagógica, fundamentada nos saberes da disciplina de Sociologia e ampliada para incluir a disciplina de História, estruturou-se em torno do problema ‘O jovem tem poder?’, objetivando investigar em que medida os estudantes exercem influência nas estruturas sociais nas quais estão inseridos.

A partir desse enfoque e respaldada pela Teoria da Atividade de Leontiev (2004) e pelos princípios da pesquisa-ação, desenvolveu-se um percurso formativo intencional composto por leituras, debates, reflexões e atividades práticas. Os dados obtidos apontaram que os jovens não detêm um poder efetivo nos contextos escolares e sociais, hipótese que orientou a investigação. Em especial, examinou-se como o modelo educacional vigente— baseado na lógica das competências e habilidades e marcado pelo esvaziamento do caráter científico do currículo—marginaliza as ciências humanas e compromete o desenvolvimento da consciência histórica e política dos estudantes, dificultando a apropriação dos espaços

sociais enquanto sujeitos transformadores e limitando o exercício pleno de participação crítica e ativa.

Para testar essa hipótese, foi desenvolvida uma sequência composta por sete aulas, que proporcionou a ressignificação progressiva das concepções dos alunos sobre poder e protagonismo juvenil. A diversidade de estratégias adotadas — como “Espiral Reflexivo”, rodas de conversa, análise de textos, construção de mapas mentais e produção de registros fotográficos — criou um ambiente de aprendizagem dinâmico e colaborativo.

A culminância do processo, com a exposição do mural fotográfico no pátio da escola, materializou simbolicamente a centralidade da questão em debate, além de provocar a curiosidade e o engajamento de outros membros da comunidade escolar.

Durante a experiência, ficou evidente que os alunos passaram a entender o poder como capacidade de influenciar, decidir e transformar. Essa apropriação crítica do conceito permitiu-lhes perceber que a ausência de poder juvenil é resultado de construções históricas e sociais — e, portanto, passível de mudança. A resposta dos alunos à questão de pesquisa não se limitou a um “sim” ou “não”, mas resultou numa elaboração crítica sustentada por referenciais teóricos. Com base na Teoria da Atividade, os estudantes (sujeitos) mobilizaram-se em torno da compreensão do conceito de poder (objeto), processo que promoveu o amadurecimento das suas reflexões. O poder, entendido como ação consciente e transformadora, mostrou-se um eixo estruturante da educação crítica e cidadã.

Importa salientar que o grau de envolvimento dos alunos variou ao longo do percurso. Alguns mostraram-se particularmente mobilizados pelas discussões, sobretudo aqueles que já experienciavam formas de exclusão ou que questionavam a autoridade institucional.

A presença da Sociologia foi determinante para dotar esses estudantes de ferramentas conceituais que lhes permitiram compreender e expressar criticamente as suas vivências — inclusive no Ensino Fundamental II, espaço em que a disciplina ainda é pouco consolidada, mas se mostra absolutamente necessária.

Os dados revelaram que, embora reconheçam algum poder nos estudos (69,4%) e na projeção de futuro (66,7%), os alunos apontam limitações no mercado de trabalho (36,1%) e na inserção social (52,8%). Essas contradições demonstram que, mesmo reconhecendo seu potencial transformador, os jovens esbarram em estruturas institucionais que limitam seu protagonismo. Adicionalmente, a pesquisa-ação mostrou-se uma metodologia pertinente para o desenvolvimento de práticas educativas centradas nos sujeitos, viabilizando a construção coletiva do conhecimento. A Sociologia, nesse processo, reafirmou seu papel fundamental na formação cidadã e no desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes. Por sua vez,

a Teoria da Atividade de Leontiev (2004) revelou-se um referencial teórico pertinente para compreender os processos de aprendizagem como experiências historicamente situadas, mediadas pela atividade socialmente orientada e pela interação com o outro.

Segundo Leontiev (1978), as atividades humanas organizam-se em um sistema composto por necessidades, motivações, ações, operações e objetivos. Esses elementos estão em constante movimento e inter-relação, compondo um processo dinâmico que orienta o sujeito no mundo objetivo. A atividade, portanto, não é uma simples reação, mas um sistema estruturado, com transições e transformações internas. Nessa perspectiva,

A atividade é uma unidade aditiva da vida do sujeito corporal, material. Em um sentido mais estrito, por assim dizer, em nível psicológico, é a unidade da vida mediatizada por reflexo psicológico, cuja função real consiste em que orienta o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, senão um sistema que tem estrutura, suas transições e transformações internas, seu desenvolvimento (Leontiev, 1978, p. 66-67, tradução nossa)<sup>6</sup>.

Com base nessas considerações, a presente investigação reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a interdisciplinaridade, o ensino crítico e a participação ativa dos estudantes.

Outra questão que permanece em aberto — e que este estudo reafirma — é a importância da Sociologia na educação básica como um instrumento fundamental para a leitura crítica e a transformação da realidade social. Ela contribui para que os jovens identifiquem as estruturas de poder que os cercam e se reconheçam como sujeitos históricos e agentes de mudança.

Com base nessas considerações, a presente investigação evidenciou a relevância de práticas pedagógicas fundamentadas na Teoria da Atividade, que entende o processo educativo como uma mediação dinâmica entre sujeito, objeto e contexto social. A proposta desenvolvida favoreceu o ensino crítico e a participação ativa dos estudantes, articulando intencionalmente ações pedagógicas a partir de necessidades concretas do cotidiano escolar.

Os resultados reafirmaram o papel da Sociologia na educação básica como instrumento fundamental para a leitura crítica da realidade e para a compreensão das estruturas de poder que permeiam a vida social. Embora oficialmente prevista apenas no Ensino Médio, a disciplina mostrou-se igualmente eficaz nos anos finais do Ensino

---

<sup>6</sup> Lê-se no original: “La actividad es una unidad aditiva de la vida del sujeto corporal, material. Es un sentido más estrito, es decir, a nivel psicológico, es a unidad de vida mediatizada por el reflejo psicológico, cuya función real consiste en que orienta al sujeto en el mundo objetivo. En otras palabras, la actividad no es una reacción ni un conjunto de reacciones, sino un sistema que tiene estructura, sus transiciones y transformaciones internas, su desarrollo.” (Leontiev, 1978, p.p. 66-67).

Fundamental, configurando-se como ferramenta essencial para o desenvolvimento da consciência crítica desde as etapas iniciais da formação escolar.

As evidências indicaram que os momentos de diálogo e reflexão coletiva despertaram nos estudantes curiosidade e o desejo de intervir nos espaços sociais de forma ativa. Essa experiência formativa revelou o envolvimento dos participantes na construção dos sentidos de sua própria trajetória, evidenciando também preocupações quanto ao futuro e consciência das desigualdades que restringem o acesso a oportunidades e direitos.

Nesse contexto, a prática pedagógica fundamentada na Teoria da Atividade mostrou-se eficaz ao promover a apropriação progressiva de saberes, articulando o conhecimento escolar às experiências vividas pelos estudantes. Reforçou-se, assim, a centralidade da Sociologia na formação de sujeitos críticos, reflexivos e capazes de transformar a realidade, ao mesmo tempo em que destacou a importância de políticas públicas educacionais que garantam o direito a uma educação crítica desde as primeiras etapas da escolarização.

## Referências

ARAÚJO, M. P. Nascimento. **Memórias estudantis**: da fundação da UNE aos nossos dias. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2007.

ABRAMO, H. W.; VENTURI, G.; CORROCHANO, M. C. **Estudar e trabalhar**: um olhar qualitativo sobre uma complexa combinação nas trajetórias juvenis. *Novos estudos CEBRAP*, v. 39, p. 523–542, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/HffJZGdxz6Z36cqybFw - Q5nH/?format=pdf&lang=pt> Acesso: em 15 nov. 2024.

ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis**: punks e darks, no espetáculo urbano. São Paulo: Página Aberta, 1994.

ABRAMO, H. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. *In*: FREITAS, Maria Virgínia (org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005, p. 19-35.

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social das juventudes no Brasil. *In* **Revista Brasileira de educação**, 1997 p. 6.

ABRAMO, H. W., Oscar D. *In*: **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. 2 ed., São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 40. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf>. Acesso em: 28 de Maio 2024

ABRANTES, A. A., BULHÕES, L. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. *In* L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci, (Orgs.), **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice** 2016, p. 241-266). Campinas: Autores Associados.

ABRANTES, A. A. Adolescência adulterada: a (contra) reforma do Ensino médio e a formação do jovem adolescente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *In* PENITENTE, L.A.A., MENDONÇA, S. G. L., MILLER, S. **As (contra)reformas na educação hoje**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. Disponível em: [http://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab\\_editorial/catalog/book/116](http://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/116) Acesso em: 22 nov. 2024.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado: Ensaio**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

AMORIM, H. BARROS; C. R. de. MACHADO, I. J. de R. **Sociologia hoje**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2016.

ANDRADE, C. P. A difusão do conhecimento como prática emancipatória: estudo sobre a prática docente em sociologia na escola pública do estado do Rio de Janeiro, 2003. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, T. Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 59-92.

ARAÚJO, M. P. **Memórias estudantis, 1937-2007: da fundação da UNE aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Roberto Marinho, 2007.

ARNAUD, A. A. **BNCC e Currículo Paulista: a construção curricular e o Novo Ensino Médio em escolas básicas de São Paulo**. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

BENSAÏD, D. M. **o intempestivo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999

BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. *In*: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

BORDIEU, P. **A reprodução** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P; PASSERON, J-C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOBBIO, N. **As ideologias e poder em crise**. 4ª ed. Tradução de João Ferreira. Brasília: editora Universidade de Brasília, 1999.

BOBBIO, N. **Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política**. 14ª ed. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOMENY, H. EMERIQUE, R. B. FREIRE, B. O'DONNELL, J. **Tempos Modernos, Tempos de Sociologia**. 3ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: Sociologia - guia de livros didáticos - Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm). Acesso em: 29 dez. de 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação - Fundação Carlos Alberto Vanzolini, 2018a. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf) Acesso em: 22 dez. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:

<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-MEC-1432-2018-12-28.pdf>. Acesso em 22 de mar. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 03, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica (CEB), 2018b. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN32018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf) Acesso em: 18 de out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Congresso Nacional, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei no 91.542, de 19 de agosto de 1985. **Institui o Programa Nacional do Livro Didático**, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, seção 1, p. 12178, 20 ago. 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: Sociologia - guia de livros didáticos - Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017. p.55.

BRASIL. **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 16.782-A**, de 13 de janeiro de 1925. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1925-1930/16782a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1925-1930/16782a.htm). Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 109, de 25 de janeiro de 2009**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como sistema de avaliação. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jan. 2009.

BRASIL. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica (CEB), 1998. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf). Acesso em: 19 de nov. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), 1999. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacaobasica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 15 de nov. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumana.s.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio Ciências Humanas e suas Tecnologias.** Brasília: MEC - Secretaria de Educação Básica (SEB), 2006a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf). Acesso em: 21 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília: Congresso Nacional, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 19 dez. de 2024.

BRASIL. **Parecer CEB nº 38, de 7 de julho de 2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.** Brasília: Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica (CEB), 2006b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb03806.pdf>. Acesso em: 11 de out. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 15 dezembro de 2024.

CAÇÃO, F.; MENDONÇA, J. Lógica do mercado e políticas públicas: fragmentação docente e avaliação no estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, 2011, p. 223–238.

CARVALHO, C.; RUSSO, M. **Educação, regulação e políticas educacionais: o contextopaulista.** Eccos, n.29, p. 135-150, 2012

CATANI, A. M.; GILIOLI, R. S. P. **Culturas juvenis: múltiplos olhares.** São Paulo: Editora Unesp, 2008.

CINTRA, A.; MARQUES, R. **Ubes – uma rebeldia consequente: a história do movimento estudantil secundarista do Brasil.** Projeto Memória do Movimento Estudantil, 2009.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Catálogo de Teses e Dissertações. Brasil: **CAPES**, jul 2019a. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 18 jul. 2024

CUNHA, G. S. **As ocupações estudantis nas escolas públicas paulistas: análise de processos de resistência (2015-2018).** Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Londrina, 2018. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000231382>. Acesso em: 03 mar.de 2024.

DATAFOLHA. **Pesquisa de opinião com estudantes do ensino médio, 2022**. Disponível em: [https://fundacaotelefonicaoativo.org.br/wp-content/uploads/pdfs/BR\\_Pesquisa\\_de\\_opinioao\\_com\\_estudantes\\_do\\_Ensino\\_Medio\\_Todos.pdf](https://fundacaotelefonicaoativo.org.br/wp-content/uploads/pdfs/BR_Pesquisa_de_opinioao_com_estudantes_do_Ensino_Medio_Todos.pdf). Acesso em: 15 dez. 2024.

CUNHA, M. H. S. **História da Educação no Brasil**. Editora Moderna, 2005.

DAYRELL, J. T; CARRANO, P. C. R. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, J. T; CARRANO, P. C. R; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 101-133.

FERNANDES, F. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1. 1954, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 1955, p. 89-106.

FERREIRINHA, I. M. N.,; RAITZ, T. R. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **Revista De Administração Pública**, v. 44, n.2, 2010, p. 367–383.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**, Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**, RJ-RJ, Graal, 2007, 24ª ed. LUIZ, Felipe; **A relação entre verdade e política em Foucault, Filogênese**, Marília-SP, vol 1, n °1, 2008.

GENTILI, P. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da e GENTILI, Pablo (org.). **Escola S. A. Quem Ganha e Quem Perde no Mercado Educacional do Neoliberalismo**. Editora CNTE, 1999.

GIROTTO, E. D. A dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1121-1141, out.-dez., 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302016000401121&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000401121&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 11 mar. 2024.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere. (4 vols.)** Edição de Valentino Gerratana. Torino. Editora Einaudi, 1975.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GROPPO, L. A. **Uma onda mundial de revoltas: movimentos estudantis nos anos 1960**. 2000. 2 v. Tese (doutorado em Sociologia) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000210231>. Acesso em: 30 mai. 2024.

GROPPO, L. A; SILVEIRA, I. B. Juventude, classe social e política: reflexões teóricas inspiradas pelo movimento das ocupações estudantis no Brasil. **Argumentum**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 7–21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/30125>. Acesso em: 28 abr. 2024.

GROPPO, L. **A juventude como construção social**. São Paulo: Editora XYZ, 2021.

GROPPO, L. A. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

GROPPO, L. A. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista do COGEIME**. Piracicaba, v. 13, n. 25, p. 9-22, 2004.

GROPPO, L. A. **Juventudes: sociologia, cultura e movimentos**. Alfenas: Universidade Federal de Alfenas, 2016.

GROPPO, L. A. **Introdução à Sociologia da Juventude** / Luís Antonio Groppo – Jundiaí: Paco Editorial, 2017. 164 p.: il.; 21.

HALL, R. H. **Organizações: Estrutura, processos e resultado**. 8ª Ed. Trad.: Roberto G. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução: Marcos Santarrita. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

IBGE. Síntese de Indicadores Sociais: **Uma análise das condições de vida da população brasileira**. IBGE, 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa nacional de saúde: 2019: **orientação sexual autoidentificada da população adulta** / IBGE, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios. - Rio de Janeiro: IBGE, 2022. (Investigações experimentais. Estatísticas experimentais).

ILVA, J. C. **A Sociologia no Ensino Médio: Histórias, Desafios e Conquistas**. São Paulo: Editora Educação e Sociedade, 2010, p. 112.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 55-92

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria de desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villa Lobos. São Paulo: Ícone, 2001.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. **Desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro. 2004

LEVI, D.; SCHMITT, L. **História dos jovens: uma abordagem sociológica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora ABC, 2019.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, J. C. E. **A sequência didática como estratégia para aprendizagem dos processos físicos nas aulas de geografia do ciclo II do ensino fundamental**. 2013.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MACHADO PAIS, J. **A construção sociológica da juventude**: alguns contributos. *Análise Social*, [S. l.], v. 25, n. 105\_106, p. 139–165, 1990. DOI: 10.31447/AS00032573.1990105.07. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/analisesocial/article/view/41595>. Acesso em: 2 jul. 2025.

MANNHEIM, K. Função das Gerações Novas. In: PEREIRA, L. P.; FORACCHI, M. M. (Org.). **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. 11. ed. São Paulo: Nacional, 1983.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2016.

MARTINS, H. H. T. S. **A Juventude no contexto da reestruturação produtiva**. Em: Abramo, H. W. e cols. (Org.) *Juventude em debate* (p. 17-40). São Paulo: Cortez. (2000).

MARX, K. (2002). **O capital: crítica da economia política** (vols. 1 e 2). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira

MARX, K. **Crítica ao programa de Gotha**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

MENDES JR. A. **Movimento estudantil no Brasil**. (Coleção Tudo é História: 23) São Paulo: Brasiliense, 1981.

MENDONÇA, J. L. A Sociologia na educação básica paulista: políticas, práticas e desafios. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, 2012, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: SBS, 2012. p. 60–70.

MENDONÇA, S. G. L. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cadernos cedes**. Campinas, v. 31, n. 85, p. 341-357: set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/03v31n85.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2024.

MENDONÇA, S. G. L. Neoliberalismo, (Contra) Reformas e Educação. In: CARUSO, H.; SANTOS, M. B. **Rumos da sociologia na educação básica: ENESEB 2017, reformas, resistências e experiências de ensino**. Porto Alegre: Cirkula, 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2017). **PNLD 2018**: sociologia – guia de livros didáticos – ensino médio. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em: 28 dezembro de 2024.

MORAES, A. C. Sociologia no Ensino Médio: o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos sociais na prática pedagógica. In: MORAES, Amaury César. **Coleção Explorando o Ensino – Sociologia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de

Educação Básica, 2010. Disponível em:  
<https://escsunicamp.wordpress.com/author/lavorinimoretti/>. Acesso: em 28 de deze de 2024.

MOURA, M. O. de (1992). **A construção do signo numérico em situação de ensino**. Tese (Doutorado em Educação: Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992, 151 f.

MORAES, C. S. V; XIMENES, S. B. Políticas Educacionais e a Resistencia Estudantil. **Educação & Sociedade**, v. 37, p. 1079-1087, 2016.

MORAES, A. (2011). **Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade**. Cadernos CEDES, 31(85), 359–382.

MOURA, M. O.; SFORNI, M. S. F.; ARAÚJO, E. S. **Objetivação e Apropriação de Conhecimentos na Atividade Orientadora de Ensino**. Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2011. Disponível em:  
<http://educ.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/viewFile/15674/8500>. Acesso em: 01 out. 2024

MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo, diferença e currículo**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOTIM, B. L. BRIDI, M. A. ARAÚJO, S. M. de. **Sociologia**. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2016.

NARESSI, G. F. Acorrentados ao ritmo: a educação das humanidades durante a ditadura cívico-militar brasileira. In: **CONGRESSO DE INOVAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO IFSP**, 13. 2022. Anais [...]. Disponível em:  
<https://ocs.ifsp.edu.br/conict/xiiiconict/rt/suppFileMetadata/8630/2907/1577>. Acesso em: 07 dez. 2024.

OLIVEIRA, F. **A sociologia das juventudes: perspectivas e abordagens..** Curitiba: Editora MNO, 2020.

OLIVEIRA, L. F. de. COSTA, R. C. R. da. **Sociologia para jovens do século XXI**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

PAIS, M. **Teorias da juventude: uma análise sociológica**. 3. ed. Porto Alegre: Editora DEF, 2020.

PAES, C.; RAMOS, L. O Programa São Paulo Faz Escola: políticas educacionais e reformas curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 50–62, 2014.

PESCUMA, D. Grêmio Estudantil, uma realidade a ser conquistada. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Pontifícia Católica, São Paulo, 1990.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. 3ª. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

POERNER, A. J. **O Poder Jovem**: história da participação política dos estudantes brasileiros. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista, Seduc/Undime SP**. São Paulo: Seduc/SP, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 23 set. 2024

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Decreto 7.510 de 29 de janeiro de 1976. Reorganiza a Secretaria de Estado de Educação. São Paulo: **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1976**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1976/decreto-7510-29.01.1976.html>. Acesso em: 23 dez. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Dados do Idesp. Relatório**, 2009.

SÃO PAULO (Estado). **Plano de Metas – Uma nova agenda para a educação pública**. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 21 ago. 2007.

SÃO PAULO (Estado). **Plano de Metas – Uma nova agenda para a educação pública**. São Paulo, 2007.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução n. 92, de 19 dez. 2007**. Disponível no DOE-SP, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Plano de Metas – Uma nova agenda para a educação pública**. São Paulo, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Programa São Paulo Faz Escola**. São Paulo, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Relatório Anual**. São Paulo, 2008.

SÃO PAULO (Estado). **São Paulo Faz Escola**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2008.

SÃO PAULO (Estado). **Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP**. DOE-SP, 2008.

SBS (Sociedade Brasileira de Sociologia). **Anais do I Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica**. São Paulo, 2008.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANFELICE, J. L. **Movimento estudantil**: a UNE na resistência ao golpe de 64. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

- SANTOS, M. B. d, **A sociologia no contexto das reformas educacionais: um século de idas e vindas da sociologia no ensino médio** (mimeo). (2002).
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.
- SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 34, e214130, 2018.
- SILVA, J. **A diversidade juvenil no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Editora GHI, 2018.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- SILVA, A; LOUREIRO, B; MIRANDA, C. [et al.] **Sociologia em movimento**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2016
- SANTOS, P. **Juventudes e identidades no Brasil**. Belo Horizonte: Editora JKL, 2021.
- SARANDY, F. M. S. Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio. In: SARANDY, F. M. S. (org.). **Sociologia e Ensino em Debate: Experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004
- SCHERER, G. A. Notas sobre juventude, classe social e política. Artigo. **Revista Argumentum, Vitória**, v. 12, n. 1, pp. 22-31, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0003-3847-7202>. Acesso em: 11 de maio de 2020.
- SPOSITO, M.P. **Juventude**. In: CATANI, AM, *et al.* Vocabulário Bourdieu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 243-244.
- SFORNI, M. S. D. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: JM, 2003.
- SKIDMORE, T. E. **Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930- 1964)**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.
- THOMPSON, E. P. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. (1989). **A formação social da mente**. (J. C. Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho originalmente publicado em 1935)
- VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas. Tomo II**. Madrid: Visor, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Vygotsky, L. L, A. Leontiev, A.N. 11<sup>a</sup>. Edição. São Paulo: Ícone, 2010.

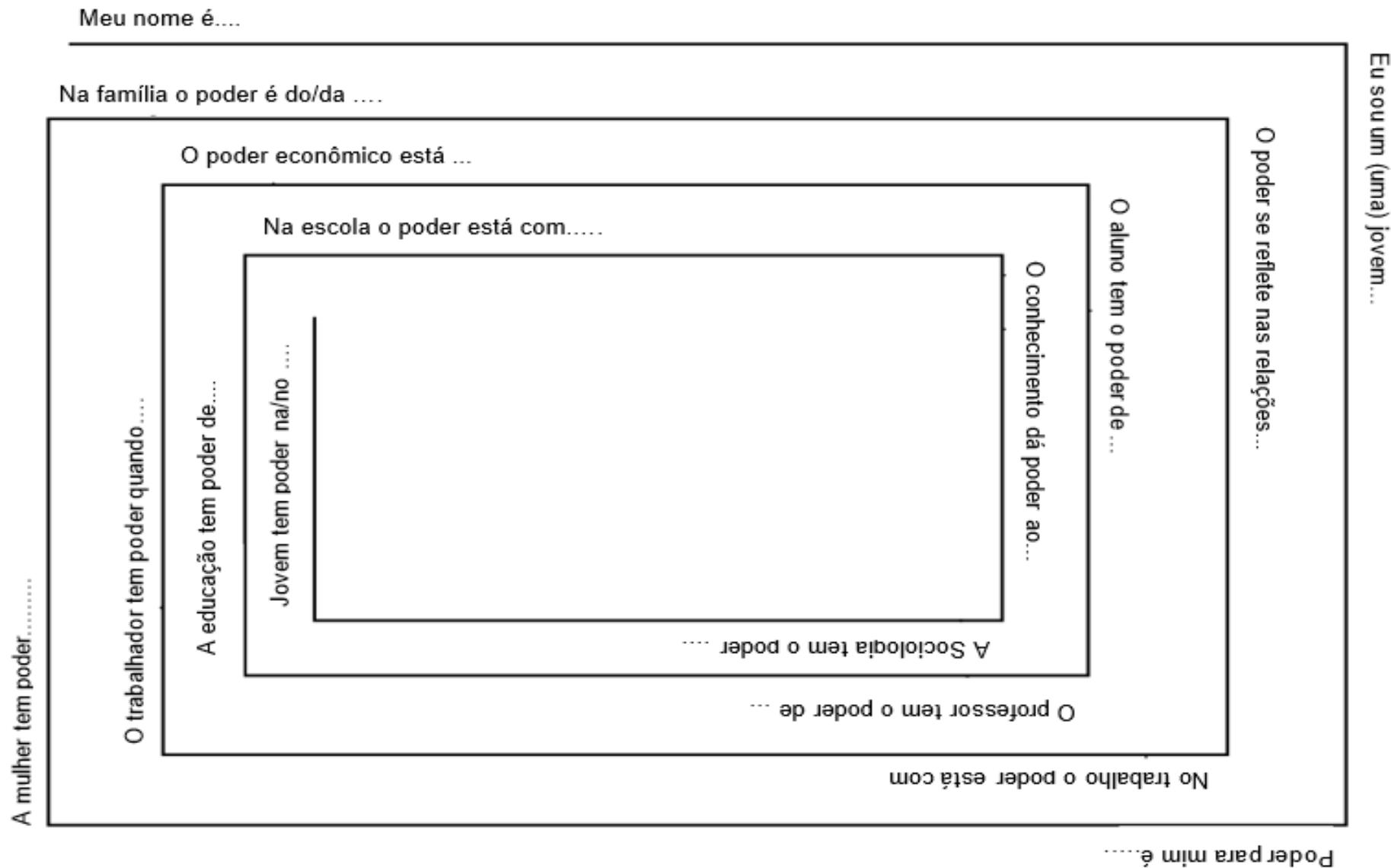
WEBER, M. **Economia e sociedade.** Vol. 1: Fundamentos da sociologia, 2000.

WEBER, M. **Ciência e política: duas vocações.** São Paulo: Cultrix, 1991.

YOUNG, M. Para que servem as escolas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZOTTI, S. Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos Jesuítas aos anos 80. 00- **Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 4, n. 2, 2002. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/1384>. Acesso em: 12 maio. 2024.

APÊNDICE A:  
Espiral reflexivo sobre o “Poder”: Olhar e (re)conhecer dos jovens



(Fonte: PIBID / Adaptado pela pesquisadora, 2024)

## APÊNDICE B:

**FICHA 1 - pesquisa e análise da definição poder**

<b>Dicionário Comum:</b> Distribuição dicionário	<b>Definições de Poder</b>
Definição 1: <b>Dicionário Comum</b>	
Definição 2: <b>Dicionário Comum</b>	
<b>Dicionário Sociológico:</b>	<b>Definições de Poder</b>
Disponível em: <a href="https://geovest.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/05/dicionario-de-sociologia-guia-pratico-da-linguagem-sociologica-by-allan-g.-johnson-z-lib.org_.pdf">https://geovest.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/05/dicionario-de-sociologia-guia-pratico-da-linguagem-sociologica-by-allan-g.-johnson-z-lib.org_.pdf</a>	
Definição 1: <b>Dicionário Sociológico</b>	
Definição 2: <b>Dicionário Sociológico</b>	
<b>Comparação das Definições entre os Dicionários: Comum e Sociológico.</b>	
Semelhança 1	
Semelhança 2	
<b>Identificando diferenças da definição de Poder entre os Dicionários</b>	
Diferenças 1	
Diferenças 2	
<b>Exemplificando: Conceito de Poder entre os Dicionários</b>	
Exemplos Cotidianos: 1	
Exemplos Cotidianos: 2	
<b>Aplicação do Conceito de Poder:</b>	
Exemplos Sociológicos: 1	
Exemplos Sociológicos: 2	
<b>CONCLUSÃO:</b>	
Estudantes, escrevam sua conclusão sobre o poder da juventude no espaço abaixo, refletindo sobre uma situação específica onde observaram o poder em ação, utilizando pelo menos uma definição de poder.	

**Fonte: Elaborado pela autora: 2024.**