ISSN: 2358-8829

DA ESCUTA À AÇÃO: O PARLAMENTO JOVEM COMO PRÁTICA DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Flávia Goes de Oliveira[1]

RESUMO

Este artigo analisa as contribuições e os limites de uma simulação didática de Parlamento Jovem para o ensino de História, a participação democrática e a formação docente em exercício. O relato descreve uma experiência desenvolvida em 2025 com 55 estudantes de duas turmas do 9º ano da Escola de Educação Básica Frei Caneca, em Lebon Régis, Santa Catarina. Ao longo de 16 aulas de 45 minutos, os estudantes relacionaram o estudo da Era Vargas e da construção histórica dos direitos trabalhistas à controvérsia contemporânea sobre a escala de trabalho 6 × 1. Organizados em bancadas denominadas direita, centro e esquerda, utilizadas como papéis didáticos e não como identidades pessoais, pesquisaram alternativas de jornada e definiram posições coletivas. Na culminância, realizada posteriormente no plenário da Câmara Municipal, lideranças representaram as bancadas em apresentações e votação simbólica. O trabalho adota abordagem qualitativa, descritiva e reflexiva, com reconstrução retrospectiva apoiada no planejamento da sequência, em fotografias da culminância, em síntese pedagógica posterior e na memória profissional da professora. A análise identifica três contribuições de natureza processual: a contextualização histórica de uma questão atual, a distinção entre opinião individual e representação coletiva e a mobilização de saberes docentes na mediação de controvérsias. Esses achados descrevem decisões e oportunidades pedagógicas, não ganhos individuais mensurados. A falta de produções sistematicamente preservadas impede comparar argumentos ou aferir mudanças na aprendizagem. Conclui-se que a experiência oferece critérios para o planejamento de debates historicamente fundamentados e evidencia a importância de documentar a construção das ideias, além da atividade pública final.

Palavras-chave: Ensino de História, Formação docente, Educação democrática, Direitos trabalhistas, Participação estudantil.

1 INTRODUÇÃO

O que acontece quando um conteúdo do currículo deixa de ser apenas objeto de estudo e passa a ajudar os estudantes a interrogar uma questão presente em sua vida social**?** Essa pergunta atravessou uma experiência desenvolvida no ensino de História, na qual o estudo da Era Vargas e da construção dos direitos trabalhistas encontrou o debate sobre a organização da jornada de trabalho. Mais do que propor uma atividade diferente, o desafio pedagógico foi criar condições para que conhecimento histórico, pesquisa, argumentação e escuta se articulassem em uma situação de participação coletiva.

A proposta foi realizada em 2025 com 55 estudantes de duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica Frei Caneca, em Lebon Régis, Santa Catarina. Ao longo de 16 aulas de 45 minutos, os estudantes estudaram a Era Vargas, investigaram argumentos sobre a jornada de trabalho e se prepararam para uma simulação didática de Parlamento Jovem. A culminância ocorreu posteriormente, no plenário da Câmara

1 Professora de História e Sociologia da rede estadual de Santa Catarina; mestranda em Desenvolvimento e Sociedade (UNIARP); graduanda em Administração Pública (UDESC/CESMO); especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UFSC). E-mail: flavinha1950historia@gmail.com.

ISSN: 2358-8829

Municipal, cedido exclusivamente para a realização da atividade. O percurso foi concebido e conduzido no âmbito da escola, sem integrar um programa institucional do Poder Legislativo.

A escolha da escala 6 × 1 como problema mobilizador não decorreu da intenção de produzir consenso sobre uma proposta de mudança. A organização semanal de seis dias de trabalho e um dia de descanso permitiu formular perguntas sobre tempo, trabalho, direitos e interesses sociais. No debate público, a jornada laboral mobiliza argumentos econômicos, sociais e familiares; na aula de História, esses argumentos precisam ser examinados à luz de processos históricos e de fontes confiáveis, não apenas das preferências de quem fala. A mediação docente buscou preservar justamente essa diferença entre opinião e conhecimento fundamentado.

O recorte histórico exigiu ainda evitar uma explicação simplificada dos direitos trabalhistas como concessões pessoais de Getúlio Vargas. A criação da Consolidação das Leis do Trabalho, em 1943, integra uma história mais ampla de reivindicações, disputas e formas de intervenção estatal nas relações de trabalho. Trazer uma controvérsia contemporânea para a sala de aula não significa considerar iguais contextos separados por décadas; significa reconhecer que a organização do trabalho e a proteção social têm historicidade. Essa abordagem também permite compreender o sentido da Constituição de 1988, que estabelece, no art. 7º, XIII, parâmetros para a duração normal do trabalho, e reserva à União a competência legislativa privativa sobre Direito do Trabalho, conforme o art. 22, I (Brasil, 1988).

Na sequência, os estudantes foram organizados em bancadas denominadas direita, centro e esquerda. As expressões foram empregadas como simplificação didática para a discussão de posições divergentes, sem classificar politicamente os estudantes. Depois de pesquisar e debater internamente, cada bancada construiu uma posição coletiva sobre o aumento, a manutenção ou a redução da jornada e orientou sua participação na votação simulada. Essa escolha impôs uma condição importante à atividade: defender a posição da bancada não equivalia necessariamente a expressar a opinião individual de quem a representava.

Ao sistematizar a experiência depois de sua realização, surgiu uma segunda questão, que diz respeito ao trabalho docente. Como planejar o tratamento de um tema controverso sem converter a aula em disputa partidária**?** Como reconhecer a escuta dos estudantes sem abandonar a responsabilidade pelo conhecimento histórico**?** E o que essa experiência ensina sobre as decisões e os limites da própria professora**?** Essas perguntas deslocam a análise da dimensão do evento final para o processo pedagógico que o tornou possível.

ISSN: 2358-8829

Nesse sentido, o artigo procura responder: quais contribuições e limites podem ser identificados em uma simulação didática de Parlamento Jovem, articulada ao estudo da Era Vargas e da historicidade dos direitos trabalhistas, para a aprendizagem histórica e democrática dos estudantes e para a reflexão sobre a prática docente**?** O objetivo é analisar tais contribuições e limites a partir de um relato de experiência qualitativo, descritivo e reflexivo. Não se pretende comprovar alterações individuais de aprendizagem, mas examinar o percurso construído, as oportunidades pedagógicas oferecidas e os saberes profissionais mobilizados em sua realização.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Ensinar, decidir e aprender na própria profissão

A formação docente não acontece apenas em cursos, congressos ou espaços formais de atualização. Ela também se realiza quando o professor precisa interpretar uma situação concreta, escolher caminhos, sustentar decisões e reconhecer o que poderia ser feito de outra maneira. Nóvoa (2009) situa a formação em estreita relação com a profissão e com os problemas reais da escola. Nessa perspectiva, narrar uma prática não basta: é necessário compreender o que exigiu do professor e que questões a experiência devolve ao seu modo de ensinar.

Em pesquisa brasileira recente, Rego e Fontoura (2024) situam a formação de professores nas disputas educacionais e destacam a multidimensionalidade da docência. Essa discussão reforça o sentido de examinar as escolhas de uma professora diante de um assunto controverso: não basta disponibilizar a palavra aos estudantes; é preciso sustentar as condições curriculares, éticas e pedagógicas para que o debate produza questões de estudo.

Tardif (2014) oferece uma chave para essa leitura ao caracterizar os saberes docentes como plurais e construídos na articulação entre conhecimentos disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Discutir direitos trabalhistas com estudantes do 9º ano, por exemplo, exige domínio histórico, leitura de referências jurídicas básicas, adequação da linguagem, organização dos tempos escolares e sensibilidade para acompanhar divergências. Nenhum desses saberes atua isoladamente; é na situação concreta de ensino que eles precisam se encontrar.

A reflexão proposta por Schön (1992) ajuda a evitar que a sistematização posterior se transforme apenas em celebração. Refletir sobre a ação exige confrontar intenções e decisões com as condições em que a atividade ocorreu, distinguindo efeitos possíveis de resultados documentados. Freire (1996), por sua vez, articula o ensino à pesquisa, à criticidade, ao

ISSN: 2358-8829

respeito aos saberes dos educandos e à responsabilidade ética. Em uma experiência participativa, a autoridade docente não desaparece: manifesta-se na escolha dos problemas, na orientação das fontes e na qualidade das condições para o diálogo.

2.2 Conhecimento histórico e construção de sentido

O ensino de História não se reduz à exposição cronológica de acontecimentos. Bittencourt (2023) contribui para pensar a especificidade do conhecimento histórico escolar e a necessidade de organizar relações entre conteúdos, problemas, interpretações e procedimentos de investigação. Ao estudar a Era Vargas, o desafio não consiste somente em reconhecer leis ou datas, mas em compreender por que determinadas demandas surgiram, quem participou de suas disputas e como as decisões do Estado afetaram os trabalhadores.

Gomes (2005) mostra que o trabalhismo brasileiro foi construído em relações complexas entre Estado e trabalhadores. O reconhecimento de reivindicações e a ampliação de direitos coexistiram com formas de controle sindical e legitimação política. Esse olhar permite questionar a narrativa de que os direitos teriam nascido exclusivamente da vontade de um governante, sem recair no extremo oposto de ignorar os efeitos históricos da legislação social. É essa tensão, e não uma resposta pronta, que oferece matéria para o trabalho em sala.

Charlot (2000) compreende a aprendizagem como relação do sujeito com o saber, com o mundo e com os outros. A aproximação entre um conteúdo histórico e um debate contemporâneo pode criar condições para que os estudantes percebam por que vale a pena estudar aquele conhecimento. Entretanto, o sentido social do tema não substitui sua exigência intelectual. Experiências, dúvidas e opiniões funcionam como pontos de partida; precisam ser confrontadas com informações contextualizadas, conceitos e interpretações consistentes.

A contribuição de Rüsen (2001) amplia essa discussão ao relacionar consciência histórica e interpretação da experiência temporal. Quando a história do trabalho é colocada em diálogo com debates atuais, abre-se a possibilidade de perceber continuidades, rupturas e novas perguntas sobre o futuro. Tal possibilidade, contudo, não autoriza concluir que a consciência histórica de cada estudante tenha sido modificada. Para essa afirmação seriam necessárias evidências de aprendizagem que o presente relato não dispõe.

2.3 Escuta, controvérsia e educação democrática

Trabalhar democraticamente não significa apenas permitir que todos falem. Significa criar regras de participação, exigir justificativas, cuidar do respeito entre pessoas e tornar as diferenças objeto de exame. Hess (2009) analisa o papel da discussão de controvérsias políticas na educação democrática e ressalta a importância de debates intencionalmente

ISSN: 2358-8829

organizados. A divergência, por si só, não assegura aprendizagem: seu potencial formativo depende da pesquisa, da qualidade das razões mobilizadas e das condições criadas para escutar e responder.

Na perspectiva freireana, escutar implica reconhecer os educandos como sujeitos do processo educativo, sem abandonar a problematização do conhecimento (Freire, 1996). Essa distinção é particularmente importante diante de temas politicamente sensíveis. O não partidarismo da mediação docente não se confunde com neutralidade diante de informações incorretas: trata-se de não impor preferências político-partidárias e, ao mesmo tempo, preservar o rigor factual, o respeito às pessoas e a liberdade de construir argumentos.

A simulação parlamentar aproxima essas dimensões ao propor que os estudantes experimentem a diferença entre ter uma preferência e construir uma decisão em grupo. Por isso, sua contribuição potencial ultrapassa o ato de votar: alcança o trabalho anterior de pesquisar, justificar, negociar e reconhecer o caráter coletivo das escolhas. Ao mesmo tempo, o uso de bancadas identificadas como direita, centro e esquerda precisa ser tratado criticamente, pois simplifica um campo político muito mais plural e complexo.

3 METODOLOGIA

O artigo constitui um relato de experiência pedagógica de abordagem qualitativa, descritiva e reflexiva, produzido após a conclusão da atividade. A intervenção foi planejada como prática de ensino de História, e não como pesquisa científica com instrumentos de coleta definidos antecipadamente. Por essa razão, a análise se concentra nas decisões pedagógicas, nos procedimentos efetivamente realizados e nas possibilidades de interpretação sustentadas pelos materiais disponíveis.

A experiência ocorreu em 2025 com 55 estudantes de duas turmas do 9º ano da Escola de Educação Básica Frei Caneca, em Lebon Régis, Santa Catarina. Foram realizadas 16 aulas de 45 minutos, seguidas de uma culminância em 5 de dezembro de 2025, no plenário da Câmara Municipal. O percurso articulou quatro momentos: estudo histórico da Era Vargas e dos direitos trabalhistas; investigação da controvérsia contemporânea sobre a jornada de trabalho; pesquisa e discussão entre integrantes das bancadas; e preparação da sessão simulada. Não se atribui uma quantidade fixa de aulas a cada momento, porque essa distribuição não está suficientemente documentada.

As bancadas denominadas direita, centro e esquerda corresponderam a papéis didáticos para organizar posições distintas, e não à identidade político-partidária dos participantes. Após a pesquisa e o debate, cada grupo definiu um posicionamento coletivo. Na

ISSN: 2358-8829

culminância, lideranças das bancadas apresentaram publicamente os argumentos construídos; a votação simulada expressou as decisões de representação dos grupos. Desse modo, a posição apresentada por uma liderança ou registrada no voto da bancada não pode ser tomada como opinião pessoal de cada integrante. As proposições eram exclusivamente pedagógicas, sem eficácia jurídica: o art. 22, I, da Constituição de 1988 reserva à União a competência legislativa sobre Direito do Trabalho (Brasil, 1988). A Câmara Municipal contribuiu apenas com a cessão do plenário; a professora e a escola responderam pelo planejamento e pela condução pedagógica.

A sistematização retrospectiva considerou o planejamento da sequência, os registros fotográficos da culminância, uma síntese pedagógica elaborada posteriormente e a memória reflexiva da professora. Para organizar a interpretação, esses materiais foram cotejados com os objetivos didáticos em quatro eixos: relação entre passado e presente; construção coletiva de argumentos; escuta e participação; e saberes docentes mobilizados. O procedimento consistiu em distinguir o que os registros permitem descrever, o que pode ser interpretado pedagogicamente e o que permanece sem comprovação. As fotografias serviram para contextualizar a culminância, não como provas isoladas de aprendizagem. Não houve entrevistas, questionários, testes comparativos nem acervo de produções individuais suficiente para reconstituir a evolução dos argumentos de cada participante.

Essa condição delimita o alcance da discussão. O relato pode descrever o percurso planejado e realizado, examinar desafios da mediação e identificar oportunidades de aprendizagem criadas pela proposta. Não permite, porém, medir ganhos cognitivos, atribuir mudanças de comportamento à atividade nem generalizar resultados para outras turmas. A posição da professora como autora e participante da experiência também exige distinguir descrição, memória profissional e interpretação teórica, assumindo a natureza situada do conhecimento produzido.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Do estudo da Era Vargas à pergunta sobre a jornada de trabalho

A experiência produziu um resultado pedagógico identificável no próprio desenho da sequência: antes de deliberar sobre uma proposta contemporânea, os estudantes estudaram a Era Vargas e a construção histórica dos direitos trabalhistas. Esse encadeamento importa porque desloca a discussão sobre a escala 6 × 1 do campo da preferência imediata para uma questão que pede contexto, conceitos e pesquisa. A atividade não transformou o passado em justificativa automática para uma posição atual; tomou o presente como ocasião para

ISSN: 2358-8829

perguntar como a duração do trabalho, o descanso e as garantias sociais foram historicamente disputados.

Gomes (2005) permite compreender por que a legislação trabalhista do período não deve ser narrada apenas como concessão de Getúlio Vargas: reconhecimento de reivindicações, intervenção estatal, controle sindical e legitimação política estiveram entrelaçados. Ao levar essa perspectiva ao debate contemporâneo, a proposta articulou temporalidades distintas sem ignorar mudanças na legislação e nas relações de trabalho. O que se pode observar, nos registros reconstruídos, é a escolha de organizar o conteúdo histórico antes da pesquisa sobre a jornada. Não há material suficiente para afirmar que cada estudante abandonou interpretações personalistas ou passou a reconhecer, individualmente, todas essas relações históricas.

Essa distinção modifica a leitura do resultado: não se trata de declarar uma evolução comprovada da consciência histórica, mas de reconhecer uma condição didática oferecida aos estudantes. Na perspectiva de Charlot (2000), um problema socialmente reconhecível pode abrir razões para a relação com o saber; na de Rüsen (2001), a ligação entre temporalidades pode favorecer perguntas historicamente orientadas. O relato sustenta que essas condições foram organizadas. Sem textos individuais preservados ou avaliação comparativa, permanece em aberto como os participantes as mobilizaram em suas próprias interpretações.

4.2 Da opinião pessoal à posição construída pela bancada

O momento mais expressivo da dinâmica democrática não foi apenas a votação, mas a passagem da discussão dentro das bancadas à posição que seria apresentada em público. No planejamento e na preparação, os grupos pesquisaram possibilidades de aumento, manutenção ou redução da jornada, debateram alternativas e estabeleceram orientações coletivas. Na culminância, as lideranças ocuparam a fala no plenário e a votação simbólica expressou decisões das bancadas. Esses procedimentos evidenciam uma diferença essencial: representar um grupo não significa necessariamente manifestar a própria preferência. O registro da sessão permite descrever essa forma de representação, mas não reproduzir as negociações internas palavra por palavra.

Essa passagem permite analisar três ações distintas, frequentemente confundidas em atividades escolares: opinar, justificar e representar. A primeira remete à preferência do estudante; a segunda exige razões que possam ser discutidas; a terceira supõe assumir publicamente uma orientação construída com outras pessoas. Em diálogo com Hess (2009), a controvérsia ganha valor pedagógico quando há tempo e regras para pesquisar, escutar e

ISSN: 2358-8829

justificar divergências. A experiência organizou uma situação concreta para essas ações, mas a documentação não permite comparar a qualidade das justificativas antes e depois das aulas, nem estimar quanto cada um dos 55 estudantes contribuiu para a decisão final.

A denominação das bancadas como direita, centro e esquerda constituiu uma mediação didática e, simultaneamente, uma limitação. Os rótulos ajudaram a representar posições divergentes em uma simulação, mas não esgotam a pluralidade das ideias políticas e tampouco permitem classificar os estudantes. A tarefa da professora consistiu em preservar essa distinção: assumir um papel para debater uma jornada de trabalho não equivale a uma identidade político-partidária pessoal. A conclusão sustentada pelos registros é a existência dessa organização pedagógica; não seria correto inferir que a experiência alterou as convicções dos participantes.

4.3 A escuta antes da votação

A sessão no plenário conferiu visibilidade à experiência, mas o processo de escuta começou nas atividades de pesquisa e negociação das bancadas. A professora considerou dúvidas, interpretações e posicionamentos que surgiam durante as aulas e orientou os grupos na preparação de uma decisão comum. Nesse contexto, escutar não foi aplicar um questionário ou recolher depoimentos para pesquisa: foi uma forma de condução pedagógica que possibilitou ao grupo deliberar antes de suas lideranças falarem em público. Como não se preservaram registros contínuos dessas interações, é possível caracterizar a organização da escuta, não medir sua frequência nem sua distribuição entre estudantes.

Freire (1996) ajuda a interpretar a tensão entre abrir espaço à palavra dos educandos e assumir a responsabilidade pelo ensino. A escuta não dispensa o exame crítico das informações; exige que a docente ajude a relacionar argumentos ao conteúdo histórico, às fontes e às condições de respeito. O não partidarismo da mediação não corresponde, portanto, a tratar todas as informações como igualmente corretas. Significa não predeterminar a posição a ser defendida pelas bancadas e, ao mesmo tempo, manter critérios de consistência factual e de convivência democrática. Trata-se de uma responsabilidade profissional identificável no planejamento, não de uma mudança atitudinal individual demonstrada por avaliação.

A Câmara Municipal cedeu o espaço físico, sem realizar a atividade como programa oficial de Parlamento Jovem. Essa delimitação é parte do resultado pedagógico: foi possível utilizar um ambiente institucional para representar a apresentação de proposições, a deliberação e o voto sem atribuir à Câmara competência para alterar a legislação trabalhista nacional, reservada à União (Brasil, 1988). O plenário teve valor simbólico e procedimental,

ISSN: 2358-8829

mas não substituiu a pesquisa prévia. Fotografias e memória docente confirmam a realização da culminância; não comprovam, por si sós, a assimilação dos conceitos discutidos nas 16 aulas.

4.4 O que a experiência devolveu à formação docente

Na formação docente, os achados mais sustentáveis aparecem nas escolhas que a experiência exigiu, e não em supostos efeitos individuais sobre os estudantes. Foi necessário selecionar o conteúdo histórico, aproximá-lo de uma controvérsia contemporânea, organizar a pesquisa, acompanhar posições divergentes e esclarecer dois limites da simulação: a separação entre papel da bancada e identidade pessoal e a ausência de eficácia jurídica das proposições. Essas decisões põem em relação saberes históricos, curriculares, jurídicos básicos e experienciais, tal como discute Tardif (2014). A professora não atuou apenas como organizadora da sessão, mas como responsável pela consistência do problema ensinado.

O ponto formativo mais relevante está na tensão entre permitir que os grupos decidam e manter a responsabilidade pela qualidade do conhecimento em circulação. À luz de Freire (1996), a autoridade pedagógica não determina a resposta dos estudantes, mas sustenta as condições de pesquisa, argumentação e respeito. Rego e Fontoura (2024) oferecem um diálogo contemporâneo para compreender a docência como prática multidimensional situada em condições concretas. Nessa perspectiva, a elaboração das bancadas e a clareza sobre os limites institucionais não são detalhes operacionais: são decisões que exprimem uma concepção de ensino e precisam ser objeto de reflexão profissional.

A própria sistematização posterior produziu uma constatação relevante sobre a documentação pedagógica. As fotografias tornam verificável a culminância, mas não mostram o percurso de elaboração dos argumentos; a votação registra uma decisão coletiva, mas não torna visível a contribuição singular dos integrantes. Esse descompasso entre o processo vivido e os materiais preservados é um dado sobre as condições de análise, não uma deficiência a ser escondida. A reflexão sobre a ação, discutida por Schön (1992), permite transformar esse reconhecimento em questão profissional: que registros deveriam acompanhar atividades participativas para tornar visível o trabalho intelectual que antecede a apresentação pública**?**

Uma possibilidade para novas experiências seria conservar versões sucessivas dos argumentos dos grupos, justificativas para as decisões coletivas e breves registros individuais de participação. Esses instrumentos não fizeram parte da intervenção de 2025 e não devem ser apresentados como evidências existentes. Seu valor está em permitir, futuramente, a análise

ISSN: 2358-8829

de mudanças argumentativas e de contribuições que a fala das lideranças não revela. Para Nóvoa (2009), a reflexão situada no exercício profissional pode produzir formação quando a prática é examinada criticamente; aqui, ela se expressa precisamente no reconhecimento dos limites e no planejamento de formas mais consistentes de acompanhar as aprendizagens.

4.5 Contribuição pedagógica e limites da interpretação

A contribuição própria deste relato reside menos na novidade da simulação parlamentar e mais na articulação de três decisões pedagógicas: historicizar uma controvérsia antes da tomada de posição; distinguir opinião individual, deliberação e representação coletiva; e examinar a prática docente à luz do que seus registros permitem ou não concluir. A combinação dessas dimensões desloca o interesse do evento final para o trabalho pedagógico que o tornou possível. Ela também evita apresentar a participação pública como prova automática de aprendizagem: a evidência mais sólida está na organização e na realização dos procedimentos; sua repercussão individual permanece uma questão de pesquisa futura.

Para profissionais da Educação, a experiência sugere critérios de planejamento transferíveis a outros temas controversos, com as necessárias adaptações: assegurar um núcleo de estudo disciplinar antes da deliberação, explicitar os papéis desempenhados pelos estudantes, acompanhar a construção das posições coletivas e prever registros que mostrem o processo, não apenas a culminância. O Quadro 1 sintetiza as decisões realizadas, os suportes documentais da reconstrução e as fronteiras das interpretações. Não se trata de uma mensuração de resultados, mas de uma matriz de rastreabilidade do relato.

Quadro 1 – Decisões pedagógicas, registros e limites interpretativos

Decisão pedagógica	**Base empírica da análise**	**Alcance e limite do achado**
Historicizar o debate	Planejamento de 16 aulas; estudo da Era Vargas; pesquisa sobre jornada de trabalho.	Permite descrever a sequência e o problema; não medir mudanças na consciência histórica.
Organizar a representação	Bancadas discutiram alternativas, fixaram posições coletivas e foram representadas por lideranças no plenário.	Permite analisar o procedimento deliberativo; não reconstruir argumentos individuais.
Mediar controvérsias	Papéis didáticos de direita, centro e esquerda; explicitação do caráter simulado e dos limites jurídicos.	Mostra escolhas de mediação; não revela identidades políticas nem efeitos duradouros.
Refletir sobre a prática	Planejamento, registros fotográficos da culminância, síntese posterior e memória docente.	Apoia análise reflexiva situada; não constitui avaliação experimental nem prova causal.

Fonte: elaboração da autora (2026), com base no planejamento, nos registros da culminância e na sistematização reflexiva.

ISSN: 2358-8829

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão que orientou este artigo pode ser respondida em dois planos. No percurso estudantil, a simulação criou uma situação de pesquisa e deliberação que relacionou a historicidade dos direitos trabalhistas ao debate sobre a jornada de trabalho, distinguindo a opinião individual da posição coletiva representada no plenário. Os materiais permitem descrever essa organização e a realização da culminância, mas não avaliar comparativamente as aprendizagens ou a participação de cada estudante.

No plano da formação docente, a experiência tornou visíveis responsabilidades que acompanham a educação democrática: fundamentar historicamente o problema, organizar o contraditório sem impor resultados, preservar o não partidarismo e explicar os limites jurídicos da simulação. A revisão retrospectiva evidenciou uma lacuna decisiva: a documentação disponível registra melhor o acontecimento público do que a construção das ideias nas bancadas. Esse reconhecimento não anula a experiência; oferece um critério objetivo para aperfeiçoar o acompanhamento pedagógico.

O artigo não propõe um modelo universal de Parlamento Jovem nem afirma efeitos causais sobre os 55 estudantes. Sua contribuição é mostrar que o potencial educativo de uma simulação depende da qualidade do trabalho anterior à votação e da reflexão posterior sobre seus limites. Para futuras aplicações, guardar versões dos argumentos e registros individuais de participação permitiria investigar com maior precisão processos que, neste estudo, só podem ser descritos como oportunidades formativas. Assim, a passagem da escuta à ação não se encerra no plenário: também implica transformar as decisões da professora em objeto de análise crítica.

ISSN: 2358-8829

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 jul. 2026.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

GOMES, Angela Maria de Castro. *A invenção do trabalhismo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

HESS, Diana E. *Controversy in the classroom: the democratic power of discussion*. New York: Routledge, 2009.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

REGO, Flaviane Coutinho Neves Americano; FONTOURA, Helena Amaral da. O que sabemos sobre formar professores/as no contexto das disputas educacionais no Brasil**?** *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e86000, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-0411.86000. Acesso em: 28 out. 2026.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.