

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-graduação em Comunicação Social

Pedro Henrique Bicalho Camelo

**ESCOLA EM DISPUTA: o espaço de razões e a sala de aula em tempos de
Escola Sem Partido**

Belo Horizonte

2021

Pedro Henrique Bicalho Camelo

**ESCOLA EM DISPUTA: o espaço de razões e a sala de aula em tempos de
Escola Sem Partido**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Comunicação Social.

Orientadora: Profa. Rousiley Celi Moreira
Maia

Coorientadora: Profa. Fernanda Nalon
Sanglard

Belo Horizonte

2021

301.16	Camelo, Pedro Henrique Bicalho.
C181e	Escola em disputa [manuscrito] : o espaço de razões e a sala de aula em tempos de Escola Sem Partido / Pedro Henrique Bicalho Camelo. - 2021.
2021	151 f. Orientadora: Rousiley Celi Moreira Maia. Coorientadora: Fernanda Nalon Sanglard.
	Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Inclui bibliografia.
	1. Comunicação – Teses. 2. Política e educação – Teses. I. Maia, Rousiley, 1965- II. Sanglard, Fernanda Nalon. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. IV. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL

Ata da Defesa de Dissertação de PEDRO HENRIQUE BICALHO CAMELO

Número de Registro na UFMG: 2021670141

Às dezesseis horas do dia treze de outubro de 2021, na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais reuniu-se a comissão examinadora, constituída pelas professoras doutoras Rousiley Celi Moreira Maia (Orientadora - UFMG), Fernanda Nalon Sanglard (Coorientadora - PUC-MG), Claudia Feres Faria (DCP-UFMG) e Vanessa Veiga de Oliveira (UFMG). A comissão reuniu-se para julgar o trabalho final do aluno do mestrado Pedro Henrique Bicalho Camelo, intitulado "**Escola em disputa: o espaço de razões e a sala de aula em tempos de Escola Sem Partido**", requisito final para obtenção do Grau de Mestre em Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais, área de concentração Comunicação e Sociabilidade Contemporânea, linha de pesquisa Processos Comunicativos e Práticas Sociais. Abrindo a sessão, a orientadora e presidente da comissão, professora Rousiley Celi Moreira Maia apresentou a banca, e em seguida passou a palavra ao candidato para apresentação de seu trabalho final. Após a apresentação, seguiu-se a arguição pelos examinadores, com a respectiva defesa de Pedro Henrique Bicalho Camelo. Logo após, a Comissão se reuniu, sem a presença do candidato e do público, para julgamento e expedição do resultado final. A Comissão Examinadora julgou o candidato **apto a receber o grau de Mestre em Comunicação Social**. O resultado final foi comunicado publicamente ao candidato pela Presidente da Comissão que encerrou a sessão, lavrando assim, o presente documento, que será assinado por todos os membros participantes da Comissão Examinadora. Belo Horizonte, 13 de outubro de 2021.

Prof^a. Dr^a. Rousiley Celi Moreira Maia (Orientadora - UFMG)

Prof^a. Dr^a. Fernanda Nalon Sanglard (Coorientadora - PUC-MG)

Prof^a. Dr^a. Cláudia Feres Faria (DCP-UFMG)

Prof^a. Dr^a. Vanessa Veiga de Oliveira (UFMG)

Assinatura dos membros da banca examinadora:



Documento assinado eletronicamente por **Rousiley Celi Moreira Maia, Professora do Magistério Superior**, em 13/10/2021, às 15:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Veiga de Oliveira, Professora do Magistério Superior**, em 13/10/2021, às 18:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Nalon Sanglard, Usuário Externo**, em 14/10/2021, às 09:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Claudia Feres Faria, Professora do Magistério Superior**, em 14/10/2021, às 16:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1012887** e o código CRC **E7F54122**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às alunas, aos alunos, às professoras e aos professores que participaram dos grupos de discussão desta pesquisa. Obrigado pela abertura e pelos relatos tão sinceros. Foi um enorme privilégio ter a oportunidade de ouvir o que vocês tinham a dizer. Espero que os esforços empregados neste trabalho sejam suficientes para honrar a preciosidade do que vocês compartilharam comigo.

Agradeço ao CNPq, cuja bolsa concedida foi fundamental para a realização deste trabalho com o tempo e o fôlego necessários. Agradeço às diversas agências públicas de fomento que possibilitaram a execução do Projeto Compartilha pelo grupo de pesquisa em Mídia e Esfera Pública, vínculo necessário para a viabilização desta pesquisa.

Aos bolsistas de iniciação científica, funcionários da Fafich e colaboradores do grupo de pesquisa em Mídia e Esfera Pública que participaram das rodas de discussão sobre o Escola Sem Partido, sem os quais este trabalho não seria possível. Não raro me pego abismado com o suporte que recebi. Minha gratidão é inenarrável.

Meu elo com a Universidade Federal de Minas Gerais é o vínculo mais longo e definitivo da minha vida. Não sei o que seria de mim sem ela, certamente eu não seria eu. Ao Departamento de Comunicação Social e às tantas professoras e professores que me marcaram.

Este trabalho não existiria se um grupo de pesquisa não tivesse me dado casa, norte e todo o suporte do mundo. Agradeço ao grupo de pesquisa em Mídia e Esfera Pública, que me ofereceu o alívio do pertencimento e milhões de sonhos. À professora Rousiley, que acreditou em mim e abriu tantas portas, serei para sempre grato por tudo que me foi ofertado. À Fernanda, mentora e amiga, cujo acolhimento me incentiva a sempre sonhar alto. À Érica, querida colaboradora, sei que nossos encontros seguirão pela vida. Meus colegas de iniciação científica, Carol, Leandro, Gabriel, Thaís e Mari, por me fazerem eu me sentir em casa desde o início. Meus mestres e companheiros de EME, Bruna, Tarka, Gabi Hauber, Vanessa, Léo, Maiara, que me ensinam tanto. À Gabi Arcas, companheira de outras vidas, que nem teria como saber do tamanho da porta que me abriria ao me apresentar à sala 1031 da Fafich.

Agradeço às minhas amigas e aos meus amigos queridos. Por causa de vocês, nunca me senti sozinho. Ao Abel, colo e guia, inspiração em cada sentido da palavra. À Dalila, meu coração e meu sorriso. Às minhas amadas e aos meus amados que, cada um à sua forma, me moldam e me acolhem: Elisa, Raíssa, Mônica, Alga, Daniel, Alexandre, Maurício, Ana Cecília, Júlia Vasconcelos, Júlia de Faria, Sylvia. Espero que saibam da importância de vocês na minha vida.

Agradeço à minha família, minha confiança para a luta e minha certeza de casa. Aos meus pais pela força e pelo amor. Mãe, pelo apoio incondicional e pelo afeto

infinito. Pai, pelo senso de responsabilidade e obstinação. Aos meus irmãos. Mari, minha melhor amiga e companheira até o fim. Lucas, com quem aprendo diariamente a gerar e dividir carinho.

Ao Victor, que me conhece mais do que ninguém. Obrigado por acreditar tanto em mim. Pelo suporte incansável, pela identificação profunda e pela paz. Os sonhos que construímos juntos são os motores da minha vida.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

“Se perguntado por um aluno sobre o que é ‘tomar distância epistemológica do objeto’, lhe respondo que não sei, mas que posso vir a saber, isso não me dá a autoridade de quem conhece, me dá a alegria de, assumindo minha ignorância, não ter mentido.”

(Paulo Freire – Pedagogia da Autonomia)

RESUMO

O potencial das trocas argumentativas na constituição dos sujeitos inspira o problema desta pesquisa. Aqui se busca compreender: como alunos de escolas públicas processam controvérsias relativas às proposições do movimento Escola sem Partido por meio da deliberação? As vinculações teóricas adotadas nesta pesquisa apontam para a necessidade de os sujeitos serem incluídos nas discussões sobre os processos que os concernem. Entendendo estudantes dos ensinos fundamental e médio como atores diretamente implicados pelas disposições institucionais em relação aos rumos da educação pública, este trabalho se volta à investigação da deliberação desses sujeitos sobre o tema. No esforço de situar o movimento Escola sem Partido no contexto sociopolítico brasileiro, são apresentadas as controvérsias que são evocadas pela atuação do movimento. Expõe-se a origem da organização e o contexto da sua ascensão no Brasil. Por meio de revisão bibliográfica, exploram-se os traços censórios e reacionários presentes nas reivindicações do grupo. Pelo modelo teórico do pêndulo democrático, a ascensão do Escola Sem Partido é situada em um contexto mais amplo de recrudescimento conservador e crise democrática no Brasil. Esta pesquisa se ancora de forma definitiva no legado de Jürgen Habermas e Paulo Freire para a problematização do movimento Escola Sem Partido e para o desenho da atividade de campo. São explorados múltiplos diálogos entre o trabalho do pedagogo brasileiro e do filósofo alemão, com ênfase no caráter fundante da intersubjetividade na formação dos sujeitos. Com base nas reflexões habermasianas sobre racionalidade comunicativa e deliberação pública, o conceito de espaço de razões é mobilizado para investigar as trocas argumentativas entre os estudantes. Foram organizados dez grupos de discussão com alunos de duas turmas de duas escolas localizadas na Região Metropolitana de Belo Horizonte, Brasil. As atividades consistiram na exibição de um vídeo informativo, no preenchimento de dois questionários e em duas rodadas deliberativas, em que os alunos discutiram sobre algumas das principais controvérsias relacionadas ao Escola sem Partido. A partir da observação das respostas dos estudantes aos dois questionários, são esmiuçados os seus posicionamentos em relação a diversas controvérsias ligadas à atuação do Escola Sem Partido. Os resultados desta pesquisa apontam para alterações importantes no processamento de controvérsias sobre o tema. À medida que o repertório de argumentos mobilizados é reconfigurado pelas rodadas deliberativas, um novo contorno dos espaços de razões parece ser desenhado ao final dos grupos de discussão.

Palavras-chave: Escola Sem Partido; Deliberação; Crise Democrática; Espaço De Razões; Paulo Freire

ABSTRACT

The potential of argumentative exchanges in the constitution of subjects inspires the problem of this study. Here, we seek to understand: how do public school students process controversies related to the propositions of the Escola Sem Partido movement through deliberation? Our theoretical links point to the need for subjects to be included in discussions about the processes that concern them. Understanding elementary and high school students as actors directly affected by institutional provisions in relation to the direction of public education, this work is aimed at investigating the deliberation of these subjects on the subject. To situate the School without a Party movement in the broader Brazilian socio-political context, we present the initial controversies that are evoked by the organisation's actions. Its origin and the context of its rise in Brazil are exposed. Through a literature review, we explore the traits of censorship and ultraconservatism that are latent in the group's claims. By using the theoretical model of the democratic pendulum, we place the rise of Escola Sem Partido in a larger scenario of far-right uproar and democratic crisis in Brazil. This study is anchored in the legacy of Jürgen Habermas and Paulo Freire as we analyse Escola Sem Partido and design our field activity. Multiple dialogues between the work of the Brazilian pedagogue and the German philosopher are explored, with an emphasis on the founding character of intersubjectivity in the constitution of subjects. Based on Habermasian reflections on communicative rationality and public deliberation, the concept of space of reasons is mobilized to investigate argumentative exchanges among students. To assess research goals, ten discussion groups were organized, composed of students from two schools located in the Metropolitan Region of Belo Horizonte, Brazil. The activities consisted of the display of an informative video, filling out two questionnaires and discussing in two deliberative rounds, in which students talked about some of the main controversies related to Escola Sem Partido. The results of this research point to important changes in the processing of controversies on the subject. Based on the observation of the students' responses to the two questionnaires, their positions regarding various controversies related to the work of Escola Sem Partido are explored. As the repertoire of mobilized arguments is reconfigured by the deliberative rounds, a new design of the space of reasons seems to emerge by the end of the discussion groups.

Keywords: Escola Sem Partido; Cultural backlash; Brazilian democracy; Deliberation; Education; Space of reasons; Paulo Freire

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Tabela com os itens da primeira seção dos questionários	76
FIGURA 2 – Tabela com os itens da segunda seção dos questionários.....	77
FIGURA 3 – Tabela com os itens da pergunta 22 dos questionários.....	78
FIGURA 4 – Tabela com as alternativas da pergunta 23 dos questionários.....	79
FIGURA 5 – Tabela com as alternativas da quarta seção do Questionário 2	80
FIGURA 6 – Gráfico com os resultados da pergunta 11 dos Questionários 1 e 2 ("Precisamos discutir no dia a dia sobre sexualidade para reduzir riscos de gravidez indesejada e doenças sexualmente transmissíveis")	84
FIGURA 7 – Gráfico com os resultados da pergunta 11 dos Questionários 1 e 2 ("Hoje em dia, a discussão sobre gênero é essencial e não pode ser reprimida")....	85
FIGURA 8 – Gráfico com os resultados da pergunta 10 dos Questionários 1 e 2 ("Precisamos discutir no dia a dia sobre diversidade sexual e identidade de gênero para reduzir conflitos e preconceitos").....	86
FIGURA 9 – Gráfico com os resultados da pergunta 13 dos Questionários 1 e 2 ("O professor não deve discutir temas que fujam dos valores tradicionais da família constituída por homem e mulher")	87
FIGURA 10 – Gráfico com os resultados da pergunta 10 dos Questionários 1 e 2 ("Religião é um assunto que não deve ser discutido em sala de aula")	88
FIGURA 11 – Gráfico com os resultados da pergunta 17 dos Questionários 1 e 2 ("Religião é um assunto que pode ser discutido com respeito e sem preconceitos em qualquer ambiente, inclusive nas escolas").....	89
FIGURA 12 – Gráfico com os resultados da pergunta 4 dos Questionários 1 e 2 ("Escola é lugar de aprender, não é lugar de fazer política").....	91
FIGURA 13 – Gráfico com os resultados da pergunta 5 dos Questionários 1 e 2 ("A política faz parte da nossa vida enquanto comunidade e nação. Sendo assim, não há motivo para mantê-la longe das escolas.").....	92
FIGURA 14 – Gráfico com os resultados da pergunta 2 dos Questionários 1 e 2 ("Todos os professores, estudantes e funcionários devem ser livres para expressar seu pensamento e suas opiniões no ambiente escolar.").....	94
FIGURA 15 – Gráfico com os resultados da pergunta 3 dos Questionários 1 e 2 ("Os professores devem ter liberdade de expressão no exercício de sua função.")	95
FIGURA 16 – Gráfico com os resultados da pergunta 8 dos Questionários 1 e 2 ("A sala de aula é um espaço que não pode ser policiado. Todas as visões e opiniões devem ser respeitadas.")	96
FIGURA 17 – Gráfico com os resultados da pergunta 1 dos Questionários 1 e 2 ("A educação não é papel do Estado, mas da família, a ser complementada pela Escola").....	97
FIGURA 18 – Gráfico com os resultados da pergunta 15 dos Questionários 1 e 2 ("Os pais e/ou responsáveis têm direito de exigir que seus filhos recebam uma educação que esteja de acordo com suas convicções religiosas e morais.")	98
FIGURA 19 – Gráfico com os resultados da pergunta 6 dos Questionários 1 e 2 ("Professores e autores de livros didáticos utilizam das salas de aula e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas").....	101
FIGURA 20 – Gráfico com os resultados da pergunta 12 dos Questionários 1 e 2 ("A doutrinação nas escolas é uma realidade que deve ser combatida")......	102

FIGURA 21 – Gráfico com os resultados da pergunta 14 dos Questionários 1 e 2 (“Os estudantes são manipulados por militantes da teoria/ideologia de gênero”)..	103
FIGURA 22 – Gráfico com os resultados da pergunta 7 dos Questionários 1 e 2 (“Os adolescentes e jovens não são massa de manobra e têm a sua própria opinião.”)	104
FIGURA 23 – Gráfico com os resultados da pergunta 19 do Questionário 1 (“Você já ouviu falar do projeto ‘Escola sem Partido’?”)	106
FIGURA 24 – Gráfico com os resultados da pergunta 21 dos Questionários 1 e 2 (“Você conhece as propostas do Escola Sem Partido?”)	107
FIGURA 25 – Gráfico com os resultados da pergunta 20 do Questionário 1 (“Você já conversou sobre o projeto "Escola sem Partido"?)	108
FIGURA 26 – Gráfico com os resultados da pergunta 18 dos Questionários 1 e 2 (“Se você conhece ou já ouviu falar sobre o projeto "Escola sem Partido", o que pensa sobre suas propostas?")	109
FIGURA 27 – Gráfico com os resultados da pergunta 19 do Questionário 2 (“Você já ouviu falar do projeto ‘Escola Sem Partido’?”).....	110
FIGURA 28 – Gráfico com os resultados da pergunta 20 do Questionário 2 (“Você já conversou sobre o projeto ‘Escola Sem Partido’?”).....	111
FIGURA 29 – Gráfico com os resultados da pergunta 18 dos Questionários 1 e 2 (“Se você conhece ou já ouviu falar sobre o projeto "Escola sem Partido", o que pensa sobre suas propostas?")	112
FIGURA 30 – Gráfico com o número total de seleções de razões nos Questionários 1 e 2.....	115
FIGURA 31 – Gráfico com as seleções no item “e” da pergunta 22 (“Hoje percebe-se nas escolas a difusão da ideologia de gênero, que deve ser combatida”) nos Questionários 1 e 2.....	116
FIGURA 32 – Gráfico com as seleções no item “a” da pergunta 22 (“Ocorre um processo de doutrinação ideológica nas salas de aula que deve ser combatido”) nos Questionários 1 e 2.....	117
FIGURA 33 – Gráfico com as seleções no item “d” da pergunta 22 (“O professor não deve falar sobre assuntos de cunho político na escola para evitar que ele influencie os estudantes”) nos Questionários 1 e 2	118
FIGURA 34 – Tabela com argumentos apresentados nas perguntas 22 e 23 ordenados por número decrescente de seleções no Questionário 1	118
FIGURA 35 – Gráfico com as seleções no item “d” da pergunta 23 (“Discutir educação sexual nas escolas é importante para conscientizar sobre temas como gravidez e abuso sexual”) nos Questionários 1 e 2.....	120
FIGURA 36 – Tabela com argumentos apresentados nas perguntas 22 e 23 ordenados por número decrescente de seleções no Questionário 2	121
FIGURA 37 – Gráfico com as seleções no item “d” da pergunta 23 (“É importante discutir temas como discriminação racial e pautas LGBTQI+ em sala de aula”) nos Questionários 1 e 2.....	122
FIGURA 38 – Gráfico com as seleções no item “c” da pergunta 23 (“A escola é um lugar de diversas opiniões e o professor deve ter liberdade para abordar e discutir assuntos controversos”) nos Questionários 1 e 2.....	123
FIGURA 39 – Gráfico com as seleções no item “f” da pergunta 23 (“Os estudantes aprendem com a discussão de temas polêmicos e ficam mais preparados para a convivência social”) nos Questionários 1 e 2.....	124
FIGURA 40 – Gráfico com as seleções no item “d” da pergunta 23 (“As normas existentes são suficientes para responsabilizar e, se preciso, punir professores cujas aulas intimidem ou constroem os estudantes”) nos Questionários 1 e 2.....	125

FIGURA 41 – Gráfico com as seleções no item “a” da pergunta 22 (“Ocorre um processo de doutrinação ideológica nas salas de aula que deve ser combatido”) e no item “a” da pergunta 23 (“Não ocorre um processo de doutrinação ideológica nas salas de aula”) 126

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO: DA OBSCURIDADE AO OBSCURANTISMO GERAL	20
2.1. Movimento Escola Sem Partido: origem e controvérsias iniciais	20
2.2. O pêndulo democrático brasileiro e a Escola Sem Partido	29
2.3. Governo Bolsonaro: Escola Sem Partido no Palácio do Planalto	38
3. DE FREIRE A HABERMAS: DELIBERAÇÃO PÚBLICA E EDUCAÇÃO DIALÓGICA.....	45
3.1. O Escola Sem Partido à luz de Paulo Freire	45
3.2. Educação para a emancipação e comunicação para o entendimento: teoria crítica e Habermas	52
3.3. Deliberação pública: das origens à virada sistêmica.....	55
3.4. A deliberação pública e a pedagogia do diálogo	59
3.5. O espaço de razões e o Escola Sem Partido.....	64
4. DELIBERANDO SOBRE A SALA DE AULA: os grupos de discussão sobre o Escola Sem Partido	67
4.1. Grupos de discussão: bases conceituais	67
4.2. Projeto Compartilha e o ensino de capacidades deliberativas.....	69
4.3. Escola em foco: os grupos de discussão sobre o Escola Sem Partido.....	71
4.4. Passo a passo da atividade de campo.....	72
4.5. Vídeo	74
4.6. Questionários	75
5. ESCOLA SEM PARTIDO EM PAUTA: resultados da atividade de campo	81
5.1. Primeira seção dos questionários: a discussão sobre direitos humanos na escola ⁸³	
5.1.1. Gênero e sexualidade	84
5.1.2. Religião	88
5.1.3. Política.....	90
5.1.4. Liberdade de expressão e policiamento.....	93
5.1.5. Família.....	96
5.1.6. “Doutrinação ideológica” e a suposta “ideologia de gênero”	99
5.2. Segunda seção dos questionários: os alunos e o Escola Sem Partido	105
5.3. Terceira seção dos questionários: os jovens e o espaço de razões	113
5.3.1. Mais opiniões sobre o ESP: aumento no volume de razões.....	114

5.3.2.	Deliberação, negociações e permanências no espaço de razões	116
5.3.3.	Resultados dos grupos de discussão: informação, mudança, continuidade	127
6.	CONCLUSÃO.....	130
	REFERÊNCIAS	137
	APÊNDICE	148

1. INTRODUÇÃO

O “Escola sem Partido” (ESP) é uma organização que atua no campo da educação brasileira desde 2004. Autodeclarado “movimento”, o grupo se entende como um promotor da “liberdade de pensamento” e do “pluralismo de ideias nas escolas”¹, por meio do ativismo contra um suposto processo de “doutrinação ideológica” em curso nas escolas do país. Para seus apoiadores, o estado atual da educação no Brasil estaria configurado de forma que o ensino da “imensa maioria das escolas e universidades” seria aparelhado de maneira a favorecer “fins ideológicos, políticos e partidários”. Partindo do pressuposto da existência de um processo de suposta “doutrinação” e “ideologização” dos ambientes escolares por professores militantes, os defensores do Escola sem Partido lançam-se contra a “instrumentalização do sistema de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de um dos competidores”². Nesse contexto, o ESP reforçaria a normatividade de uma produção de conhecimento com menor “viés ideológico”, muito embora afirme reconhecer a impossibilidade “da perfeita neutralidade e objetividade” exaltada³.

Apesar de o Escola Sem Partido afirmar sobrepujar “ideologias” à medida que diz combater práticas viciadas da educação “não importando a faixa do espectro político-ideológico em que se situem”, é nítida a predileção dos seus apoiadores em acusar a “doutrinação de esquerda” como o grande problema da educação brasileira a ser combatido. Em seu *blog* oficial, abundam denúncias contra “uma militância de matriz gramsciana”⁴, “um projeto identitário”⁵, a promoção de uma suposta “ideologia de gênero”⁶ e a adoção de métodos e premissas do proeminente educador brasileiro Paulo Freire, cujo “pensamento pedagógico” seria uma das bases do processo de “doutrinação ideológica, política e

¹ Ver <<http://escolasempartido.org/blog/por-que-o-pensamento-pedagogico-de-paulo-freire-leva-a-doutrinacao-ideologica-politica-e-partidaria/>>, acesso em 09 de junho de 2020.

² Ver <<https://jornalggn.com.br/artigos/escola-sem-partido-escola-sem-conhecimento/>>; acesso em 20 de setembro de 2021.

³ Ver <<http://escolasempartido.org/quem-somos/>>, acesso em 9 de junho de 2020.

⁴ Ver <<http://escolasempartido.org/blog/ataque-ao-esp-revela-falsos-amigos-das-criancas-e-adolescentes/>>, acesso em 09 de junho de 2020.

⁵ Ver <<http://escolasempartido.org/blog/doutrinacao-ideologica-em-educacao-fisica-autor-de-denuncia-contr-univesp-mata-a-cobra-e-mostra-o-pau/>>, acesso em 09 de junho de 2020.

⁶ Ver <<http://escolasempartido.org/blog/mp-processa-colegio-particular-de-bh-por-martelar-ideologia-de-genero-na-cabeca-dos-alunos/>>, acesso em 09 de junho de 2020.

partidária”⁷ que estaria vitimando os estudantes brasileiros. A “apologia ao esquerdismo”⁸, conjunto de pautas que se estenderia desde a valorização de regimes comunistas/socialistas⁹ até o agendamento de questões de raça e identidade de gênero¹⁰ (MIGUEL, 2016), seria atualmente a grave enfermidade a ser atacada, desde a educação básica ao ensino superior.

Farta literatura tem apontado para os traços ultraconservadores, censórios e conspiratórios que estão presentes nas premissas e nas reivindicações do Escola sem Partido (CARA, 2019; CÁSSIO, 2019; CATINI, 2019; HADDAD, 2019; JUNQUEIRA, 2019; LINARES e BEZERRA, 2019; MIGUEL, 2016; PENNA, 2018; PICHONELLI, 2019). Pela mobilização estratégica do pânico moral (PENNA, 2018), o grupo se utiliza de construções narrativas facciosas, como a suposta ou falsa “ideologia de gênero”, para constranger o livre debate sobre temas relacionados aos direitos humanos nas salas de aula. As demandas do grupo pela suposta “despartidarização” das escolas, empreitada dentro e fora das instituições, impõe graves desafios a uma noção plural e democrática da educação. O relatório da Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (CIDH-OEA) sobre a situação dos DH no Brasil nomeia o Escola sem Partido no rol de ameaças à liberdade de expressão e informação no país. Ainda assim, o decênio de 2010 viu crescerem as empreitadas de institucionalização legislativa das demandas do “movimento” e ascenderem seus apoiadores aos cargos eletivos mais altos da república.

Este trabalho busca investigar as controvérsias que são evocadas pela atuação do Escola sem Partido. Nesse sentido, esforços foram realizados para sistematizar as denúncias da literatura ao grupo conservador e contrastar suas bandeiras a uma noção democrática e dialógica de educação. Por meio de recuperação teórica, são apontados os pontos nevrálgicos que implicam a disseminada rejeição das pautas do ESP por especialistas do tema. Também, é apresentado o contexto social e político em que se dá a maior reverberação das demandas do grupo. Por meio de uma reconstituição dos eventos políticos da década de 2010 no Brasil, a ascensão do “movimento” é localizada em um fluxo mais amplo de recrudescimento conservador e inflexão antidemocrática (AVRITZER, 2019). Esta pesquisa

⁷ Ver <<http://escolasempartido.org/blog/por-que-o-pensamento-pedagogico-de-paulo-freire-leva-a-doutrina-ideologica-politica-e-partidaria/>>, acesso em 09 de junho de 2020.

⁸ Ver <<http://escolasempartido.org/blog/cartilha-petista-disfarcada-de-livro-de-sociologia/>>, acesso em 09 de junho de 2020.

⁹ Ver <<http://escolasempartido.org/blog/cartilha-petista-disfarcada-de-livro-de-sociologia/>>, acesso em 09 de junho de 2020.

¹⁰ Ver: <<http://escolasempartido.org/blog/futuros-professores-saem-da-universidade-paulofrenicos-e-gramscimaniacos/>>, acesso em 09 de junho de 2020.

propõe que é possível observar uma concomitância entre a expansão do grupo no debate público e o seguimento de uma espiral antidemocrática no Brasil. Dessa forma, o avanço das pautas do Escola sem Partido não é compreendido como uma ocorrência isolada, mas como um processo inserido em um fluxo maior de desgaste democrático e reverberação de vozes ultraconservadoras.

Para além das considerações contextuais, este trabalho analisa as premissas e as reivindicações do “movimento” por uma perspectiva relacional. Nesse sentido, serão mobilizadas as contribuições da teoria crítica e, em especial, o legado de Paulo Freire e Jürgen Habermas no enfrentamento às demandas pela suposta “despartidarização” do ensino. Convergências importantes são apontadas entre a obra dos dois teóricos, que rejeitam o paradigma transmissional e propõem modelos que privilegiam as interações entre os sujeitos. Alvo declarado das denúncias do Escola sem Partido, o patrono da educação brasileira enfrentava apelos pela “neutralidade” e suposta “despartidarização” do ensino ainda no século passado. Do amplo legado de Paulo Freire, aqui são exploradas as suas reflexões em torno da inconclusão dos homens e das mulheres, do aspecto dialógico dos processos educativos e da porosidade existente nas relações entre educadores e educandos em uma perspectiva educativa libertadora, antagônica à *educação bancária* (FREIRE, 2019a; 2019b).

As noções de racionalidade comunicativa e deliberação pública de Jürgen Habermas são conceitos fundamentais para esta pesquisa (BETTINE, 2017; HABERMAS, 1989; 1995; 1996; 2004; MAIA et al., 2014; MAIA, 2017; SANTOS e AVRITZER, 2003). Entre as elaborações do teórico, o agir orientado ao entendimento mútuo e a ênfase nas trocas argumentativas inclusivas e livres de coerção são construções que tensionam demandas encampadas pelo Escola sem Partido como o cerceamento da fala da comunidade escolar e o combate ao diálogo desimpedido entre sujeitos discordantes. Cabe uma menção especial à perspectiva de Habermas sobre os espaços de razões enquanto locais que abarcam os repertórios argumentativos negociados pelos sujeitos — um espaço “público, social e compartilhável, e não um produto de uma única mente individual” (MAIA et al., 2018, p. 3, *tradução nossa*¹¹). Tal noção parte do pressuposto da existência de um mundo da vida compartilhado que é implicado por processos de justificação. Partindo da elaboração teórica habermasiana, a atividade de campo foi desenhada de forma a incorporar os processos de troca de razões característicos da deliberação pública, cujos elementos conceituais serão destrinchados neste trabalho.

¹¹ Do original: “the space of reasons is public, social, and shareable, rather than a product of a single individual mind” (MAIA et al., 2018, p. 3)

A potencialidade das trocas argumentativas na construção dos sujeitos inspira o problema desta pesquisa. Aqui, busca-se entender: *como estudantes de escolas públicas processam controvérsias sobre as proposições do movimento Escola sem Partido por meio da deliberação?* As vinculações teóricas deste trabalho apontam para a necessidade de participação ativa dos sujeitos nas discussões sobre os processos que os concernem. Entendendo os estudantes do ensino básico público como alguns dos personagens diretamente implicados pelas disposições institucionais sobre os rumos da educação, mostra-se a importância de se entender como esses sujeitos pensam a sala de aula. Nesse sentido, realizou-se uma atividade de campo que buscou fazer visto o conjunto de opiniões desses jovens sobre diversas controvérsias relacionadas ao ambiente escolar.

Foram organizados dez grupos de discussão para a conversa sobre o Escola sem Partido, composto por estudantes de duas turmas — do 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio — de duas escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte (MG): Laurita de Mello Moreira e Madre Carmelita. As atividades foram realizadas em cinco etapas, compostas pela execução de duas rodadas de discussão livre, o preenchimento de dois questionários e a exibição de um vídeo informativo sobre o tema. O processo de construção dos materiais apresentados nos grupos de discussão e o planejamento das atividades serão descritos, em nível de detalhe, nas seções posteriores.

A partir dos grupos de discussão, serão investigadas as posições dos alunos em relação a diversas controvérsias relativas ao Escola sem Partido. Com base nas seleções dos estudantes nos questionários, serão apresentadas as suas opiniões — antes e depois das rodadas deliberativas — em relação à possibilidade de diálogo sobre uma variedade de temas relacionados aos direitos humanos, dentro e fora do ambiente escolar. Também, será revelada a familiaridade dos jovens ao ESP e às suas pautas, tal qual a posição dos alunos em relação ao “movimento”, no início e ao final dos grupos de discussão. Com fundamento nas contribuições habermasianas em torno da racionalidade comunicativa, serão investigadas as escolhas de argumentos pelos alunos para sustentar posições relativas ao Escola sem Partido. Nesse sentido, será investigada a possibilidade de transformação e redesenho dos espaços de razão compartilhados, à medida que os sujeitos deliberam sobre as controvérsias relativas à organização.

Esta pesquisa é vinculada ao Projeto Compartilha – nome fantasia da iniciativa “Deliberação em Escolas Públicas: criando capacidades deliberativas”, submetida na Chamada CNPq 22/2016 (Pesquisa e Inovação em Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, linha: Cidadania, violência e direitos humanos). O Compartilha tem sido desenvolvido desde 2018 pelo Grupo de Pesquisa em Mídia e Esfera Pública (EME/UFMG) e

pelo grupo de pesquisa Comunicação, Política e Amazônia (COMPOA/UFPA), com cooperação internacional de pesquisadores da Universidade de Berna/Suíça. O projeto, que almeja entender se é possível o ensino das denominadas *capacidades deliberativas* para estudantes de escolas públicas localizadas na Região Metropolitana de Belo Horizonte (MG) e em Belém (PA), propôs oficinas, rodadas deliberativas sem intervenção e um jogo para a discussão de temas controvertidos em sala de aula (BAPTISTA et al., 2018). As atividades contaram com financiamento do CNPq, da CAPES/SECADI (Edital: Educação em Direitos Humanos & Diversidade) e da PROEX-UFMG. O pesquisador proponente deste trabalho dissertativo é integrante do Grupo de Pesquisa em Mídia e Esfera Pública da UFMG e, como tal, participou da elaboração e aplicação das oficinas do projeto nas escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte. A atividade de campo a ser descrita integrou a iniciativa mais ampla como um *Follow-up*. O vínculo deste trabalho ao Projeto Compartilha tornou factível a execução das discussões presenciais com os alunos das escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte, por meio dos pareceres positivos emitidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (Coep-UFMG).

2. MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO: DA OBSCURIDADE AO OBSCURANTISMO GERAL

Uma recente literatura verifica um processo contínuo de erosão da democracia no Brasil ao longo da segunda metade da década de 2010 (SINGER, 2018; AVRITZER, 2019; MIGUEL, 2019). Nesse contexto, acordos democráticos firmados na Constituição Brasileira de 1988 veem-se ameaçados pela ascensão de discursos contrários a valores de expansão dos direitos humanos, que se entendiam, até pouco tempo atrás, como consensuais (AVRITZER, 2019). Entende-se aqui a escalada do movimento Escola Sem Partido como um elemento que integra um contexto mais amplo de recrudescimento antidemocrático no país, processo em que se cede cada vez maior espaço do debate público a grupos sociais e líderes políticos com agendas regressivas, no que concerne à diversidade social e à pluralidade democrática.

A eleição de Jair Bolsonaro (sem partido), em 2018, consolida um prolongado processo de desgaste da democracia brasileira, vitória eleitoral realizada em uma conjuntura marcada por acumulado esfacelamento institucional, “fortes divisões políticas, crise econômica e profundo desacordo em relação ao projeto de país” (AVRITZER, 2019, p. 245). Incidentalmente, o crescimento de importância do movimento Escola Sem Partido ocorre de forma gradual e concomitante a uma inversão antidemocrática do *pêndulo democrático brasileiro* (AVRITZER, 2019). Nesse sentido, este trabalho busca descrever a trajetória do movimento Escola Sem Partido da obscuridade dos seus primórdios até o seu destaque no debate sobre a educação pública brasileira, agora em uma conjuntura em que o obscurantismo se apresenta como um projeto político com ampla adesão, validado nas urnas.

2.1. Movimento Escola Sem Partido: origem e controvérsias iniciais

O Movimento Escola sem Partido foi fundado em 2004 por Miguel Nagib, advogado e procurador do Estado de São Paulo. De acordo com o jurista, o episódio que motivou a idealização do movimento foi uma comparação, feita pelo professor de história de sua filha, entre São Francisco de Assis e o líder comunista argentino Che Guevara¹². O ocorrido teria sido a gota d'água para Nagib, que, católico convicto, passaria a denunciar recorrentemente um processo de “doutrinação ideológica” em curso nas salas de aula, em que docentes estariam se aproveitando do ambiente escolar para promover interesses partidários de

¹² Ver: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html>, acesso em 09 de junho de 2020.

esquerda (MIGUEL, 2016). Além de criticar o suposto aparelhamento marxista, outra denúncia central do Movimento Escola Sem Partido se refere à realização de aulas sobre educação sexual nas escolas brasileiras. De acordo com Nagib, os espaços de discussão em torno de temas desse universo estariam sendo estrategicamente manejados para a defesa de “determinados valores morais, especialmente, em questões ligadas à sexualidade”¹³ que estariam em suposta dissonância com as convicções religiosas das famílias brasileiras. Nesse sentido, Nagib denuncia que o debate sobre temáticas como “orientação sexual, questões de gênero, ‘direitos reprodutivos’ (como aborto), modelos familiares, ética” seria subterfúgio para o cumprimento de uma agenda oculta que, endossada por atores nacionais e internacionais, visaria a promoção de um conjunto de “valores morais”.

Embora tenha sido inaugurado ainda no começo da década de 2000, pode-se argumentar que apenas dez anos depois o Movimento Escola Sem Partido experimentaria seu momento de maior influência no debate público brasileiro (LINARES e BEZERRA, 2019). Na década de 2010, tentativas de implementação legislativa das reivindicações do movimento já podiam ser encontradas em todos os níveis da federação. Em 2014, protocolou-se um projeto de lei com o objetivo de alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incorporar reivindicações do Escola sem Partido — PL 7180/2014, apresentado pelo ex-deputado federal e pastor evangélico Erivelton Santana (PSC-BA) —; desde então, diversos outros PLs com proposições semelhantes foram levados à Câmara dos Deputados e ao Senado Federal (PL 193/2016, proposta pelo ex-senador e pastor Magno Malta).

Muitas dessas empreitadas versam sobre a implementação do denominado “Programa Escola Sem Partido”, principal reivindicação legislativa levantada pela organização. Autodeclarada “lei contra o abuso da liberdade de ensinar”, o projeto visa estabelecer que se faça mandatória a exposição de um cartaz com uma lista dos “deveres do professor” nas salas de aula do ensino básico. Ao enumerar determinações para os professores, o movimento dá sinais sobre a caricatura de que partem para caracterizar os educadores brasileiros. Entre os “deveres”, veda-se que os professores façam o que a organização denomina “propaganda político-partidária”¹⁴: “o Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias”. Ao abordar temas de natureza “política, sociocultural e econômica”, os docentes teriam a obrigação de sempre apresentar as

¹³ Ver: <<https://escolasempartido.org/blog/quem-disse-que-educacao-sexual-e-conteudo-obrigatorio/>>, acesso em 09 de junho de 2020.

¹⁴ Ver <<http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>>, acesso em 20 de setembro de 2021.

“perspectivas concorrentes a respeito da matéria”, de forma que nenhuma interpretação sobre o tema fosse exaltada em detrimento de uma leitura discordante. Também, o cartaz reforça a influência dos pais dos alunos sobre as dinâmicas estabelecidas em sala de aula, ao frisar que os docentes devem respeitar que “seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”¹⁵.

A prática de gravação de supostos episódios de doutrinação política é uma linha de ação notória do Escola Sem Partido, corroborada nos projetos de lei desenhados a partir do “Programa Escola Sem Partido”. No *site* da organização¹⁶, abundam relatos de estudantes e pais que alegam a incidência dos casos de suposto abuso da atividade docente. O site apresenta um canal de denúncias, em que o acusador pode descrever os incidentes de suposta “doutrinação” e anexar arquivos que ajudem a comprovar a acusação. A divulgação de vídeos que exibem os supostos episódios de doutrinação, em que docentes são filmados no exercício de sua atividade profissional, já tem implicado a exposição virtual e, por vezes, a demissão de professores considerados infratores, ainda quando não houve implementação legislativa do Programa Escola Sem Partido¹⁷.

Um grande número de autores identifica o Escola sem Partido como uma organização de viés ultraconservador, configurada a partir de premissas persecutórias e revisionistas, e associada a um processo mais amplo de adesão reacionária no Brasil. Apesar de os defensores do movimento de Nagib afirmarem se pautar pela defesa de uma “sociedade livre”, uma ampla literatura denuncia o Escola sem Partido como um promotor da *censura*, que ameaça o direito à liberdade de expressão e de cátedra dos professores brasileiros, garantido pela Constituição Federal de 1988 (CARA, 2019; CÁSSIO, 2019; CATINI, 2019; HADDAD, 2019; JUNQUEIRA, 2019; LINARES e BEZERRA, 2019; MIGUEL, 2016; PENNA, 2018; PICHONELLI, 2019). Embora, em sua apresentação, o ESP não explicita sua filiação política e partidária de modo mais declarado, sua proximidade com figuras expressivas de um novo conservadorismo brasileiro são patentes, nexos reforçados pelo seu expresso apoio por parlamentares de siglas como o Partido Social Liberal (PSL), antiga legenda do atual Presidente da República Jair Bolsonaro.

¹⁵ Ver

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=286B1B87D7AF413244ADA930E17D364D.proposicoesWeb1?codteor=1317168&filename=Avulso+-PL+867/201>, acesso em 13 de agosto de 2021.

¹⁶ Ver <<https://escolasempartido.org/>>, acesso em 20 de setembro de 2021.

¹⁷ Ver <<https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2019-06-01/do-medo-a-autocensura-sintomas-evidenciam-que-escola-sem-partido-se-fez-lei.html>>, acesso em 09 de junho de 2020.

Autores identificam um teor *censório* nas reivindicações da organização. Para Lineares e Bezerra, o “movimento” não inaugurou o processo de “censura ao ato de lecionar” (LINARES e BEZERRA, 2019, p. 125), tendo-se em vista a longeva precariedade que marca as condições de trabalho dos professores brasileiros. Aos entraves estruturais, o Escola Sem Partido acrescentaria o entendimento do professor como um “doutrinador-perverso” (LINARES e BEZERRA, 2019, p. 126), dando um passo à frente a um consenso já consolidado que afirma a desqualificação dos educadores brasileiros (LINARES e BEZERRA, 2019). Carolina Catini (2019) denuncia os interesses privatistas que pressionam a educação pública brasileira; a eles, o monitoramento docente defendido pela organização acrescentaria novas adversidades, à medida que “combina a repressão política, moda atual contra os críticos e marxistas, com a opressão econômica de longa data” (CATINI, 2019, p. 32). Em linha semelhante, Pichonelli (2019) denuncia o Escola Sem Partido como a “possibilidade real de transformar perseguição, intimidação e execração de docentes em política pública” (PICHONELLI, 2019, p. 99).

Fernando Penna (2018) atesta uma incompatibilidade entre as demandas do Escola Sem Partido e noções democráticas de educação. Deve-se a isso a avaliação do autor de que o Escola Sem Partido representa uma investida retrógrada, em sua busca de condicionar as discussões feitas em sala de aula a um conjunto específico de valores parentais (PENNA, 2018). A reiterada afirmação em torno da primazia que as crenças e convicções familiares deveriam ter em sala de aula sinaliza, para o historiador, uma investida no sentido da desconstrução do ambiente escolar, à medida que um debate mais complexo sobre temáticas de direitos humanos é inibido e as diversas formas de conhecimento científico são contestadas. Para o autor, há uma relação direta entre o crescimento do “movimento” Escola Sem Partido e a indisposição conservadora com conquistas de grupos sociais historicamente marginalizados, configurando “uma reação aos avanços que o Brasil experimentou nas últimas décadas em suas políticas educacionais” (PENNA, 2018, p. 112). Nesse sentido, o agendamento de questões relacionadas à raça e gênero é ameaçado por um discurso que, sob uma lógica de “pânico moral”, implica a censura (PENNA, 2018).

Cabe uma breve explanação sobre a definição de “pânico moral” e as circunstâncias em que ele é mobilizado de forma estratégica. O termo ganhou proeminência ao ser utilizado pelo teórico sul-africano Stanley Cohen em uma exploração sociológica sobre a sociedade britânica da década de 1960, especificamente em relação à cultura dos roqueiros e dos *mods* nesse contexto (COHEN, 1972). Para Cohen, “períodos de pânico moral” estariam relacionados aos momentos em que “uma condição, episódio, pessoa ou grupo de pessoas emerge para ser definida como uma ameaça para valores e interesses sociais” (COHEN,

1972, p. 1, *tradução nossa*¹⁸), implicados pela atuação da mídia, da classe política e de atores conservadores.

A noção de “pânico moral” tem sido mobilizada para a análise de processos de avanço reacionário em diversos países. Michał Krzyżanowski (2020) parte do conceito para abordar um processo de normalização do racismo relacionado à imigração de não-europeus para a Polônia, em um contexto de radicalização da direita populista no país ao longo da década de 2010. Com base em uma recuperação bibliográfica que remete ao legado dos Estudos Culturais ingleses, Krzyżanowski (2020) define pânico moral como um desenvolvimento “intencional” (KRZYŻANOWSKI, 2020, p. 506, *tradução nossa*¹⁹) que envolve a:

criação de uma teia de informações (frequentemente não verdadeiras) sobre atores e grupos sociais específicos que, por meio de sua recontextualização entre mídia e discurso político, torna-se amplamente difundida na forma de opiniões negativas e como elementos mais ou menos de cerne, embora estereotipados, do senso comum (Hall 1978).

Longe de ser uma ocorrência fortuita, o pânico moral se estabelece como uma investida deliberada no sentido da normalização de discursos radicais (KRZYŻANOWSKI, 2020). À medida que parte de hostilidades sociais antigas para o ataque a determinadas pautas, o apelo ao pânico moral, mobilizado por grupos como o Escola sem Partido, “contribui para a estigmatização de longo prazo dos indivíduos e dos grupos sociais visados” (KRZYŻANOWSKI, 2020, p. 507, *tradução nossa*²⁰). Se os discursos analisados por Krzyżanowski (2020), característicos da direita populista polonesa, dirigem-se ao reforço da estigmatização dos imigrantes daquele país, o pânico moral evocado pela atuação do Escola sem Partido possui outros destinatários, também bem delimitados. Talvez o exemplo mais

¹⁸ Do original: “A condition, episode, person or group of persons emerges to become defined as a threat to societal values and interests” (COHEN, 1972)

¹⁹ Do original “process of creating a web of (often untrue) information around specific social actors and groups which, by means of their recontextualisation between media and political discourse, becomes widely spread as negative opinions and as more or less core, albeit stereotypical, elements of common sense (Hall 1978)” (KRZYŻANOWSKI, 2020, p. 506)

²⁰ Do original “[...] contributes to the long-term stigmatisation of targeted individuals and social groups” (KRZYŻANOWSKI, 2020, p. 507)

notório, as mulheres e a população LGBTQIA+ brasileira são alvos diretos do discurso da falsa “ideologia de gênero” recorrentemente alardeada pelo movimento.

Tema constante na corrente pauta de grupos conservadores — no Brasil e em outros países (BIROLI, 2020) —, a denúncia da suposta “ideologia de gênero” é uma das mais notórias bandeiras do movimento Escola Sem Partido. Inaugurada ainda no século passado, seu surgimento está relacionado a um conjunto de esforços da Igreja Católica no sentido de fortalecer discursos conformes aos papéis tradicionais de gênero, em um contexto em que debates sobre temáticas feministas e LGBT começavam a tomar maior forma e espaço na agenda pública (MIGUEL, 2016; JUNQUEIRA, 2019). Os críticos da suposta “ideologia” denunciam a existência de uma fabulosa trama, articulada por diversos atores sociais, com fins de “usurpar dos pais o protagonismo na educação moral dos seus filhos para doutriná-los com ideias contrárias às convicções e aos valores da família” (JUNQUEIRA, 2019, p. 132). Em outras palavras, estaria em curso um projeto complexo e articulado de subversão ao papel consolidado social do homem e da mulher inaugurado por uma discussão de “gênero”, que visaria a promoção de um novo conjunto de valores, estranho à configuração familiar tradicional e aos princípios cristãos.

Nesse arranjo conspiracionista, o ambiente escolar assume posição privilegiada (MIGUEL, 2016). Este seria o grande terreno em que os supostos “ideólogos de gênero” buscariam lograr a adesão programática de jovens, o espaço em que estudantes seriam usados como as “cobaias da teoria de gênero”²¹, nas palavras do fundador do movimento Escola Sem Partido, Miguel Nagib. Sobre a centralidade do espaço escolar na agenda dos grupos conservadores autodeclarados críticos da falsa “ideologia de gênero”, Luis Felipe Miguel (2016) observa que:

Embora a sensibilidade em relação à igualdade de gênero tenha se tornado transversal a muitas políticas governamentais, a preocupação central dos conservadores religiosos é com a educação (e, em menor medida, com os meios de comunicação de massa). Entende-se que as crianças seriam as mais vulneráveis à “ideologia de gênero”, que impediria a consolidação da identidade masculina ou feminina. (MIGUEL, 2016, p. 599)

Dentre os casos de doutrinação apontados pelos defensores do “movimento” Escola Sem Partido, abundam denúncias sobre a promoção da suposta “ideologia de gênero” nas salas de aula brasileiras. Na leitura dos apoiadores da organização, a discussão sobre temas como identidade e transição de gênero, educação sexual, direitos de pessoas trans,

²¹ Ver: <<http://escolasempartido.org/blog/a-ideologia-de-genero-no-banco-dos-reus/>>, acesso em 09 de junho de 2020.

feminismo, igualdade de gênero e homossexualidade seriam exemplos do projeto de doutrinação ideológica e, em última instância, difusão da suposta “ideologia de gênero” que estaria em curso nos diversos níveis da educação brasileira²². Em texto assinado pelo fundador da organização, denuncia-se a presença da filósofa estadunidense Judith Butler no Seminário Internacional “Desfazendo Gênero”, realizado em 2015 na Universidade Federal da Bahia. Na avaliação do fundador do “movimento” Escola Sem Partido, a exposição da autora estaria relacionada à agenda oculta de uma suposta “burocracia do ensino”, com o propósito de suscitar “professores desavisados a violar o direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos”²³. Na empreitada de instituição legislativa das reivindicações do ESP, materializada no modelo de anteprojeto do Programa Escola Sem Partido, estipula-se, no segundo artigo, que “o Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero”.

A despeito da centralidade que disputas relacionadas ao agendamento de supostas “questões de gênero” parecem ocupar entre as reivindicações do Escola Sem Partido, Luis Felipe Miguel (2016) mostra que isto se deve a uma guinada posterior ao primeiro conjunto de reivindicações encampadas pelo movimento. Entre os vínculos iniciais estabelecidos pelo grupo de Miguel Nagib, são relevantes suas filiações a organizações de matiz econômico ultraliberal e a iniciativas ultraconservadoras encarnadas na figura de Olavo de Carvalho, astrólogo e pensador de extrema-direita brasileiro, cuja perspectiva sobre “gênero” seria

²² Ver: <<http://escolasempartido.org/blog/professora-de-portugues-toma-invertida-apos-tentativa-de-promover-ideologia-de-genero/>>;

<https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2018/11/27/ensino_educacaobasica_interna,721737/ideologia-genero-sexualidade-polemica-colegio-santo-agostinho.shtml>;

<<http://escolasempartido.org/blog/denuncia-fanaticos-da-religiao-do-genero-transformam-banheiro-feminino-do-ifpe-em-banheiro-trans/>>;

<<http://escolasempartido.org/blog/depoimento-de-dorcas-j-alves-da-silva-via-facebook-24-05-2016/>>;

<<http://escolasempartido.org/blog/flagrante-de-doutrinacao-ideologica/>>;

<<http://escolasempartido.org/blog/mp-processa-colegio-particular-de-bh-por-martelar-ideologia-de-genero-na-cabeca-dos-alunos/>>;

<<http://escolasempartido.org/blog/porque-os-pais-devem-dizer-nao-a-ideologia-de-genero/>>, acesso em 09 de junho de 2020.

²³ Ver: <<http://escolasempartido.org/blog/a-ideologia-de-genero-no-banco-dos-reus/>>, acesso em 09 de junho de 2020.

decisiva para a entrada do movimento de Nagib nesse universo (MIGUEL, 2016). Miguel aponta como, de início direcionado fundamentalmente às denúncias de “doutrinação marxista”, o Escola Sem Partido passa a versar sobre questões de gênero em um segundo momento, implicado pela atuação de grupos religiosos especialmente preocupados com esse tema:

O receio da discussão sobre os papéis de gênero cresceu com iniciativas para o combate à homofobia e ao sexismo nas escolas e foi encampado como bandeira prioritária pelos grupos religiosos conservadores. Ao fundi-lo à sua pauta original, o MESP transferiu a discussão para um terreno aparentemente “moral” (em contraposição a “político”) e passou a enquadrá-la nos termos de uma disputa entre escolarização e autoridade da família sobre as crianças (MIGUEL, 2016, p. 595-596).

É importante demarcar não apenas o teor ultraconservador presente nas denúncias da suposta “ideologia de gênero”, mas as premissas conspiratórias e antidemocráticas em que elas se ancoram. Além de se lançar contra recentes e incipientes conquistas do campo progressista, no sentido do agendamento de temas como o machismo e a homofobia (PENNA, 2018), a própria noção da existência de uma suposta “ideologia de gênero” é problemática e facciosa. Nas palavras de Rogério Diniz Junqueira (2019), “aquilo que os ‘defensores da família’ chamam pejorativamente de ‘ideologia de gênero’ não encontra correspondência com o que o feminismo e os estudos de gênero fazem e defendem” (JUNQUEIRA, 2019, p. 135). Não obstante o alarde causado pelas denúncias de doutrinação nas salas de aula brasileiras, a fantasiosa “ideologia de gênero” — em sua trama complexa, alegadamente arquitetada por agentes nacionais e estrangeiros, com respaldo midiático e aplicação sistemática por meio da suposta “ideologização” do ensino brasileiro, levada a cabo por professores adeptos — não parece encontrar materialidade senão no imaginário dos grupos conservadores que a acusam. Junqueira (2019) argumenta que esses grupos seriam, na verdade, os reais “ideólogos de gênero”, à medida que uma “ofensiva antigênero” (JUNQUEIRA, 2019, p. 135) estaria sendo, de fato, mobilizada, tendo sua base em “estruturas da Cúria Romana, conferências episcopais, movimentos pró-vida, pró-família, associações de terapias reparativas da homossexualidade (“cura gay”) e grupos de ultradireita” (JUNQUEIRA, 2019, p. 134).

Enquanto o discurso ultraconservador que se lança “contra o gênero” falsifica a existência de uma suposta “ideologia” favorável ao tema no país, dados oficiais apontam para a prevalência de índices alarmantes de violência e mortalidade das mulheres e da população LGBTQIA+. Publicado em fevereiro de 2021, o relatório mais recente da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) da Organização dos Estados Americanos (OEA) sobre a situação dos direitos humanos no Brasil atesta a prevalência de uma “extrema

desigualdade social baseada na discriminação estrutural contra pessoas afrodescendentes e comunidades tradicionais quilombolas, indígenas, pessoas camponesas e trabalhadoras rurais, pessoas que vivem na pobreza ou em situação de rua, mulheres e pessoas LGBTI” (CIDH, 2021, p. 187). Nesse sentido, a defesa ultraconservadora de que a defesa da diversidade poderia compor uma “ideologia” hegemônica é incompatível com o cenário brasileiro.

No mesmo documento, a CIDH cita o Escola sem Partido nominalmente na seção que aborda temas afins à “Liberdade de expressão e informação”. O parecer da OEA alerta sobre os perigos da implementação do projeto no país:

A Comissão registra com grande preocupação as restrições à liberdade de expressão e de cátedra vividas por professores de todos os níveis de ensino diante de ameaças de denúncias em função do conteúdo de suas aulas. O projeto de Lei No. 867/2015, apensado ao Projeto de Lei No. 7180/2014 e que propõe criar o “Programa Escola sem Partido”, se aprovado, representaria a institucionalização das violações à liberdade de expressão e cátedra já vividas por professores. (CIDH, 2021, p. 175)

O relatório ainda afirma que os desafios apresentados “para que se alcancem os anseios de que o país desfrute de uma vivência democrática plena, inclusiva, e que garanta direitos a todos e todas, sem distinção” (CIDH, 2021, p. 155) são *crescentes*, assim como têm *se intensificado* as “restrições à liberdade de expressão” (CIDH, 2021, p. 175) no Brasil. Não parece fortuito que a última década tenha visto o alargamento da atuação não apenas do movimento Escola sem Partido, mas de uma ultradireita com marcante influência no debate nacional.

Nesse sentido, a próxima seção desta pesquisa busca apontar com maior clareza os vínculos entre o movimento Escola Sem Partido — enquanto grupo que, de maneira contumaz, reivindica a pauta da luta contra a suposta “ideologia de gênero” no ensino brasileiro — e uma nova direita radicalizada. Localizar a ascensão do Escola Sem Partido no fluxo dos acontecimentos políticos brasileiros pode ajudar na compreensão do recente alargamento da defesa institucional das pautas do “movimento”. Por meio da reconstrução desses eventos, será possível identificar com maior clareza os problemas de ordem comunicacional que hoje se apresentam a partir das atribulações no processo democrático brasileiro, cujas repercussões no cerceamento da deliberação pública serão posteriormente exploradas. Propõe-se aqui que é possível observar uma afluência síncrona de crescente adesão às bandeiras do Escola Sem Partido com um processo de degradação democrática e recrudescimento conservador na sociedade brasileira, à medida que a influência das demandas contrárias à falsa “ideologização” do ensino aumenta em um cenário político

marcado pela quebra de consensos democráticos que se julgavam consolidados (AVRITZER, 2019).

2.2. O pêndulo democrático brasileiro e a Escola Sem Partido

O conjunto de reivindicações do Movimento Escola Sem Partido integrou as bandeiras da campanha presidencial de Jair Bolsonaro (sem partido) em 2018²⁴. Além das afinidades programáticas, são fartos os vínculos e as manifestações públicas de endosso entre a organização de Miguel Nagib e Bolsonaro, cujas propostas para o campo educacional apresentavam-se alinhadas à agenda do movimento ainda no período eleitoral. Se o Escola Sem Partido existe como organização já há duas décadas, a propulsão de uma agenda “sem partido” na determinação das políticas voltadas à educação é mais recente. No entanto, não se pode aventar que esse fenômeno ocorreu de maneira súbita ou descontextualizada de processos mais amplos da política brasileira. Nesse sentido, esta seção apresenta uma visão panorâmica dos episódios partícipes de um processo de degradação da democracia brasileira, concomitante à paulatina ascensão do Escola Sem Partido no debate nacional. A partir da tese dos *pêndulos democráticos* (AVRITZER, 2019), apresentam-se eventos políticos importantes para a configuração do novo contexto, propício à adesão das bandeiras “sem partido”: as manifestações de junho de 2013, o contestado processo de impeachment de Dilma Rousseff (PT), o Governo Temer e suas consequências no debate sobre a educação pública e, por fim, as eleições de 2018.

Muito embora o “movimento” Escola Sem Partido tenha sido inaugurado em 2004, ainda no primeiro mandato do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, pode-se argumentar que a ampliação do seu grau de influência, que culminaria em empreitadas mais ou menos sucedidas de implementação legislativa, dá-se apenas 10 anos depois. Em fevereiro de 2014, o ex-deputado federal Erivelton Santana (PSC-BA), pastor da igreja pentecostal Assembleia de Deus, protocolou um projeto de lei em nível federal (PL 7180/2014) que incorporava reivindicações centrais da organização de Nagib, visando alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir “entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre

²⁴ Ver:

<<https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,bandeira-de-campanha-de-bolsonaro-escola-sem-partido-entra-na-pauta-da-camara,70002575423>>,

<<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/10/motores-de-bolsonaro-escola-sem-partido-e-ideologia-de-genero-tem-raizes-religiosas.shtml>>, acesso em 15 de julho de 2020.

a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa”²⁵. Se antes o “Escola Sem Partido” parecia fadada à marginalidade, expositora de uma agenda anticomunista sem penetração institucional no país (MIGUEL, 2016), a adesão de parlamentares em sua defesa — atrelada intimamente à luta contra a suposta “ideologia de gênero” (MIGUEL, 2016) — sugere não apenas a aproximação programática entre o grupo de Nagib e extratos conservadores da sociedade brasileira, como aponta para uma inflexão conjuntural importante, em que esse universo de demandas encontra, agora mais do que antes, terreno privilegiado no debate nacional.

Rupturas significativas ocorridas na política brasileira, relacionadas a uma nova articulação de agremiações de direita e ao abandono de um consenso democrático supostamente consolidado (AVRITZER, 2019), sugerem que a temporalidade da ascensão do “movimento” Escola Sem Partido não é fortuita ou desconectada de processos mais amplos que marcam a política nacional. Nesse sentido, a perspectiva dos “pêndulos democráticos”, descritos por Leonardo Avritzer (2019), apresenta-se como eixo interpretativo interessante para a compreensão do “processo contínuo de degradação nacional” (AVRITZER, 2019, p. 19) ocorrido ao longo da última década no país. A partir da perspectiva pendular, é possível localizar o crescimento do Escola Sem Partido de maneira mais consistente, em um fluxo implicado por momentos cíclicos de maior ou menor alinhamento entre a opinião pública, a política institucional e a adesão democrática.

De acordo com Avritzer (2019), pode ser notada — em uma observação longitudinal da história brasileira a partir da queda do Estado Novo de Vargas — a alternância entre períodos de forte otimismo democrático e momentos de patente inversão antidemocrática, marcados pela violação aos direitos sociais e por ampliada percepção negativa do sistema democrático. O vaivém entre os dois polos seria engatilhado por aspectos conjunturais, mas teria raízes profundas nas formas consolidadas de configuração institucional, atravessadas por “vias antissoberanas abertas” que “expressam elementos estruturais e problemáticos para a plena vigência da democracia” (AVRITZER, 2019, p. 47). Nesse sentido, Avritzer conjuga elementos referentes tanto aos contextos sociais quanto às estruturas das instituições brasileiras para desenhar uma formulação que permita elucidar os critérios que implicam o revezamento entre ímpetus democratizantes e arroubos autoritários no país.

Avritzer (2019) apresenta o *pêndulo da democracia* brasileira como a:

²⁵ Ver: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>>, acesso em 06 de agosto de 2021.

oscilação política pela qual passa a política brasileira entre certos períodos históricos nos quais elites e massas partilham um forte entusiasmo democrático e outros momentos em que a classe média adota uma visão antidemocrática, alinhada com as elites, e muitos setores populares aderem à rejeição da democracia ou à antipolítica (AVRITZER, 2019, p. 16).

A oscilação democratizante do pêndulo estaria relacionada a um alinhamento entre “elites e massas no Brasil” que “propicia medidas na direção da ampliação da soberania popular e dos direitos” (AVRITZER, 2018, p. 275). Foram em momentos marcados pelo entusiasmo democrático que passos importantes teriam sido tomados no sentido do alargamento de uma estrutura de bem-estar social, como na promulgação da Constituição Federal de 1988, que consagrou direitos relacionados ao acesso à saúde e à participação popular nas decisões políticas (AVRITZER, 2019). Outros aspectos relacionados aos contextos favoráveis a perspectivas democratizantes, na perspectiva do teórico, são a “aceitação dos resultados eleitorais e uma estrutura de divisão de poderes” mais equilibrada (AVRITZER, 2018, p. 275).

A inversão no pêndulo democrático, recorrente no longo período desde a extinção do Estado Novo, colocaria em cheque paradigmas supostamente consolidados nos intervalos de expansão do Estado social. Repetidamente, momentos de significativa instabilidade do sistema político, marcados por “fortes divisões políticas, crise econômica e profundo desacordo em relação ao projeto de país” (AVRITZER, 2018, p. 245) engendraram movimentos recessivos no que concerne à adesão democrática pelas elites e pela sociedade civil. Ao fenômeno, Avritzer atribui papel central à atuação das instituições e à sobrevida, nessas, de “elementos da contrademocracia” (AVRITZER, 2019, p. 40), que permanecem inativos, porém latentes até nos períodos auspiciosos em relação ao sistema democrático. Esses elementos — estruturas que “são inseridas na institucionalidade legal para serem usadas posteriormente” (AVRITZER, 2019, p. 40) — permitem a consumação de uma investida autoritária, quando mobilizados em circunstâncias críticas de baixo consenso democrático. Por exemplo, a própria Constituição Federal de 1988, elaborada a partir do paradigma de alargamento das funções sociais do Estado e promulgada em contexto de ampla adesão ao sistema democrático, preservou a viabilidade de formas de intervenção pelas Forças Armadas, como “a prerrogativa dos militares de intervir em questões internas” (AVRITZER, 2019, p. 40). Inertes em contextos de ampliação democrática, os elementos contrademocráticos latentes à institucionalidade brasileira possibilitam sua adesão a projetos autoritários, conforme as variações da opinião pública e dos interesses das elites.

Avritzer (2019) entende a fundação da Nova República, a partir do fim da Ditadura Militar em 1985, como o marco inaugural do intervalo mais recente de consenso democrático

no país, período que durou mais de duas décadas, em que o pêndulo democrático se apresentou em otimista orientação. O surgimento do Escola Sem Partido deu-se ainda nessa conjuntura, em 2004, durante o primeiro mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva. Os governos lulistas, em seu “reformismo fraco”, nas palavras de André Singer (2018), promoveram a expansão significativa de uma agenda orientada ao atendimento de variadas demandas sociais, a partir de políticas como a facilitação do acesso ao crédito, a criação de programas como o Bolsa Família e o Programa Universidade para Todos (Prouni) e a valorização do salário mínimo acima da inflação, ainda que em constante pacto com os interesses das elites nacionais (SINGER, 2018). Houve ainda uma significativa expansão de instâncias participativas no âmbito institucional, na forma de espaços deliberativos como as Conferências Nacionais e os Orçamentos Participativos (AVRITZER, 2007; 2016). Além do aprofundamento de uma política de Estado direcionada ao endereçamento de diversas reivindicações populares, é importante mencionar que, à época, parecia haver um longo prazo consenso relacionado à legitimidade do resultado aferido nos processos eleitorais, presente em todos os pleitos presidenciais realizados entre 1989 e 2010 (AVRITZER, 2019).

No começo da década de 2010, o consenso democrático brasileiro estabelecido a partir da Constituinte parece entrar em erosão. Singer (2018) e Avritzer (2019) entendem as manifestações de junho de 2013 — grandes movimentos de rua ocorridos em diversos municípios brasileiros — como eventos centrais para se pensar em um processo de crise do lulismo, no caso de Singer, e de deslocamento na inclinação do pêndulo democrático brasileiro, de acordo com o modelo proposto por Avritzer. Nessa conjuntura, surgem movimentos políticos como o Movimento Brasil Livre (MBL), que inauguram uma nova forma de “presença pública para os setores conservadores brasileiros” (AVRITZER, 2019, p. 129). Nos anos seguintes, o debate público passaria a ser caracterizado pela forte presença de articulações de uma nova direita radicalizada, com grande inserção nas redes sociais, ambientes implicados pelo “surgimento de uma forma impessoal de hostilização” (AVRITZER, 2019, p. 130).

As eleições de 2014 inauguram uma nova conjuntura, em que a reverberação de teses conservadoras encontra mais respaldo institucional. A disputa presidencial foi marcada por um acentuado grau de beligerância entre os candidatos e por grande cobertura midiática sobre casos de corrupção, com implicações mais significativas ao Partido dos Trabalhadores, legenda da então presidente da República, Dilma Rousseff (SINGER, 2018; AVRITZER, 2019). A contestação formal dos resultados das urnas, na forma de uma recontagem protocolada pelo partido derrotado, serviria como gatilho para o aprofundamento de “um processo contínuo de degradação institucional” (AVRITZER, 2019, p. 12). Neste ano,

identificam-se mudanças significativas na composição das casas legislativas federais e, segundo avaliação do Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (Diap), elegia-se “o Congresso mais conservador desde a redemocratização”, com expressiva expansão das cadeiras ocupadas por “militares, policiais, religiosos e ruralistas”²⁶. Esse também foi o ano em que empreitadas visando a implementação das demandas do movimento Escola Sem Partido tomaram maior corpo nas casas legislativas nacionais (MIGUEL, 2016), encabeçadas pelo PL 7180/2014, apresentado pelo pastor evangélico Erivelton Santana (PSC-BA). Proposto em fevereiro de 2014, o projeto de lei propõe alterações na lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — que estipula as diretrizes e bases da educação nacional — de forma a incluir “entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa”²⁷.

A partir do ano da reeleição de Dilma Rousseff (PT), apresenta-se, na avaliação de Avritzer, uma significativa “tensão entre o voto e a opinião pública” (AVRITZER, 2019, p. 155), fricção que mostraria toda a sua força nas pressões sociais e parlamentares pelo *impeachment* da presidenta recentemente eleita. O processo de impedimento de Dilma Rousseff é importante para nossa recapitulação por robustecer a tese de que, nos anos seguintes a 2014, ocorreria uma inversão significativa no pêndulo democrático brasileiro que pode ajudar a melhor compreender a recente ascensão das pautas do Movimento Escola Sem Partido no debate público e nas casas legislativas. O conturbado rito de *impeachment* ocorreria em coincidência a grandes movimentos de rua reivindicando a saída da presidente, contrapostos por manifestações pedindo a manutenção da petista no cargo (SINGER, 2018). No ano seguinte, a presidente Dilma Rousseff seria afastada definitivamente do cargo por acusações de crimes de responsabilidade fiscal²⁸, “alegações extremamente frágeis” (p. 49) na avaliação de Avritzer (2019), tendo-se em vista o emprego usual de práticas semelhantes por outros presidentes e governadores, que nunca implicou a deposição de seus cargos. Na avaliação de Luis Felipe Miguel, a deposição de Dilma Rousseff consumou um golpe parlamentar (MIGUEL, 2019).

²⁶ Ver <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2014-10/mais-conservador-congresso-eleito-pode-limitar-avancos-em-direitos-humanos>>, acesso em 15 de julho de 2020.

²⁷ Ver <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>> acesso em 15 de julho de 2020

²⁸ Ver: <<http://g1.globo.com/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/noticia/2016/08/senado-aprova-impeachment-dilma-perde-mandato-e-temer-assume.html>>, acesso em 15 de julho de 2020.

Em linha do tempo concomitante aos ritos do *impeachment*, avançava a agenda do Escola Sem Partido na direção institucional. Em 2015 — ano em que Eduardo Cunha (MDB) acatou as denúncias dos crimes de responsabilidade supostamente cometidos por Rousseff —, apresentavam-se novos projetos de lei, no Congresso Nacional, visando a implementação de demandas do Escola Sem Partido. Luis Felipe Miguel (2016) identifica que foi nesse ano que se desenvolveu uma frente de ação importante da organização de Nagib, que visa a intimidação de professores e escolas supostamente “doutrinadoras” por meio de notificações extrajudiciais. Também em 2015, apresentou-se o PL 867/2015, proposto pelo então deputado federal Izalci Lucas (PSDB-DF), projeto que, na avaliação de Miguel (2016), foi até então “o mais ambicioso de todos” (MIGUEL, 2016, p. 607) os PLs relacionados ao Escola sem Partido, visando a instituição do “Programa Escola Sem Partido”, um passo à frente da iniciativa anterior de Erivelton Santana, que propunha a implementação de demandas da organização de Nagib sem nomeá-la.

Seguido o impedimento de Dilma, o governo de Michel Temer (MDB), ex-vice-presidente da República empossado do maior cargo do Executivo após o afastamento definitivo da presidente eleita, daria continuidade a um processo de recessão democrática no país. O conturbado governo Temer seria marcado por disputas profundas no campo da educação. Entre as políticas do presidente peemedebista com repercussões significativas ao campo, teóricos elencam “o desvio da pauta da educação na primeira infância para o âmbito da assistência social” (CÁSSIO, 2019, p. 16) e a Reforma Trabalhista de 2017, cuja implementação promoveu profundos processos de reestruturação das relações de trabalho (CARA, 2019; FERRETTI, 2018). Duas implementações legislativas do período merecem atenção especial: a Emenda Constitucional n. 95 e a Reforma do Ensino Médio (CORTI, 2019). Em um panorama mais geral do processo contínuo de degradação democrática concomitante à adesão ao Movimento Escola Sem Partido, essas medidas podem aparentar ser elementos de segundo plano. Porém, suas profundas repercussões no terreno educacional, disputado pelo Movimento, não podem ser subestimadas.

A Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, de número 95, foi matéria de embates ferrenhos ao longo de seu trâmite legislativo. A EC-95 estipulou, sob a justificativa de “tentar reequilibrar as contas públicas nos próximos anos”²⁹, a proibição de aumento dos gastos governamentais acima do reajuste inflacionário, em relação àqueles do ano anterior. Em outras palavras, congela-se a despesa pública — considerando apenas as variações

²⁹ Ver: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2016-12/saiba-o-que-muda-com-aprovacao-final-da-pec-do-teto-dos-gastos-publicos>>, acesso em 15 de julho de 2020.

relativas à inflação —, impossibilitando a expansão do gasto governamental por 20 anos. O teto de gastos traz consequências graves ao campo da educação, uma vez que, mesmo expandida a receita, o investimento governamental nesse campo não pode ter aumento real em, pelo menos, 20 anos, arrocho que “impacta negativamente o orçamento das universidades federais (e das demais instituições públicas)” (CHAVES, 2019, p. 70). A emenda constitucional, que tramitou no Congresso Nacional primeiro sob o código de PEC 241 e, em seguida, PEC 55, encontrou expressiva resistência na sociedade civil, na forma de protestos e ocupações estudantis realizadas em todo o país, em 2016³⁰.

A Reforma do Ensino Médio de 2017, objeto de grande controvérsia entre profissionais da educação, também merece foco especial no panorama proposto. As mudanças instituídas na nova legislação incidiram diretamente sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mesmo dispositivo que o PL sobre o Escola Sem Partido apresentado por Erivelton Santana (PSC) buscou alterar, ainda em 2014. A nova lei implicou a “ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em detrimentos dos componentes curriculares até então obrigatórios” (CORTI, 2019, p. 48), além de se orientar “pela redução curricular da formação básica geral de 2.400 para 1.800 horas, pela desregulação que permite oferecer parte do ensino à distância e pela contratação de professores sem licenciatura, abrindo precedentes para a privatização” (CORTI, 2019, p. 48). Um aspecto importante do novo dispositivo, apontado por Celso João Ferretti (2018), é a “eliminação da obrigatoriedade de determinados componentes curriculares”, especificamente, “Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia, os quais poderão, de acordo com o §2 do artigo 35-A da Lei, fazer-se presentes obrigatoriamente nos currículos escolares, todavia, apenas sob a forma de *estudos e práticas*” (FERRETTI, 2018, p. 30). Essa alteração é significativa, na avaliação de Ferretti, uma vez que condiciona o ensino desses elementos curriculares “na dependência de sua contribuição (ou aplicabilidade) específica para o estudo de um determinado tema, não como conjunto de conhecimentos que constituem um determinado campo do conhecimento” (FERRETTI, 2018, p. 30).

A observação de Ferretti é relevante pois permite uma aproximação entre as reformulações curriculares citadas e a reverberação das teses do movimento Escola Sem Partido. São algumas das disciplinas mais acusadas de suposta “doutrinação ideológica” as que sofreram importantes estreitamentos a partir da proposta da Reforma do Ensino Médio de 2017. O próprio autor percebe um nexo entre a Lei nº 13.415 e as noções de mundo

³⁰ Ver: <<http://g1.globo.com/politica/noticia/2016/10/grupos-protestam-contrapec-241-pelo-pais.html>>, acesso em 15 de julho de 2020.

evocadas na defesa da Escola Sem Partido, confluindo em uma percepção instrumental da educação pública, em detrimento de uma orientação voltada à construção de pensamento crítico. Sobre as associações possíveis entre o movimento de Nagib e a Lei promulgada no governo Temer, Ferretti percebe uma convergência relacionada à tentativa de naturalização de processos de desigualdade fomentados pela lógica capitalista. Sobre o Escola Sem Partido, Ferretti (2018) pondera:

Sob a aparente capa da neutralidade, defende tais valores com o argumento de que, afinal, são esses que sustentam tal sociedade e que embasam o sistema de deveres e direitos deles derivados (ainda que esse sistema seja constantemente subvertido pelas desigualdades geradas por essa mesma sociedade). Para viver nessa sociedade é necessário, segundo a proposta da organização Escola em Partido, incorporá-los, adaptar-se a eles, seja no trabalho, seja na convivência social mais ampla. Questioná-los é promover a doutrinação contra ela. (FERRETTI, 2018, p. 36)

Muito embora o conjunto de teses do Escola Sem Partido pairasse com muito maior presença pública em 2016 do que na gênese do movimento, em 2004, ainda é possível argumentar que não seria aí o auge da expressividade institucional dos correligionários de Miguel Nagib. Não obstante, novas tentativas de implementação legislativa do Programa Escola Sem Partido foram intentadas também nesse período, como no Projeto de Lei do Senado n° 193, de 2016, proposto pelo pastor evangélico e ex-senador Magno Malta (PL-ES), matéria sujeita a uma consulta pública que teve 166.513 posicionamentos favoráveis à sua implementação, contra 176.594 manifestações contrárias ao PLS. O governo de Michel Temer, que se desenrolou inteiramente dentro do intervalo mais recente que Avritzer entende como uma retração do pêndulo democrático brasileiro (AVRITZER, 2019), deu passos errantes no que concerne à condução das políticas de educação pública, mas não se pode afirmar que haveria um consenso favorável às reivindicações do movimento Escola Sem Partido na cúpula do Poder Executivo. Os dois ministros da educação de Temer, Mendonça Filho³¹ e Rossieli Soares³², manifestaram-se publicamente contrários à organização de Nagib em diferentes situações, sendo que o último afirmou para o jornal Estado de São Paulo que a “única ideologia que nos interessa é a ideologia da aprendizagem”³³. A assertiva de Soares é

³¹ Mendonça Filho afirmou, em entrevista ao TV MEC, que tem posição contrária ao ESP. No entanto, Luis Felipe Miguel (2016) pontua que haveria sim uma simpatia do ex-ministro ao grupo, expressa em declarações públicas e em nomeações (MIGUEL, 2016). Ver: <<https://www.youtube.com/watch?v=WW5QIXFt7-4>>, acesso em 20 de setembro de 2021.

³² Ver: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,unica-ideologia-que-nos-interessa-e-a-ideologia-da-aprendizagem-diz-rossiele,70002678281>>, acesso em 15 de julho de 2020.

³³ Ver: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,unica-ideologia-que-nos-interessa-e-a-ideologia-da-aprendizagem-diz-rossiele,70002678281>>, acesso em 15 de julho de 2020.

problematizada por Silvio Carneiro (2019), que entende que a noção de aprendizagem implica uma subestimação das complexidades das interpelações que configuram o ambiente escolar, assim como “apaga também os sujeitos da educação que outrora viviam em tensão produtiva com o conhecimento” (CARNEIRO, 2019, p. 37); nesse sentido, “ao reduzir relações educacionais complexas a direitos de aprendizagem, impera o contrato” (CARNEIRO, 2019, p. 40).

Embora o ESP não tenha sido uma organização de agência explícita na condução das políticas de educação implementadas pelo governo Temer, pode-se argumentar que este construiu condições mais favoráveis à reverberação das teses defendidas pelo movimento de Nagib. A degradação institucional corrente nesse período, a orientação governamental direcionada ao arrocho do gasto público e a revisão das bases educacionais podem ser relacionadas àquelas teses do Escola Sem Partido, uma vez que intrinacam o desenvolvimento de um debate mais complexo sobre as potencialidades críticas dos ambientes escolares.

As eleições presidenciais de 2018 desenrolaram-se em uma conjuntura ainda mais atribulada do que aquela identificada no pleito anterior, então marcado por um decisivo acirramento de ânimos centrado na disputa entre as candidaturas, no segundo turno, do Partido dos Trabalhadores (PT) e do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Neste ano, rompe-se tal dicotomia, antes persistente em todos os pleitos presidenciais desde a primeira vitória eleitoral de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) em 1994 (AVRITZER, 2019). Em abril de 2018, uma deflagração das investigações da Operação Lava Jato implicou a prisão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), sob acusações de corrupção passiva e lavagem de dinheiro, e retirou seus direitos de candidatura. Ao mesmo tempo, ascendia a adesão à candidatura de um capitão reformado do Exército Brasileiro, o então parlamentar Jair Bolsonaro (sem partido).

Jair Bolsonaro integrou o Congresso Nacional como deputado federal eleito pelo estado do Rio de Janeiro de 1991 a 2018, passando por diversos partidos políticos ao longo de sua carreira. O militar da reserva atingiu notoriedade nacional, em seus sete mandatos na Câmara dos Deputados, por seus ruidosos e controversos posicionamentos públicos, com teor frequentemente autoritário. Bolsonaro consagrou-se como notório apologista à Ditadura Militar brasileira, regime antidemocrático desenrolado entre 1964 e 1985, constantemente relativizando e até justificando as torturas e os abusos aos direitos humanos característicos desse período. Também, o ex-militar da reserva afamou-se por declarações de forte tom discriminatório, na forma de ofensas direcionadas a homossexuais, mulheres, pessoas negras, pessoas amarelas e indígenas, em reiteradas asserções registradas pelos meios de

comunicação brasileiros³⁴. Na votação da Câmara de Deputados em torno da admissibilidade do pedido de impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff, Jair Bolsonaro dedicou seu voto favorável ao impedimento da petista à “memória do Coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra”³⁵, infame torturador da Ditadura Militar, caracterizado por Bolsonaro como “o pavor de Dilma Rousseff”, que foi presa e torturada pelo regime autoritário. Nos pleitos de 2018, este que era anteriormente lido como um parlamentar caricato e polemista, pertencente ao “baixo clero” da Câmara dos Deputados³⁶, tornou-se o líder das pesquisas de intenção de voto após a interdição dos direitos políticos do ex-presidente Lula, eventualmente se elegendo ao cargo.

Podemos entender a eleição de Jair Bolsonaro como o aprofundamento e a consolidação de uma inversão muito grave no pêndulo democrático brasileiro. Na avaliação de Leonardo Avritzer, que propõe o modelo analítico, tal vitória representou “o fim da Nova República” (2019, p. 9). Esse diagnóstico seria possível a partir da observação de processos institucionais decisivos ao processo eleitoral — como a ingerência do Poder Judiciário (AVRITZER, 2019) — somados à beligerância característica do presidente. Para Avritzer (2019), um aspecto muito relevante à extinção da Nova República, evocado na figura do presidente eleito, é a “relativização da negatividade associada ao período autoritário vivido no Brasil a partir do golpe de 1964, referência até então compartilhada pelas principais forças políticas do país” (AVRITZER, 2019, p. 10).

2.3. Governo Bolsonaro: Escola Sem Partido no Palácio do Planalto

Aos propósitos desta pesquisa, é importante deixar claros os elementos antidemocráticos do discurso de Bolsonaro para trazer luz aos traços semelhantes que estão presentes no imaginário dos defensores do Escola sem Partido. Isto deve-se ao fato de que há fortes associações entre o presidente eleito e o grupo de Miguel Nagib, nexos que, por vezes, transbordou eventuais afinidades programáticas para se materializar no apoio expresso de integrantes desta organização à candidatura de Bolsonaro e de sua base aliada, e vice-versa. Esta seção revelará as conexões patentes entre o “movimento” Escola Sem Partido e o bolsonarismo, seja este entendido como um projeto político-eleitoral, seja ele encarnado na figura do presidente e do seu círculo íntimo. A empreitada de destrinchar esses vínculos pode ser reveladora não só do projeto de país que o presidente visa ensejar, mas

³⁴ Ver: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/01/veja-falas-preconceituosas-de-bolsonaro-e-o-que-diz-a-lei-sobre-injuria-e-racismo.shtml>>, acesso em 15 de julho de 2020.

³⁵ Ver: <<https://www.youtube.com/watch?v=xiAZn7bUC8A>>, acesso em 15 de julho de 2020.

³⁶ Ver: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45778959>>, acesso em 15 de julho de 2020.

das características mesmas do movimento de Nagib. Entendidos os nexos entre esses atores políticos, põe-se mais ainda em xeque a tese da “neutralidade” política professada pelo Escola Sem Partido.

Em 2014, o então deputado estadual Flávio Bolsonaro (PATRI-RJ), filho primogênito do presidente, protocolou na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro o projeto de lei de número 2974/2014. Assim como outras empreitadas de implementação das demandas do grupo de Nagib, o PL visava criar “no âmbito do sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro, o ‘Programa Escola Sem Partido’”³⁷. Há uma particularidade interessante neste processo, no entanto. De acordo com Miguel Nagib, teria sido o então deputado quem entrou em contato com o fundador do movimento Escola Sem Partido para formular um dispositivo legal a ser protocolado na Assembleia fluminense³⁸. O texto elaborado a partir do pedido do filho mais velho de Bolsonaro seria um marco inicial para a frente de ação do movimento voltada à institucionalização legislativa, consolidando o chamado “Programa Escola Sem Partido” que viria a ser apresentado por parlamentares em todas as instâncias federativas brasileiras nos próximos anos. Ainda em 2014, o vereador carioca Carlos Bolsonaro, irmão de Flávio, apresentaria um PL semelhante na Câmara Municipal do Rio de Janeiro.

Jair Bolsonaro já expressou seu apoio às reivindicações do Escola Sem Partido em diversas oportunidades, tanto ao longo de seus mandatos parlamentares, como durante a campanha de 2018 e já enquanto presidente eleito e empossado. Em 2016, ele publicou, em seu perfil oficial no *Twitter*, um link direcionado a um modelo de notificação extrajudicial proposto pelo movimento Escola Sem Partido, com a descrição: “Modelo de Notificação Extrajudicial: arma das famílias contra a doutrinação nas escolas”³⁹. No ano seguinte, o então deputado federal participou de uma das sessões da Comissão Especial que debateu o Projeto de Lei 7.180/2014 — do pastor Erivelton Santana (PSC-BA) —, onde discursou sobre sua própria trajetória política, além de criticar detratores e elogiar a repressão política exercida na Ditadura Militar. Por fim, Bolsonaro declarou: “nós não podemos manter a esquerda na cadeira presidencial. Que seja a mais chucra da direita, mas que seja uma pessoa, um homem ou

³⁷

Ver: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/e4bb858a5b3d42e383256cee006ab66a/45741a7e2ccd c50a83257c980062a2c2?OpenDocument>>, acesso em 15 de julho de 2020.

³⁸ Ver: <<https://esbrasil.com.br/miguel-nagib-escola-sem-partido/>>, acesso em 15 de julho de 2020.

³⁹ Ver: <<https://twitter.com/jairbolsonaro/status/780762304669450240>>, acesso em 15 de julho de 2020.

uma mulher, com vergonha na cara”. A fala do capitão rendeu aplausos e gritos de apoio pelos presentes na Comissão Especial que discutia a implementação do Escola Sem Partido⁴⁰.

Diversos meios de comunicação apontam que o Escola Sem Partido foi uma relevante bandeira na campanha presidencial de Bolsonaro em 2018⁴¹. A investigação do programa de governo do então candidato reforça esse diagnóstico. A agenda ideológica do ESP é claramente referenciada na descrição das políticas educacionais propostas, compiladas sob o título: “A educação também deveria ser melhor com o valor que o Brasil já gasta!”. Uma subseção do documento explicita esse vínculo: “Conteúdo e método de ensino precisam ser mudados. Mais matemática, ciências e português, SEM DOCTRINAÇÃO E SEXUALIZAÇÃO PRECOCE. Além disso, a prioridade inicial precisa ser a educação básica e o ensino médio / técnico” (sic)⁴². Não apenas os documentos oficiais indicam as aproximações programáticas entre as bandeiras do então presidenciável e o movimento de Miguel Nagib. Em debate presidencial promovido pela TV Bandeirantes, o capitão discorre sobre a necessidade de se eleger “um presidente que honre e respeite a família. Que trate com consideração criança em sala de aula, não admitindo ideologia de gênero, impondo a Escola Sem Partido.⁴³”

Explorados os vínculos entre Jair Bolsonaro — e sua família — e o ativismo por uma Escola Sem Partido, cabe ponderar a defesa dessa pauta por parlamentares que seriam eleitos na mesma leva de 2018. Pensando nas eleições gerais que seriam realizadas neste ano, o *site* oficial do Programa Escola Sem Partido disponibilizou uma ferramenta de busca que possibilitava rastrear, por unidade federativa e cargo eletivo disputado, os candidatos declaradamente comprometidos às causas da organização. No rol de pretendentes a cargos públicos, podem-se encontrar diversos nomes que seriam eleitos em 2018, como o deputado federal Kim Kataguiri (DEM-SP) e as parlamentares Carla Zambelli (PSL-SP) e Alê Silva (PSL-MG), também eleitas para a Câmara dos Deputados. Kataguiri, vinculado ao Movimento Brasil

⁴⁰ Ver: <<https://www.youtube.com/watch?v=FR0u3wZZHzQ>,> acesso em 15 de julho de 2020.

⁴¹ Ver: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,bandeira-de-campanha-de-bolsonaro-escola-sem-partido-entra-na-pauta-da-camara,70002575423>>,

<<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/10/motores-de-bolsonaro-escola-sem-partido-e-ideologia-de-genero-tem-raizes-religiosas.shtml>>, acesso em 15 de julho de 2020.

⁴² Disponível em <http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517//proposta_1534284632231.pdf>, acesso em 20 de setembro de 2021.

⁴³ Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=i_txSc8PQ7w>, acesso em 15 de julho de 2020.

Livre (MBL), apoiou Jair Bolsonaro no segundo turno presidencial de 2018⁴⁴, e as duas deputadas do PSL são bolsonaristas de primeira hora. Outra figura notável que consta na lista é Sara Winter, figura que atingiria proeminência em 2020 ao proferir ameaças públicas a ministros do Supremo Tribunal Federal. A atual presidente da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ) da Câmara dos Deputados, Bia Kicis (PSL-DF), está diretamente relacionada ao fundador do Escola Sem Partido. Proeminente apoiadora de Jair Bolsonaro no Congresso Nacional, a deputada federal é cunhada de Miguel Nagib e apresentou, logo no início da legislatura iniciada em 2019, mais um PL visando a implementação do Programa.

Uma vez eleito para a Presidência da República, o ex-militar da reserva manteve sua defesa pública à agenda da “despartidarização” do ensino, estendendo-a aos braços ministeriais agora sob seu comando. O primeiro ministro da educação escolhido pelo governo Bolsonaro, Ricardo Vélez Rodríguez, era defensor declarado do Escola Sem Partido e criticou, já em seu discurso de posse, a suposta “agressiva promoção da ideologia de gênero” que estaria em curso, que nas palavras do ex-ministro “passou a destruir um a um os valores culturais em que se segmentam nossas instituições mais caras, família, igreja, escola, o estado e a pátria, numa clara tentativa de sufocar os valores fundantes da nossa vida social”⁴⁵. Após alguns meses à frente do Ministério da Educação,⁴⁶Vélez foi substituído por Abraham Weintraub, professor universitário e seguidor do teórico de extrema-direita Olavo de Carvalho. Weintraub, à frente do MEC por pouco mais de 1 ano, entrou com semelhante proposta de “derrotar o marxismo cultural” das universidades brasileiras⁴⁷. Sua gestão à frente da pasta foi sujeita a muitas críticas pela comunidade educacional, marcada por investidas de contingenciamento de cortes na educação e ataques verbais à produção científica realizada nas universidades nacionais⁴⁸. Em reunião ministerial realizada em abril de 2020, posteriormente divulgada nos meios de comunicação, o então ministro desferiu ofensas graves aos membros da Suprema Corte. Durante a permanência de Weintraub no cargo de

⁴⁴ Ver: <<https://noticias.uol.com.br/politica/eleicoes/2018/noticias/2018/10/07/eleito-deputado-federal-kim-kataguir-declara-voto-util-em-bolsonaro.htm>>, acesso em 15 de julho de 2020.

⁴⁵ Ver: <<https://novaescola.org.br/conteudo/14877/discurso-de-ricardo-velez-rodriguez-que-mudancas-esperar-no-mec>>, acesso em 15 de julho de 2020.

⁴⁶ Ver: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-47742413>>, acesso em 15 de julho de 2020.

⁴⁷ Ver: <<https://noticias.r7.com/educacao/novo-ministro-da-educacao-defende-vencer-o-marxismo-cultural-08042019>>, acesso em 20 de set de 2021.

⁴⁸ Ver: <<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/os-ataques-de-weintraub-as-universidades-da-balburdia,c5f4988ad50a620e0cf0b0915a9272d6gcjhx8ci.html>>, acesso em 15 de julho de 2020.

ministro da educação, uma forte agenda recessiva foi empreendida, processo que, pode-se argumentar, está alinhado à política educacional do governo Bolsonaro em relação à pasta.

Cabe assinalar que, a partir de 2019, parecem ter brotado pontos de disputa entre o movimento Escola Sem Partido e o governo federal. Em fevereiro deste ano, a organização de Nagib criticou uma decisão do então ministro da educação, Ricardo Vélez Rodríguez, sobre a recomendação de que escolas brasileiras gravassem seus alunos cantando o hino nacional. A carta enviada às escolas convida “os brasileiros” a saudarem “o Brasil dos novos tempos”, e contém a frase “Brasil acima de tudo. Deus acima de todos!”, slogan da campanha presidencial de Bolsonaro no ano anterior. Em publicação feita no *Twitter* em fevereiro de 2019, a página esclarece: “Que fique claro: o problema não é o hino nem, ao nosso ver, a filmagem dos alunos (todos os dias crianças são filmadas em escolas, e nunca ninguém reclamou).⁴⁹” Em julho de 2019, a página oficial do Escola Sem Partido declara que encerraria suas atividades “por absoluta falta de apoio” do governo Federal⁵⁰, porém, em dezembro, o Jornal O Globo aponta que, tendo recebido doações financeiras, o movimento não teria parado os seus trabalhos⁵¹. No mesmo ano, Weintraub afirma que “estaria buscando uma solução para a Escola Sem Partido⁵²”, quando pressionado por defensores do movimento.

Apesar de ser nítido algum grau de tensão, pode-se argumentar que esta não se deveria a posicionamentos efetivamente distintos entre o governo Bolsonaro e o “movimento” Escola Sem Partido. Muito embora a organização de Nagib afirme ter sido preterida pelo governo federal, não parece que suas bandeiras estejam sendo postas de lado. Uma declaração do presidente em dezembro de 2019 reforça isso, além de apontar para uma possível origem da recente fricção. Na ocasião, após elogiar o então ministro da educação Abraham Weintraub, Bolsonaro afirmou que o Escola Sem Partido “já está em operação, mesmo sem uma lei específica”⁵³. A atuação de Weintraub à frente do MEC reforça o

⁴⁹ Ver: <<https://twitter.com/escolasempartid/status/1100190952512208896>>, acesso em 16 de julho de 2020.

⁵⁰ Ver: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/escola-sem-partido-anuncia-o-fim-de-suas-atividades/>>, acesso em 16 de julho de 2020.

⁵¹ Ver: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/apos-anunciar-fim-escola-sem-partido-recebe-doacao-projetos-de-lei-avancam-24038212>>, acesso em 16 de julho de 2020.

⁵² Ver: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2019-08-11/ministro-da-educacao-diz-que-busca-solucao-para-escola-sem-partido.html>>, acesso em 16 de julho de 2020.

⁵³ Ver: <<https://noticias.r7.com/educacao/escola-sem-partido-ja-esta-em-operacao-diz-bolsonaro-18122019>>; <<https://www.bol.uol.com.br/noticias/2019/12/18/escola-sem-partido-ja-esta-em-operacao-mesmo-sem-lei-especifica-diz-bolsonaro.htm>>, acesso em 17 de julho de 2020.

argumento do presidente, por exemplo, em seus constantes ataques às universidades brasileiras⁵⁴ e em sua empreitada em “desideologizar” o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2019⁵⁵. Em novembro do mesmo ano, o Ministério da Educação subscreveu um protocolo de intenções voltado ao ensino básico, elaborado em conjunto com o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, chefiado pela pastora evangélica Damares Alves. Entre as medidas que compõem o documento, chamam atenção as subseções que versam sobre o direito de o aluno, por exemplo, “não ser prejudicado, na escola, por suas crenças e convicções”, “não ser submetido à publicidade ou propaganda de qualquer natureza na escola” e “ter liberdade religiosa”⁵⁶. Em tom mais comedido, algumas previsões do protocolo lembram muito as estipulações presentes no cartaz dos “deveres do professor” proposto no Programa Escola Sem Partido. Não obstante as recentes reclamações do movimento de Nagib, é difícil conceber que uma ruptura deste com o governo federal teria a ver com uma divergência programática mais profunda, uma vez que diversos projetos alinhados às reivindicações desse grupo têm sido levados a cabo.

Trazer luz às conexões entre o Escola Sem Partido e o governo Bolsonaro é imprescindível à discussão aqui proposta, pois nos permite pôr em xeque a “neutralidade e objetividade” que o grupo de Nagib afirma ter como conjunto de ideais “a ser perseguido”⁵⁷. Exploradas as afinidades políticas e programáticas entre defensores do Escola Sem Partido e o projeto bolsonarista — tendo-se em vista a adesão ao movimento expressa pelo presidente, seu círculo familiar e seu quadro de apoiadores —, pode-se questionar se esse movimento é tão “Sem Partido” assim. A organização de Nagib não hesita ao afirmar que o grande projeto de doutrinação que estaria em curso nas escolas brasileiras seria uma agenda da esquerda, mas camufla sua natureza reacionária, vinculada a extratos ultraconservadores da direita brasileira, ao professar que luta contra práticas de abuso no ensino “não importando a faixa do espectro político-ideológico em que se situem”⁵⁸. Como explorado anteriormente na revisão bibliográfica, diversos autores já acusaram o caráter ultraconservador do Escola sem

⁵⁴ Ver: <<https://exame.com/brasil/ministro-da-educacao-repete-que-ha-plantacoes-de-maconhas-universidades/>>, acesso em 17 de julho de 2020.

⁵⁵ Ver: <<https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/nao-vai-cair-ideologia-ministro-weintraub/346163.html>>, acesso em 17 de julho de 2020.

⁵⁶ Ver: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2019/novembro/protocolo-de-intencoes-assinado-entre-mec-e-mmfdh-visa-promover-a-cultura-de-paz-nas-escolas>>, acesso em 17 de julho de 2020.

⁵⁷ Ver: <<http://escolasempartido.org/quem-somos/>>, acesso em 17 de julho de 2020.

⁵⁸ Ver: <<http://escolasempartido.org/quem-somos/>>, acesso em 17 de julho de 2020.

Partido, mas a autodescrição do movimento parece tentar driblar as críticas de seus detratores. Escancarar as relações do grupo de Nagib com a extrema-direita brasileira confere maior robustez à caracterização do Escola Sem Partido como um projeto ultraconservador, encampado inclusive por apologistas da Ditadura Militar brasileira.

O modelo analítico do pêndulo da democracia permite compreender melhor o contexto em que se insere a ascensão das bandeiras do Escola Sem Partido na sociedade brasileira. Inaugurado em cenário de — suposto — consenso positivo em relação ao sistema de governo, seu apogeu em uma conjuntura de expressiva retração do pêndulo, marcada por forte desgaste institucional e reduzido apoio popular ao sistema democrático como melhor forma de governo (AVRITZER, 2019), não parece ser uma ocorrência fortuita. Pelo contrário, se o Escola Sem Partido avança à medida que a democracia brasileira se retrai, é porque a adesão às suas bandeiras se alarga em uma sociedade com elementos antidemocráticos cada vez mais patentes. Isso se relaciona ao fato que, em seu âmago, o movimento Escola Sem Partido articula-se a partir de uma visão de mundo retrógrada, censória e crítica à discussão de temas ligados aos direitos humanos, ligada aos interesses de agremiações religiosas fundamentalistas e grupos favoráveis ao revisionismo histórico em relação à Ditadura Militar. Desmistificar a denominação “Sem Partido” — como já antes assinalado por Fernando Penna (2018) — é fundamental para que se entenda, de fato, quais são os resultados que o movimento visa objetivamente atingir e qual é o projeto de sociedade que ele pretende engendrar.

A atual conjuntura de acentuado desgaste institucional e reverberação de teses obscurantistas aponta para um ambiente inóspito para o debate público amplo e plural, um cenário em que a discussão de determinados temas pode ser prejudicada pela ingerência de diversos atores externos, entre eles os defensores do Escola sem Partido. Para enfrentar os desafios imediatos, lançamos mão de um arcabouço teórico que entende os processos dialógicos como parte integral do processo democrático e elemento central na construção dos sujeitos. Nesse sentido, mergulharemos nas obras do filósofo alemão Jürgen Habermas e do pedagogo brasileiro Paulo Freire, figuras com vastas contribuições ao campo da comunicação social. As contribuições dos teóricos serão exploradas com fôlego no próximo capítulo, na medida em que se avança no desenho da questão maior de pesquisa e das ferramentas metodológicas mobilizadas para lidar com as particularidades do problema enfrentado.

3. DE FREIRE A HABERMAS: DELIBERAÇÃO PÚBLICA E EDUCAÇÃO DIALÓGICA

Como observado, uma recuperação das características programáticas e políticas do movimento Escola Sem Partido escancara os diversos problemas que projetos do tipo apresentam para a ordem democrática. No capítulo anterior, o modelo do pêndulo democrático trouxe à luz os elementos conjunturais que favoreceram a ascensão do movimento. Neste momento, voltam-se os olhos a outra dimensão crítica implicada pela ingerência do projeto de Miguel Nagib nas salas de aula. Propõe-se aqui uma imersão teórica direcionada a melhor compreender outro universo de questões, referentes às relações estabelecidas dentro dos ambientes escolares que, incididas pela atuação do Escola Sem Partido, podem ser reconfiguradas. Potenciais desdobramentos da influência do movimento de Nagib no ensino brasileiro inauguram problemas que estão diretamente relacionados à comunicação. Entre as decorrências plausíveis, podem ser elencados o cerceamento do universo de temas possíveis em sala, a autocensura docente implicada pelo medo da exposição de seus posicionamentos críticos e, em última instância, a consolidação de uma perspectiva que entende o professor como mero replicador de conteúdos inertes.

Para endereçar esses problemas, será explorado o arcabouço teórico de dois pensadores de amplo legado, cujas reflexões apresentam grandes aportes ao campo da comunicação: Paulo Freire e Jürgen Habermas. Não obstante os autores enveredem por trilhas diferentes em suas exposições teóricas — o primeiro mais centrado no campo da pedagogia e o segundo um filósofo ligado à tradição de Frankfurt —, a obra de ambos conflui na prevalência de uma perspectiva calcada nos processos comunicativos, que exalta o papel das interações sociais nas constituições subjetivas. Seja na investigação de experiências colaborativas de educação popular, seja na proposição de instâncias deliberativas, ambos entendem a qualidade fundamental do diálogo livre, desimpedido de coerções e ampliado. As contribuições de Freire e Habermas serão fundamentais para uma análise do Escola Sem Partido a partir de uma perspectiva relacional e seus aportes teóricos serão decisivos tanto para desnudar o problema de pesquisa aqui apresentado quanto para apontar para abordagens metodológicas capazes de lidar com ele.

3.1. O Escola Sem Partido à luz de Paulo Freire

Paulo Freire foi um professor e teórico pernambucano, de legado internacionalmente reconhecido no campo da educação. Autor brasileiro mais citado em trabalhos acadêmicos

pelo mundo⁵⁹, Freire é famoso por ter consolidado um método que alfabetizou 300 adultos no sertão nordestino — o município de Angicos, localizado no interior do Rio Grande do Norte — em apenas um mês. Além de seu trabalho como professor, Freire escreveu dezenas de livros de extrema importância ao campo da educação. A influência freiriana pode ser atualmente percebida em muitos importantes expoentes da denominada “pedagogia crítica” — como a intelectual estadunidense bell hooks (HOOKS, 2017) — e seu livro *Pedagogia do Oprimido* é a terceira obra mais citada academicamente no mundo inteiro, segundo levantamento realizado pela London School of Economics⁶⁰. Morto em 1997, Freire foi declarado Patrono da Educação Brasileira em 2012, pelas vastas contribuições de seu trabalho ao campo.

Preso e exilado durante a ditadura militar brasileira, o teórico era um contumaz crítico do autoritarismo, assim como de práticas educacionais alinhadas a essa lógica. Hoje, o pernambucano é alvo prioritário de críticas por agrupamentos da direita brasileira, que acusam os seus escritos e métodos de incutir uma suposta “doutrinação ideológica, política e partidária” na educação⁶¹. O teórico foi, em diversas ocasiões, criticado pelo ex-ministro da educação do governo Bolsonaro Abraham Weintraub, que já disse que o educador é um “fetiche da esquerda”⁶², “muito feio” e “fraco, não tem resultado positivo”⁶³. Em dezembro de 2019, o presidente Jair Bolsonaro chamou o teórico de “energúmeno” e “ídolo da esquerda”⁶⁴.

Não surpreende que o Escola Sem Partido seja também um grande detrator do pedagogo, e uma farta quantidade de artigos críticos a ele pode ser encontrada no sítio oficial da organização. Em 2017, uma apoiadora do “movimento” coletou assinaturas para viabilizar uma Sugestão Legislativa, encaminhada ao Senado Federal, com o objetivo de destituir o

⁵⁹ Ver: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/06/04/Paulo-Freire-%C3%A9-o-terceiro-pensador-mais-citado-em-trabalhos-pelo-mundo>>, acesso em 17 de julho de 2020.

⁶⁰ Ver: <<https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2016/05/12/what-are-the-most-cited-publications-in-the-social-sciences-according-to-google-scholar/>>, acesso em 13 de agosto de 2021.

⁶¹ Ver: <<https://www.escolasempartido.org/blog/por-que-o-pensamento-pedagogico-de-paulo-freire-leva-a-doutrinacao-ideologica-politica-e-partidaria/>>, acesso em 17 de julho de 2020.

⁶² Ver: <https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2019/08/02/interna_politica,1074319/ministro-da-educacao-chama-paulo-freire-de-fetiche-da-esquerda-e-feio.shtml>, acesso em 17 de julho de 2020.

⁶³ Ver: <https://veja.abril.com.br/blog/radar/weintraub-a-sofisticacao-de-ideias-no-mec-paulo-freire-e-muito-feio>, acesso em 17 de julho de 2020.

⁶⁴ Ver: <<https://www.youtube.com/watch?v=4o4YONa9byg>>, acesso em 17 de julho de 2020.

título de Paulo Freire como patrono da educação brasileira⁶⁵. Muito embora as conjecturas sobre as intenções nefastas do método freiriano sejam bastante fantasiosas, características do mesmo pensamento conspiracionista que concebe a suposta “ideologia de gênero” como um projeto disseminado pelo país, uma imersão na obra de Paulo Freire deixa patentes as diferenças fundamentais entre sua noção de educação voltada à emancipação dos sujeitos e as propostas dos correligionários de Nagib. A seguir, algumas das discussões presentes na obra de Paulo Freire, bastante relevantes à análise aqui proposta, serão esmiuçadas.

Em *Pedagogia do Oprimido*, obra mais referenciada do educador, Paulo Freire avança, em linhas gerais, sobre as possibilidades de reversão de uma ordem social vigente que, calcada na desigualdade e na violência, impõe a opressão — em uma chave que entende a existência de opressores e oprimidos na sociedade — e a subjugação dos chamados “esfarrapados do mundo” (FREIRE, 2019a) como um modelo estruturalmente reforçado. Essa ordem violenta negaria a potencialidade intrínseca de humanização dos oprimidos, decretando a estes sua privação do *ser mais*, na forma da desumanização. Porém, esta realidade opressora, que opera como “uma força de imersão das consciências” (FREIRE, 2019a, p. 52), haveria de ser superada por meio da libertação desses mesmos oprimidos, processo cuja consumação não poderia ser realizada por ninguém que não eles próprios. A luta pela reversão dessa ordem desumanizante estaria associada à tarefa de construção de uma “educação problematizadora”, que desafie as premissas da norma autoritária por meio de “um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que e em que se acham*” (FREIRE, 2019a, p. 100).

Reconhecendo a existência de uma “situação concreta de opressão” (FREIRE, 2019a, p. 61), Freire afirma que a reversão desse quadro é possível a partir de uma *práxis* libertadora, caracterizada pela “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. A dialogicidade, manifesta na interpelação entre homens dispostos à “*pronúncia* do mundo” (FREIRE, 2019a, p. 107), dessa forma comprometidos a usar a palavra verdadeira, seria então a “essência da educação como prática da liberdade” e, o diálogo, “uma exigência existencial” (FREIRE, 2019a, p. 107). “E”, continua Freire, “se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro” (FREIRE, 2019a, p. 109). Escancara-se aqui a dimensão fundamental que uma comunicação autêntica assume no processo de superação da condição opressora e de libertação, apenas possível pela ação

⁶⁵ Ver: <<https://theintercept.com/2017/10/10/escola-sem-partido-quer-apagar-paulo-freire-da-educacao-brasileira>>, acesso em 17 de julho de 2020.

conjunta daqueles que pretendem atingi-las. A interação entre os homens seria, então, a base da educação problematizadora: “não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelece uma relação dialógica permanente.” (FREIRE, 2019a, p. 77)

No vocabulário freiriano, a antítese da educação orientada à libertação dos homens é a *educação bancária*. Ao contrário de se interessar na humanização dos sujeitos, ela se preocupa em manter a dicotomia entre opressores e oprimidos, atuando a favor da subjugação destes. A educação bancária incorpora “relações fundamentalmente *narradoras, dissertadoras*” (FREIRE, 2019a, p. 79), em que um polo que dita conteúdo é muito bem definido, relegando aos educandos a aceitação passiva às prescrições “dos que se julgam sábios” (FREIRE, 2019a, p. 81). Nela, “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 2019a, p. 80), a partir da transmissão de informações fixas, narradas.

A concepção “bancária” da educação engendra um modelo em que “o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração” (FREIRE, 2019a, p. 79). A entrega desses conteúdos, na forma de depósitos inertes, visaria apenas a sua “memorização mecânica” (FREIRE, 2019a, p. 80) pelos seus receptores, partindo da concepção da “realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado” (FREIRE, 2019a, p. 79), desassociada das experiências compartilhadas pelos educandos e comprometida à manutenção da estrutura opressora que tenta dominá-los. Em suma, “na concepção ‘bancária’ que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação.” (FREIRE, 2019a, p. 82). Sobre a dicotomia entre educador e educando que é fomentada nessa lógica, sucede-se que, nela:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o

sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 2019a, p. 82-83)

À medida que encerra a prática educativa em uma dicotomia bem definida entre educadores e educandos, a lógica “bancária” aplicada à educação termina em fazer dela um projeto para a conservação das desigualdades. Sua dinâmica polarizada e transmissional teria como grande fim a perpetuação da realidade opressora. Na avaliação de Paulo Freire, pode-se perceber, aqui sim, uma educação que relega aos educandos a doutrinação, à medida que esta atua “no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão” (FREIRE, 2019a, p. 92). Enquanto nega as potencialidades de expressão das subjetividades dos oprimidos, transformando-os em objetos, ela interdita os processos de comunicação, uma vez que “nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica” (FREIRE, 2019a, p. 95). A superação desse modelo se dá por meio da promoção de processos que visem efetivamente findar a clivagem quem ensina e quem aprende, superando “a contradição educador-educandos” (FREIRE, 2019a, p. 95). Esta educação, problematizadora e verdadeiramente libertadora, encontra lastro na premissa de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2019a, p. 95).

A concepção “bancária” de educação é um modelo teórico potente para a análise do projeto educacional defendido pelo Escola Sem Partido. A descrição freiriana não só permite pôr em xeque algumas das premissas que engendram o modelo educacional proposto pelo movimento, como possibilita tensionar as perspectivas dos seus correligionários sobre as formas pelas quais se desenrolam as relações entre educadores e educandos em sala de aula. Em linhas breves, o projeto defendido pelo Escola sem Partido corrobora uma noção antidialógica da educação à medida que enaltece um imaginário quimérico de neutralidade. A dimensão bancária encampada nas propostas da organização está patente no reforço da dicotomia entre educadores e educandos, ao mesmo tempo entendendo os professores como reprodutores de uma realidade pronta e os alunos como objetos passivos, depositários acríticos das prescrições docentes.

Na seção “Quem somos” da página oficial do Escola sem Partido, consta: “sabemos que o conhecimento é vulnerável à contaminação ideológica e que o ideal da perfeita neutralidade e objetividade é inatingível. Mas sabemos também que, como todo ideal, ele pode ser perseguido”. Duas questões são importantes de serem levantadas em relação a tais asserções. A primeira é entender que, conforme exposto anteriormente na análise da crise política concomitante à ascensão do Escola Sem Partido, seu comprometimento e louvor a uma isonomia docente é contraditório, tendo-se em vista que as denúncias do movimento se direcionam a um espectro ideológico e um conjunto de valores muito bem delimitado. O segundo ponto é que, independentemente da coerência da autodescrição do movimento, a

persecução da “neutralidade e objetividade” que o movimento diz almejar é, em si, problemática. Isto deve-se ao fato de que, ao entender a existência de um conteúdo programático que poderia ser simplesmente repetido pelos professores, o “movimento” Escola Sem Partido entende, em lógica bancária, que a realidade é um produto fixo e acabado, cujo relato é independente dos contextos e dos sujeitos.

É verdade que Paulo Freire critica uma educação baseada exclusivamente na prescrição docente, aquela em que apenas o professor “diz, opta e prescreve sua opção” (FREIRE, 2019, p. 82-83). Porém, o modelo educacional proposto pelo Escola Sem Partido não busca uma solução por meio de uma construção colaborativa do conteúdo programático, nem tenta romper a dicotomia educador-educando, visando, pelo contrário, a conservação desses polos, impondo também ao professor a condição de objeto, determinado agora pela replicação acrítica de um programa previamente selecionado. O professor ideal não teria posição em relação aos processos que ocorrem no mundo, como se os acontecimentos fossem dados por si próprios, sem a interpretação ou mediatização dos sujeitos. A possibilidade de uma educação problematizadora seria negada, por meio da promoção do silêncio em relação às problemáticas engendradas por uma realidade opressora.

Importante também é pensar a posição que os alunos ocupam no modelo defendido pelo Escola Sem Partido. A lógica de “doutrinação ideológica” rechaçada pelos defensores do “movimento” parte de uma essencialização da acomodação passiva a que os educandos estariam relegados, relacionada a sua submissão absoluta às prescrições dos docentes. Afirmar que os alunos são massivamente manipulados por “militantes travestidos de professores”⁶⁶ alude à noção dos estudantes como objetos, incapazes de lograr sua humanização, à medida que suas opiniões seriam dominadas, de forma decisiva, pela agenda docente. Também, não se busca superar a situação opressora que subjuga os educandos na conservação de sua passividade, logrando-se domar a atividade docente de forma que atue em constante prescrição de uma realidade fixa, sem nunca contestá-la. Seguindo a lógica bancária, o educando deve permanecer como o objeto de um fluxo unidirecional.

A denúncia do paradigma que entende educação como “transferência de conhecimento” é presente também na *Pedagogia da Autonomia*, última obra publicada em vida por Paulo Freire. Na obra, o pedagogo aborda práticas docentes a serem almeçadas por professores comprometidos ao processo de humanização dos seus alunos, esta entendida como sua autonomia. Longe de criar um conjunto de regras a serem impostas aos docentes em uma lógica dicotômica e transmissional, o autor frisa que “ensinar exige respeito aos

⁶⁶ Ver: <<http://escolasempartido.org/quem-somos/>>, acesso em 18 de julho de 2020.

saberes dos educandos” (FREIRE, 2019b, p. 31), materializado na discussão sobre temas que se relacionam, de fato, à realidade concreta dos alunos. Ainda em 1998, Freire antecipa a crítica conservadora às perspectivas que visam alargar o escopo temático das discussões em sala de aula, noção que nega a “criticidade” (FREIRE, 2019b, p. 32), o “reconhecimento e assunção da identidade cultural” (FREIRE, 2019b, p. 41) e o “risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 2019b, p. 36).

De maneira muito diferente da caracterização fantasiosa que defensores do Escola Sem Partido fazem da obra freiriana, os saberes educativos defendidos pelo autor dizem de uma perspectiva profundamente empática e solidária. Nela, “doutrinações ideológicas” não têm lugar, à medida que a produção do conhecimento é construída de forma colaborativa, de forma a respeitar e empoderar as vivências dos alunos em sua realidade concreta. Nessa linha, Freire entende que o primeiro saber necessário à formação docente é “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2019b, p. 47). Exemplificando a aplicação desse primeiro saber, Freire pontua que: “quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho — a de ensinar e não a de transferir conhecimento” (FREIRE, 2019b, p. 47). As tentações transmissionistas, que lesam o processo de humanização, são rompidas à medida que os estudantes assumem lugar de destaque na condução do seu próprio processo educativo.

Se é verdade que há uma distorção do legado freiriano por defensores da Escola sem Partido, também é verdade que as diferenças entre a obra do pernambucano e o conjunto de reivindicações encampadas pela organização de Nagib são fundamentais. Se, para o Escola Sem Partido, os docentes, ao apresentarem seus posicionamentos, seriam militantes sectários vinculados a agendas ocultas, Freire acusa a impossibilidade da neutralidade, pela ausência de uma realidade fixa a ser mecanicamente reproduzida. Enquanto o ESP percebe os estudantes como o alvo de uma manipulação massiva, Freire clama pelo empoderamento dos estudantes por meio da superação da contradição entre educador e educando. Se os autodeclarados “defensores da família” entendem que determinadas pautas devem ter seu agendamento abolido no ambiente escolar, Freire advoga por um alargamento do leque dos temas discutidos em sala de aula, de forma a aproximar os conteúdos das realidades concretas dos estudantes. E, por fim, se o Escola Sem Partido entende que seja possível forjar os processos educativos sob a lógica da transferência de conhecimento, Paulo Freire atesta a incompatibilidade do paradigma transmissional para uma educação voltada à libertação dos sujeitos.

3.2. Educação para a emancipação e comunicação para o entendimento: teoria crítica e Habermas

As elaborações críticas de estudiosos da tradição frankfurtiana são fundamentais para esta pesquisa. Atuante desde a década de 1920, a Escola de Frankfurt exerceu — e exerce — grande influência sobre os estudos do ramo das ciências sociais, por meio de uma leitura crítica inicialmente lastreada na obra de Karl Marx, voltada ao endereçamento de “questões sobre a emancipação e a mudança social” (MAIA et al., 2014, p. 198). Os teóricos advindos das diversas gerações da Teoria Crítica — como Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin e Jürgen Habermas — imprimiram marcas indeléveis no desenvolvimento do campo dos estudos da comunicação social pelo mundo, lançando-se ao exame de leque muito amplo de temas e objetos de pesquisa (MAIA et al., 2014). Aos fins deste trabalho, são fundamentais as elaborações teóricas do filósofo alemão Jürgen Habermas, representante da segunda geração da Teoria Crítica, que ganhou popularmente o nome de Escola de Frankfurt, em referência à localização do centro de pesquisa. Os estudos do autor sobre a ação comunicativa e a deliberação pública são basilares para a construção teórica e para os movimentos metodológicos aqui empregados.

Antes da imersão na obra desse teórico, cabe uma breve referência às elaborações de um dos seus antecessores — e interlocutores — sobre o tema da educação. Índícios do problema de uma suposta educação “sem partido” podem ser identificados ainda na primeira leva da Teoria Crítica, a partir das observações de Theodor W. Adorno. Um dos inauguradores da tradição crítica, Adorno é bastante conhecido pelo conceito de “indústria cultural” descrito na obra *Dialética do Esclarecimento*, produzida em conjunto com o frankfurtiano Max Horkheimer (1989). Elaborações do alemão sobre a educação podem ser encontradas em uma sequência de debates transmitidos pela Rádio de Hessen (Alemanha) — em interlocução com o jurista Hellmut Becker —, que foram organizados no livro *Educação e emancipação* (ADORNO, 2020). A obra sistematiza falas de Adorno ao longo dos anos 1960 e um dos seus capítulos, intitulado *Educação contra a barbárie*, eventualmente seria referenciado em uma coletânea homônima sobre o recente fluxo recessivo no debate educacional brasileiro (CÁSSIO, 2019). As reflexões do autor permitem o ingresso no confronto às pautas do Escola sem Partido a partir da tradição crítica.

Adorno (2020, p. 129) apresenta que, na conjuntura do final dos anos 1960, a maior preocupação da educação deveria estar relacionada à *desbarbarização*, fundada na “exigência que Auschwitz não se repita”. Por *barbárie*, o alemão entende a situação posta de que, “estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria

civilização”, dizia Adorno (2020, p. 169) em referência às violações dos direitos humanos perpetradas pelos nazistas. Nessa contradição social, torna-se urgente o processo emancipatório, de que a democracia depende; à emancipação, relaciona-se a educação. Ainda nos anos 1960, Adorno aponta para os vícios dos modelos educacionais vigentes, marcados pela competitividade estimulada entre os alunos, pela ausência de autonomia e pela prolongada estigmatização da carreira docente (ADORNO, 2020). A coletânea brasileira homônima, organizada por Fernando Cássio (2019), ilustra a atualidade das denúncias do alemão no Brasil contemporâneo.

Opositor à “autoridade não esclarecida” (ADORNO, 2020, p. 181), Adorno defende que “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência” (ADORNO, 2020, p. 200). Longe de ser guiada à “modelagem de pessoas”, a educação para Adorno deveria ter como fim “não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 2020, p. 154).

A inadequação da lógica de “transmissão de conhecimentos” é uma marca elementar dos modelos comunicacionais aventados por Jürgen Habermas, autor fundamental para a discussão teórica e para o movimento de campo desta pesquisa. Expositor da segunda geração da Escola de Frankfurt, Habermas apresenta grandes contribuições aos campos da comunicação social e da teoria democrática. As elaborações do autor partem da noção de uma esfera pública calcada na conversação entre os sujeitos (MAIA, 2017), um “espaço no qual indivíduos — mulheres, negros, trabalhadores, minorias raciais — podem problematizar em público uma condição de desigualdade” (SANTOS e AVRITZER, 2003, p. 52). Habermas cunha uma percepção de razão pública que, longe de ser construída de forma independente no interior de mentes autossuficientes, é forjada a partir das interações que os sujeitos estabelecem uns com os outros na esfera pública. Em tal perspectiva, “não há um mundo inteligível que nos forneça ideias prontas para o uso, de modo que só nos resta a opção de inventar verdades práticas”, que devem ser encontradas “por meio de procedimentos de argumentação que nos obrigam a adotar o ponto de vista do outro” (HABERMAS, 2018, p. 4).

A ênfase que Jürgen Habermas direciona à argumentação está intrinsecamente relacionada às suas elaborações em torno das dinâmicas da *racionalidade* e da *ação* comunicativas (HABERMAS, 2004). A teoria da ação comunicativa habermasiana é uma elaboração importante para se entender as formas como as interações intersubjetivas configuram a “existência do sujeito no mundo” (BETTINE, 2017, p. 334) a partir das orientações ao comum acordo que elas encampam (HABERMAS, 1989; 2004; MAIA et al.,

2014; BETTINE, 2017). O modelo habermasiano apresenta uma diferenciação entre práticas linguísticas *direcionadas a finalidades* e as interações sociais *orientadas ao entendimento mútuo*. Para o autor, apenas a coordenação e “harmonização interna” entre os planos de ação dos sujeitos permitem um agir comunicativo, baseado na “condição de um acordo existente ou a se negociar sobre a situação e as consequências esperadas” (HABERMAS, 1989, p. 165); por outro lado, a lógica estratégica “depende da maneira como se entrosam os cálculos de ganho egocêntricos” (HABERMAS, 1989, p. 165). A distinção entre as interações que são dirigidas a fins estratégicos e aquelas que buscam o entendimento mútuo entre os sujeitos é importante, à medida que a possibilidade desse diálogo inaugura um “recurso potencial de crítica das formas existentes de dominação, para a ruptura da ordem social e a transformação da realidade” (MAIA et al., 2014, p. 198 e 199).

Habermas propõe a comunicação como uma estrutura racional distinta — e “irredutível” (HABERMAS, 2004, p. 107) — ao “saber” e à “atividade orientada a fins” (HABERMAS, 2004, p. 102). Nesse sentido, uma *racionalidade comunicativa* requer mais do que a interação mediada linguisticamente: é indispensável um “reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade” (HABERMAS, 2004, p. 128). Habermas reconhece a existência caráter teleológico em qualquer processo interativo — “todo agir é intencional” (HABERMAS, 2004, p. 106) —, mas a comunicação exige que os sujeitos negociem posições para além daqueles objetivos limitados às “consequências do seu agir” (HABERMAS, 1989, p. 164). O tipo de entendimento advindo de uma racionalidade comunicativa estaria relacionado ao “assentimento racionalmente motivado ao conteúdo de um proferimento”, livre de imposição ou manipulação (HABERMAS, 1989, p. 165). Nas palavras do teórico:

Essa *racionalidade comunicativa* exprime-se na forma unificadora da fala orientada ao entendimento mútuo, discurso que assegura aos falantes envolvidos um mundo da vida intersubjetivamente partilhado e, ao mesmo tempo, o horizonte no interior do qual todos podem se referir a um único e mesmo mundo objetivo (HABERMAS, 2004, p. 107)

A partir desta racionalidade, constrói-se um agir comunicativo, em que os sujeitos se comprometem a “só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um acordo existente ou a se negociar sobre a situação e as consequências esperadas” (HABERMAS, 1989, p. 165). Tal acordo se relaciona com o mundo da vida, que não apenas forja “o *contexto* da situação de ação” como “fornece os recursos” (HABERMAS, 1989, p. 167) para que os sujeitos se entendam mutuamente. O processo de coordenação entre os planos de ação favorece uma busca conjunta e empática direcionada ao acordo, radicalmente dessemelhante às tentativas de convencimento do outro com vistas a propósitos definidos, cujos fins se consomem na subjugação das razões daquele que é convencido (BETTINE, 2017).

As conexões entre o legado freiriano e habermasiano serão logo exploradas. Por ora, cabe apontar um incipiente fio condutor entre a *racionalidade comunicativa* de Habermas e os postulados de Paulo Freire em relação aos processos constitutivos da educação transformadora, para a qual só é possível a *palavra verdadeira* (FREIRE, 2019a), aquela realmente comprometida à dialogicidade como *práxis*, comunhão de prática e ação. Uma estrutura racional puramente teleológica ou um *agir estratégico* visam a conservação de um paradigma transmissional — rejeitado por Adorno como “coisa morta” (ADORNO, 2020, p. 154) —, uma vez que um polo definido é quem diz e postula, enquanto o outro está subordinado aos fins específicos de quem busca atingir determinados objetivos. A ação comunicativa rompe com o modelo unidirecional à medida que entende a necessidade de interações autênticas entre sujeitos que estejam dispostos a afetar e serem afetados entre si, cujas razões públicas são estabelecidas a partir das suas interpelações e cuja própria subjetividade é constituída, em último grau, pela intersubjetividade.

Para além da ação comunicativa, outra discussão teórica encabeçada por Habermas será fundamental para as diversas etapas deste trabalho. A elaboração habermasiana sobre a *deliberação pública* apresenta-se como subsídio teórico que serve desde a análise das reivindicações do movimento Escola Sem Partido até a elaboração da pergunta de pesquisa, estendendo-se ao desenho metodológico traçado para lidar com os problemas enfrentados. Entende-se aqui a deliberação pública — processo em que indivíduos se interpelam em trocas argumentativas, normativamente voltadas à persecução do entendimento mútuo — como prática estendida dos âmbitos formais para a vida cotidiana (MANSBRIDGE, 2009; MAIA et al., 2014; MAIA, 2017; MAIA, 2018; STEINER et al., 2017). Pensando os indivíduos implicados pelas decisões que são tomadas pelos atores políticos, adere-se ao pressuposto deliberativo em torno da necessidade de “participação por todos os cidadãos em um nível igualitário e sem constrangimentos, em um processo político aberto publicamente” (STEINER et al., 2004, p. 19, *tradução nossa*⁶⁷). Passamos, agora, à discussão dos conceitos fundamentais e dos embates teóricos em torno de uma perspectiva ampliada de deliberação pública.

3.3. Deliberação pública: das origens à virada sistêmica

Uma concepção sistêmica de deliberação pública fornece sustentação teórica para este trabalho e, em um momento posterior, possibilitará as operacionalizações metodológicas necessárias para o endereçamento do problema de pesquisa, a ser delimitado em linhas mais

⁶⁷ Do original: “participation by all citizens at an equal level and without constraints in a publicly open political process.” (STEINER et al., 2004, p. 19)

claras a partir das fricções entre os fundamentos paradigmáticos adotados e a agenda do movimento Escola Sem Partido. Além de balizar a pesquisa com ampla bibliografia consolidada e apresentar aportes para a atividade de campo, as discussões em torno dos processos deliberativos situam os esforços deste trabalho no campo de estudos da comunicação social. Uma vez que um prisma interacional esteia os propósitos desta pesquisa, busca-se, nesta seção, contextualizar as premissas e conceitos básicos que regem os estudos sobre a deliberação, enquanto modelo democrático centrado nas trocas argumentativas entre os sujeitos. Dessa forma, busca-se ressaltar o protagonismo das razões compartilhadas nesse processo, entendidas em um sentido alargado, de forma a abarcar uma pluralidade de formas de expressão dos sujeitos em diálogo. Nesse sentido, explorar os fundamentos de um entendimento deliberacionista dos processos sociais é essencial para trazer luz aos pressupostos que regem as escolhas procedimentais da experiência de campo empreitada.

A deliberação pública é entendida como “um processo coletivo de trocas racionais, envolvendo uma pluralidade de atores, estendido por toda a sociedade” (MAIA et al., 2014, p. 203). Conjeturando potencialidades de extensão dos contornos da democracia para além das ferramentas representativas, os deliberacionistas defendem que os mecanismos de participação dos cidadãos devem ser estendidos para além do voto, por meio de um modelo procedimental que eleve os cidadãos à condição de protagonistas nos processos de decisão sobre os temas que os concernem. Fundamentada em uma perspectiva relacional, a democracia deliberativa entende que a legitimidade das tomadas de decisão encontra-se nas trocas argumentativas, interpelações racionais realizadas entre sujeitos livres de coerção.

A obra de Jürgen Habermas é central no delineamento normativo da democracia deliberativa. Proeminente legatário da Teoria Crítica, o filósofo alemão esboçou os elementos fundamentais de um modelo democrático alternativo, calcado em um vínculo mais profundo entre estado e sociedade de forma que “para garantir a legitimidade de normas e políticas, os cidadãos precisam de participar das decisões que afetam a sociedade como um todo” (MAIA, 2017, p. 69, *tradução nossa*⁶⁸). Habermas (1995) aponta e denuncia os pressupostos mercadológicos que regem a concepção liberal de democracia, ao mesmo tempo que se apresenta cético ao “excessivo idealismo” do modelo republicano, que torna a democracia “dependente das virtudes de cidadãos orientados para o bem comum” (HABERMAS, 1995, p. 44).

⁶⁸ Do original: “To ensure the legitimacy of norms and policies, citizens need to participate in decisions that affect all of society” (MAIA, 2017, p. 69)

Crítico dos modelos consolidados, o filósofo apresenta uma nova forma de se pensar as estruturas democráticas, que incorpora alguns dos elementos liberais e republicanos, mas alarga a centralidade dos processos comunicativos na legitimação democrática. Habermas (1996) critica uma concepção “reducionista de democracia que elimina o elemento da legitimidade democrática do poder e da lei” para desenvolver um “conceito procedimental do processo democrático” que “rompe com um modelo holístico de sociedade centrada no Estado” (HABERMAS, 1996, p. 288). Superando perspectivas liberais e republicanas, o alemão lança-se à elaboração de um modelo próprio, mais “realista”, de democracia deliberativa (HABERMAS, 1996); nesse modelo, é desenvolvido “um processo de argumentação em que aqueles que participam justificam suas asserções de validade para um público idealmente expandido” (HABERMAS, 1996, p. 322). Na alternativa habermasiana, “tudo gira em torno das condições de comunicação e dos procedimentos que outorgam à formação institucionalizada da opinião e da vontade políticas sua força legitimadora” (HABERMAS, 1995, p. 46); ainda, este modelo “apoia-se precisamente nas condições de comunicação sob as quais o processo político pode ter a seu favor a presunção de gerar resultados racionais, porque nele o modo e o estilo da política deliberativa realizam-se em toda a sua amplitude” (HABERMAS, 1995, p. 46).

Enquanto modelo procedimental de democracia, define-se a deliberação a partir de um conjunto de princípios normativos, necessários para a sua ocorrência. Nesse sentido, Habermas estabelece “um conjunto de normas crucial para a prática democrática” (DEAN, 2003, p. 96). Em *Between Facts and Norms* (1996), o filósofo dialoga com a obra de Joshua Cohen e enumera um conjunto de postulados procedimentais apresentados por este autor ao descrever o processo deliberativo. Os teóricos coincidem no entendimento da necessidade normativa de aspectos como a inclusão, publicidade e a ausência de coerção interna e externa (HABERMAS, 1996) para o processo deliberativo. A partir da reflexão de Cohen, Habermas dá um passo além ao afirmar que, normativamente, “as deliberações são inclusivas e públicas. Ninguém pode ser excluído de princípio; todos aqueles que são afetados pelas decisões têm chances iguais de entrar e participar” (HABERMAS, 1996, p. 305). Pressupostos à deliberação pública, esses princípios normativos forneceriam legitimidade aos processos de troca de razões (MARQUES, 2009).

Desde o século passado, uma grande leva de teóricos tem se empenhado em expandir as bases conceituais da deliberação pública, defendendo — e, por vezes, tensionando — as premissas e elaborações de Habermas sobre o tema. Marques (2009, p. 14), em uma sistematização dos elementos normativos da democracia deliberativa, enumera suas características principais: “os princípios de a) igualdade, b) publicidade, c) reciprocidade, d)

reflexividade, e) *accountability* (prestação de contas), f) autonomia, g) ausência de coerção e h) respeito mútuo (BENHABIB, 1996; COHEN, 1997; COOKE, 2000)". Ainda se referindo aos princípios normativos fundantes do processo deliberativo, Guttman e Thompson (2009) assinalam uma dimensão de consideração mútua e possibilidade de revisão pressuposta às interpelações argumentativas. Nesse sentido, os autores frisam a dinamicidade e provisoriidade fundantes do processo de justificação, em que as razões se apresentam em perene processo de reavaliação:

O processo de troca mútua de razões implica, além disso, que cada participante envolvido considere seriamente novas evidências e novos argumentos, novas interpretações de antigas evidências e argumentos, incluindo razões morais oferecidas por aqueles que se opõem às decisões e razões que possam ter rejeitado no passado. (GUTTMAN; THOMPSON, 2009, p. 193)

Legatário e crítico da tradição habermasiana, James Bohman (2009) define a deliberação como "uma atividade social coletiva, mergulhada na ação social do diálogo — da troca de razões" (p. 42). Joshua Cohen (2009) acrescenta que, neste processo, "as partes que a compõem são requisitadas a apresentar suas razões para a promoção de propostas, para sustentá-las ou para criticá-las" (COHEN, 2009, p. 92). Percebe-se a centralidade assumida pelas trocas argumentativas no processo deliberativo, diálogos regidos a partir de pretensões intersubjetivas de validade, uma vez que "as razões oferecidas para convencer os outros precisam ser formuladas de tal modo que todos os interlocutores possam entendê-las e potencialmente aceitá-las" (BOHMAN, 2009, p. 48). Nesse sentido, Bohman entende a essencialidade de um horizonte de convencimento por meio da justificação, de forma que os sujeitos participantes do processo deliberativo "incorporam essa razão proferida e respondem a ela na interação subsequente" (BOHMAN, 2009, p. 70).

Para além da dialogicidade pressuposta às trocas argumentativas, o autor identifica uma dimensão "autorreflexiva ou recursiva" no uso da razão pública, à medida que "seu uso na comunicação torna possível revelar as limitações e restrições às razões e ao próprio processo deliberativo" (BOHMAN, 2009, p. 49). Bohman (2009) defende uma justificação "baseada na troca dialógica livre e inclusiva, na qual os interlocutores oferecem razões, recebem considerações e providenciam respostas uns aos outros" (p. 37). Além de seus potenciais democráticos, o autor entende que a deliberação pública "parece ser o melhor meio de aperfeiçoar a qualidade epistêmica das justificações para decisões políticas" (BOHMAN, 2009, p. 35).

3.4. A deliberação pública e a pedagogia do diálogo

Uma profunda ênfase na racionalidade — característica dos postulados dos deliberacionistas de primeira ordem — já levou teóricos a descartarem o modelo da democracia deliberativa à medida que este, para os críticos, desconsideraria traços importantes a serem assinalados nas trocas intersubjetivas, como as dinâmicas de poder e as emoções, que são inerentes às relações interpessoais (MENDONÇA e AMARAL, 2018). Em contrapartida, investidas no sentido do alargamento própria noção de razão pública refutam denúncias do gênero (MAIA e HAUBER, 2020; MAIA et al., 2020; BOHMAN, 2009; CHAMBERS, 2009; MENDONÇA e AMARAL, 2018).

Simone Chambers (2009) assinala que, entre os defensores da deliberação pública, está majoritariamente “ultrapassada uma visão restrita e altamente racionalista do processo de troca de razões que enfatiza um modelo de imparcialidade que deve prevalecer acima de toda diferença” (p. 259). Longe de se paralisar em vista das suspeitas dos críticos, “o confronto entre a teoria democrática deliberativa e as demandas de identidade, diversidade e reconhecimento conduziu a teoria deliberativa para novas e promissoras direções” (CHAMBERS, 2009, p. 258). Sobre a expansão do entendimento do que se entende por “processo de troca de razões” (CHAMBERS, 2009, p. 260), Chambers (2009) afirma que:

Essa mudança de postura se deve a duas razões principais: primeiro, em resposta à crítica feminista de que a perspectiva imparcial exclui muitas questões e pontos de vista que se restringem a determinados contextos (BENHABIB, 1992; PHILLIPS, 1995); segundo, em resposta às críticas multiculturais de que a imparcialidade não é, de fato, imparcial quando provem de outras culturas (WILLIAMS, 1998). Podemos perceber, então, uma expansão definida dos tipos de coisas que poderiam ser consideradas argumentos e razões. (CHAMBERS, 2009, p. 260).

A superação de um purismo racionalista nos estudos da deliberação permite “uma expansão definida dos tipos de coisas que poderiam ser consideradas argumentos e razões” (CHAMBERS, 2009 p. 260), um alargamento que torna possível incorporar as demandas advindas da teoria da diversidade e abarcar as formas diversas de expressão dos grupos minoritários (CHAMBERS, 2009). Guttman e Thompson (2009) afirmam a necessidade de se superar um paradigma que baliza a normatividade deliberativa sob critérios exclusivamente formais, entendendo agora que “a justificação mútua requer referência a valores substantivos” (GUTTMAN e THOMPSON, 2009, p. 181), uma vez que um procedimentalismo incólume não seria capaz de, por si só, compreender os processos de troca de razão travados entre sujeitos privados de direitos: “Mesmo que as razões satisfaçam padrões formais, elas não podem constituir uma justificação mútua, porque aqueles que são privados das oportunidades

básicas poderiam rejeitá-las de uma forma racional. (GUTMANN e THOMPSON, 2009, p. 181)”.

A assimilação de formas de conversação cotidiana no escopo deliberacionista é um movimento importante, que valoriza a legitimidade das trocas argumentativas realizadas longe do centro da institucionalidade do sistema político (MANSBRIDGE, 2009). Nesse sentido, uma abordagem sistêmica da democracia deliberativa é essencial para uma compreensão ampliada dos processos de justificação pública. Jane Mansbridge aponta que, “em seu melhor funcionamento, um sistema deliberativo, assim como todos os sistemas de participação democrática, auxilia seus participantes a entenderem melhor a si mesmos e ao contexto no qual se inserem” (MANSBRIDGE, 2009, p. 208). Para a autora, os processos dialógicos que se desenrolam em contextos não institucionalizados, levados a cabo por membros da sociedade civil, não devem ser entendidos como eventos marginais no ordenamento do sistema político; pelo contrário, “a conversação cotidiana entre os cidadãos sobre problemas que o público deve discutir prepara o caminho para as decisões governamentais formais e para decisões coletivas, para além da decisão em si” (MANSBRIDGE, 2009, p. 209). Tais interpelações seriam integrantes de um *sistema deliberativo* mais amplo, configurado para além da atividade política institucional, que abarca práticas cotidianas de conversação entre a sociedade civil, a mídia e os representantes políticos (MANSBRIDGE, 2009).

A virada sistêmica da deliberação pública, que incorpora a ampliação da razão pública e reconhece a legitimidade da pulverização social dos processos de justificação, permite-nos um retorno ao legado de Paulo Freire. Trouxemos luz à centralidade de uma perspectiva comunicacional característica do pensamento freiriano, em que a antítese de uma educação bancária é construída a partir de práticas educativas que rompam as rigidezes hierárquicas relacionadas aos papéis tradicionalmente atribuídos ao educador e ao educando. Em seu modelo, Paulo Freire defende uma educação configurada de forma que “os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 2019a, p. 166). A despeito de Freire não utilizar a terminologia dos processos de justificação e razão pública no rol dos alicerces da educação libertadora, podemos identificar importantes diálogos possíveis entre os postulados freirianos e uma perspectiva alargada de deliberação pública, à medida que confluem na defesa da dialogicidade como o cerne dos processos comunicativos voltados ao entendimento.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire contesta a configuração bancária da educação que relega aos estudantes uma posição permanentemente passiva, que “anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua

criticidade” (FREIRE, 2019a, p. 83); por conseguinte, tal conformação findaria por *indoutrinar* os alunos “no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão” (FREIRE, 2019a, p. 92). Em contraste, uma construção colaborativa, orientada à libertação dos humanos, seria regida por premissas muito distintas. Assim, uma *concepção problematizadora* da educação “afirma a dialogicidade e se faz dialógica” (FREIRE, 2019a, p. 94), à medida que os conhecimentos prévios e as vivências concretas dos alunos são valorizadas e incorporadas ao processo educativo. Sobre as lógicas contrárias dos dois modelos, Freire afirma:

Enquanto na prática “bancária” da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores (FREIRE, 2019a, p. 142).

Se as conversações cotidianas são tomadas por deliberacionistas — aqueles adeptos a uma noção sistêmica da razão pública — como processos por meio dos quais “as pessoas começam a entender melhor o que querem e o que precisam, individual e coletivamente” (MANSBRIDGE, 2009, p. 207), a educação problematizadora assume, para Paulo Freire, o papel de fazer com que os indivíduos entendam as estruturas que mantêm a opressão a que estão sujeitos e, num movimento posterior, empenhem-se em sua libertação. Nada obstante as particularidades de cada tradição, percebe-se um cerne comum entre o pensamento deliberacionista e freiriano no que tange à centralidade que atribuem à dialogicidade e à participação dos sujeitos na discussão dos processos que os concernem.

Nesse sentido, a comunicação baliza, em ambas as tradições, as possibilidades de que as pessoas não apenas compreendam as realidades em que se inserem, mas interfiram e possuam agência sobre elas, seja em sua inserção no sistema deliberativo ou em sua possível supressão de uma situação persistente de opressão. Ademais, a dimensão epistêmica da deliberação defendida por Bohman (2009) permite aproximações ainda mais claras entre os processos deliberativos e a educação freiriana, em um entendimento comum de que a dialogicidade permite a construção coletiva de conhecimento por sujeitos engajados nas trocas intersubjetivas. Se a participação é fundamental aos processos deliberativos, ela também o é nos postulados de Paulo Freire, para quem “a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais do que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento” (p. 78).

Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire reforça o compromisso de sua teoria com a “criticidade”, o “respeito aos saberes dos educandos” e o “respeito à autonomia do ser do educando” (FREIRE, 2019b). Nesta obra, o teórico reafirma a importância dos processos dialógicos para a sua pedagogia, que entende que “todo entendimento, se não se acha

‘trabalhado’ mecanicistamente, [...] implica, necessariamente, comunicabilidade” (FREIRE, 2019b, p. 38). Freire dirige-se aos docentes e enumera um rol de princípios a nortear o trabalho de professores e professoras comprometidas à libertação dos alunos por meio da educação, tarefa a ser vivida a partir do “saber necessário ao professor — de que *ensinar não é transferir conhecimento*” (FREIRE, 2019b, p. 47). Contrário à adoção de um imaginário calcado na “maldade neoliberal” na educação, o diagnóstico freiriano parece coincidir muito com as críticas habermasianas sobre a concepção liberal de democracia (HABERMAS, 1996), ainda que a reprovação do pedagogo àquele modelo aparente ser ainda mais calorosa. Aos propósitos desta pesquisa, muito importante é a profética resposta de Paulo Freire aos seus detratores, enquanto elabora sobre o necessário “respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 2019b, p. 31) a ser observado por educadores democráticos:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? “Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos” (FREIRE, 2019b, p. 32).

Paulo Freire critica, de maneira contundente, as reivindicações por uma educação neutra que são levantadas por pragmáticos reacionários (FREIRE, 2019b). Muito longe de defender que se introduza um processo de ideologização do ensino, Freire reconhece que os processos educacionais são, por si, ideológicos. À medida que generaliza percepções mercadológicas sobre a realidade, respaldada no ideário neoliberal que finda por essencializar as lógicas de mercado nas relações sociais, a ideologia dominante atuaria no sentido do *amaciamento* das mentes, que, por exemplo, “nos faz às vezes mansamente aceitar que a globalização da economia é uma invenção dela mesma ou de um destino que não se poderia evitar” (FREIRE, 2019b, p. 123). Freire denuncia os perigos da naturalização dessas noções nas dinâmicas educacionais, porém alerta para os sentidos nocivos encampados nos discursos que se voltam a um suposto fim da ideologia: “como professor, devo estar advertido do poder do discurso ideológico, começando pelo que proclama a *morte* das ideologias” (FREIRE, 2019b, p. 129).

Nesse sentido, a educação bancária serve à continuidade das ideologias da dominação, ao mesmo tempo que oculta os próprios sentidos ideológicos que cumpre,

frequentemente advogando por uma educação que, fundamentalmente, não é e nem poderia ser neutra. Sobre o apelo hegemônico à neutralidade, Freire adverte:

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra” (FREIRE, 2019b, p. 96)

Rechaçando perspectivas dessa natureza, Paulo Freire demarca que o educador ocupa um espaço essencialmente político e que “a educação não *vira* política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política” (FREIRE, 2019b, p. 108). Essa característica insuperável relaciona-se à pluralidade de opiniões dos sujeitos que marca a própria educação, de forma que esta só poderia ser neutra se “não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a ser encarnados” (FREIRE, 2019b, p. 108).

Enquanto Freire se debruça sobre os processos educativos, poderíamos expandir sua observação para as mais diversas dinâmicas que engendram uma perspectiva alargada da deliberação pública: o caráter fundacional das relações intersubjetivas em relação aos próprios sujeitos e a pluralidade de opiniões na esfera pública trazem indícios da necessidade de uma abordagem deliberacionista que se apresente de forma sistêmica. Nessa perspectiva alargada, entende-se o caráter eminentemente político das trocas argumentativas que se desenrolam nos mais diversos âmbitos, o que conflui com a definição de Jane Mansbridge (2009) do “político” como “o que o público deve discutir” (MANSBRIDGE, 2009, p. 212).

A própria noção de autonomia, tema central da última obra publicada pelo pedagogo em vida (FREIRE, 2019b), permite uma aproximação entre o legado freiriano e o deliberacionista. Como descrito, a noção de deliberação pública requer uma série de princípios normativos que se referem tanto às condições pregressas dos participantes da discussão quanto às características mesmas do diálogo. Leandro de Brasi (2020) entende a “autonomia intelectual” como virtude imperativa para a “deliberação argumentativa”, aqui entendida como o “processo pelo qual indivíduos avaliam juntos os méritos de razões concorrentes na discussão” (DE BRASI, 2020, p. 16). Para o autor, o sujeito deve ser intelectualmente autônomo no processo deliberativo de forma que consiga ter a capacidade de discernir entre os argumentos apresentados na discussão. Longe de igualar autonomia a uma noção de autossuficiência individualista, De Brasi (2020, p. 21) entende que o conceito está relacionado à capacidade de gerir a “inevitável dependência epistêmica nos outros”, dos

quais se depende “para a geração de bens epistêmicos” (DE BRASI, 2020, p. 14), uma virtude intelectual a ser fomentada inclusive no sistema educacional (DE BRASI, 2020). A perspectiva freiriana não apenas ressalta a construção coletiva como dimensão primeira da autonomia dos sujeitos, como propõe um conjunto de saberes docentes tendo essa noção como base fundamental (FREIRE, 2019b).

Por fim, em mais uma aproximação entre a pedagogia freiriana e a tradição deliberacionista, destaca-se a saída que Paulo Freire apresenta para os educadores no trato com as armadilhas da ideologia dominante e seu caráter imobilizante:

o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade. No fundo, a atitude correta de quem não se sente dono da verdade nem tampouco objeto acomodado do discurso alheio que lhe é autoritariamente feito. Atitude correta de quem se encontra em permanente *disponibilidade* a tocar e ser tocado, a perguntar e a responder, a concordar e a discordar. (FREIRE, 2019b, p. 131)

Percebe-se que, para Paulo Freire, a solução para os obstáculos impostos pela assimilação da ideologia dominante nas salas de aula não passa pela negação das ideologias ou mesmo pela aplicação de uma única ideologia alternativa. Pelo contrário, Freire entende que o melhor remédio a esses males passa pelo fomento de um ambiente escolar plural, aberto à problematização e ao contraditório. A *disponibilidade* defendida pelo pedagogo muito lembra os princípios normativos deliberacionistas da *reciprocidade* e da *reflexividade*, uma vez que entende a necessidade de os sujeitos apresentarem-se em condição constante de revisão das suas opiniões e dos seus paradigmas quando dirigidos uns aos outros nos processos comunicativos. Nesse sentido, entendemos que os diálogos possíveis entre a pedagogia freiriana e a democracia deliberativa são vastos e profícuos, à medida que ambos contêm, em seu cerne, uma noção dialógica de comunicação, voltada ao entendimento entre os sujeitos, e as duas tradições aspiram ao fomento de uma cultura política alargada e plural, mirando a constituição de um debate público inclusivo e diversificado.

3.5. O espaço de razões e o Escola Sem Partido

Entendidas as interseções entre o legado de Paulo Freire e os postulados deliberacionistas, voltamos mais uma vez à discussão conceitual do grande inaugurador da democracia deliberativa, Jürgen Habermas. Expandidas as noções primeiras do racionalismo puro no processo deliberativo, a discussão habermasiana sobre os “espaços de razões” é central aos propósitos desta pesquisa. Tal conceito é descrito por Maia et al. (2018) como um “campo de razões interligadas que são conectadas por conjuntos de relações inferenciais que,

em geral, permanecem obscuras, uma vez que estão embutidas em um ‘não-verbalizável ou pré-predicativo horizonte de significado’” (MAIA et al., 2018, p. 3, *tradução nossa*⁶⁹). Dessa forma, os sujeitos estão localizados em um espaço que, latente no mundo da vida, é “público, social e compartilhável”. Neste terreno, os sujeitos se movem enquanto coordenam e negociam suas ações mutuamente, à medida que buscam se entender por meio das ações comunicativas. No espaço de razões, pelos quais os indivíduos que se deslocam, eles podem articular as respostas para suas interpelações, quando demandados:

Nós nos movemos em um espaço de razões, sempre presente no mundo da vida, e que se requeridos a tal, nós articulamos essas razões para explicar por que temos certas crenças, sentimentos ou intenções ou porque fazemos certos requerimentos, promessas, julgamentos, e assim por diante. (MAIA et al., 2018, p. 3, *tradução nossa*⁷⁰)

A coordenação dos atores no espaço de razões pressupõe dialogicidade e a possibilidade constante de revisão das bases do terreno comum entre os indivíduos. Maia et al. (2018) reforçam que “argumentar juntos nos ajuda a problematizar significados culturalmente compartilhados de entendimentos cotidianos, testar considerações não refletidas e quebrar certezas básicas” (MAIA et al., 2018, p. 3, *tradução nossa*⁷¹). Nesse sentido, as trocas argumentativas, muito longe de incidirem apenas sobre as cognições e as opiniões de indivíduos atomizados, atuam inclusive no redesenho do espaço de razões, à medida que estas estruturas inferenciais compartilhadas são discutidas e revistas.

As reflexões da revisão bibliográfica permitem não apenas situar os esforços empíricos deste trabalho em uma tradição teórica mais ampla, como indicam um caminho a ser trilhado para lidar com as controvérsias que se constituem a partir da atuação do movimento Escola Sem Partido. Nessa fricção, problemas e propósitos de pesquisa começam a se esboçar com maior nitidez, entendida a inadmissibilidade do pragmatismo reacionário do discurso que clama por uma escola sem ideologias (FREIRE, 2019b) sob um prisma dialógico. Se as trocas argumentativas aparecem como elementos centrais ao modelo democrático defendido, somente a partir delas é possível elaborar um problema de pesquisa que procure entender a reverberação pública das bandeiras do Escola Sem Partido. Partindo do pressuposto da

⁶⁹ Do original: “non-verbalizable or pre-predicative horizon of meaning” (MAIA et al., 2018, p. 3)

⁷⁰ Do original: “we move in a space of reasons, ever present in the lifeworld, and if we are required to do so, we articulate these reasons to explain why we have certain beliefs, feelings, or intentions or why we make certain requests, promises, judgments, and so forth.” (MAIA et al., 2018, p. 3)

⁷¹ Do original: “Reasoning together helps us in problematizing culturally-shared meanings of everyday understandings, tests non-reflected considerations, and disrupts basic certainties” (MAIA et al., 2018, p. 3)

existência de um potencial epistêmico da deliberação pública (BOHMAN, 2019), entende-se que as trocas argumentativas entre os indivíduos podem permitir um aprimoramento das percepções compartilhadas em torno de determinado assunto — no caso deste trabalho, as possíveis implicações da atuação do movimento Escola Sem Partido *dentro* das salas de aula.

Entendida a necessidade de assegurar a participação dos indivíduos nas deliberações sobre as decisões políticas que os concernem, esta pesquisa se direciona para alguns dos sujeitos diretamente implicados pela atuação — não só institucional — dos defensores do movimento Escola Sem Partido: os estudantes do ensino básico brasileiro. Assim sendo, este trabalho busca compreender: *como estudantes de escolas públicas processam controvérsias sobre as proposições do movimento Escola sem Partido por meio da deliberação?* Já que esses alunos são atores cujas agências são implicadas diretamente pelas escolhas institucionais feitas em torno da educação pública, apresenta-se a importância em aferir como esses sujeitos se posicionam em relação a elas. Uma vez que esta empreitada investigativa se lança à investigação dos entendimentos desses sujeitos, impõe-se um esforço de se fazer ouvir o que estes teriam a dizer. A deliberação pública aparece, assim, não apenas nos fundamentos teóricos que sustentam este trabalho, mas permite a observação empírica dos processos que se pretende descrever.

Sujeitas aos princípios normativos pressupostos à prática deliberativa, as trocas de razões permitem fluxos dialógicos e processos de autorreflexão sobre a própria situação deliberativa. As práticas dialógicas entre os sujeitos, em sua tentativa de entendimento mútuo, implicam “passar de um nível implícito e não formulado de acordo geral para um nível explícito leva à produção de razões publicamente convincentes” (BOHMAN, 2009, p. 72), possíveis por meio do processo deliberativo. Nesse sentido, a identificação do conjunto de razões evocadas nas deliberações públicas permite identificar os fluxos dos ditos “espaços de razão”, terrenos pelos quais os sujeitos se deslocam e se influenciam mutuamente. Para esta pesquisa, interessa ver as reconfigurações dos espaços argumentativos em que os professores e alunos se localizam, especificamente em relação à discussão sobre controvérsias relacionadas ao Escola sem Partido. A seguir, serão apresentados os procedimentos adotados para o endereçamento dos propósitos de pesquisa, passos metodológicos somente possíveis a partir de uma percepção ampliada de deliberação pública.

4. DELIBERANDO SOBRE A SALA DE AULA: os grupos de discussão sobre o Escola Sem Partido

A incorporação dos pressupostos do sistema deliberativo no referencial teórico e no problema de pesquisa implica a necessidade de adoção de estratégias metodológicas que favoreçam a expressão das vozes dos sujeitos, por meio das trocas argumentativas. Como apresentado no capítulo anterior, esta pesquisa busca destrinchar as controvérsias evocadas a partir da discussão sobre as premissas e reivindicações do “movimento” Escola sem Partido entre estudantes do ensino básico brasileiro. Nesse sentido, as trilhas metodológicas adotadas pautam-se no esforço de fazer ouvir o que esses jovens têm a dizer sobre os processos educacionais em que tomam parte.

Para endereçar o problema desta pesquisa, foram organizados dez grupos de discussão com alunos de duas escolas da rede estadual de Minas Gerais: Laurita de Mello Moreira e Madre Carmelita. Ambas as instituições estão localizadas na Região Metropolitana de Belo Horizonte e integraram o Projeto Compartilha, iniciativa de ensino de capacidades deliberativas que será descrito neste capítulo. No total, 116 estudantes participaram da dinâmica. A atividade de campo foi elaborada de forma a conjugar momentos de discussão livre, a exibição de um vídeo informativo sobre o tema e o preenchimento de questionários. As respostas dos estudantes a esses formulários servirão como lastro para as reflexões desenvolvidas após a descrição metodológica.

Neste capítulo, serão indicadas as bases conceituais e as experiências prévias que inspiraram a atividade de campo. Também, serão descritos os vínculos institucionais que tornaram este trabalho possível. Serão indicados os procedimentos adotados no planejamento e na condução dos grupos de discussão, assim como os materiais produzidos para as conversas sobre o Escola Sem Partido. Após a descrição detalhada dos questionários que foram preenchidos pelos participantes da atividade, será apresentada a discussão dos resultados da pesquisa.

4.1. Grupos de discussão: bases conceituais

A investigação das trocas argumentativas sobre o Escola sem Partido foi viabilizada por meio de grupos de discussão. As escolhas metodológicas adotadas nesta pesquisa deveram-se tanto a questões de ordem prática quanto paradigmática. O amplo uso dos métodos de grupos de discussão em pesquisas mercadológicas e científicas de diversos campos de estudo, como a ciência política, o marketing político e a comunicação social (VEIGA e GONDIM, 2001; MARQUES e ROCHA, 2006), sugere a robustez dos dados que eles oferecem na realização de análises qualitativas. Também, há um amplo lastro teórico que

facilita a operacionalização dos passos a serem tomados, à medida que nos inspiramos em experiências anteriores bem-sucedidas de emprego desse modelo (MAIA et al., 2018; FISKHIN e LUSKIN, 2005). Iniciativas anteriores do Grupo EME adotaram trilhas metodológicas semelhantes, como a discussão de temas controvertidos por membros de grupos extremamente divididos (MAIA et al., 2017) e as dinâmicas de discussão livre do Projeto Compartilha — a ser logo apresentado. Sobre os grupos de discussão, Veiga e Gondim (2001) apontam:

A premissa básica dos grupos de discussão é a de que as pessoas formam as suas opiniões e percepções nos processos interativos em que se engajam, sendo mutuamente influenciadas pelo jogo de forças que vai se constituindo nas relações interpessoais, intra e intergrupais. (VEIGA e GONDIM, 2001, p. 9)

Técnicas de grupos focais foram incorporadas ao desenho da atividade de campo. Muito empregados em pesquisas tanto acadêmicas quanto mercadológicas (VEIGA e GONDIM, 2001), grupos focais são aqui entendidos como processos de composição de entrevistas em grupo (VEIGA e GONDIM, 2001; MARQUES e ROCHA, 2006, COSTA, 2005). Veiga e Gondim (2001) apontam que este arranjo pode permitir a compreensão de “construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos acerca de um tema específico” (p. 8). Em vez de focar exclusivamente no discurso individual, a aplicação das técnicas dos grupos focais prevê uma noção interacional, à medida que os participantes não se encontram atomizados ou posicionados enquanto receptores, estando em constante relação com os demais sujeitos presentes na discussão. Marques e Rocha (2006) frisam uma noção de “processualidade intersubjetiva” fundante dessa metodologia, que teria “poder de motivar os sujeitos a entrarem na discussão do tema, expor suas opiniões e defender seus argumentos” (MARQUES e ROCHA, 2006, p. 51).

O desenho dos grupos de discussão desta atividade de campo foi traçado a partir da imersão em um conjunto de empreitadas anteriores que buscaram observar a deliberação em arranjos grupais. Esterling (2018) enumera uma série de pesquisas experimentais, em que a composição de grupos de discussão permitiu o endereçamento de múltiplos interesses de pesquisa (ESTERLING, 2018). O modelo do “Deliberative Polling”, de James Fishkin, propõe discussões entre participantes selecionados de forma aleatória, que são expostos a informação “balanceada” e encorajados a “considerar argumentos opostos em discussões com interlocutores heterogêneos” (FISHKIN e LUSKIN, 2005, p. 40, *tradução nossa*⁷²). No

⁷² Do original, “Deliberative Polling (Fishkin, 1991, 1995) explores this possibility by exposing random samples to balanced information, encouraging them to weigh opposing arguments in

Brasil, o grupo de pesquisa em Mídia e Esfera Pública (EME-UFMG) organizou grupos de discussão com policiais e moradores de favela para a deliberação sobre pautas como a redução da maioria penal no país e a construção de uma cultura de paz (MAIA et al., 2018). Em particular, a iniciativa do grupo EME de ensino de capacidades deliberativas — composta por discussões livres, entre outras atividades — foi fundamental para o planejamento dos grupos deste trabalho. A seguir, será descrito o nexo institucional entre as atividades desta dissertação com o projeto maior do grupo de pesquisa.

4.2. Projeto Compartilha e o ensino de capacidades deliberativas

Os grupos de discussão arranjados para esta pesquisa foram viáveis pelo vínculo desta investigação — e do seu investigador — ao grupo de pesquisa em Mídia e Esfera Pública da Universidade Federal de Minas Gerais (EME-UFMG). Este trabalho insere-se em um projeto mais amplo que busca promover o ensino de capacidades deliberativas em escolas públicas, resultado de duradouros esforços do Grupo EME e do grupo de pesquisa Comunicação, Política e Amazônia da Universidade Federal do Pará (COMPOA-UFPA). O *Projeto Compartilha* — nome fantasia do projeto “Deliberação nas Escolas Públicas: criando capacidades deliberativas”, submetida na chamada CNPq 22/2016, Pesquisa e Inovação em Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas — foi uma iniciativa conjunta dos pesquisadores da UFMG e UFPA, com a cooperação internacional de uma equipe da Universidade de Berna/Suíça. A partir de uma série de atividades lúdicas, o Compartilha pretendeu, “por meio de recursos pedagógicos específicos, oferecer oportunidades para que estudantes aprendam na prática e desde cedo, como funciona a deliberação” (MAIA et al., 2017b). Entre os objetivos centrais do projeto, esteve a construção de “capacidades e comportamentos que sustentam uma convivência democrática e uma cultura de paz, sem, contudo, almejar criar unanimidades ou o apagamento das diferenças” (BAPTISTA et al., 2018, p. 160).

A fase principal do Projeto Compartilha foi constituída de oito encontros, compostos por oficinas, atividades lúdicas e momentos de discussão livre, em que alunos e professores trataram de “temas controversos atuais da conjuntura política brasileira, e de conflitos sociais que disputam atenção e opinião nos media” (BAPTISTA et al., 2018, p. 159). As atividades desenvolvidas buscaram fomentar, entre estudantes e professores, aquelas capacidades entendidas como necessárias para a construção de melhores práticas deliberativas, com

discussions with heterogeneous interlocutors, and then harvesting their more considered opinions” (FISHKIN e LUSKIN, 2005, p. 40)

respaldo nos princípios normativos da deliberação pública, como o respeito mútuo, a reciprocidade e a reflexividade.

Quatro escolas estaduais localizadas na Região Metropolitana de Belo Horizonte (MG) e uma escola estadual de Belém (PA) participaram do projeto. Em cada escola, três turmas foram envolvidas, totalizando 15 turmas participantes. Em Minas Gerais, os alunos participantes estavam cursando o 9º ano do Ensino Fundamental ou o 1º ano do Ensino Médio. Para a observação dos efeitos do ensino das capacidades deliberativas aos alunos, foi necessária a divisão dessas turmas em grupos de tratamento e grupos de controle (proporção 2:1). Um ano antes do desenvolvimento do Compartilha nas cinco escolas, foi empreendida uma experiência piloto, a partir da qual foi possível, por tentativa e erro, verificar a viabilidade e o engajamento das atividades entre os alunos.

A atividade de campo descrita nesta dissertação foi desenhada para o endereçamento de objetivos próprios de pesquisa, já fartamente descritos. Os grupos de discussão também tiveram o propósito de proporcionar um *Follow-Up*, ou um acompanhamento de médio prazo dos resultados, para a fase central do Projeto Compartilha. A execução das rodas de conversa sobre o Escola Sem Partido implicou a volta a duas das cinco instituições participantes do Compartilha, retorno que possibilitou a coleta de dados reveladores sobre os ganhos deliberativos dos estudantes participantes das dinâmicas em um médio prazo.

Levada a cabo entre novembro e dezembro de 2019, a atividade de campo foi realizada alguns meses após a finalização das oito oficinas que integraram a porção principal do Compartilha. Para a realização dos grupos de discussão sobre o Escola Sem Partido, foram selecionadas duas turmas de controle e duas turmas de tratamento do projeto original. Ainda que a condução da dinâmica tenha sido idêntica em todos os casos, tal escolha torna possível que se comparem os resultados dos alunos participantes das oficinas com os membros dos grupos de controle. Como *follow-up* do Projeto Compartilha, os resultados desta atividade de campo também integram o legado do projeto mais amplo.

Se os dados dos grupos de discussão sobre o Escola sem Partido são proveitosos aos objetivos do projeto maior, o vínculo desta dissertação ao Compartilha foi vital para que a execução da atividade de campo fosse viável. A execução do projeto de ensino das capacidades deliberativas requereu contato constante com instituições de fomento, órgãos consultivos sobre ética na pesquisa e secretarias de educação. A escolha das instituições participantes, a emissão dos pareceres favoráveis à execução das oficinas e a composição de uma infraestrutura de material e de facilitadores foram tarefas árduas, apenas possíveis pela coordenação dos esforços de diversos colaboradores dos dois estados. Seja na

possibilidade de ingresso nas escolas, seja na disponibilidade de pessoal para condução e registro das dinâmicas, seja na salvaguarda institucional necessária a partir dos pareceres do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP-UFMG), a associação desta atividade ao Projeto Compartilha foi decisiva para a sua exequibilidade.

Para além dos trâmites burocráticos, a experiência no projeto maior foi fundamental para o desenho do passo a passo dos grupos de discussão sobre o Escola sem Partido. A memória do Compartilha auxiliou na elaboração dos questionários que foram apresentados aos alunos nas dinâmicas. A experiência na moderação das discussões livres do projeto foi crucial para a produção do roteiro e para a coordenação das conversas sobre o Escola sem Partido. Também, a execução de grupos de discussão concomitantes nas escolas apenas foi possível pela disponibilidade dos colaboradores do Grupo EME, que participaram das atividades do projeto maior.

4.3. Escola em foco: os grupos de discussão sobre o Escola Sem Partido

Os grupos de discussão sobre o Escola Sem Partido foram realizados com alunos de duas escolas estaduais: Laurita de Mello Moreira e Madre Carmelita. As duas instituições foram selecionadas para o Projeto Compartilha por fatores logísticos, características socioeconômicas e recomendações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. A Escola Estadual Madre Carmelita está situada na Pampulha, região administrativa de Belo Horizonte com alto IDH, enquanto a Escola Estadual Laurita de Mello Moreira está localizada na região administrativa do Ressaca em Contagem (MG), área mais periférica da Grande Belo Horizonte. Para os grupos de discussão realizados para a pesquisa de mestrado, é evidente que a opção por essas duas escolas se deveu, acima de tudo, ao seu vínculo prévio com o Compartilha.

Foram selecionadas duas turmas de cada escola para o desenvolvimento dos grupos de discussão sobre o Escola sem Partido: uma sala do 9º ano do Ensino Fundamental e uma sala do 1º ano do Ensino Médio. Entre as quatro turmas que participaram desta atividade de campo, duas foram grupos de controle e duas foram grupos de tratamento na porção principal do Compartilha. Independentemente das divisões do projeto maior, a condução dos grupos de discussão foi idêntica nas quatro turmas participantes. Na discussão dos resultados da atividade, não será considerada a diferenciação entre alunos provenientes de grupos de controle e tratamento como categoria para análise.

Ao todo, 116 estudantes participaram das discussões sobre o Escola Sem Partido. Dentre eles, 50 eram alunos da Escola Estadual Laurita de Mello Moreira e 66 da Escola Estadual Madre Carmelita. As salas foram subdivididas em grupos menores de discussão, em

que os alunos foram distribuídos de forma aleatória. Idealmente, esperava-se que cada um dos grupos tivesse entre 8 e 12 alunos (COSTA, 2005). Quase sempre foi possível estabelecer a distribuição dos estudantes conforme a sugestão teórica, mas, em um caso, optou-se por fazer a divisão de uma turma em dois subgrupos de 13 e 14 alunos, tendo-se em vista questões logísticas impostas no momento da dinâmica.

A realização dos grupos de discussão exigiu grande coordenação de esforços para tornar possível a mobilização de uma grande equipe e o arranjo de muitos equipamentos em cada ida às escolas. Cada subgrupo contou com a participação de pelo menos dois membros do Grupo EME-UFMG na mediação e no apoio técnico das dinâmicas. Também, cada conversa requereu a disponibilidade de gravadores de áudio para registro e posterior transcrição das discussões, além de computadores para a exibição de um vídeo informativo, que será descrito na explicação dos materiais dos grupos de discussão. A subdivisão dos alunos de uma mesma turma em grupos menores implicou a necessidade de aproveitar outros ambientes escolares para as dinâmicas, desde salas de vídeo até bibliotecas e laboratórios de ciência. A solicitude dos funcionários das escolas foi fundamental para a viabilização das dinâmicas.

Antes da realização da atividade de campo, uma extensa fase de preparação foi empreitada para a aplicação dos grupos de discussão. Grandes esforços foram direcionados à elaboração do material apresentado nas salas de aula, que será logo explorado. Também, cada ida às escolas requereu a mobilização dos colaboradores do grupo de pesquisa em Mídia e Esfera Pública (EME-UFMG) — na moderação e no apoio técnico à atividade — e o diálogo constante com os professores das instituições participantes do Projeto Compartilha, para que a discussão proposta pudesse ser realizada sem sacrifício das aulas programadas pelos docentes. Para assegurar o cumprimento alinhado das fases pelos moderadores, foi elaborado um roteiro descritivo dos passos a serem tomados, de forma a garantir uma condução homogênea dos diversos grupos.

4.4. Passo a passo da atividade de campo

Os grupos de discussão sobre o Escola sem Partido foram construídos em cinco etapas: dois momentos de preenchimento de questionários, duas rodadas de discussão livre e a exibição de um vídeo informativo sobre o tema abordado. A ordem das fases da pesquisa foi formatada da seguinte maneira: (1) preenchimento de questionário; (2) momento de discussão livre; (3) exibição de vídeo informativo; (4) momento de discussão livre; (5) preenchimento de questionário. A partir desta configuração, buscou-se não apenas captar os posicionamentos prévios dos alunos a partir da análise dos questionários, mas também

compreender os efeitos dos grupos de discussão sobre as posições expressas por eles, a partir do contraste entre antes e depois da dinâmica. A seguir, será relatado o passo a passo seguido na condução dos grupos de discussão. Em seguida, será descrito o material elaborado para as dinâmicas (o vídeo e os questionários).

Os grupos de discussão foram conduzidos por colaboradores do Projeto Compartilha em pequenas equipes compostas por um mediador e, no mínimo, um auxiliar técnico para assistir na aplicação dos questionários, na exibição do vídeo e no registro de notas de campo. As equipes foram equipadas com blocos de notas, gravadores de áudio e câmeras fotográficas, além de computadores e projetores para a exposição do vídeo explicativo sobre o Escola Sem Partido. À medida que as salas de aula eram compostas por grande número de alunos, foi necessária a subdivisão das turmas em grupos de discussão, a partir de uma seleção aleatória. O número de grupos variou em relação à quantidade de membros de uma determinada turma: naquelas com maior número de alunos, foi possível o arranjo de três grupos; salas menores foram divididas na metade. Distribuídos os participantes, a realização de todas as fases da dinâmica deu-se nos grupos menores. As atividades foram realizadas em espaços diversos das escolas, como salas de aula, laboratórios de ciências e bibliotecas. Em todos os casos, os procedimentos adotados para condução dos grupos foram os mesmos.

Realizada no período temporal equivalente a duas aulas conjugadas do quadro de horário escolar, a dinâmica teve duração total de 1 hora e 40 minutos, entre o ingresso e a saída dos colaboradores na sala de aula. Antes do início da discussão, os colaboradores de pesquisa deveriam se identificar aos alunos e perguntar o nome de cada um deles. Tendo-se em vista o seu vínculo ao Projeto Compartilha — com o qual os estudantes já estavam em contato há meses —, a atividade foi apresentada aos participantes como uma fase do projeto maior. Enquanto os alunos falavam os seus nomes, eles eram registrados nas notas de campo e anotados em adesivos, que funcionavam como crachás de identificação. Deveria ser avisado aos estudantes que, na fase de trato dos dados coletados, seria assegurada a anonimidade de cada um em relação aos proferimentos registrados. Em seguida, o Questionário 1 deveria ser distribuído aos alunos. O roteiro de condução dos grupos de discussão recomendava que os mediadores fizessem, em voz alta, a leitura conjunta das perguntas do formulário, de forma a sanar eventuais dúvidas em relação ao seu preenchimento.

Após o recolhimento dos documentos preenchidos, os temas da discussão eram apresentados aos estudantes. Instruiu-se que os mediadores deixassem claras as características da discussão livre: “Hoje vocês vão conversar sobre o ambiente escolar, e daqui a pouco passaremos um vídeo para vocês discutirem. Precisamos deixar claro que nós

não faremos parte desta discussão. A discussão é entre vocês e nós estamos aqui apenas para facilitar”. A escolha pela ausência de intervenções, adotada em estudos prévios (MAIA et al., 2017a), buscou evitar uma exposição maior dos vieses dos colaboradores, que poderiam vir a afetar os resultados dos grupos. Após a explicação procedimental, o mediador deveria introduzir a pergunta orientadora da primeira rodada de conversa livre: “Os professores devem ter liberdade para discutir temas como política, gênero, educação sexual e sexualidade em sala de aula?”. Em seguida, mais uma questão deveria ser levantada: “Seus professores devem discutir temas polêmicos em sala de aula, mesmo quando vão contra as crenças da sua família?”. Foram estipulados vinte minutos para o desenvolvimento da discussão livre. No caso de a conversa acabar antes do tempo planejado, o mediador deveria apenas repetir as questões orientadoras, no intuito de restabelecer o diálogo. Como todas as fases da dinâmica, a discussão foi gravada em vídeo e áudio e relatada nas notas do auxiliar técnico.

Após os 20 minutos de discussão livre — ou antes disso, se as conversas tiverem cessado completamente —, seria exibido o vídeo informativo sobre o Escola Sem Partido (duração de 5 minutos e 30 segundos). É importante frisar que este é o primeiro momento em que o grupo seria citado nominalmente pelos mediadores, ainda que o tema tenha surgido no questionário. Após a apresentação do vídeo, os moderadores deveriam se dirigir aos estudantes: “Agora, é com vocês. O que vocês pensam sobre as propostas do programa Escola sem Partido?”. Também foram reservados 20 minutos para o segundo momento de discussão livre. No caso de a conversa terminar antes do tempo previsto, os moderadores poderiam repetir as questões introdutórias antes mencionadas. Finalizada a conversa, os participantes deveriam preencher mais o Questionário 2, quase idêntico ao primeiro. Completos os documentos, eles deveriam ser devolvidos aos colaboradores de pesquisa, finalizando a oficina dos grupos de discussão.

4.5. Vídeo

Entendido o encadeamento das etapas dos grupos de discussão, cabe uma descrição mais detalhada do vídeo que foi apresentado para os alunos. Projetos empíricos ancorados na deliberação pública não raro fornecem conteúdo informativo para o estudo prévio dos participantes sobre os temas a serem conversados, de forma a garantir uma discussão mais informada sobre as controvérsias em jogo (MAIA et al., 2017, FISHKIN e LUSKIN, 2005). Na atividade de campo desta pesquisa, não foi oferecido material prévio informativo sobre o Escola sem Partido com antecedência, como é realizado em outras experiências do gênero. Porém, a partir da constatação de que seria importante apresentar aos estudantes as bases para um diálogo mais complexificado sobre o tema em questão, foi organizado e exibido um

vídeo com argumentos favoráveis e contrários ao Escola sem Partido que circulam nos meios de comunicação. Na montagem do vídeo, houve grande preocupação em trazer uma quantidade equilibrada de depoimentos contrários e favoráveis ao Escola sem Partido, de forma que as controvérsias suscitadas fossem expostas da forma mais balanceada, a partir da premissa de que “argumentos devem se encontrar com argumentos contrários” (FISHKIN e LUSKIN, 2005, p. 285, *tradução nossa*⁷³).

O vídeo de 5 minutos e 30 segundos foi elaborado a partir de reportagens do programa televisivo *Fantástico*, da Rede Globo, e dos canais de YouTube dos portais *Estado de Minas*, *Folha de São Paulo* e *Polítize*. A produção simples traz a fala de jornalistas, o depoimento de professores (um favorável e um contrário ao projeto) e até uma declaração de Miguel Nagib, fundador do Escola sem Partido. Sob o risco de trair as bases teóricas desta pesquisa, garantir a neutralidade e a isenção total do material apresentado é inviável. Porém, pode-se dizer que houve um grande esforço nesse sentido, que envolveu inclusive a ocultação dos logotipos dos portais de notícia de onde o conteúdo foi retirado, de forma a tentar contornar eventuais vieses advindos da sua identificação. Além da montagem do vídeo informativo, a fase de preparação dos grupos de discussão envolveu a elaboração de dois questionários, fundamentais para a análise proposta nesta pesquisa.

4.6. Questionários

Os questionários aplicados aos participantes da dinâmica foram preenchidos ao início e ao final dos grupos de discussão. Distinguidos como Questionário 1 e Questionário 2, esses formulários eram compostos por 23 perguntas idênticas, acrescidas de quatro questões sobre a qualidade dos grupos de discussão no segundo questionário. Desconsiderada a parte reservada à avaliação da dinâmica, as perguntas feitas aos estudantes podem ser divididas em três blocos, cada qual com fins específicos de investigação. Respondidos quase em totalidade pelos 116 alunos que participaram dos grupos de discussão, esses documentos forneceram um grande volume de dados para análise.

A primeira parte dos questionários foi composta por uma série de asserções sobre temas ligados à educação. Com base nos referenciais teóricos que orientam esta pesquisa, nas declarações de figuras públicas e em incursões no blog oficial do *Movimento Escola Sem Partido*, buscou-se sintetizar algumas posições contrárias e favoráveis às bandeiras do Movimento na forma de textos curtos. No primeiro bloco, foram enumeradas 18 frases em

⁷³ Do original: “arguments should be met by contrary arguments” (FISHKIN e LUSKIN, 2005, p. 285)

uma tabela, que apresentava cinco alternativas de marcação para os estudantes. Os alunos deveriam informar o seu grau de concordância ou discordância em relação ao texto selecionando uma entre cinco alternativas: a) concordo totalmente; b) concordo em partes; c) discordo em partes; d) discordo totalmente; e) não tenho opinião. As 18 frases enumeradas nesta seção foram:

FIGURA 1 – Tabela com os itens da primeira seção dos questionários

P1	A educação não é papel do Estado, mas da família, a ser complementada pela Escola.
P2	Todos os professores, estudantes e funcionários devem ser livres para expressar seu pensamento e suas opiniões no ambiente escolar.
P3	Os professores devem ter liberdade de expressão no exercício de sua função.
P4	Escola é lugar de aprender, não é lugar de fazer política.
P5	A política faz parte da nossa vida enquanto comunidade e nação. Sendo assim, não há motivo para mantê-la longe das escolas.
P6	Professores e autores de livros didáticos utilizam das salas de aula e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas.
P7	Os adolescentes e jovens não são massa de manobra e têm a sua própria opinião.
P8	A sala de aula é um espaço que não pode ser policiado. Todas as visões e opiniões devem ser respeitadas.
P9	Hoje em dia, a discussão sobre gênero é essencial e não pode ser reprimida.
P10	Precisamos discutir no dia a dia sobre diversidade sexual e identidade de gênero para reduzir conflitos e preconceitos.
P11	Precisamos discutir no dia a dia sobre sexualidade para reduzir riscos de gravidez indesejada e doenças sexualmente transmissíveis.
P12	A doutrinação nas escolas é uma realidade que deve ser combatida.

P13	O professor não deve discutir temas que fujam dos valores tradicionais da família constituída por homem e mulher.
P14	Os estudantes são manipulados por militantes da teoria/ideologia de gênero.
P15	Os pais e/ou responsáveis têm direito de exigir que seus filhos recebam uma educação que esteja de acordo com suas convicções religiosas e morais.
P16	Religião é um assunto que não deve ser discutido em sala de aula.
P17	Religião é um assunto que pode ser discutido com respeito e sem preconceitos em qualquer ambiente, inclusive nas escolas.
P18	Se você conhece ou já ouviu falar sobre o projeto "Escola sem Partido", o que pensa sobre suas propostas?

Fonte: Elaborado pelo autor

As declarações dos questionários abordam temas relacionados aos pressupostos e às reivindicações do Movimento Escola Sem Partido, mas este só é nomeado na última pergunta da seção. Essa escolha foi feita porque se entendeu que seria interessante observar os posicionamentos dos estudantes sobre assuntos diversos — como ensino de educação sexual, identidade de gênero e discussão política em sala de aula — antes de a discussão sobre o Escola Sem Partido ser inaugurada. A partir da última questão da primeira parte dos questionários, todas as perguntas tratam do Movimento pelo nome. As três perguntas seguintes abordam o Escola Sem Partido de forma explícita e possuem opções diferentes de marcação. São elas:

FIGURA 2 – Tabela com os itens da segunda seção dos questionários

P19	Você já ouviu falar do projeto "Escola sem Partido"?
P20	Você já conversou sobre o projeto "Escola sem Partido"?
P21	Você conhece as propostas do Escola sem Partido?

Fonte: Elaborado pelo autor

A décima-nona e a vigésima pergunta apresentam apenas duas opções de marcação: a) sim; b) não. Na vigésima-primeira questão, é possível selecionar entre as alternativas: a) sim, conheço bem; b) sim, conheço um pouco; c) não conheço. Embora curta, esta sequência de perguntas é relevante aos fins desta pesquisa. Se queremos entender como os estudantes processam controvérsias em torno do Escola Sem Partido por meio da deliberação, parece-nos fundamental não apenas identificar o conhecimento prévio dos alunos sobre o Movimento, mas também observar a existência de conversas anteriores sobre o tema. O desconhecimento ou ausência de discussão prévia dos alunos sobre o Escola Sem Partido — que seria demonstrada muito fortemente nos resultados dos questionários — poderiam representar graves desvios a uma noção ampliada de deliberação pública, que contempla a inclusão e a justificação como princípios normativos (HABERMAS, 1996).

A terceira seção do questionário endereça de forma mais direta as “razões públicas” mencionadas na questão de pesquisa. Também a partir da investigação de elaborações teóricas e declarações públicas, foi produzida uma tabela com argumentos favoráveis — identificada como pergunta 22 — e uma tabela com argumentos contrários ao Escola Sem Partido — identificada como pergunta 23 —, cada qual com seis opções de marcação. Nesta parte do formulário, os estudantes deveriam selecionar os três argumentos que melhor justificassem a sua posição contrária ou favorável ao Movimento. As frases escolhidas deveriam ser enumeradas pelos alunos com os números 1, 2 e 3, de forma a identificar qual seria a primeira, a segunda e a terceira razão mais importantes para justificar o seu posicionamento. Inicialmente, esperava-se que os alunos optassem por preencher apenas uma das tabelas, deixando em branco a lista inadequada à sua opinião sobre o assunto. Nos casos dos alunos sem familiaridade ou opinião prévia em relação ao Escola Sem Partido, esperava-se que nenhuma das tabelas fosse preenchida. As alternativas apresentadas em P22 — razões favoráveis ao Escola Sem Partido — são:

FIGURA 3 – Tabela com os itens da pergunta 22 dos questionários

a)	Ocorre um processo de doutrinação ideológica nas salas de aula que deve ser combatido
b)	Questões raciais e pautas LGBTQI+ são temas polêmicos, que não devem ser abordados na escola
c)	As convicções morais e religiosas dos pais devem ser respeitadas, e, portanto, as discussões em sala de aula não devem abordar temas polêmicos

d)	O professor não deve falar sobre assuntos de cunho político na escola para evitar que ele influencie os estudantes
e)	Hoje percebe-se nas escolas a difusão da ideologia de gênero, que deve ser combatida
f)	As normas existentes são brandas para responsabilizar e, se preciso, punir professores cujas aulas intimidem ou constrojam os estudantes

Fonte: Elaborado pelo autor

A pergunta 23, que enumera argumentos contrários ao Escola Sem Partido, apresentava as seguintes alternativas:

FIGURA 4 – Tabela com as alternativas da pergunta 23 dos questionários

a)	Não ocorre um processo de doutrinação nas salas de aula
b)	Discutir educação sexual nas escolas é importante para conscientizar sobre temas como gravidez e abuso sexual
c)	A escola é um lugar de diversas opiniões e o professor deve ter liberdade para abordar e discutir assuntos controversos
d)	As normas existentes são suficientes para responsabilizar e, se preciso, punir professores cujas aulas intimidem ou constrojam os estudantes
e)	É importante discutir temas como discriminação racial e pautas LGBTQI+ em sala de aula
f)	Os estudantes aprendem com a discussão de temas polêmicos e ficam mais preparados para a convivência social

Fonte: Elaborado pelo autor

Apenas no Questionário 2, uma quarta e breve sequência de perguntas foi inserida para avaliar a opinião dos alunos sobre os grupos de discussão de que participaram. Nesta última seção, os alunos deveriam relatar o seu grau de concordância em relação a algumas

frases curtas que traziam pontos de vista sobre a deliberação. Identificadas como as questões de 24 a 27, elas são:

FIGURA 5 – Tabela com as alternativas da quarta seção do Questionário 2

P24	Bons argumentos foram trazidos para a discussão
P25	Eu tive ampla oportunidade para expressar meus pontos de vista
P26	Os argumentos apresentados mudaram a minha opinião sobre o assunto
P27	Entrei em contato com argumentos que não conhecia antes da discussão

Fonte: Elaborado pelo autor

Para as perguntas de número 24 e 25, foram disponibilizadas quatro opções de seleção: a) concordo totalmente; b) concordo em partes; c) discordo em partes; d) discordo totalmente. A vigésima-sexta poderia ser respondida com: a) sim; b) sim, em partes; c) não. A última pergunta do segundo questionário apresentava apenas duas alternativas: a) sim; b) não. Essa sessão foi desenhada especificamente aos fins desta dinâmica como *Follow-Up* do Projeto Compartilha, fornecendo dados importantes sobre a avaliação dos alunos sobre o processo deliberativo. Seus resultados também poderiam inspirar reflexões interessantes sobre a discussão em torno do Escola Sem Partido. Entretanto, optou-se por omitir neste texto os resultados das perguntas 24 a 27, uma vez que não subsidiaram diretamente as reflexões a serem destrinchadas nesta pesquisa. Em oportunidades posteriores, acreditamos que os dados da última seção do Questionário 2 poderão amparar ricas discussões.

5. ESCOLA SEM PARTIDO EM PAUTA: resultados da atividade de campo

Apresentam-se aqui as marcações dos estudantes nos 231 questionários distribuídos antes e depois das rodadas de discussão (houve 116 participantes no Questionário 1 e 115 no Questionário 2) das perguntas 1 a 23. Cada resposta oferecida pelos alunos foi posteriormente registrada digitalmente e tabulada, inclusive nos casos em que não foi selecionada nenhuma alternativa à pergunta ou quando duas opções foram escolhidas em questões que apenas pediam uma seleção. Seguindo a separação de seções do questionário apresentada anteriormente, os resultados serão apresentados em três partes, para em seguida serem analisados à luz dos objetivos de pesquisa.

O processo de tabulação dos dados dos questionários foi complexo, porque nem sempre as respostas foram registradas de acordo com as expectativas do momento de elaboração dos formulários. Em vez de descartar as seleções — e eventuais omissões — que não seguiram os caminhos esperados, buscamos expandir nossa leitura dos dados de forma a tentar abarcar o maior volume possível de posições dos alunos. Os pontuais casos em que o preenchimento das perguntas exigiu mudanças de curso na forma de compreender os dados serão devidamente assinalados, assim como os rumos adotados a partir deles.

Antes da exposição dos resultados, alguns apontamentos gerais são importantes. Entre todos os alunos participantes dos grupos de discussão, apenas um não pôde participar da dinâmica até o preenchimento do questionário final, motivo pelo qual há 116 respondentes do Questionário 1 e 115 respondentes do Questionário 2. Todos os casos de marcação dupla — em que duas alternativas foram selecionadas em uma pergunta que só pedia uma resposta — foram registrados, mas foram omitidos dos gráficos aqui apresentados pela pequena quantidade de ocorrências (24 em 4.851 marcações nas seções 1 e 2 do questionário, ou menos de 0,5%). Por outro lado, os casos de questões sem preenchimento serão ilustrados nos gráficos, quando ocorrerem em pelo menos uma ocasião. Apesar de também representarem fração bastante reduzida em relação ao volume completo de respostas (71 em 4.851, ou 1,46%), há perguntas em que a quantidade de alunos não respondentes é notável.

Como explicado anteriormente, a terceira seção do questionário propunha que os estudantes fizessem uma curta enumeração daqueles argumentos que melhor endossassem a sua posição favorável ou contrária ao Escola Sem Partido. Em um pequeno *ranking*, os alunos deveriam preencher 1, 2 e 3 nas razões consideradas a mais relevante, a segunda mais relevante e a terceira mais relevante, respectivamente. Foi nesta seção que as respostas apresentaram as maiores diferenças em relação às expectativas iniciais, no que diz respeito às maneiras em que os questionários foram preenchidos. Para tentar abarcar a maior

quantidade possível de escolhas de argumentos feitas pelos alunos, tornaram-se importantes alguns ajustes na forma de organizar e analisar os dados.

Em primeiro lugar, optou-se por não se utilizar a enumeração de 1 a 3 como critério para organização dos resultados. Tal escolha deve-se ao fato de que, em grande número de questionários, os estudantes não informaram a ordem de relevância das razões selecionadas, indicando que concordam com certos argumentos sem fazer maiores ponderações entre eles. Também, muitos alunos selecionaram menos ou mais do que 3 argumentos para justificar sua posição favorável ou contrária ao Escola Sem Partido. Em vez de apenas incorporar as respostas registradas em conformidade às expectativas iniciais, no momento de elaboração do questionário — três argumentos marcados, ordenados de 1 a 3 —, o ordenamento das razões selecionadas foi desconsiderado para ampliar a quantidade de marcações possíveis de serem tabuladas e analisadas.

Não obstante, os dados de frequência das razões mais selecionadas como a primeira, a segunda e a terceira mais relevantes para endossar determinado posicionamento em relação ao Escola Sem Partido foram registrados e estão disponíveis para futuras investigações. No processo de tabulação das respostas, outras ocorrências inesperadas foram identificadas que, muito longe de comprometerem a investigação dos dados, apontam para complexidades impremeditadas nos posicionamentos dos alunos em relação às controvérsias do Escola Sem Partido. Nesse sentido, podem ser destacadas a seleção de razões por alunos sem conhecimento prévio do ESP e a marcação simultânea de argumentos favoráveis e contrários ao “movimento”.

As marcações feitas pelos estudantes nas diferentes seções dos questionários serão as principais fontes para o endereçamento do nosso problema de pesquisa. Os resultados da primeira parte do formulário, em que os alunos deveriam expressar o seu grau de concordância em relação a diversas frases, nos permitirá compreender melhor não só os seus posicionamentos prévios, como também eventuais variações após o processo deliberativo. A seção intermediária, que interpela os estudantes diretamente sobre o Escola Sem Partido, possibilitará entender a familiaridade e a posição dos alunos em relação ao tema antes e depois das dinâmicas. Talvez a mais importante, a última seção do formulário permitirá ver em linhas mais claras os contornos dos espaços de razão. Nela, o contraste das seleções dos questionários 1 e 2 permitirá vislumbrar os impactos dos grupos de discussão sobre os repertórios de razões que embasam as avaliações em torno da controvérsia levantada, à medida que os estudantes ponderam sobre os argumentos mais adequados para se posicionarem em relação ao Escola Sem Partido.

5.1. Primeira seção dos questionários: a discussão sobre direitos humanos na escola

As respostas dos estudantes à primeira parte dos questionários serão analisadas por blocos temáticos, em vez de serem expostas de acordo com a ordem em que foram apresentadas a eles. Acredita-se que, desta forma, seja possível desenvolver uma discussão mais organizada, que articule as sugestões advindas dos dados dos formulários de forma mais efetiva. Serão examinadas as seguintes questões: a) gênero e sexualidade; b) religião; c) política; d) liberdade de expressão e policiamento; e) família; f) “doutrinação” e “ideologia”. Apesar de a pergunta 18 (“Se você conhece ou já ouviu falar sobre o projeto “Escola sem Partido”, o que pensa sobre suas propostas?”) integrar esta seção — de acordo com a disposição original dos formulários apresentados aos alunos —, seu conjunto de resultados e discussão teórica serão apresentados junto às questões da segunda seção dos formulários. Isto deve-se ao fato de que são os itens da segunda seção aqueles que abordam o Escola Sem Partido de forma explícita, diferentemente das perguntas entre 1 e 17, que discutem controvérsias relativas ao movimento sem nomeá-lo.

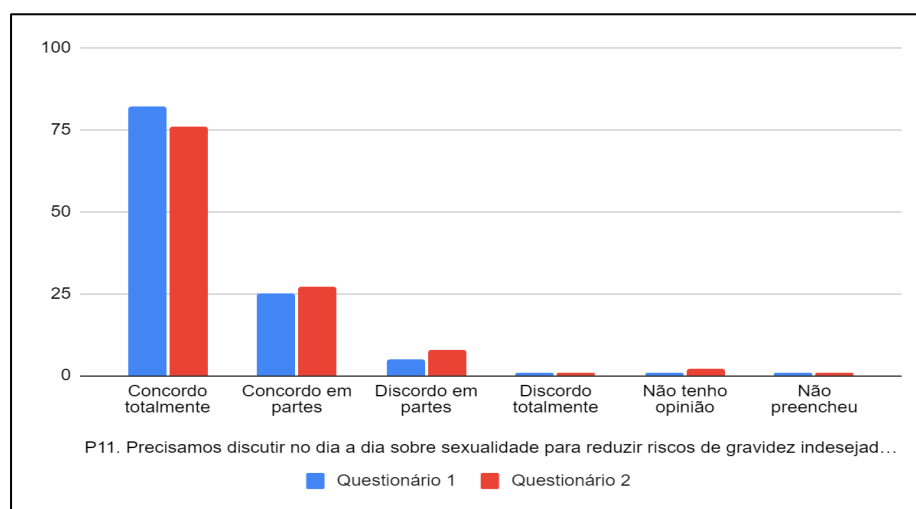
Os resultados da primeira seção dos questionários sugerem que os estudantes apresentam posições mistas em relação à discussão de temas relativos aos direitos humanos e à diversidade na sala de aula. A discussão sobre educação sexual — relacionada à prevenção de gravidez e ISTs —, diversidade sexual e identidade de gênero é geralmente bem aceita pelos alunos. Por outro lado, é mais contencioso o agendamento escolar de temas como modelos familiares não tradicionais, religião e política — este, um assunto majoritariamente rejeitado antes dos grupos de discussão. Há ampla adesão à noção de uma livre circulação de ideias e opiniões sem coerção externa no ambiente escolar, ainda que existam ressalvas em relação ao tema da liberdade de expressão e cátedra. É difundida a ideia de o ambiente escolar ser um complemento à esfera familiar, mas a possibilidade de ingerência parental sobre a sala de aula provoca controvérsia. Os alunos não se veem como massa de manobra, mas apresentam posições mistas às bandeiras de “doutrinação ideológica” e suposta “ideologia de gênero” defendidas pelo Escola sem Partido, teses que suscitam indecisão atípica entre os participantes dos grupos de discussão. A seguir, cada um dos eixos temáticos será destrinchado em detalhes.

5.1.1. Gênero e sexualidade

Os resultados dos questionários sugerem que os alunos tendem a ser receptivos à noção de um diálogo mais geral sobre temas relacionados a gênero e sexualidade. Parece haver ressalvas, contudo, em relação à discussão dessas pautas dentro do ambiente escolar. A grande maioria dos alunos considera que a conversa sobre pautas como educação sexual, diversidade sexual e identidade de gênero é importante no dia a dia. No entanto, a possibilidade de agendamento por professores de “temas que fujam dos valores tradicionais da família” evoca posições mais mistas, ainda que geralmente favoráveis ao diálogo. Quatro questões dos formulários destinaram-se a observar as posições dos estudantes em relação a esses temas. Nesses itens, não se percebeu uma nítida diferença na marcação dos estudantes ao começo e ao final dos grupos de discussão. A seguir, serão discutidos os resultados dessas perguntas nos questionários 1 e 2.

Os estudantes parecem receber muito bem o diálogo sobre educação sexual relacionado à prevenção de gravidez e ISTs. A grande maioria dos alunos concorda, totalmente ou com ressalvas, com a afirmação de que “precisamos discutir no dia a dia sobre sexualidade para reduzir riscos de gravidez indesejada e doenças sexualmente transmissíveis” (P11). Entre os 116 alunos participantes da dinâmica (dos quais 115 preencheram ambos os questionários), mais de 100 declaram concordar com a asserção, totalmente ou em partes.

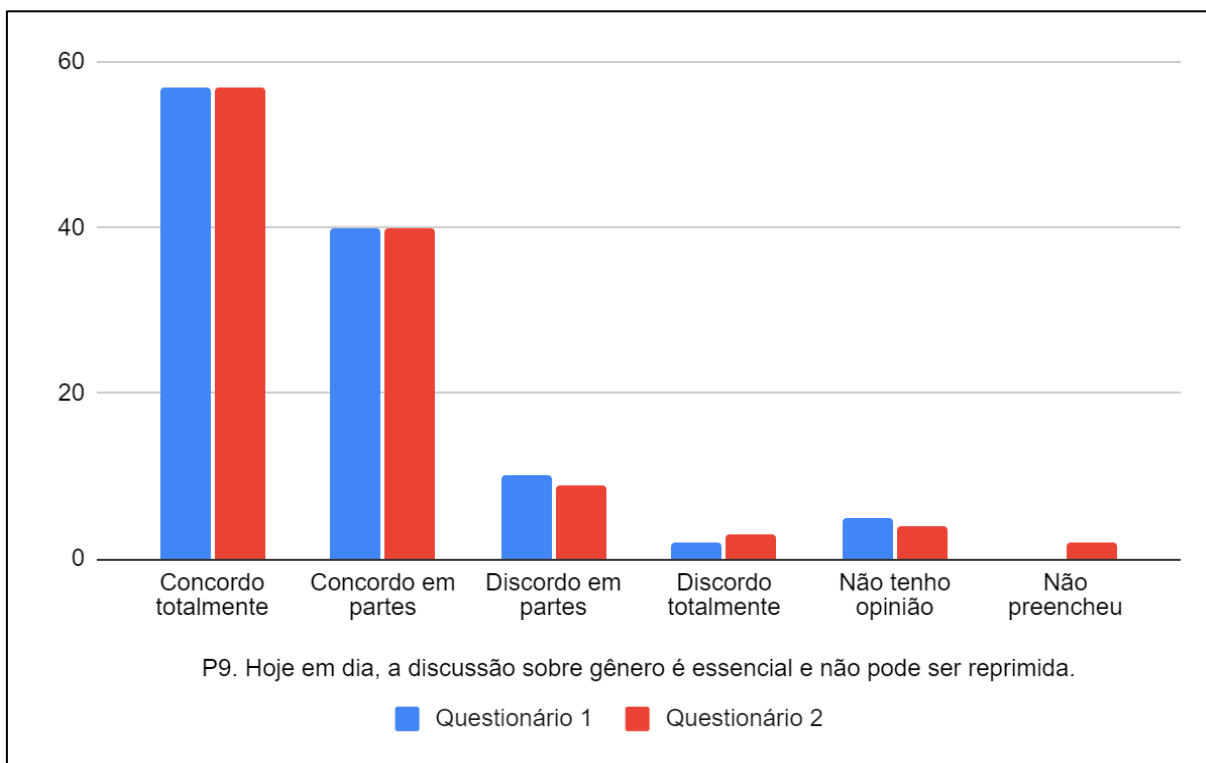
FIGURA 6 – Gráfico com os resultados da pergunta 11 dos Questionários 1 e 2 (“Precisamos discutir no dia a dia sobre sexualidade para reduzir riscos de gravidez indesejada e doenças sexualmente transmissíveis”)



Fonte: Elaborado pelo autor

Discussões sobre gênero, identidade de gênero e diversidade sexual também são bem aceitas pela maioria dos estudantes. Entre os 116 alunos participantes, 97 concordam — totalmente ou em partes — que, “hoje em dia, a discussão sobre gênero é essencial e não pode ser reprimida” (**P9**), número que se repete antes e depois das rodadas deliberativas.

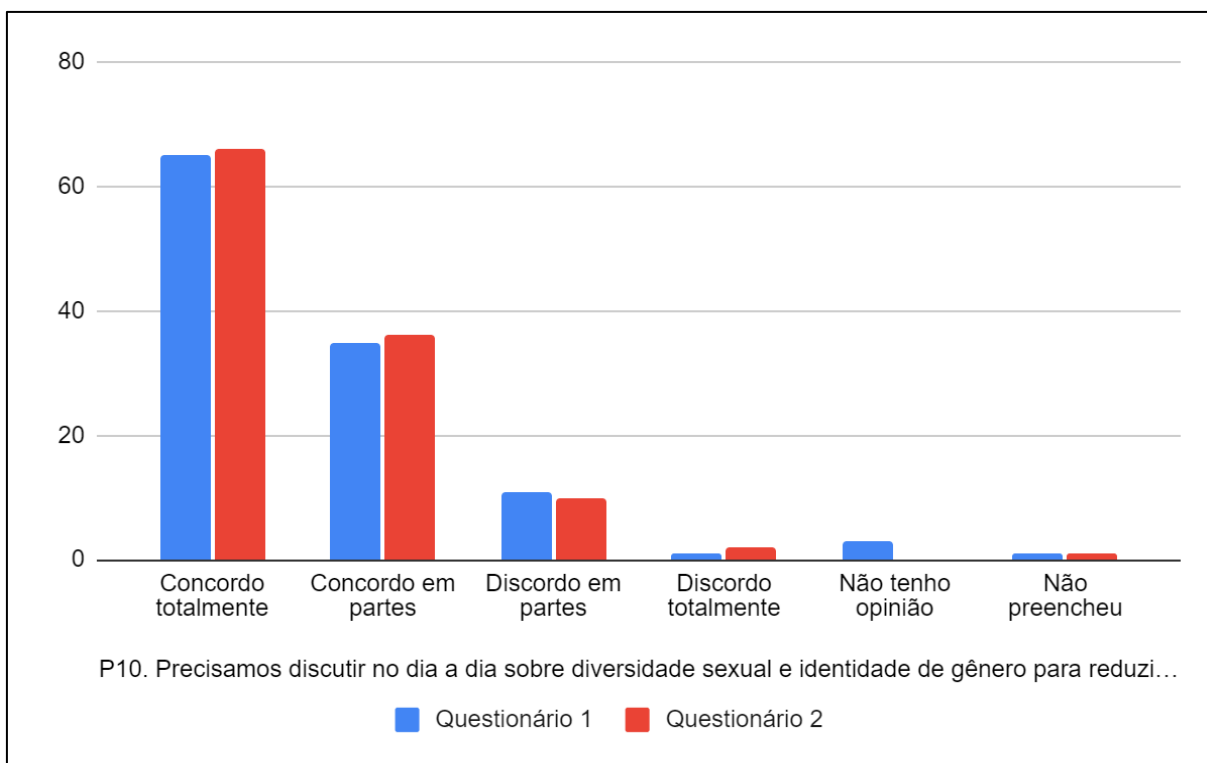
FIGURA 7 – Gráfico com os resultados da pergunta 11 dos Questionários 1 e 2 (“Hoje em dia, a discussão sobre gênero é essencial e não pode ser reprimida”)



Fonte: Elaborado pelo autor

Além do amplo assentimento sobre a importância da conversa sobre gênero, temas de diversidade sexual e identidade de gênero também são admitidos como pautas importantes de discussão. Entre os 116 respondentes do Questionário 1, 100 alunos (ou 86,2% dos participantes) concordavam — total ou parcialmente — com a afirmação de que “precisamos discutir no dia a dia sobre diversidade sexual e identidade de gênero para reduzir conflitos e preconceitos” (**P10**); os resultados do segundo questionário mantêm o padrão do primeiro, em relação à ampla concordância.

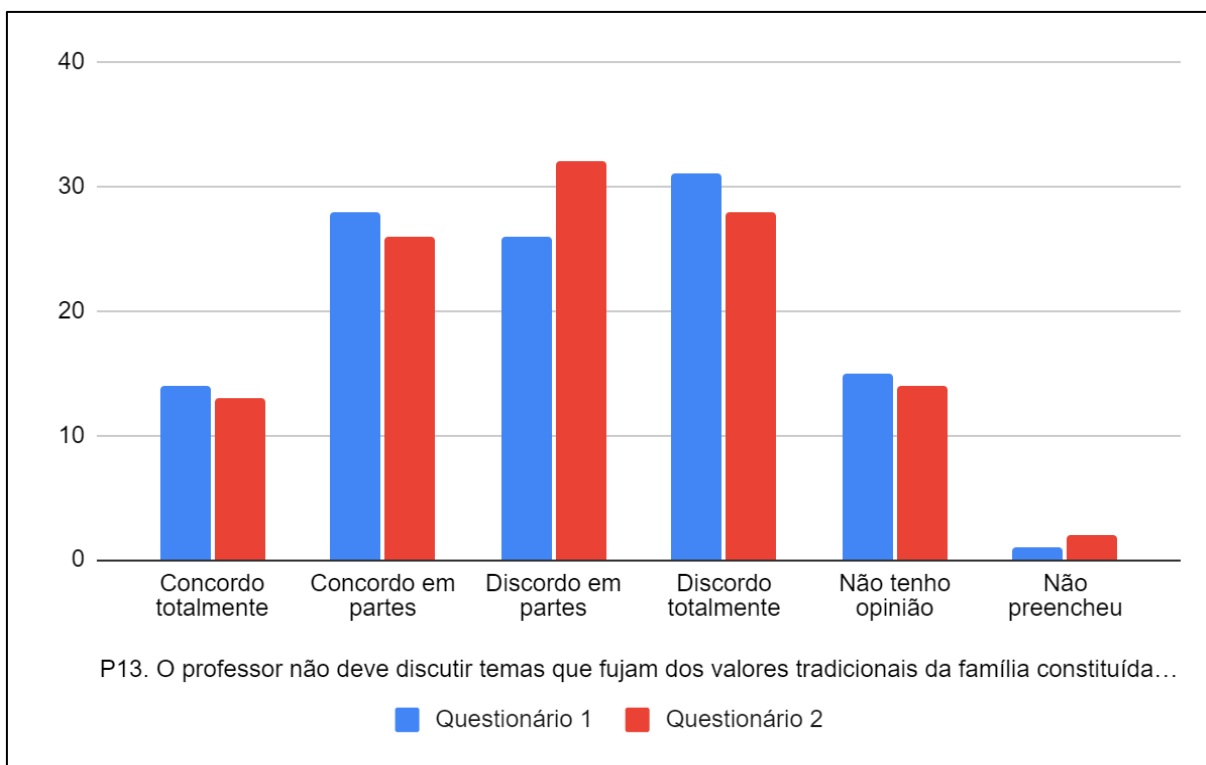
FIGURA 8 – Gráfico com os resultados da pergunta 10 dos Questionários 1 e 2 (“Precisamos discutir no dia a dia sobre diversidade sexual e identidade de gênero para reduzir conflitos e preconceitos”)



Fonte: Elaborado pelo autor

Quando as afirmações saem do terreno mais amplo e abstrato do “dia a dia” e adentram o ambiente escolar, posições mais mistas passam a ser verificadas. Se o debate livre sobre identidade de gênero e diversidade sexual é aceito por uma ampla maioria dos alunos, o agendamento desses temas nas salas de aula já se apresenta como um tópico mais contencioso. A primeira seção do questionário traz a asserção: “O professor não deve discutir temas que fujam dos valores tradicionais da família constituída por homem e mulher” (P13). Enquanto as demais questões que tematizam gênero e sexualidade apresentam uma proporção majoritária de seleções favoráveis ao diálogo, a proporção dos alunos favoráveis à conversa sobre temas “que fujam dos valores tradicionais” corresponde a 49,1% dos estudantes antes da dinâmica, ou 57 estudantes. Por outro lado, 42 alunos demarcaram posições contrárias à conversa sobre o tema. Os resultados do Questionário 2 apontam para a conservação do caráter pulverizado das seleções, mesmo após as rodadas deliberativas.

FIGURA 9 – Gráfico com os resultados da pergunta 13 dos Questionários 1 e 2 (“O professor não deve discutir temas que fujam dos valores tradicionais da família constituída por homem e mulher”)



Fonte: Elaborado pelo autor

Embora os alunos se apresentem ligeiramente mais favoráveis à conversa sobre temas que fujam dos valores tradicionais da família constituída por homem e mulher — metade desses com ressalvas —, chama atenção não só a quantidade de alunos que discordam dessas discussões, mas também o significativo volume de indecisos em relação ao assunto. Tamaña pulverização não foi notada nas outras perguntas sobre gênero e sexualidade, em que a discussão sobre esses temas não era localizada no ambiente escolar.

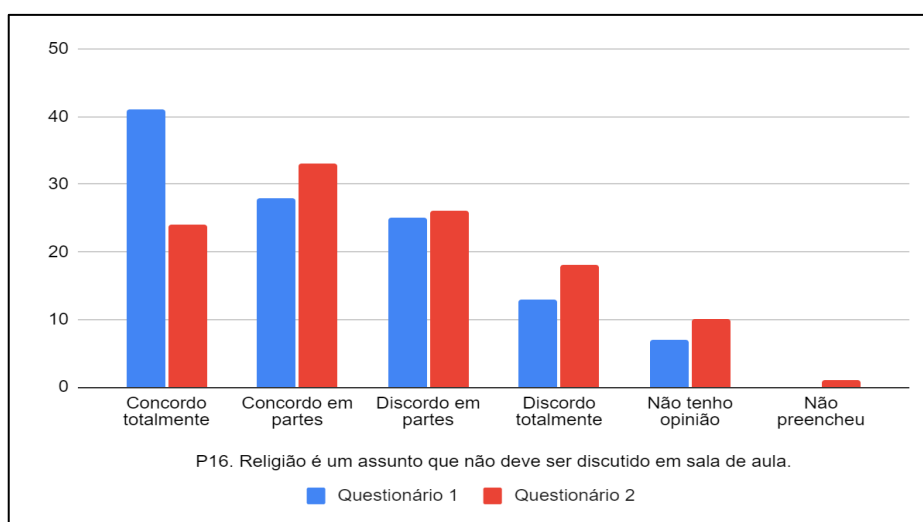
Os dados dos questionários sugerem uma ampla aceitação ao diálogo sobre educação e diversidade sexual, gênero e identidade. De forma isolada, tais resultados poderiam sugerir uma aversão da maioria dos estudantes às premissas do “Escola sem Partido” em relação à conversa sobre temas dessa natureza. Merece destaque, no entanto, as controvérsias que parecem ser acionadas a partir da possibilidade de discussão sobre assuntos relacionados no ambiente escolar. Por um lado, percebe-se uma rejeição às demandas conservadoras que defendem a impugnação do diálogo ampliado sobre gênero e sexualidade; por outro, há uma aparente resistência, por fração minoritária mas notável de alunos, em relação ao seu agendamento por professores.

5.1.2. Religião

Duas perguntas dos questionários buscaram apreender os posicionamentos dos estudantes em torno da possibilidade de discussão sobre *religião*. Em vez de abordarem a eventualidade de um diálogo mais geral sobre o tema — no “dia a dia” —, ambas as questões (16 e 17) localizaram a conversa sobre o tema dentro da sala de aula. Os resultados apontam para uma notável resistência inicial ao agendamento do tema no ambiente escolar. Condicionada ao diálogo respeitoso e livre de preconceitos, a discussão sobre religião nas escolas parece ser melhor aceita.

Antes das atividades dos grupos de discussão, os estudantes apresentaram-se majoritariamente favoráveis à asserção de que: “religião é um assunto que não deve ser discutido em sala de aula” (P16). No primeiro questionário, 41 estudantes concordavam totalmente com a afirmação e outros 28 em partes, totalizando 59,4% dos respondentes. No entanto, os resultados do Questionário 2 apontam uma nítida mudança no padrão de seleções dos alunos. Após as rodadas deliberativas, a concordância com a asserção deixa de ser majoritária; ao mesmo tempo, posições parciais — concordo ou discordo totalmente — passam a ser assinaladas por mais da metade dos alunos. Não obstante, o assentimento à noção de que a religião deve ser mantida fora do ambiente escolar mantém-se forte ao final dos grupos de discussão, correspondendo à metade das seleções dos participantes (57 entre os 115 respondentes).

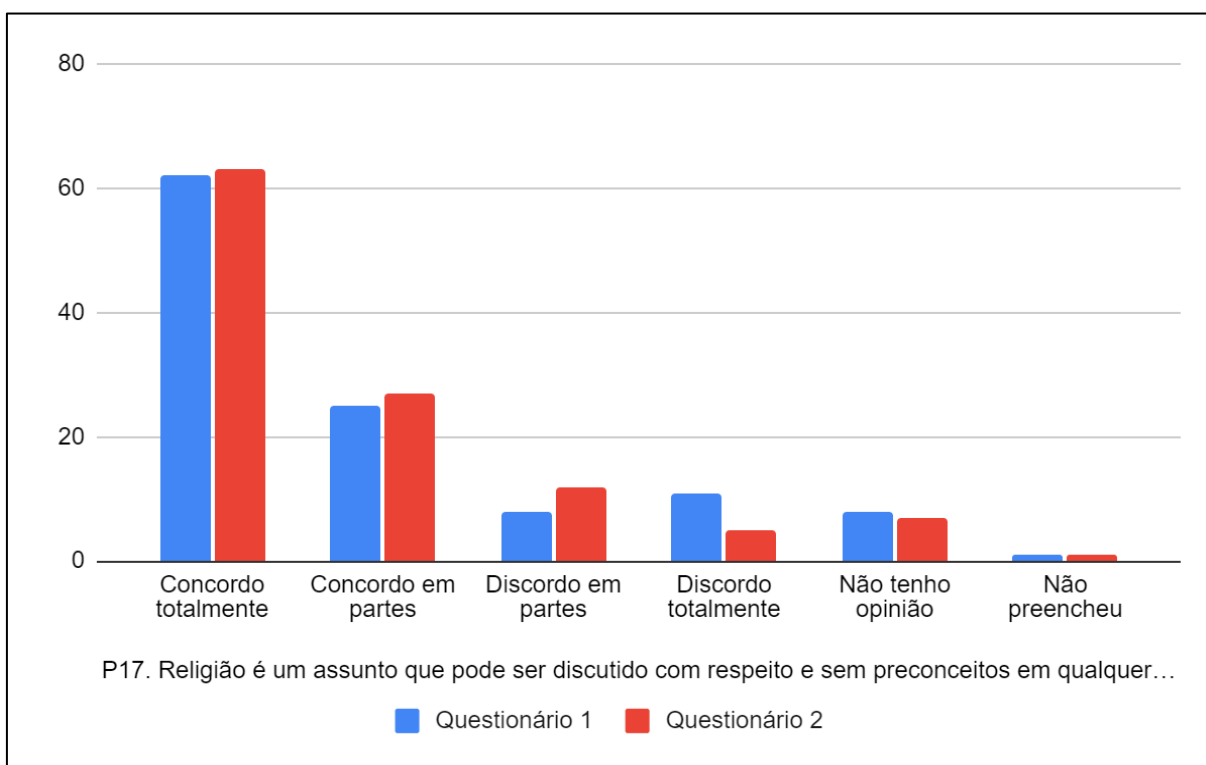
FIGURA 10 – Gráfico com os resultados da pergunta 10 dos Questionários 1 e 2 (“Religião é um assunto que não deve ser discutido em sala de aula”)



Fonte: Elaborado pelo autor

A questão seguinte dos formulários tematiza a religião a partir de uma perspectiva diferente em relação à possibilidade de agendamento do tema: “religião é um assunto que pode ser discutido com respeito e sem preconceitos em qualquer ambiente, inclusive nas escolas” (P17). Percebe-se que, em vez de contradizer frontalmente a pergunta anterior, esta asserção introduz elementos condicionantes ao debate sobre o tema nas salas de aula. Uma notável maioria dos alunos afirmou concordar com a assertiva, sendo que a maioria absoluta dos respondentes declarou concordar totalmente com a afirmação em ambos os questionários.

FIGURA 11 – Gráfico com os resultados da pergunta 17 dos Questionários 1 e 2 (“Religião é um assunto que pode ser discutido com respeito e sem preconceitos em qualquer ambiente, inclusive nas escolas”)



Fonte: Elaborado pelo autor

Os resultados das perguntas sugerem que a possibilidade de discussão sobre religião nas salas de aula provoca uma resistência inicial nos alunos, maior do que aquela registrada em relação à conversa sobre modelos familiares não convencionais, por exemplo. No entanto, o diálogo sobre o tema parece se tornar muito mais palatável à medida que é condicionado à ausência de preconceito e de desrespeito. Há uma notável discrepância entre as seleções dos dois questionários na asserção de que “religião é um assunto que não deve ser discutido

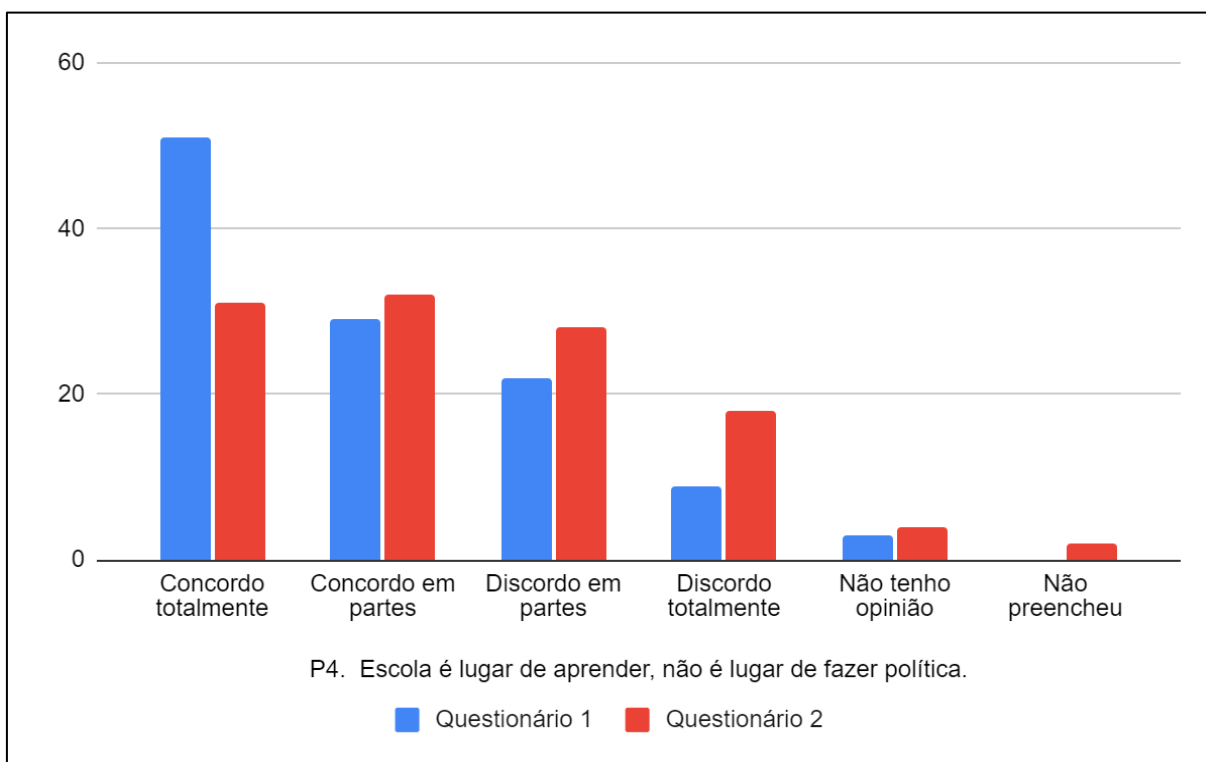
em sala de aula”. Uma hipótese para essa mudança está relacionada à disposição das perguntas nos questionários: à medida que os alunos entram em contato com uma alternativa intermediária à controvérsia, que não recusa mas condiciona a viabilidade de diálogo sobre o assunto (P17), posições mais assertivas em relação ao tema parecem se diluir. Não obstante, parece razoável aventar que as atividades dos grupos de discussão possam ter implicado mudanças nos posicionamentos dos alunos. Essa inferência é reforçada a partir da observação das respostas dos jovens às questões que tematizam a política.

5.1.3. Política

Dois perguntas dos questionários abordam a possibilidade de discussão sobre política em sala de aula. Pauta central à atuação do movimento “Escola sem Partido”, o assunto parece suscitar uma resistência maior entre os alunos do que aquela verificada pela discussão de outros temas. Os resultados das seleções dos estudantes apontam para uma reverberada rejeição ao agendamento da política no ambiente escolar. No entanto, o contraste entre os posicionamentos expressos no Questionário 1 e no Questionário 2 sugerem uma melhor receptividade à discussão sobre o tema após as atividades dos grupos de discussão.

No início da dinâmica, quase metade dos participantes declarou concordar inteiramente com a noção de que o ambiente escolar não é propício à política. No Questionário 1, a afirmação “Escola é lugar de aprender, não de fazer política” (P4) é aderida, em partes ou por completo, por mais de dois terços dos alunos: entre os 116 respondentes do primeiro formulário, 51 afirmaram concordar com a asserção sem nenhuma ressalva, enquanto outros 29 alunos selecionaram a opção “concordo em partes”. A posição completamente favorável à frase cai drasticamente no segundo questionário, enquanto opiniões parciais e contrárias à asserção crescem. Entretanto, verifica-se que, ao final dos grupos de discussão, a maioria dos alunos continua a concordar, totalmente ou em partes, que o ambiente escolar não seria um lugar adequado para “fazer política”.

FIGURA 12 – Gráfico com os resultados da pergunta 4 dos Questionários 1 e 2 (“Escola é lugar de aprender, não é lugar de fazer política”)

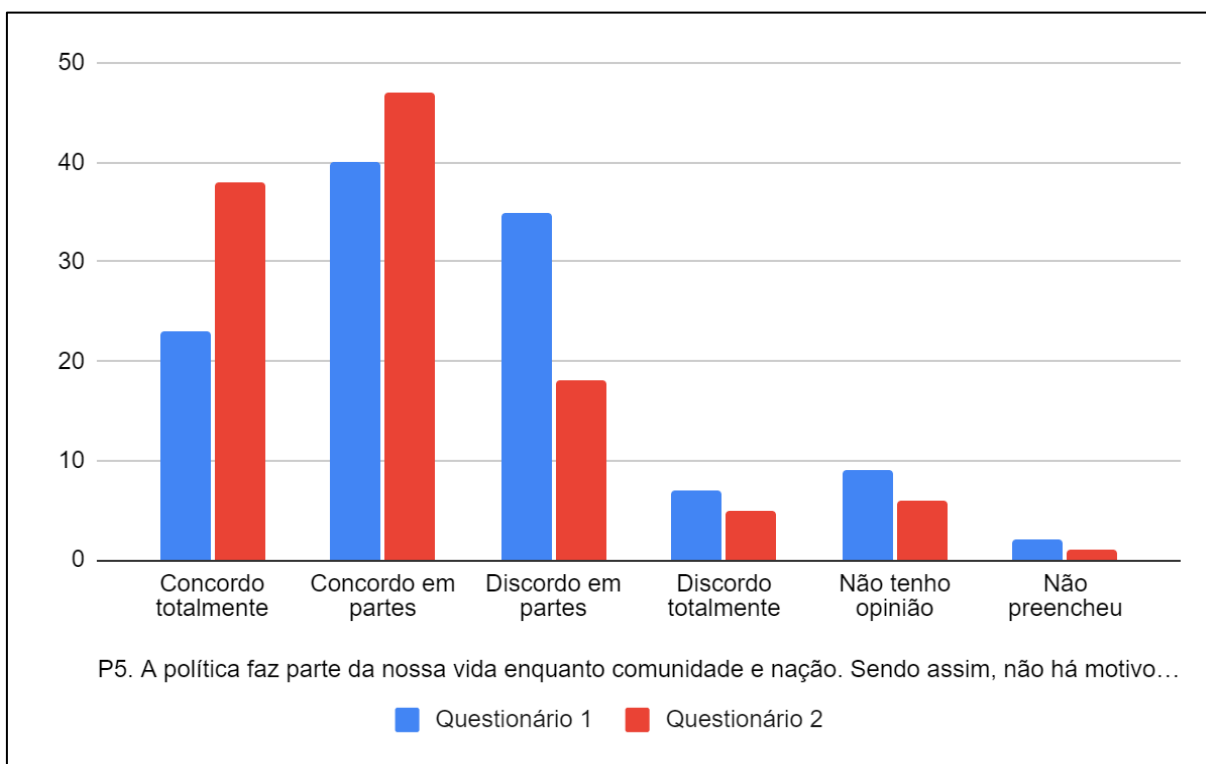


Fonte: Elaborado pelo autor

Apresentada em seguida nos formulários, uma outra questão aborda o tema da inserção da política no ambiente escolar, agora com um diferente viés: “A política faz parte da nossa vida enquanto comunidade e nação. Sendo assim, não há motivo para mantê-la longe das escolas” (P5). Antes das rodadas deliberativas, percebe-se uma predominância de posições parciais em relação à asserção, tanto favoráveis como contrárias.

Após a dinâmica, percebe-se uma queda notável na discordância dos jovens em relação à afirmativa. Ao mesmo tempo, posições favoráveis à ideia de que não haveria motivos para manter a política longe das escolas tornam-se majoritárias, apontadas por 85 dos 115 respondentes do Questionário 2.

FIGURA 13 – Gráfico com os resultados da pergunta 5 dos Questionários 1 e 2 (“A política faz parte da nossa vida enquanto comunidade e nação. Sendo assim, não há motivo para mantê-la longe das escolas.”)



Fonte: Elaborado pelo autor

Os resultados das perguntas que se referem à política indicam uma perceptível aversão ao endereçamento do tema nas salas de aula. O contraste entre os resultados dos dois questionários aponta para alterações importantes nos posicionamentos dos jovens em relação ao assunto. Embora o tema se mantenha controverso, os resultados dos formulários sugerem que a experiência dos grupos de discussão torna o diálogo escolar sobre a política mais bem aceito pelos jovens, à medida que ela passa a ser mais reconhecida como parte integral da “vida enquanto comunidade e nação”.

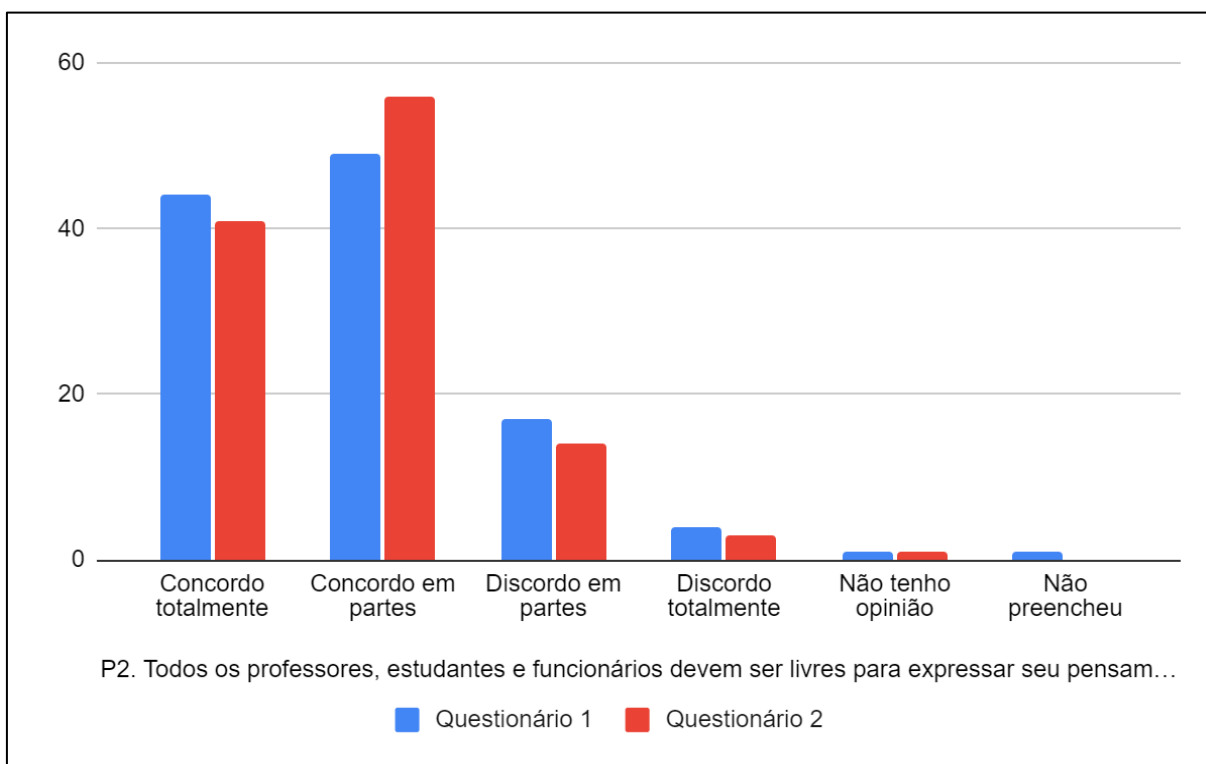
Uma observação isolada destes dados poderia sugerir que a percebida rejeição à política poderia estar relacionada a aspectos conjunturais, uma vez que a reverberação da antipolítica é marca patente de um momento de inflexão antidemocrática, segundo a argumentação teórica do pêndulo democrático (AVRITZER, 2019). As respostas dos alunos às outras questões desta seção sugerem, entretanto, a existência de nuances que transbordam uma explicação unicamente ancorada no contexto maior, à medida que os alunos se apresentam favoráveis à possibilidade de discussão desimpedida de múltiplos temas na sala de aula.

5.1.4. Liberdade de expressão e policiamento

A liberdade de expressão e o policiamento do ambiente escolar foram outros temas abordados na primeira seção dos questionários. As três perguntas que trazem essas duas pautas serão agrupadas para fins de análise, à medida que se entende que há interpelações importantes entre a noção de uma sala de aula livre e a ausência de coerção externa sobre o seu funcionamento. Os resultados sugerem que os jovens geralmente abraçam uma noção de liberdade de expressão no ambiente escolar, ainda que seja notável a incidência de posições parciais sobre o tema. Também, as respostas dos alunos apontam para uma grande rejeição às empreitadas de policiamento da escola e um endosso à defesa do respeito ao contraditório nesse ambiente. As variações entre as respostas do Questionário 1 e 2 não parecem ser notáveis como em outras perguntas da seção.

Antes e depois das atividades dos grupos de discussão, a grande maioria dos alunos — mais de 80% dos participantes — concordava com a asserção: “Todos os professores, estudantes e funcionários devem ser livres para expressar seu pensamento e suas opiniões no ambiente escolar” (P2). Entre os 115 respondentes do segundo formulário, 97 estudantes afirmaram reconhecer a importância da noção da liberdade de expressão pelos diversos membros da comunidade escolar. É notável, contudo, que a maior parte das seleções foi feita na opção “Concordo parcialmente”: 49 alunos antes das dinâmicas e 56 depois.

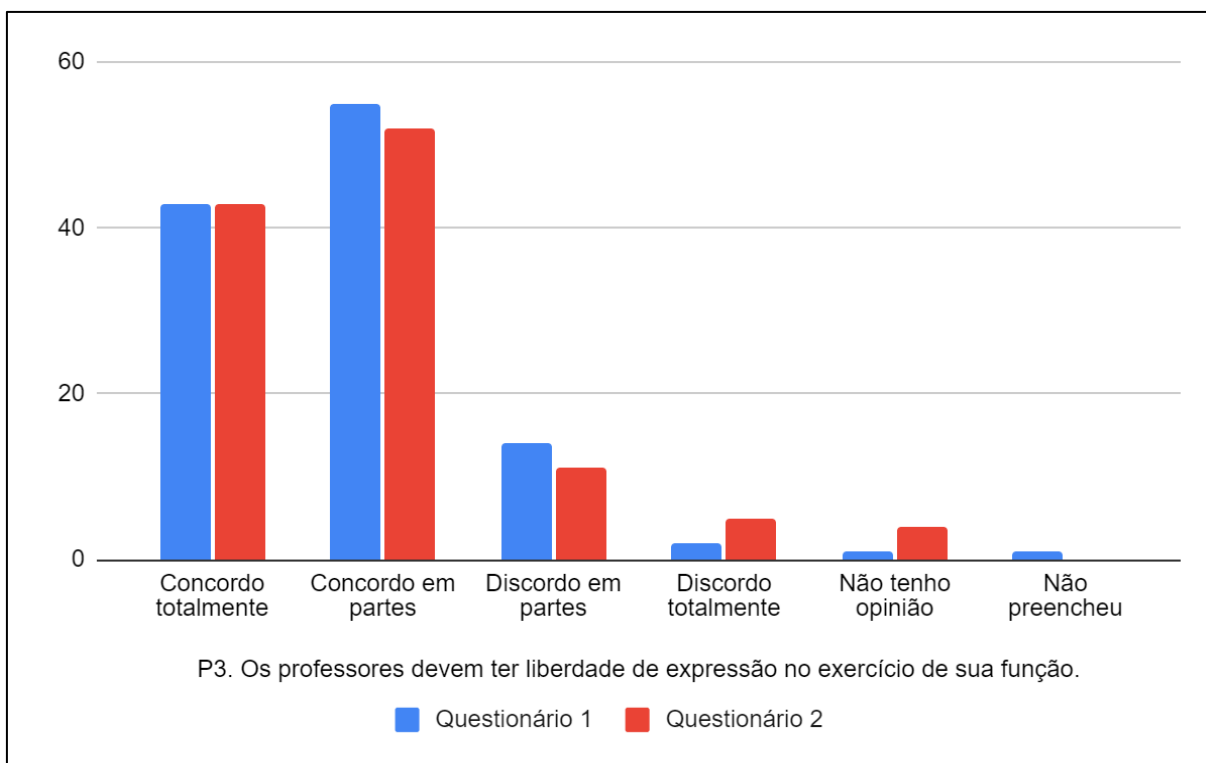
FIGURA 14 – Gráfico com os resultados da pergunta 2 dos Questionários 1 e 2 (“Todos os professores, estudantes e funcionários devem ser livres para expressar seu pensamento e suas opiniões no ambiente escolar.”)



Fonte: Elaborado pelo autor

Um padrão semelhante pode ser observado na outra pergunta que tematiza a livre circulação de ideias e de opiniões. Quando questionados sobre a liberdade de expressão dos docentes, a grande maioria dos estudantes apresentou posições favoráveis. Antes e depois dos grupos de discussão, mais de 80% dos respondentes afirmou concordar com a asserção que: “Os professores devem ter liberdade de expressão no exercício de sua função” (P3). Novamente, a preponderância da posição “concordo em partes” chama atenção: 55 alunos no Questionário 1 e 52 alunos no Questionário 2.

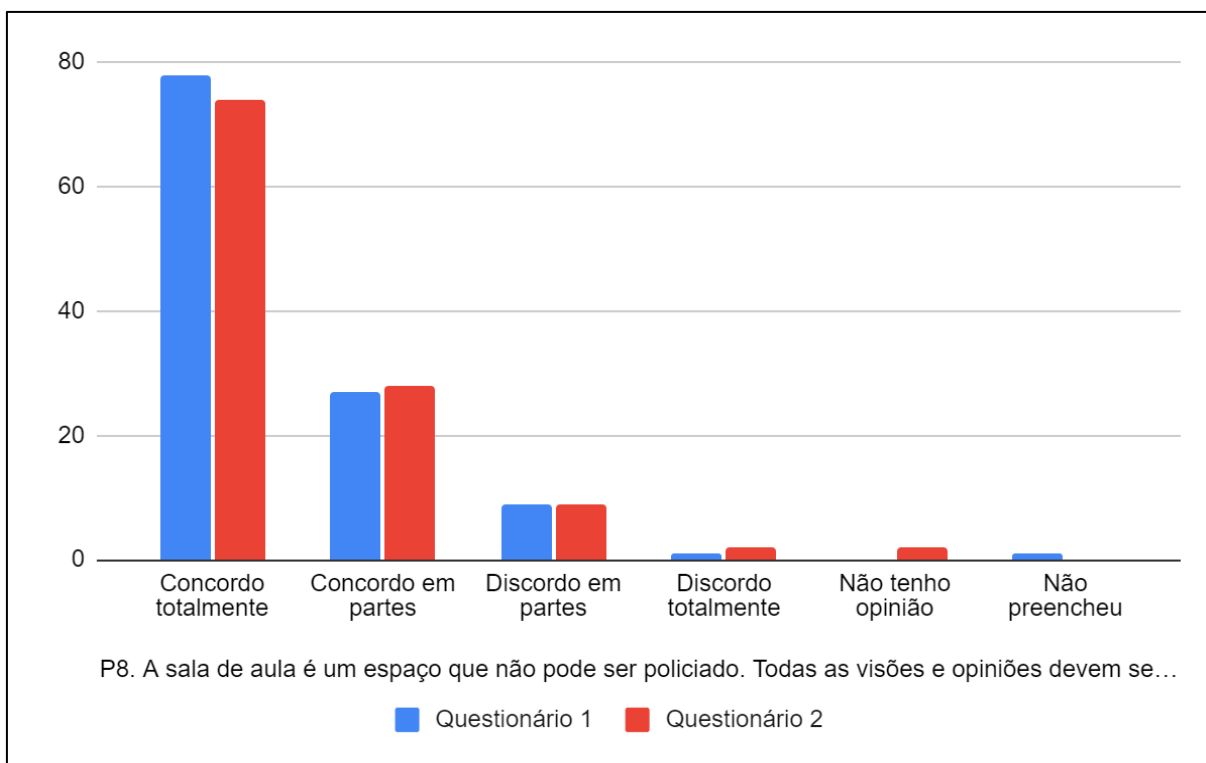
FIGURA 15 – Gráfico com os resultados da pergunta 3 dos Questionários 1 e 2 (“Os professores devem ter liberdade de expressão no exercício de sua função.”)



Fonte: Elaborado pelo autor

Se a incidência de posições parciais é notável nas questões que abordam a liberdade de expressão, a maioria absoluta dos alunos é totalmente refratária à noção de policiamento do ambiente escolar. No Questionário 1, mais de 90% dos alunos declararam concordar — totalmente ou em partes — com a afirmativa: “A sala de aula é um espaço que não pode ser policiado. Todas as visões e opiniões devem ser respeitadas” (P8). Entre os 116 alunos respondentes do primeiro formulário, 78 rejeitavam o policiamento do ambiente escolar sem ressalvas. As respostas do Questionário 2 indicam um cenário semelhante: 102 dos 116 estudantes eram contrários ao policiamento e favoráveis ao respeito das diversas visões e opiniões em sala de aula; 74 deles, totalmente.

FIGURA 16 – Gráfico com os resultados da pergunta 8 dos Questionários 1 e 2 (“A sala de aula é um espaço que não pode ser policiado. Todas as visões e opiniões devem ser respeitadas.”)



Fonte: Elaborado pelo autor

As respostas às três questões sobre liberdade de expressão e policiamento da sala de aula sugerem uma ampla adesão à livre circulação de ideias nas escolas. Uma notável maioria dos alunos recusa a intromissão externa na sala de aula e apoia a livre atividade docente e a expressão desimpedida dos diversos membros da comunidade escolar. Cabe frisar, porém, que parece existir uma sutil diferença em relação ao grau de adesão dos jovens aos temas. Enquanto o monitoramento externo do ambiente escolar é rechaçado completamente pela maioria absoluta dos estudantes, a maior parte dos alunos concorda em parte com as afirmativas que levantam os temas da liberdade de opinião e de cátedra.

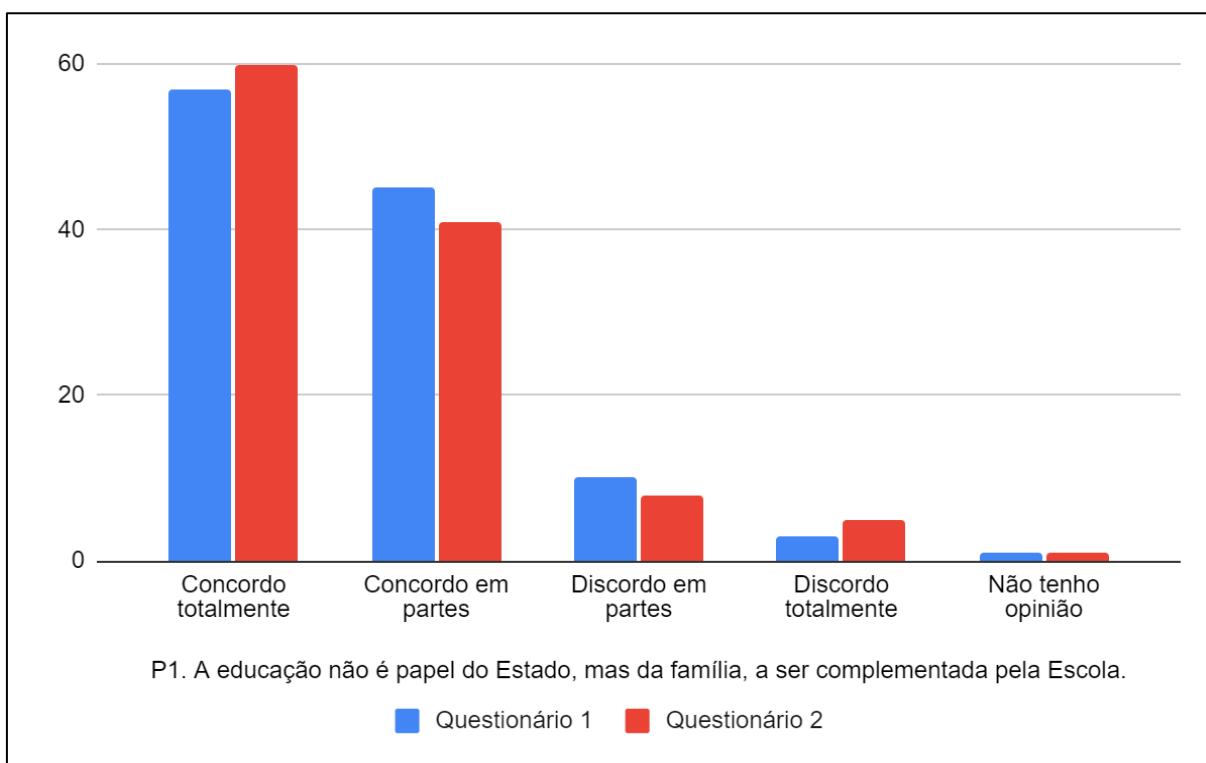
5.1.5. Família

A primeira seção dos formulários também abordou temas relacionados à relação entre família e escola. Como descrito na discussão dos resultados dos tópicos sobre gênero e sexualidade, os alunos foram inquiridos sobre a discussão de temas dissonantes aos ditos valores tradicionais familiares na sala de aula. Além disso, outras duas questões trouxeram a família ao centro do problema, buscando compreender a percepção dos estudantes sobre a

sua relação com o ambiente escolar e sobre a incorporação das demandas parentais nas salas de aula. Os resultados dos formulários sugerem que há, entre os estudantes, uma percepção generalizada da escola como complemento da família. Por outro lado, percebem-se posições mistas em relação à possibilidade de ingerência dos pais sobre as atividades desenvolvidas dentro da sala de aula.

A primeira pergunta dos formulários trazia a afirmativa: “A educação não é papel do Estado, mas da família, a ser complementada pela escola” (P1). Por trás da questão apresentada, há um intuito de pesquisa no sentido de observar se os alunos aderem a uma leitura da escola como prolongamento/apêndice da família ou se, por outro lado, seria verificada alguma cisão ou dicotomia entre os dois ambientes. Uma maioria expressiva dos participantes declarou concordar com a noção da escola como complemento à família. Os resultados dos questionários atestam uma ampla adesão à ideia antes e depois das atividades dos grupos de discussão: 102 e 101 seleções nos questionários 1 e 2, respectivamente.

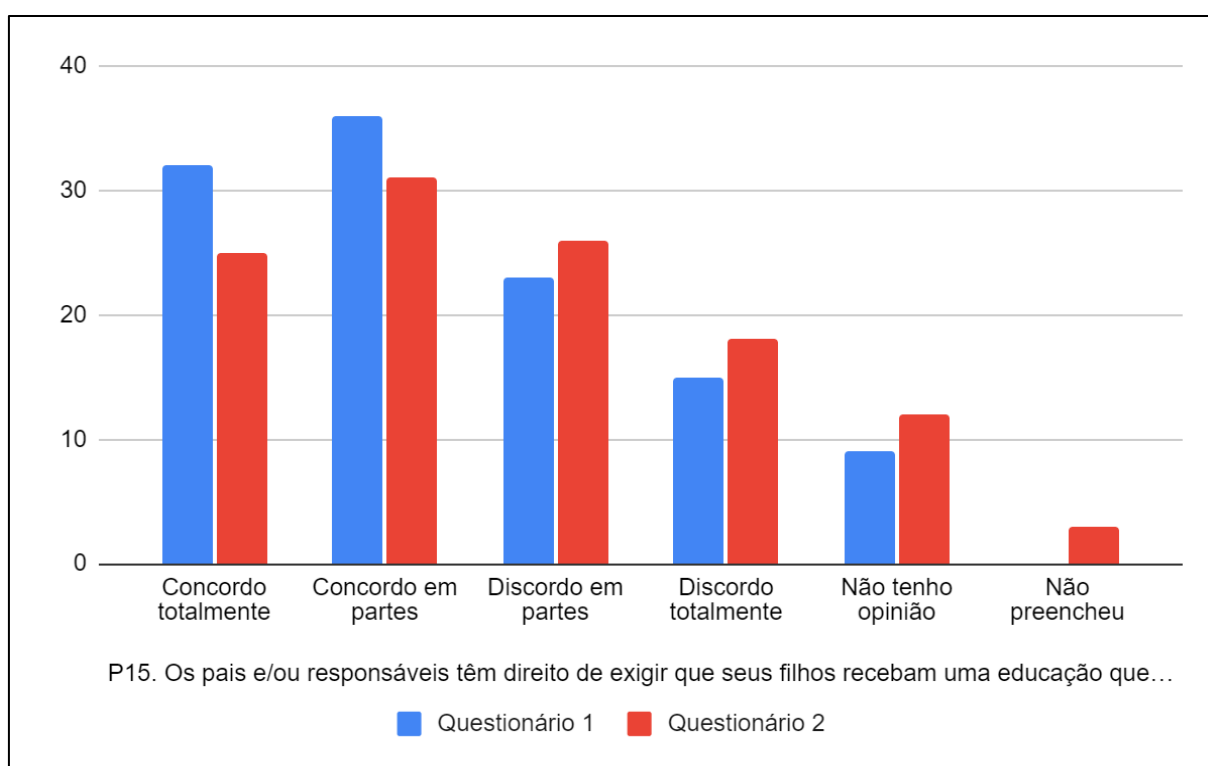
FIGURA 17 – Gráfico com os resultados da pergunta 1 dos Questionários 1 e 2 (“A educação não é papel do Estado, mas da família, a ser complementada pela Escola”.)



Fonte: Elaborado pelo autor

Uma segunda questão endereça a possibilidade de intromissão dos pais no ensino escolar: “os pais e/ou responsáveis têm direito de exigir que seus filhos recebam uma educação que esteja de acordo com suas convicções religiosas e morais” (P15). As respostas dos alunos sugerem posições bastante mistas em relação à pergunta, com flutuações marcantes entre os dois momentos de preenchimento dos formulários. Antes das dinâmicas, a maioria dos alunos se posicionava de forma favorável à afirmativa: 68 entre os 115 participantes. Ao final dos grupos de discussão, verifica-se uma ligeira queda na concordância com a possibilidade de ingerência dos pais na sala de aula, acompanhada por um crescimento das posições contrárias e da seleção “sem opinião”. Não obstante, mais alunos concordavam do que discordavam com a ideia de um suposto “direito” parental sobre a atividade escolar ao final da dinâmica, ainda que posições favoráveis não cheguem a representar a maioria absoluta das respostas no Questionário 2.

FIGURA 18 – Gráfico com os resultados da pergunta 15 dos Questionários 1 e 2 (“Os pais e/ou responsáveis têm direito de exigir que seus filhos recebam uma educação que esteja de acordo com suas convicções religiosas e morais.”)



Fonte: Elaborado pelo autor

Apesar de se dirigirem a um tema em comum, é importante apontar as diferenças fundamentais entre essas duas questões. A noção do ambiente escolar como um

prolongamento ou uma continuação da esfera familiar é, como discutido fartamente neste trabalho, um pilar definitivo da concepção de mundo defendida por organizações de ultradireita como o movimento Escola sem Partido. Entretanto, a ideia de uma complementaridade entre família e escola não é, por si só, sintomática de uma visão conservadora em relação ao processo educativo. À medida que a escola é entendida como um espaço da pluralidade, do contraditório e da expressão da diversidade dos sujeitos, é inclusive desejável que as esferas familiar e escolar se encontrem em constante interpelação. Muito diferente disso é o endosso à ideia de que os pais ou responsáveis teriam a prerrogativa de determinar — ou, no vocabulário freiriano, prescrever (FREIRE, 2019a) — o que pode e o que não pode ser ensinado na sala de aula. Nesse sentido, compreender o ambiente escolar como complementar à família e corroborar com a noção de existência de um direito parental sobre o conteúdo programático são dois movimentos distintos, que não parecem dizer de um conjunto necessariamente semelhante de valores.

Os resultados dos itens que trouxeram a família como tema devem ser, dessa forma, interpretados com atenção às particularidades das controvérsias levantadas. As respostas à primeira pergunta dos questionários mostram que os alunos aprovam hegemonicamente a ideia da escola como complemento à família. Como discutido, uma hipótese para a ampla concordância com a asserção é a possibilidade de ela abarcar perspectivas múltiplas em relação ao tema.

Mais problemática é a dispersão das respostas em relação à ingerência parental sobre o ambiente escolar, que sugere que a intromissão dos pais nas atividades desenvolvidas dentro da sala de aula é um tema controverso. Ao final dos grupos de discussão, somente 12 alunos rejeitavam, por completo, a imposição de convicções religiosas e morais familiares em sala de aula. Esses dados apontam para um terreno razoável de aceitação de uma bandeira importante do Escola Sem Partido, que defende o suposto “direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”⁷⁴.

5.1.6. “Doutrinação ideológica” e a suposta “ideologia de gênero”

As denúncias conspiracionistas da “doutrinação ideológica” e da disseminação da suposta “ideologia de gênero” inspiraram quatro perguntas da primeira seção dos

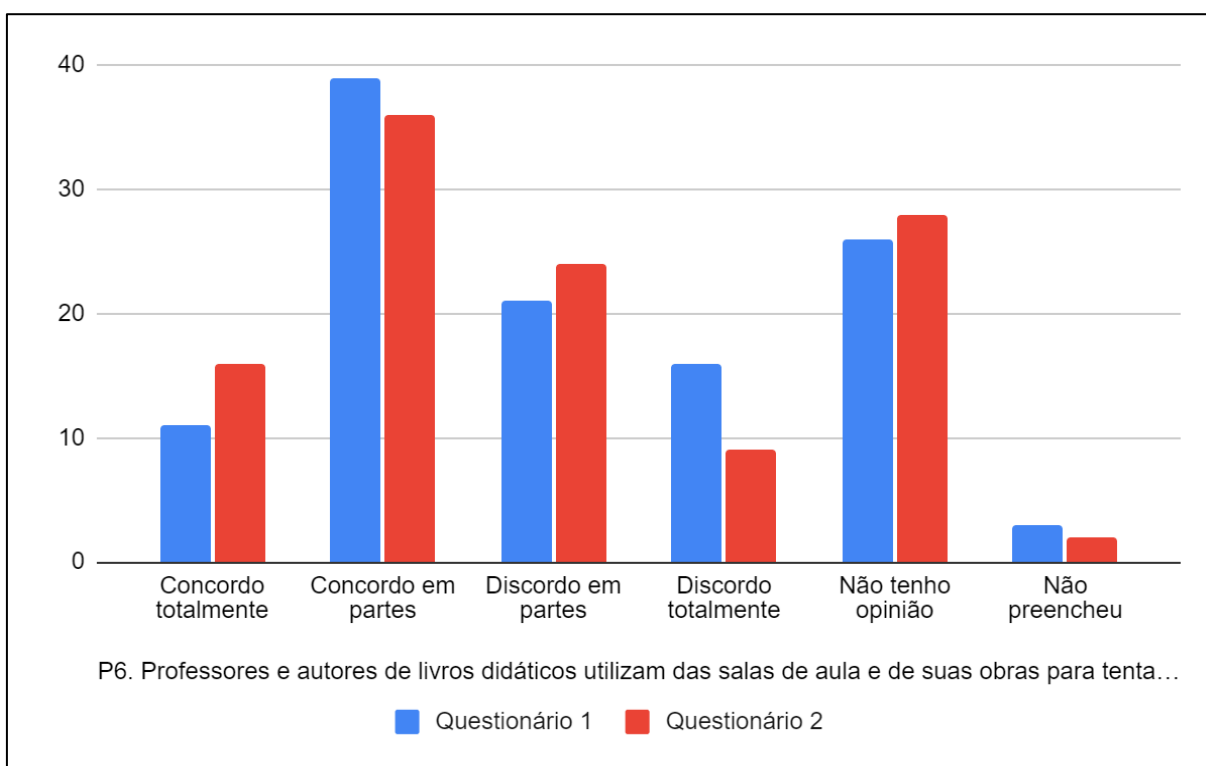
⁷⁴ Ver:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+2>, acesso em 20 de setembro de 2021.

questionários. A observação das respostas a essas questões é muito importante aos objetivos desta pesquisa, tendo-se em vista a centralidade dessas pautas à atuação do “movimento” Escola sem Partido. Os resultados das perguntas apontam para uma forte presença de posições parciais em relação a essas teses. Mais relevante ainda é a quantidade de alunos sem opinião sobre o assunto, o maior volume verificado nas questões da primeira seção dos formulários. As bandeiras das supostas “doutrinação ideológica” e “ideologia de gênero”, tão defendidas pelo “Escola sem Partido”, parecem suscitar indecisão e posições mistas entre os alunos. Por outro lado, os estudantes são assertivos ao afirmarem a capacidade de adolescentes e jovens de formular as suas próprias opiniões.

Posições parciais e ausência de opinião são notáveis quando os alunos são inquiridos sobre a existência de uma empreitada de “adesão ideológica”. Em relação à asserção “professores e autores de livros didáticos utilizam das salas de aula e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas” (P6), as três alternativas mais selecionadas são, em ordem decrescente, “concordo em partes”, “não tenho opinião” e “discordo em partes”. O número de alunos indecisos, bastante baixo em outras questões desta seção, chega a 28 dos 115 respondentes do segundo formulário, ou 24,3% das seleções. As flutuações entre os dois momentos de preenchimento dos questionários são sutis, com ligeira queda nas seleções “concordo em partes” e “discordo totalmente”, acompanhada por um maior número de alunos que concordam totalmente, discordam em partes ou não têm opinião, ao final dos grupos de discussão. A opção mais marcada nos questionários 1 e 2 é “concordo em partes”, escolhida por 39 e 36 estudantes antes e depois das dinâmicas, respectivamente.

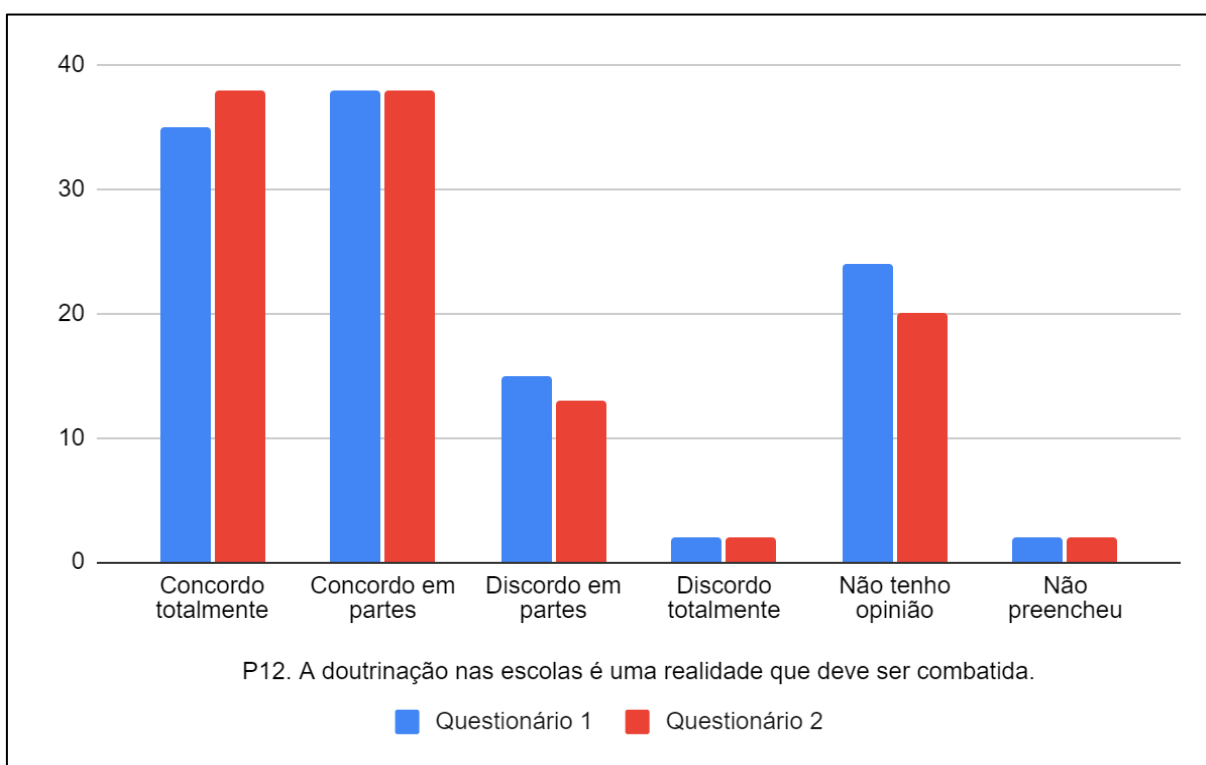
FIGURA 19 – Gráfico com os resultados da pergunta 6 dos Questionários 1 e 2 (“Professores e autores de livros didáticos utilizam das salas de aula e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas”)



Fonte: Elaborado pelo autor

Se a afirmativa da sexta pergunta inquirir sobre a existência de um conteúdo didático “doutrinador”, outra questão aborda a dita “doutrinação” de forma mais ampla. As respostas à asserção “A doutrinação nas escolas é uma realidade que deve ser combatida” (P12) indicam uma posição favorável dominante, com presença também notável de alunos indecisos. Ao final dos grupos de discussão, 76 entre os 115 respondentes afirmaram concordar — totalmente ou em partes — com a afirmativa. O número de alunos “sem opinião” varia de 24 a 20 seleções nos questionários 1 e 2.

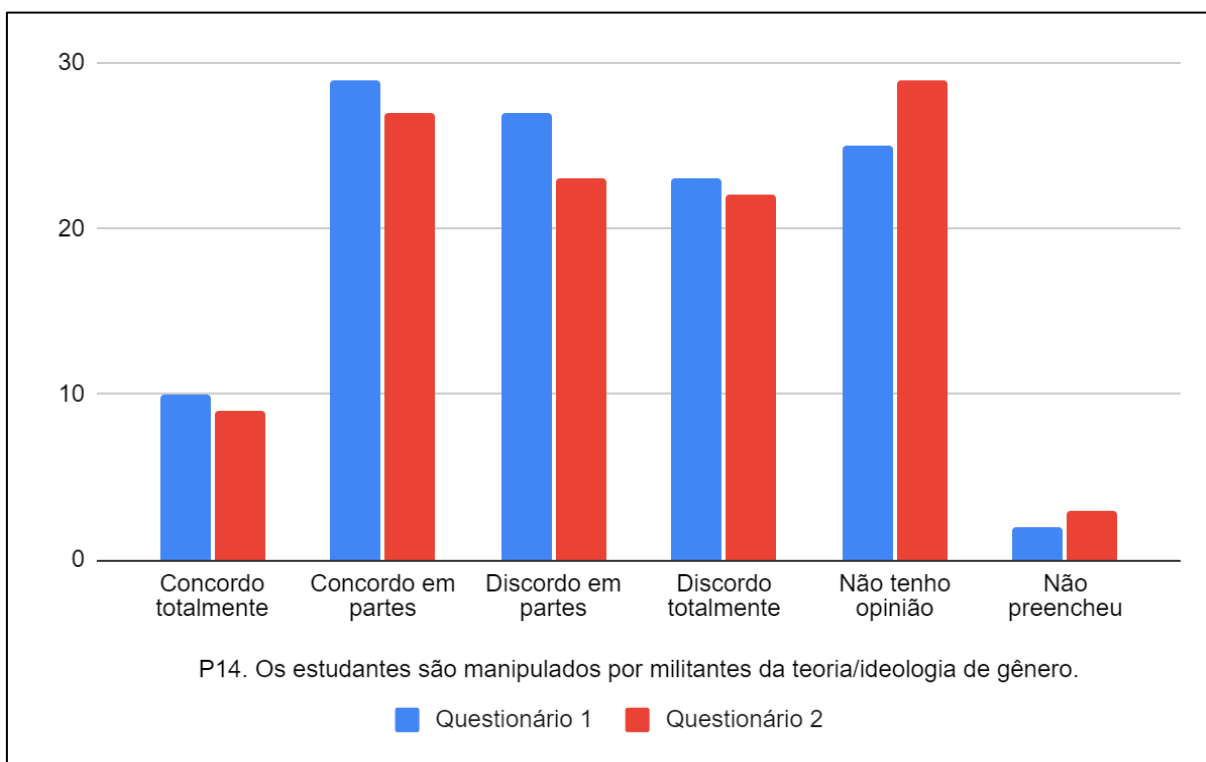
FIGURA 20 – Gráfico com os resultados da pergunta 12 dos Questionários 1 e 2 (“A doutrinação nas escolas é uma realidade que deve ser combatida”).



Fonte: Elaborado pelo autor

Muito relevante aos propósitos desta pesquisa, uma pergunta da seção endereça a percepção dos estudantes sobre a incidência de uma “disseminação” da suposta “ideologia de gênero”. Os resultados da questão sugerem que o alarde promovido pelos defensores do Escola sem Partido em relação às supostas “pautas de gênero” não exerce um impacto notável entre os participantes dos grupos de discussão. Mais alunos inquiridos discordam do que concordam com a ideia de que “os estudantes são manipulados por militantes da teoria/ideologia de gênero” (P14): 45 seleções favoráveis contra 38 contrárias ao final dos grupos de discussão. Mais notável parece ser o volume de seleções “não tenho opinião”, a alternativa ao item mais selecionada pelos estudantes no Questionário 2. Entre os 115 respondentes do segundo formulário, 29 alunos declararam não saber se posicionar em relação ao tema, a maior quantidade de alunos indecisos entre todas as perguntas da primeira seção dos questionários.

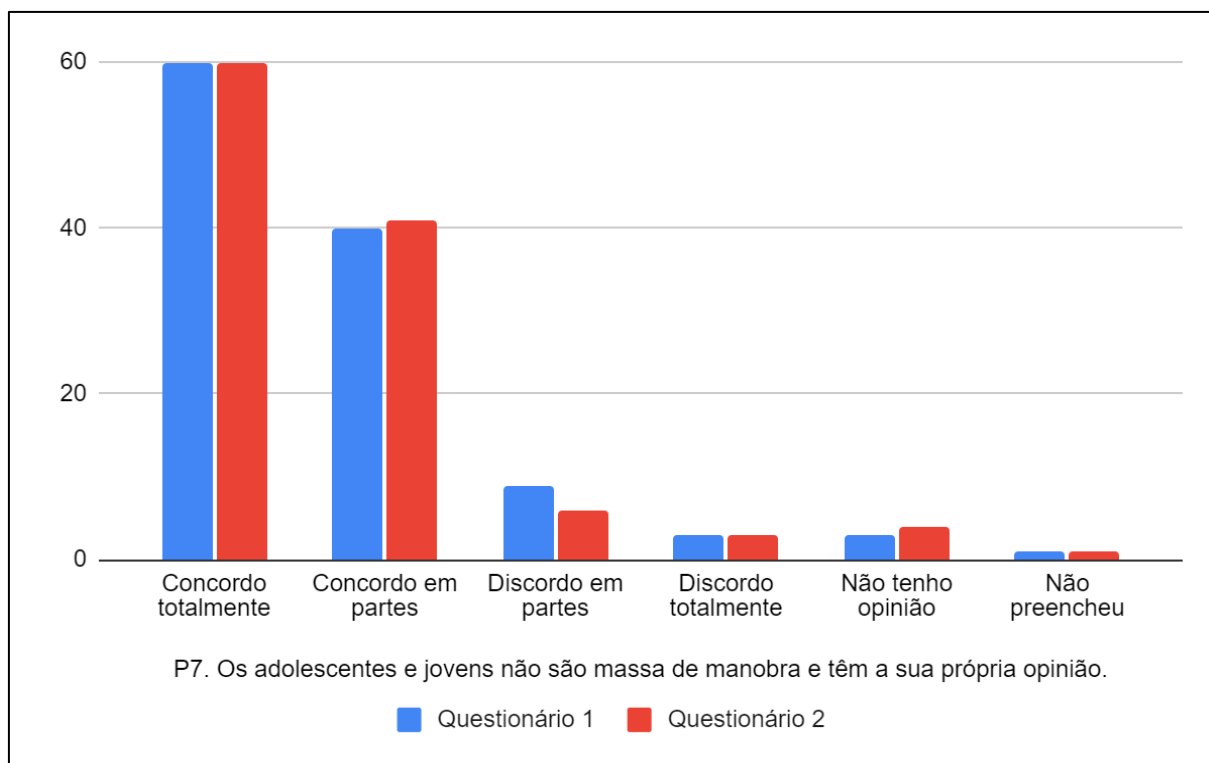
FIGURA 21 – Gráfico com os resultados da pergunta 14 dos Questionários 1 e 2 (“Os estudantes são manipulados por militantes da teoria/ideologia de gênero”.)



Fonte: Elaborado pelo autor

Se os estudantes parecem indecisos em relação às teses conspiratórias alardeadas pelo “Escola sem Partido”, eles são categóricos ao se afirmarem como sujeitos capazes de articular posições próprias. Um item do questionário traz a asserção: “Os adolescentes e jovens não são massa de manobra e têm a sua própria opinião” (P7). Entre os 116 respondentes do primeiro formulário, 100 declararam ser favoráveis à afirmação — 60 deles, sem nenhuma ressalva. A grande adesão se mantém no Questionário 2: as opções “concordo totalmente” e “concordo em partes” são selecionadas por respectivamente 60 e 41 estudantes, ou 101 entre os 115 respondentes (87,8%).

FIGURA 22 – Gráfico com os resultados da pergunta 7 dos Questionários 1 e 2 (“Os adolescentes e jovens não são massa de manobra e têm a sua própria opinião.”)



Fonte: Elaborado pelo autor

A menção às denúncias da “doutrinação ideológica” e da suposta “ideologia de gênero” parece evocar mais dúvidas entre os alunos do que as demais perguntas da seção. Nada obstante o grande número de respondentes “sem opinião”, um número notável dos alunos parece entender que a “manipulação” docente, apresentada de forma abstrata, poderia configurar um problema a ser combatido. Contudo, os resultados da pergunta que endereça a capacidade de construção de opiniões próprias por jovens e adolescentes apontam para nuances importantes na percepção dos alunos sobre o problema: havendo ou não uma empreitada de massificação de “manipulação docente”, eles não se veem manipulados. Parece contraditório que, ao mesmo tempo que a grande maioria dos participantes compartilha dessa convicção, uma fração muito notável dos alunos identifica a “doutrinação nas escolas” como um problema a ser combatido. Uma posição hegemônica que entende os jovens como mais do que massa de manobra parece comportar — ou cogitar — teses que sugerem o contrário.

Se os resultados dos questionários apontam para uma abertura dos alunos à adesão das bandeiras da dita “doutrinação ideológica”, eles parecem menos receptivos à noção da existência de uma suposta “ideologia de gênero”. Também é importante notar as diferenças nas seleções quando a dita “doutrinação” é apresentada como uma pauta deletéria a ser

eliminada ou como um projeto posto em prática por docentes. Quando abstrata, a ideia de uma “doutrinação nas escolas” parece encontrar grande adesão entre os jovens como problema a ser combatido. Quando encarnada na figura de um professor, contudo, posições mais intermediárias podem ser observadas. Entre todas as sugestões oferecidas pelos dados desta seção, merece foco especial o grande número de alunos indecisos em relação às teses das supostas “teoria de gênero” e “doutrinação” docente.

Não parece fortuito que pautas tão caras aos defensores da Escola Sem Partido sejam aquelas em que a “ausência de opinião” dos alunos é mais frequente. Se a “doutrinação ideológica” e a suposta “ideologia de gênero” são os tópicos em que os jovens apresentam mais dificuldade em se posicionar, pode ser argumentado que estes sejam temas mais complexos, em relação aos quais os estudantes se sentiriam menos habilitados a demarcar uma posição. Por outro lado, a falta de opinião pode sugerir a falta de uma reflexão prévia sobre o tema ou, ainda, a ausência de familiaridade prévia com as denúncias encampadas pelo “Escola sem Partido” em relação ao ambiente escolar. A discussão dos resultados da segunda seção dos questionários — em que, diferentemente das perguntas exploradas, o “Escola sem Partido” é nomeado — indica a extensão do desconhecimento dos jovens sobre o tema.

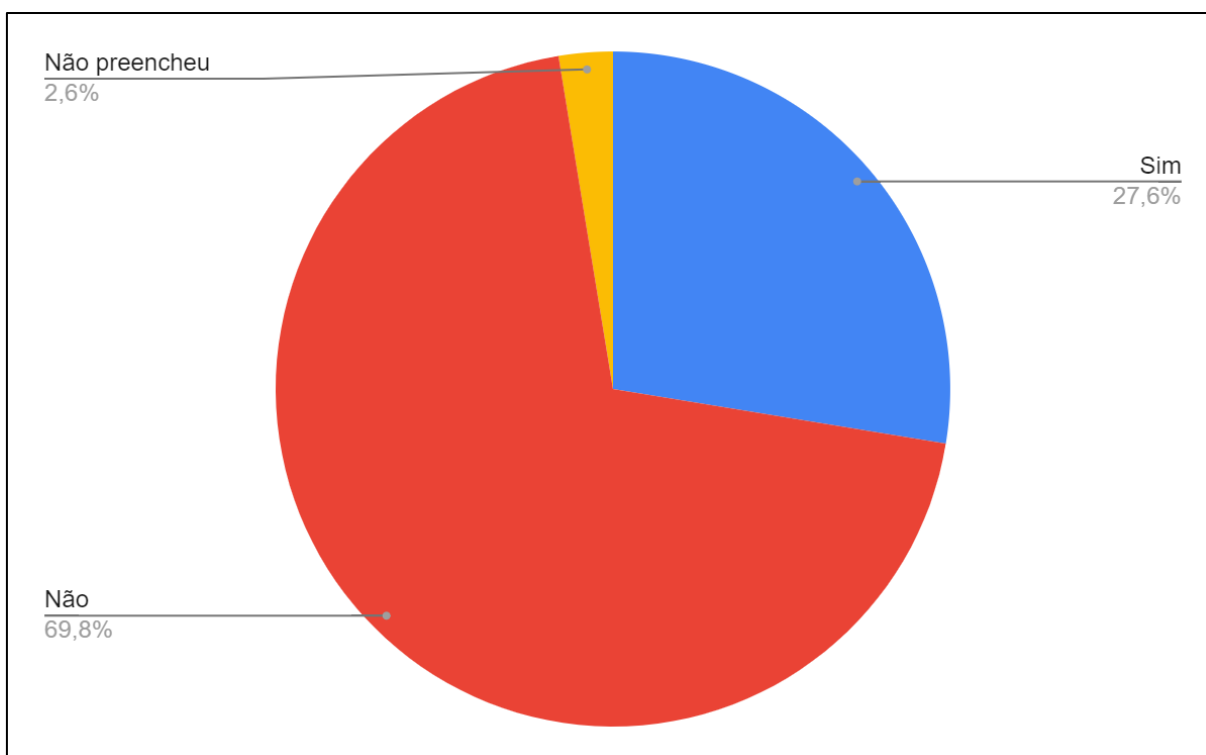
5.2. Segunda seção dos questionários: os alunos e o Escola Sem Partido

Os resultados da segunda seção dos questionários, em que o Escola Sem Partido é nomeado, são muito relevantes aos nossos objetivos de pesquisa. De pronto, o dado que mais chama atenção é a imensa quantidade de estudantes que desconheciam o Escola Sem Partido antes dos grupos de discussão. As respostas dos jovens são reveladoras, à medida que apontam para uma geral ausência não apenas de conversações anteriores dos estudantes sobre o assunto, mas de qualquer familiaridade prévia com o tema. Os dados do Questionário 1 sugerem que, antes dos grupos de discussão, a maioria dos estudantes nunca tinha tomado ciência da existência do “movimento” Escola Sem Partido, não conhecia as suas propostas, nunca conversou e não sabia se posicionar em relação a ele. Os resultados de cada uma das cinco questões desta seção serão destrinchados, de forma a dar particular foco a cada posição — em geral, ausência de posição — dos alunos em relação ao ESP antes dos grupos de discussão. Em seguida, serão discutidas as seleções dos alunos após o término da dinâmica.

Os resultados do Questionário 1 apontam que **a maior parte dos estudantes não tinha nenhuma familiaridade prévia com o Escola Sem Partido**. Os alunos foram inquiridos a escolherem entre as alternativas “sim” e “não” para se posicionarem em relação

à pergunta: “Você já ouviu falar do projeto ‘Escola Sem Partido?’” (P19). Antes do início das atividades propostas nos grupos de discussão, 81 entre os 116 estudantes — ou 69,8% dos participantes — selecionaram a alternativa “Não”, enquanto 32 alunos selecionaram “Sim” — 27,6% do total de estudantes. Entre os 116 respondentes do Questionário 1, apenas três alunos (2,6%) não selecionaram uma das duas alternativas.

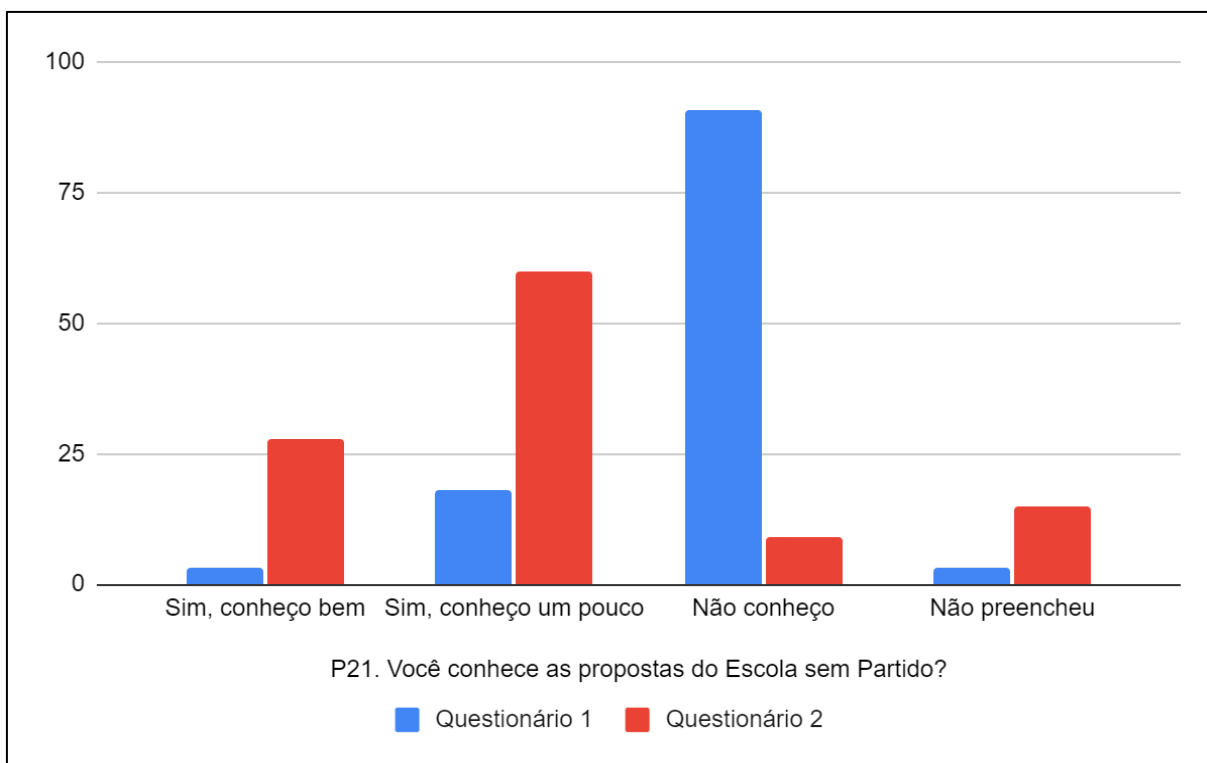
FIGURA 23 – Gráfico com os resultados da pergunta 19 do Questionário 1 (“Você já ouviu falar do projeto ‘Escola sem Partido?’”)



Fonte: Elaborado pelo autor

Se a maior parte dos alunos nunca havia ouvido falar sobre o projeto, **uma maioria ainda mais expressiva não conhecia as propostas do Escola Sem Partido**. Uma pergunta dos formulários inquiria os alunos: “Você conhece as propostas do Escola Sem Partido?” (P21). Para esta questão, foram disponibilizadas três alternativas: “sim, conheço bem”, “sim, conheço um pouco” e “não conheço”. No primeiro formulário, 91 alunos — ou 78,4% dos participantes — selecionaram “não conheço”. Entre os 116 respondentes do Questionário 1, somente 18 alunos (15,5% dos participantes) afirmaram ter alguma familiaridade com as propostas do Escola Sem Partido e apenas três (2,6%) declararam conhecê-las bem.

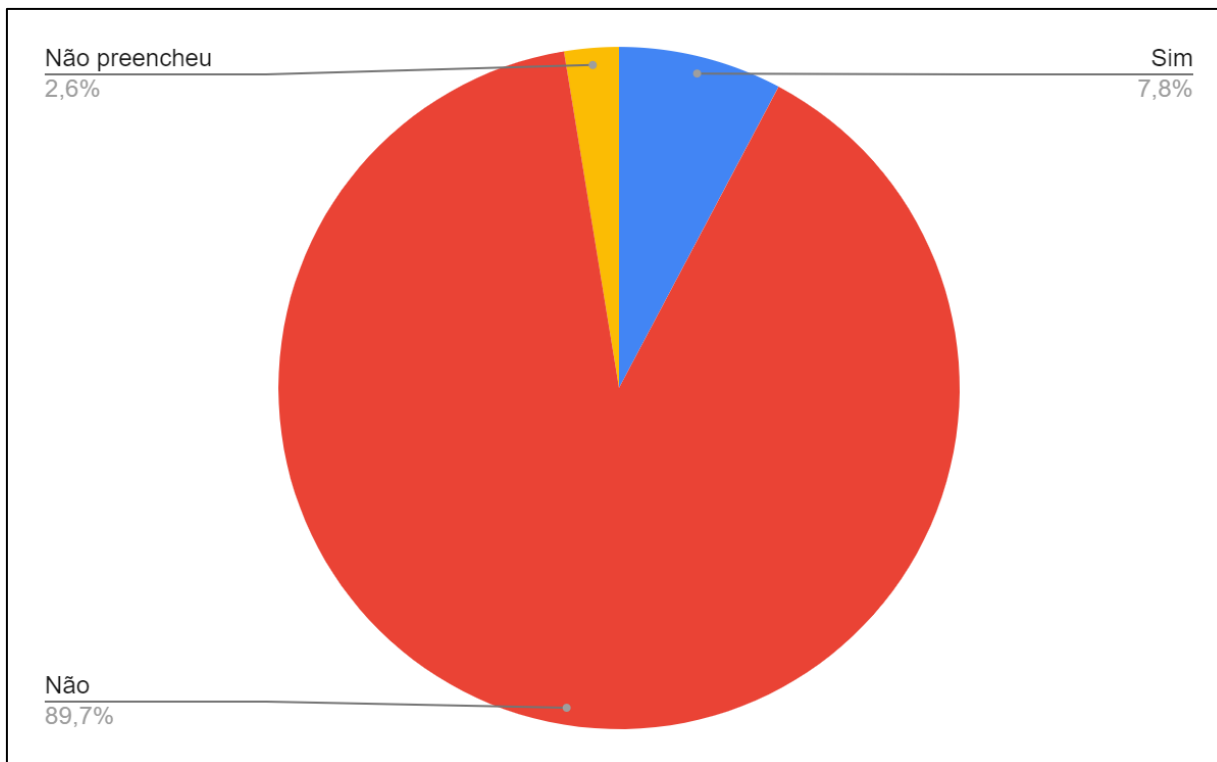
FIGURA 24 – Gráfico com os resultados da pergunta 21 dos Questionários 1 e 2 (“Você conhece as propostas do Escola Sem Partido?”)



Fonte: Elaborado pelo autor

Os resultados dos questionários também apontam que **a grande maioria dos alunos nunca havia conversado sobre o Escola Sem Partido antes dos grupos de discussão**. Um item dos formulários perguntava: “Você já conversou sobre o Escola Sem Partido?”. Entre os 116 respondentes do Questionário 1, 104 alunos (ou 89,7% da quantidade total de participantes) selecionaram “não”. São muito poucos os jovens que haviam discutido o assunto previamente: somente nove alunos (7,8% da quantidade total). Outros três estudantes não selecionaram alternativa alguma.

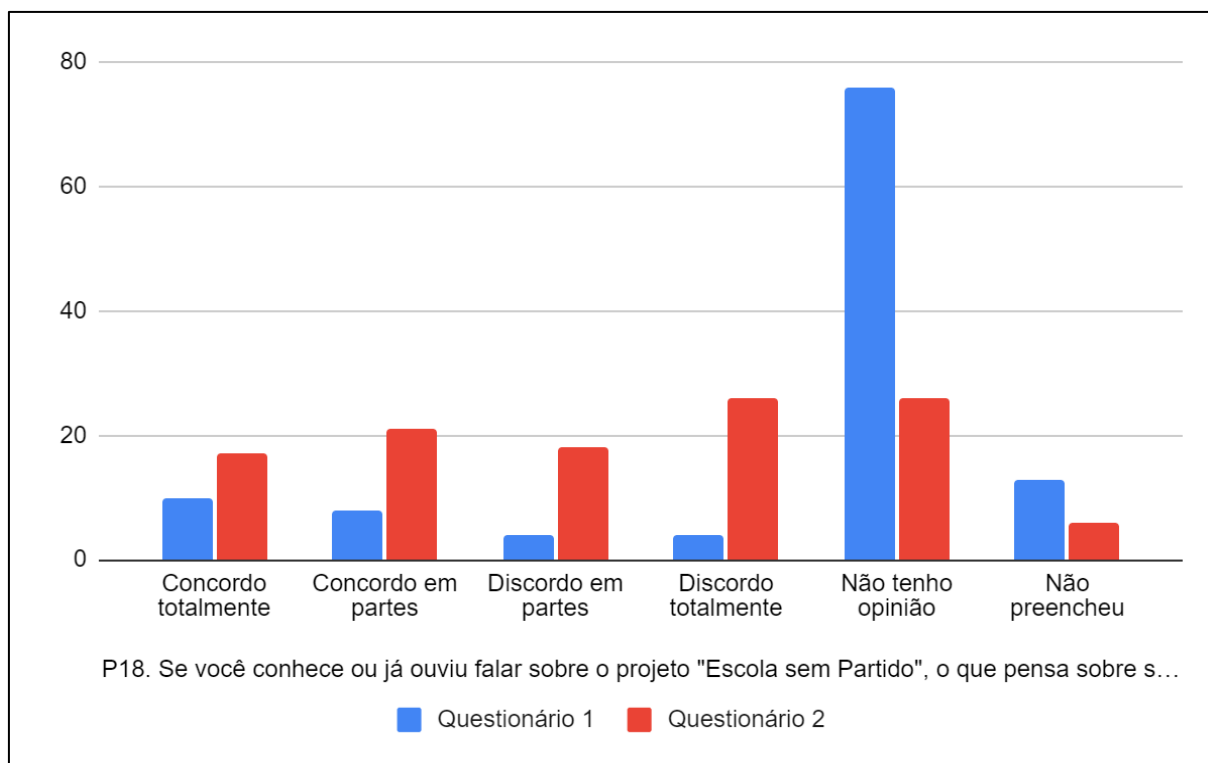
FIGURA 25 – Gráfico com os resultados da pergunta 20 do Questionário 1 (“Você já conversou sobre o projeto “Escola sem Partido”?”



Fonte: Elaborado pelo autor

Tendo em vista o enorme número de alunos desconhecedores do tema, ou que nunca haviam conversado sobre ele, não surpreende que foram poucos os que demarcaram uma posição em relação ao Escola Sem Partido no Questionário 1. Em relação à pergunta “Se você conhece ou já ouviu falar sobre o Escola Sem Partido, o que pensa sobre suas propostas?” (P18), os alunos tinham cinco possíveis alternativas: “concordo totalmente”; “concordo em partes”; “discordo em partes”; “discordo totalmente”; “não tenho opinião”. Como nas outras questões da seção, prevaleceram o desconhecimento e a ausência de posições em relação ao tema. No primeiro formulário, 76 entre os 116 alunos (65,5% dos participantes) declararam “não ter opinião” sobre o Escola Sem Partido. Apenas 26 jovens (22,4%) afirmaram concordar ou discordar, total ou parcialmente, do tema. Outros 13 alunos (11,2%) não selecionaram alternativa alguma. Entre os alunos com opiniões sobre o tema, dez (8,6%) afirmaram concordar totalmente com as propostas do Escola Sem Partido, oito (6,9%) concordar em partes, quatro (3,4%) discordar em partes e outros quatro (3,4%) declararam discordar totalmente do projeto.

FIGURA 26 – Gráfico com os resultados da pergunta 18 dos Questionários 1 e 2 (“Se você conhece ou já ouviu falar sobre o projeto “Escola sem Partido”, o que pensa sobre suas propostas?”)



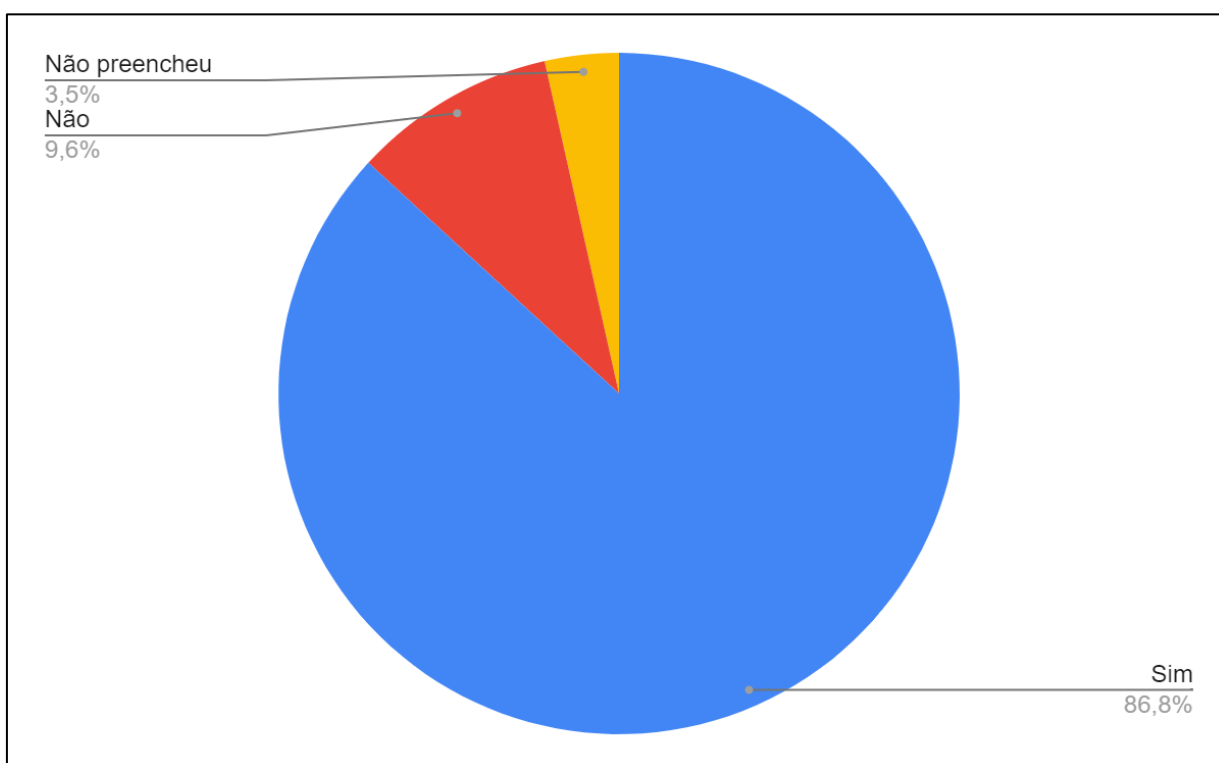
Fonte: Elaborado pelo autor

Era esperado que uma quantidade razoável de participantes dos grupos de discussão não tivesse uma posição demarcada ou conhecimento prévio sobre o Escola Sem Partido. Pelo menos, era previsto que alguns alunos não tivessem tido a oportunidade de conversar sobre o tema antes da dinâmica. O caráter majoritário da proporção de estudantes desconhecedores do tema foi uma surpresa. Um mês antes da realização dos grupos de discussão nas duas escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte, a Câmara dos Vereadores da capital mineira aprovou em primeiro turno o PL 274/2017, visando a implementação do Programa Escola Sem Partido em âmbito municipal. Além do fato local, o tema já vinha sendo discutido pela academia, pela imprensa, pelos movimentos sociais e por parlamentares eleitos há anos, como detalhado no primeiro capítulo desta dissertação. A anterior exclusão desses jovens no debate público sobre o Escola Sem Partido é inadequada segundo os princípios normativos que regem esta pesquisa, à medida que se entende que os indivíduos deveriam participar dos processos de tomada de decisão sobre processos que os concernem (HABERMAS, 1996). Levando em consideração o impacto direto da implementação do Programa Escola Sem Partido sobre a sala de aula e os estudantes, seria esperado que estes fossem incluídos no debate público sobre o tema.

Após os grupos de discussão, as marcações dos alunos nesta seção do questionário mudaram de maneira drástica. Uma vez que o Escola Sem Partido não apenas foi mencionado na pergunta inaugural da segunda discussão livre da dinâmica, como também foi descrito em linhas gerais no vídeo informativo apresentado aos estudantes entre as rodadas deliberativas, era previsto no desenho dos grupos que haveria diferenças significativas nas seleções feitas pelos alunos no segundo questionário. Após os dois momentos de conversa e a exibição do vídeo, esperava-se não apenas que os estudantes tivessem algum conhecimento sobre as propostas do Escola Sem Partido, mas que eles se sentissem mais confortáveis em demarcar uma posição favorável ou contrária ao conjunto de reivindicações levantado pelo “movimento”.

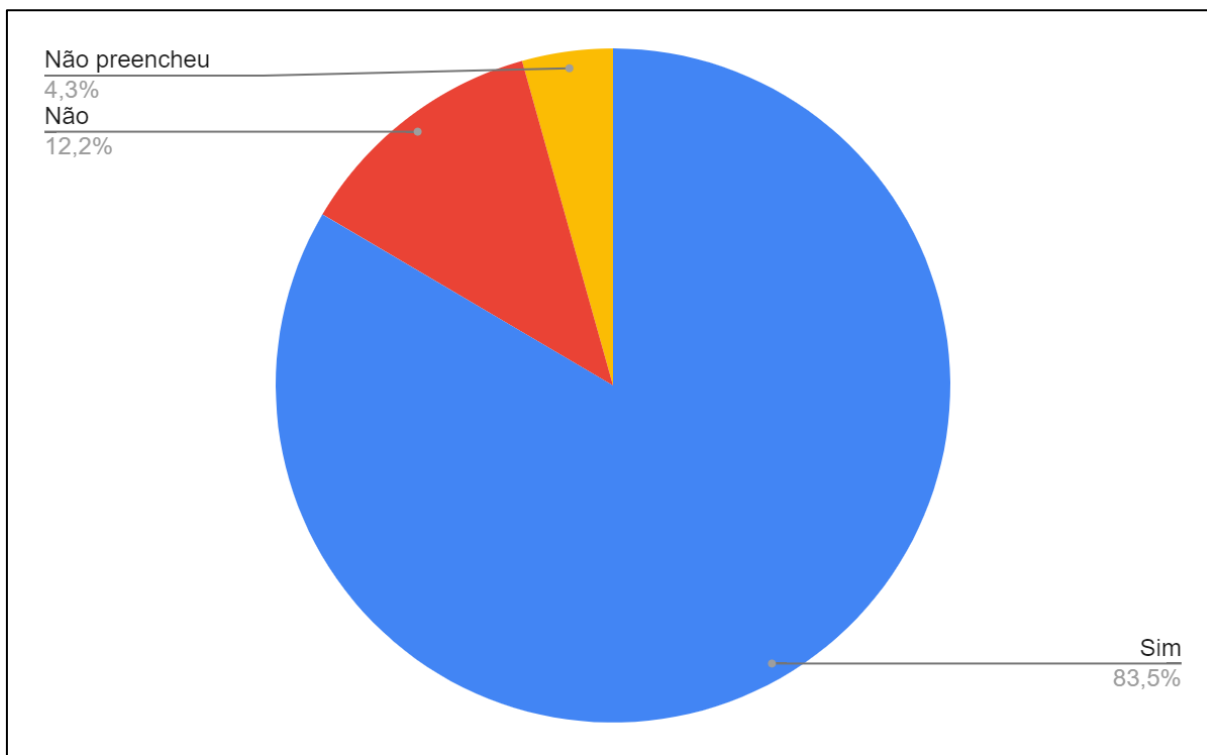
Os resultados do segundo questionário corroboram essas expectativas. Ao final da dinâmica, 99 alunos (86,1%) declararam já terem ouvido falar do Escola Sem Partido, contra 11 estudantes (9,6%) que afirmaram o contrário. 96 estudantes (83,5%) alegaram já terem conversado sobre o tema, ao passo que 14 alunos (12,2%) declararam que não. 60 alunos (52,2%) afirmaram conhecer um pouco as propostas do Escola Sem Partido, outros 28 (24,3%) declararam conhecê-las bem e apenas nove alunos (7,8%) alegaram desconhecimento sobre elas ao final da dinâmica. No universo dos 115 estudantes que preencheram o Questionário 2, entre 2,6% e 13% não selecionaram nenhuma das alternativas disponíveis entre as perguntas 19 e 21.

FIGURA 27 – Gráfico com os resultados da pergunta 19 do Questionário 2 (“Você já ouviu falar do projeto ‘Escola Sem Partido?’”)



Fonte: Elaborado pelo autor

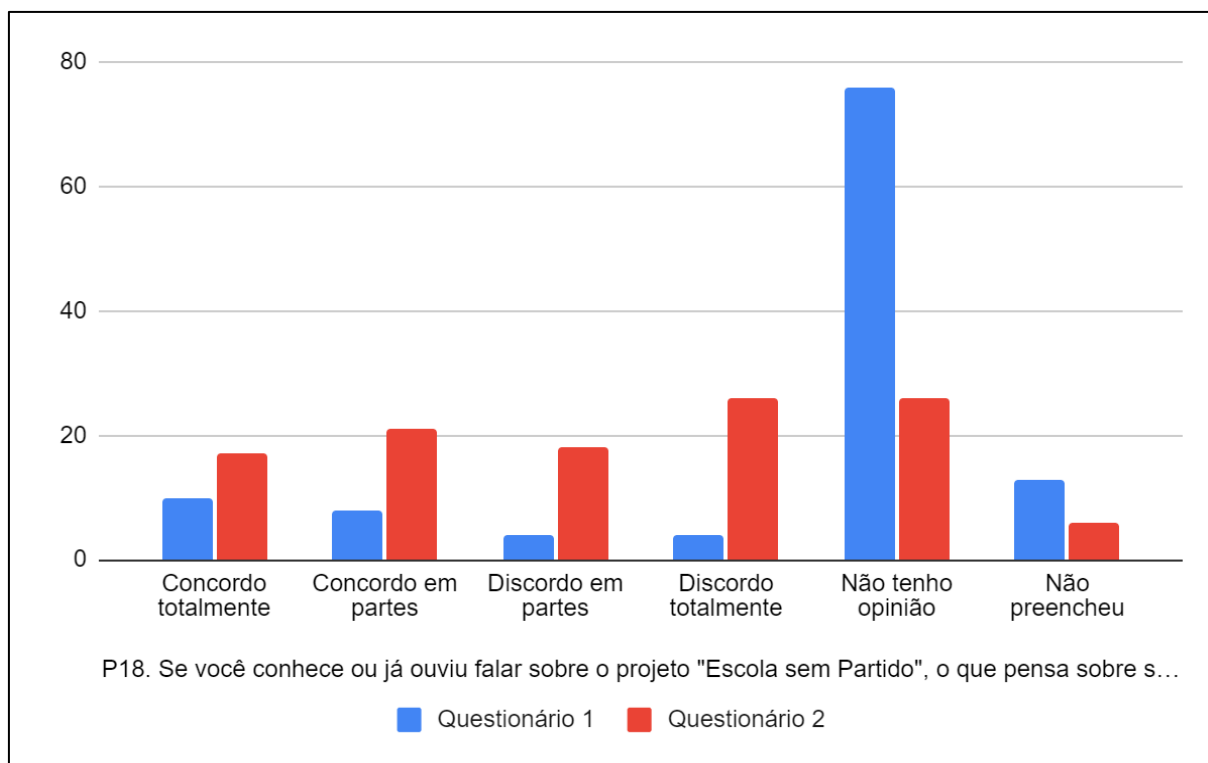
FIGURA 28 – Gráfico com os resultados da pergunta 20 do Questionário 2 (“Você já conversou sobre o projeto ‘Escola Sem Partido?’”)



Fonte: Elaborado pelo autor

Apenas um contingente minoritário dos alunos demarcou posição em relação às propostas do “Escola Sem Partido” no primeiro formulário (P18); após os grupos de discussão, este cenário se altera. Entre os 115 respondentes do Questionário 2, 17 alunos (14,8%) declararam concordar totalmente, 21 alunos (18,3%) declararam concordar em partes, 18 alunos (15,7%) declararam discordar em partes e 26 alunos (22,6%) declararam discordar totalmente das propostas do Escola Sem Partido. Outros 26 participantes (22,6%) afirmaram não ter opinião e seis participantes (5,2%) não selecionaram resposta para a pergunta.

FIGURA 29 – Gráfico com os resultados da pergunta 18 dos Questionários 1 e 2 (“Se você conhece ou já ouviu falar sobre o projeto “Escola sem Partido”, o que pensa sobre suas propostas?”)



Fonte: Elaborado pelo autor

Se antes a maior parte dos estudantes não se posicionava em relação ao tema, uma nova maioria dos jovens passou a declarar opinião sobre o Escola Sem Partido no Questionário 2, após as atividades do grupo de discussão. Há uma ligeira tendência contrária às propostas do projeto, mas se percebe uma pulverização nas opiniões dos alunos em relação ao tema: 38 alunos declaram concordar, total ou parcialmente, com as propostas do projeto; 44 estudantes se posicionam contrários a elas. Se, por um lado, a opção “Discordo totalmente” é a alternativa mais escolhida pelos estudantes no Questionário 2 — empatada com “Não tenho opinião” —, também é verdade que mais alunos concordam do que discordam em partes com as propostas do Escola Sem Partido.

Os resultados explorados trazem à tona diversas informações sobre o posicionamento dos jovens em relação a diversas controvérsias evocadas pela atuação do movimento Escola Sem Partido. Foi possível observar a opinião dos alunos sobre o agendamento de diversos temas — como educação e diversidade sexual, identidade de gênero, religião, política, liberdade de expressão, entre outros — em sala de aula, além de ter sido verificada a sua adesão a teses conspiracionistas como as supostas “doutrinação ideológica” e “ideologia de gênero”. Foi possível constatar que a maioria dos participantes nunca tinha ouvido falar, não

conhecia as proposições e nunca havia conversado sobre o Escola Sem Partido antes dos grupos de discussão. Ao final da dinâmica, foram constatadas posições mistas dos alunos em relação às propostas do projeto, pulverizadas entre as cinco alternativas passíveis de seleção.

5.3. Terceira seção dos questionários: os jovens e o espaço de razões

As respostas dos alunos à primeira e à segunda seção dos questionários lastrearam reflexões importantes aos objetivos desta pesquisa. Porém, os resultados já descritos não fornecem indícios sobre as reconfigurações do espaço de razões que se propõe a investigar; a análise das respostas à última seção dos questionários (composta pelas perguntas 22 e 23) orienta-se a tal fim. A investigação das seleções dos estudantes possibilita identificar os argumentos mais utilizados para defender posições relativas ao “movimento” Escola Sem Partido. A partir da comparação entre as marcações de antes e depois dos grupos de discussão, é possível avaliar eventuais alterações no volume de argumentos selecionados e no repertório das razões mobilizadas pelos jovens. Nesse sentido, o contraste entre os dois momentos dos grupos de discussão pode fornecer maior nitidez aos contornos do espaço de razões e às suas reconfigurações.

No momento do desenho dos questionários, a possibilidade de estudantes selecionarem número diferente de três argumentos ou pró ou contra o Escola Sem Partido não era prevista. Após a realização dos grupos de discussão, foi feito um esforço para se incorporar as formas inesperadas de seleção de argumentos à análise. Optou-se por incluir, nas métricas de frequência, as seleções dos alunos que preencheram a resposta de forma diferente daquela proposta pelo formulário, com a exceção daqueles que marcaram todos os argumentos disponíveis — as seis razões apresentadas na pergunta 22 mais as seis razões apresentadas na pergunta 23. Essa ressalva foi feita pela interpretação de que, nos casos de seleção das 12 alternativas, não é possível compreender quais são as escolhas feitas para endossar determinada posição em relação ao tema discutido.

As alternativas disponíveis foram desenhadas de forma que as razões favoráveis e contrárias ao Escola Sem Partido se apresentassem em contraste, quando não em antítese — por exemplo, o item “a” da pergunta 22 (“Ocorre um processo de doutrinação ideológica nas salas de aula que deve ser combatido”) em comparação com o item “a” da pergunta 23 (“Não ocorre um processo de doutrinação nas salas de aula”). Uma vez que as controvérsias evocadas pela atuação do Escola Sem Partido parecem ser processadas pelos alunos de formas complexas, esta pesquisa não entra no mérito da coerência entre a seleção de razões contrastantes na maioria dos casos. Quando não são selecionadas todas as alternativas

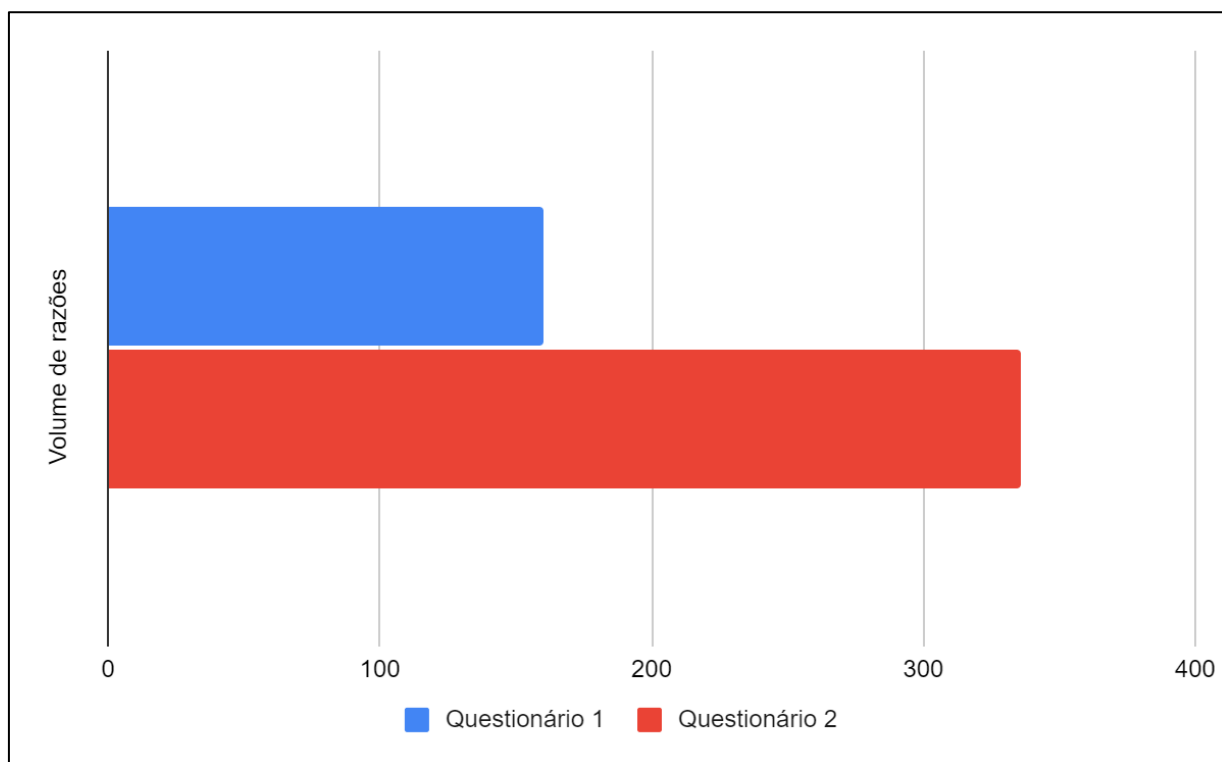
apresentadas, porém, é possível constatar pelo menos que houve a escolha por um argumento em detrimento de outro.

5.3.1. Mais opiniões sobre o ESP: aumento no volume de razões

O contraste entre os resultados dos questionários 1 e 2 apontam um grande aumento no número total de razões selecionadas pelos participantes. Antes dos grupos de discussão, os 116 estudantes fizeram 232 marcações de argumentos. Sendo excluídos os casos de seleção de todas as razões disponíveis, há **160 seleções de razões no Questionário 1**. Houve significativa incidência de alunos que escolheram mais ou menos argumentos do que o solicitado pelo enunciado. Enquanto 21 participantes (18,1%) selecionaram três argumentos ou a favor ou contra o Escola Sem Partido, outros 15 (12,9%) escolheram seis dentre as doze razões listadas nas perguntas. Ainda houve 2 alunos (1,7%) que marcaram apenas uma razão, 1 aluno (0,9%) que escolheu cinco razões e 6 alunos (5,2%) que selecionaram todos os doze argumentos listados — seleção esta que foi suprimida no montante considerado. A maior parte dos participantes não selecionou razão alguma: 71 alunos, ou 61,2% do total de estudantes presentes.

Os resultados do Questionário 2 apontam para um cenário diferente. Entre os 115 alunos que preencheram o formulário, somente 23 — ou 20% dos participantes — não selecionaram nenhuma das alternativas listadas. Ao final da dinâmica, a maioria dos estudantes (60, ou 52,2%) selecionou três razões para endossar uma posição contrária ou favorável ao Escola Sem Partido. Houve também 3 alunos (2,6%) que escolheram apenas uma razão, 2 alunos que selecionaram quatro razões (1,7%), 1 aluno que selecionou cinco razões (0,9%), 17 alunos que selecionaram seis razões (14,8%), 1 aluno que selecionou oito razões (0,9%), 1 aluno que selecionou nove razões (0,9%), 1 aluno que selecionou dez razões (0,9%), 1 aluno que selecionou onze razões (0,9%) e 5 alunos (4,3%) que selecionaram todos os doze argumentos listados — marcações suprimidas no montante considerado. Com a exceção dos casos citados, há **336 seleções de razões no Questionário 2**. Este número representa um aumento de 110% em comparação com o primeiro formulário, ou mais do que o dobro do número inicial de seleções.

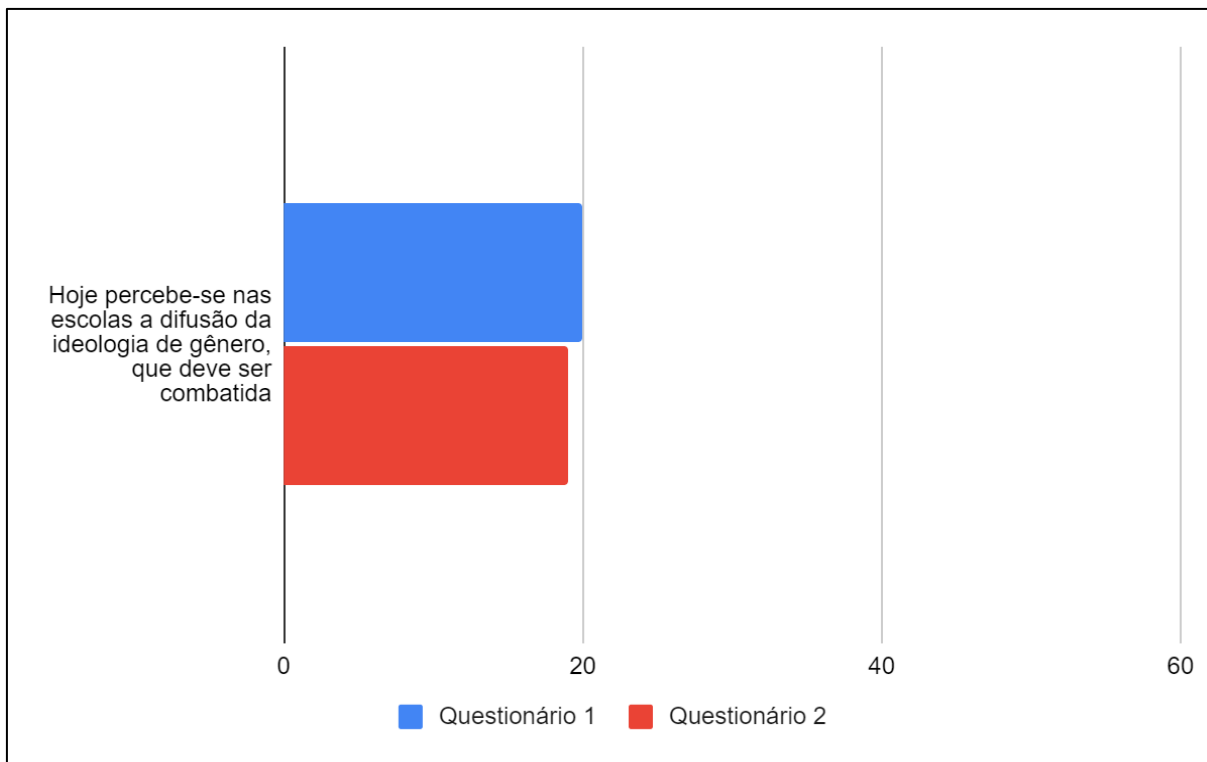
FIGURA 30 – Gráfico com o número total de seleções de razões nos Questionários 1 e 2



Fonte: Elaborado pelo autor

Os resultados dos questionários indicam que as atividades dos grupos de discussão — que incluem a exibição de um vídeo e duas rodadas de discussão livre, com pouca interferência dos mediadores — informam os alunos sobre o Escola Sem Partido. Onze entre as 12 razões listadas nas perguntas 22 e 23 são mais selecionadas no final da dinâmica em comparação com o início. O único argumento cujo volume de seleções diminuiu após os grupos de discussão é o item “d” da pergunta 22: “Hoje percebe-se nas escolas a difusão da ideologia de gênero, que deve ser combatida”.

FIGURA 31 – Gráfico com as seleções no item “e” da pergunta 22 (“Hoje percebe-se nas escolas a difusão da ideologia de gênero, que deve ser combatida”) nos Questionários 1 e 2



Fonte: Elaborado pelo autor

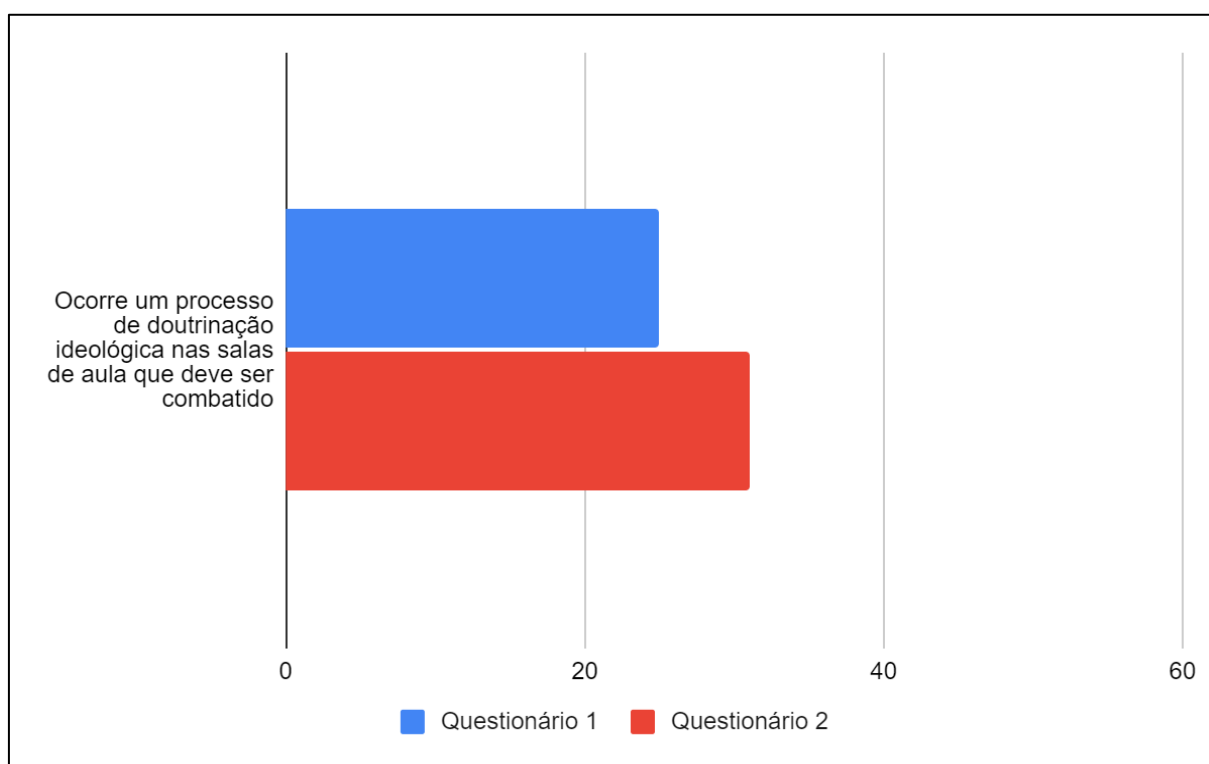
Parece interessante que o argumento que apresenta uma diminuição de marcações é o único que nomeia a suposta “ideologia de gênero”, tão apontada e combatida pelos defensores do Escola Sem Partido. Os resultados da pergunta 14 da primeira seção do questionário (“os estudantes são manipulados por militantes da teoria/ideologia de gênero”) também indicam uma gradual rejeição da ideia de uma “teoria/ideologia de gênero” difundida, apontando queda na concordância e aumento na seleção “não tenho opinião” no contraste entre os Questionários 1 e 2.

5.3.2. Deliberação, negociações e permanências no espaço de razões

Não apenas a quantidade de seleções aumenta entre os dois momentos de aplicação dos formulários, como os argumentos mais elencados se alteram após os grupos de discussão. Os resultados não apenas apontam para o quanto a oferta de ambiência deliberativa favorece a justificação, possibilitando maior capacidade de identificação dos argumentos para endossar posicionamentos em relação ao Escola Sem Partido, como sugerem uma mudança substantiva nas opiniões dos alunos, após as rodadas de discussão

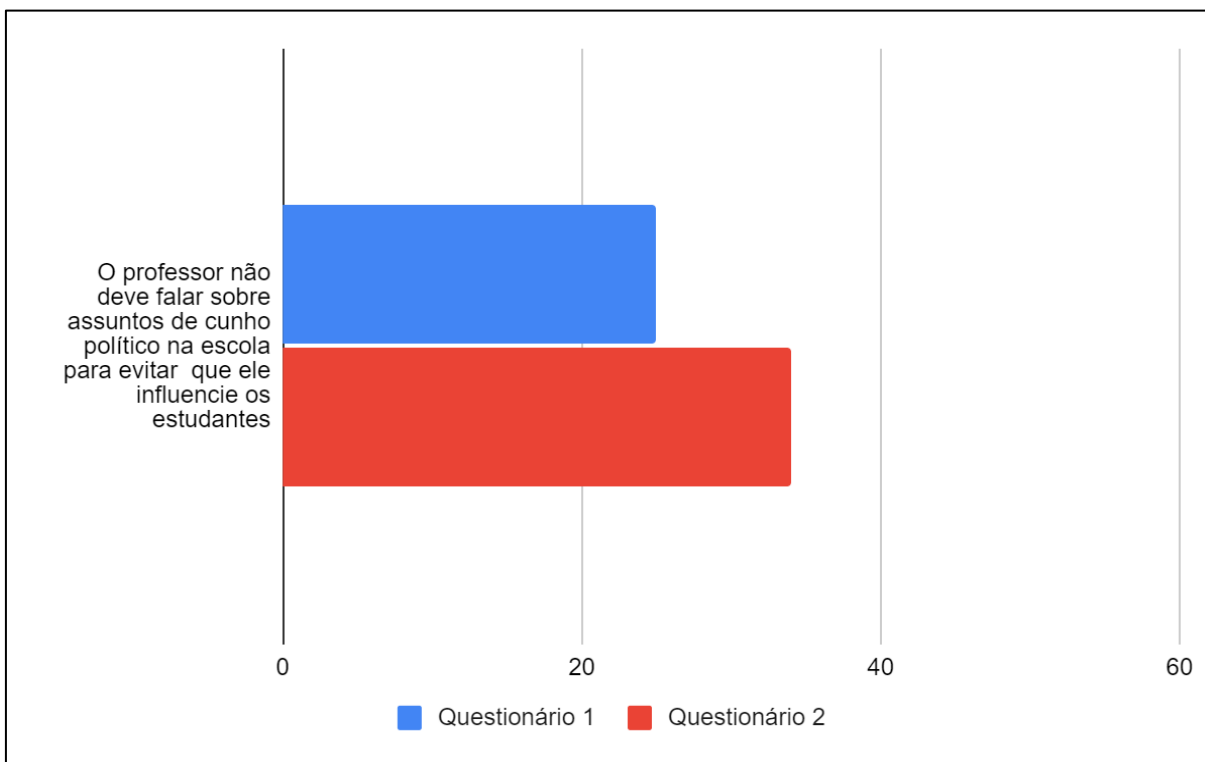
livre e a exibição do vídeo informativo. À medida que os estudantes deliberam sobre as controvérsias relativas ao Escola Sem Partido, o espaço de razões parece se rearticular — cabe dizer, em uma direção menos conservadora. Não obstante, os resultados dessa seção do questionário sugerem que pautas como o combate à suposta “doutrinação ideológica” encontram adesão significativa entre os jovens. As duas razões mais escolhidas no Questionário 1, marcadas por 19 dos 39 estudantes que fizeram marcações válidas, são favoráveis ao “movimento” Escola Sem Partido: os itens “a” — “Ocorre um processo de doutrinação ideológica nas salas de aula que deve ser combatido” — e “d” — “O professor não deve falar sobre assuntos de cunho político na escola para evitar que ele influencie os estudantes” da pergunta 22.

FIGURA 32 – Gráfico com as seleções no item “a” da pergunta 22 (“Ocorre um processo de doutrinação ideológica nas salas de aula que deve ser combatido”) nos Questionários 1 e 2



Fonte: Elaborado pelo autor

FIGURA 33 – Gráfico com as seleções no item “d” da pergunta 22 (“O professor não deve falar sobre assuntos de cunho político na escola para evitar que ele influencie os estudantes”) nos Questionários 1 e 2



Fonte: Elaborado pelo autor

O rol de seleções do Questionário 1 indica uma prevalência pela opção de argumentos mais favoráveis às proposições do Escola Sem Partido. Entre as seis razões contrárias ao "movimento", listadas em P23, quatro possuem a menor quantidade de marcações entre os alunos. A tabela a seguir apresenta os argumentos das perguntas 22 e 23 por ordem decrescente de seleções pelos alunos, no Questionário 1.

FIGURA 34 – Tabela com argumentos apresentados nas perguntas 22 e 23 ordenados por número decrescente de seleções no Questionário 1

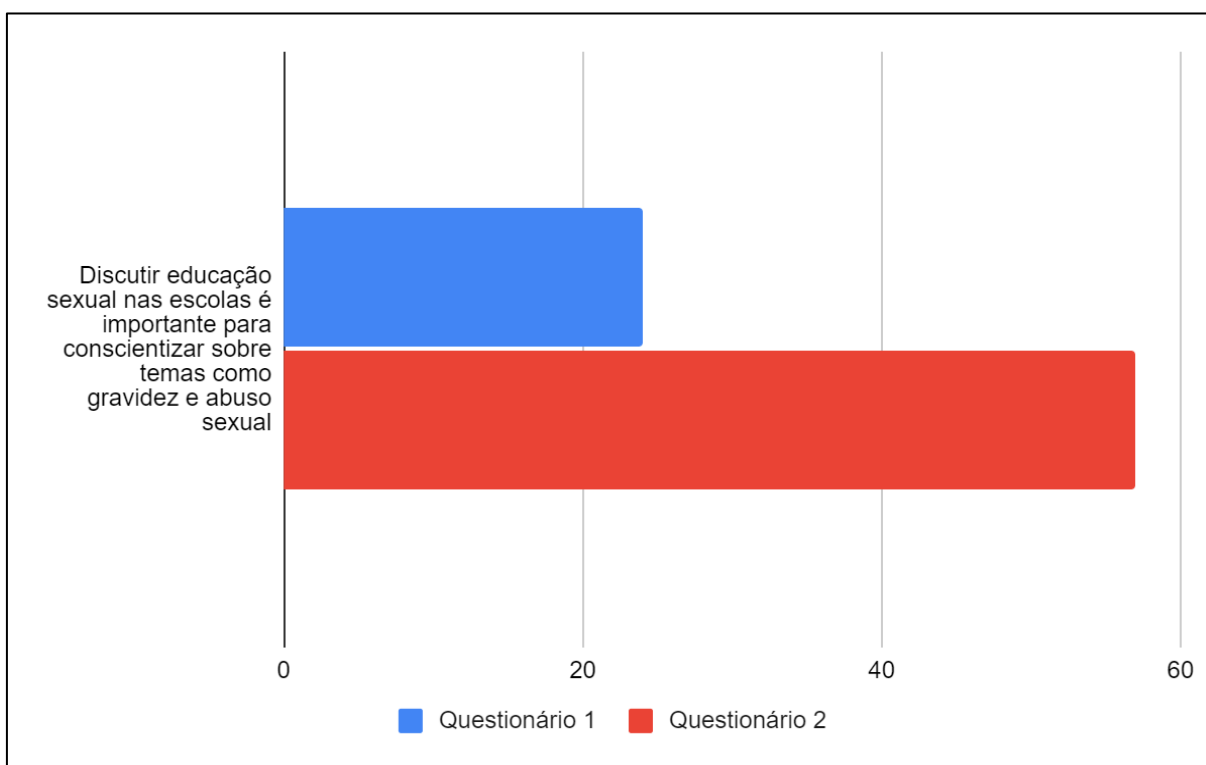
Argumento	Teor do argumento (Pró/Contra ESP)	Número de seleções
Ocorre um processo de doutrinação ideológica nas salas de aula que deve ser combatido	PRÓ	19

O professor não deve falar sobre assuntos de cunho político na escola para evitar que ele influencie os estudantes	PRÓ	19
Discutir educação sexual nas escolas é importante para conscientizar sobre temas como gravidez e abuso sexual	CON	18
As normas existentes são brandas para responsabilizar e, se preciso, punir professores cujas aulas intimidem ou constringam os estudantes	PRÓ	15
É importante discutir temas como discriminação racial e pautas LGBTQI+ em sala de aula	CON	15
Hoje percebe-se nas escolas a difusão da ideologia de gênero, que deve ser combatida	PRÓ	14
As convicções morais e religiosas dos pais devem ser respeitadas, e, portanto, as discussões em sala de aula não devem abordar temas polêmicos	PRÓ	13
Questões raciais e pautas LGBTQI+ são temas polêmicos, que não devem ser abordados na escola	PRÓ	12
A escola é um lugar de diversas opiniões e o professor deve ter liberdade para abordar e discutir assuntos controvertidos	CON	12
Os estudantes aprendem com a discussão de temas polêmicos e ficam mais preparados para a convivência social	CON	10
As normas existentes são suficientes para responsabilizar e, se preciso, punir professores cujas aulas intimidem ou constringam os estudantes	CON	8
Não ocorre um processo de doutrinação nas salas de aula	CON	5
TOTAL		160

Fonte: Elaborado pelo autor

Ao final da dinâmica, percebe-se uma alteração importante no teor dos argumentos mais escolhidos para endossar posições relativas ao "movimento" Escola Sem Partido. Algumas das alternativas menos selecionadas no Questionário 1 passam a figurar entre as razões mais escolhidas pelos alunos, enquanto outros argumentos parecem se tornar menos relevantes para justificar a opinião dos estudantes no final dos grupos de discussão. Uma opção contrária ao Escola Sem Partido torna-se a alternativa mais apontada entre os alunos participantes. Dos 87 estudantes com seleções válidas, 52 (ou 59,8% desses participantes) selecionam o item "b" da pergunta 23 ("Discutir educação sexual nas escolas é importante para conscientizar sobre temas como gravidez e abuso sexual").

FIGURA 35 – Gráfico com as seleções no item "d" da pergunta 23 ("Discutir educação sexual nas escolas é importante para conscientizar sobre temas como gravidez e abuso sexual") nos Questionários 1 e 2



Fonte: Elaborado pelo autor

Um novo padrão se verifica entre as razões mais escolhidas pelos alunos no Questionário 2. Argumentos contrários ao Escola Sem Partido tornam-se as seleções mais frequentes entre os estudantes, enquanto razões favoráveis ao grupo passam a figurar principalmente nas seções intermediárias e inferiores no *ranking* das razões mais mobilizadas. A tabela a seguir apresenta os argumentos das perguntas 22 e 23 pela ordem decrescente de seleção pelos alunos, no Questionário 2.

FIGURA 36 – Tabela com argumentos apresentados nas perguntas 22 e 23 ordenados por número decrescente de seleções no Questionário 2

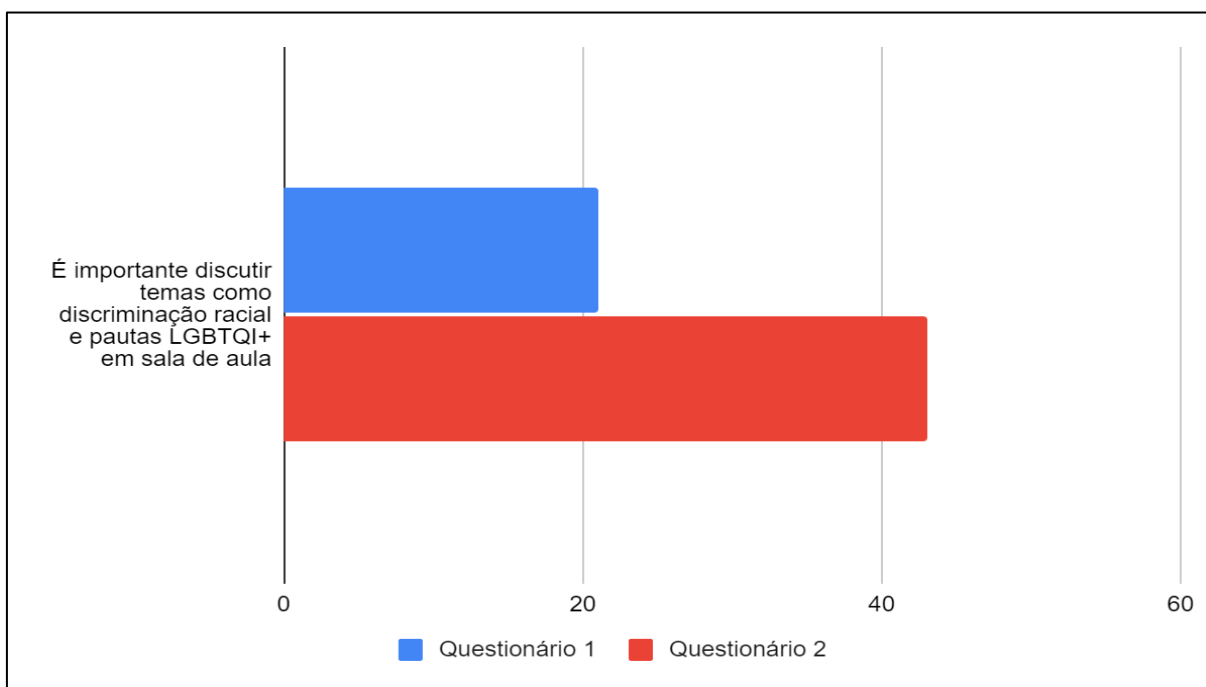
Argumento	Teor do argumento (Pró/Contra ESP)	Número de seleções
Discutir educação sexual nas escolas é importante para conscientizar sobre temas como gravidez e abuso sexual.	CON	52
Os estudantes aprendem com a discussão de temas polêmicos e ficam mais preparados para a convivência social.	CON	46
É importante discutir temas como discriminação racial e pautas LGBTQI+ em sala de aula.	CON	38
A escola é um lugar de diversas opiniões e o professor deve ter liberdade para abordar e discutir assuntos controversos	CON	37
O professor não deve falar sobre assuntos de cunho político na escola para evitar que ele influencie os estudantes.	PRO	29
Ocorre um processo de doutrinação ideológica nas salas de aula que deve ser combatido	PRO	26
As convicções morais e religiosas dos pais devem ser respeitadas, e, portanto, as discussões em sala de aula não devem abordar temas polêmicos	PRO	25
As normas existentes são brandas para responsabilizar e, se preciso, punir professores cujas aulas intimidem ou constrojam os estudantes	PRO	21
Questões raciais e pautas LGBTQI+ são temas polêmicos, que não devem ser abordados na escola	PRO	19
Não ocorre um processo de doutrinação nas salas de aula	CON	16

Hoje percebe-se nas escolas a difusão da ideologia de gênero, que deve ser combatida.	PRO	14
As normas existentes são suficientes para responsabilizar e, se preciso, punir professores cujas aulas intimidem ou constriam os estudantes.	CON	13
TOTAL		336

Fonte: Elaborado pelo autor

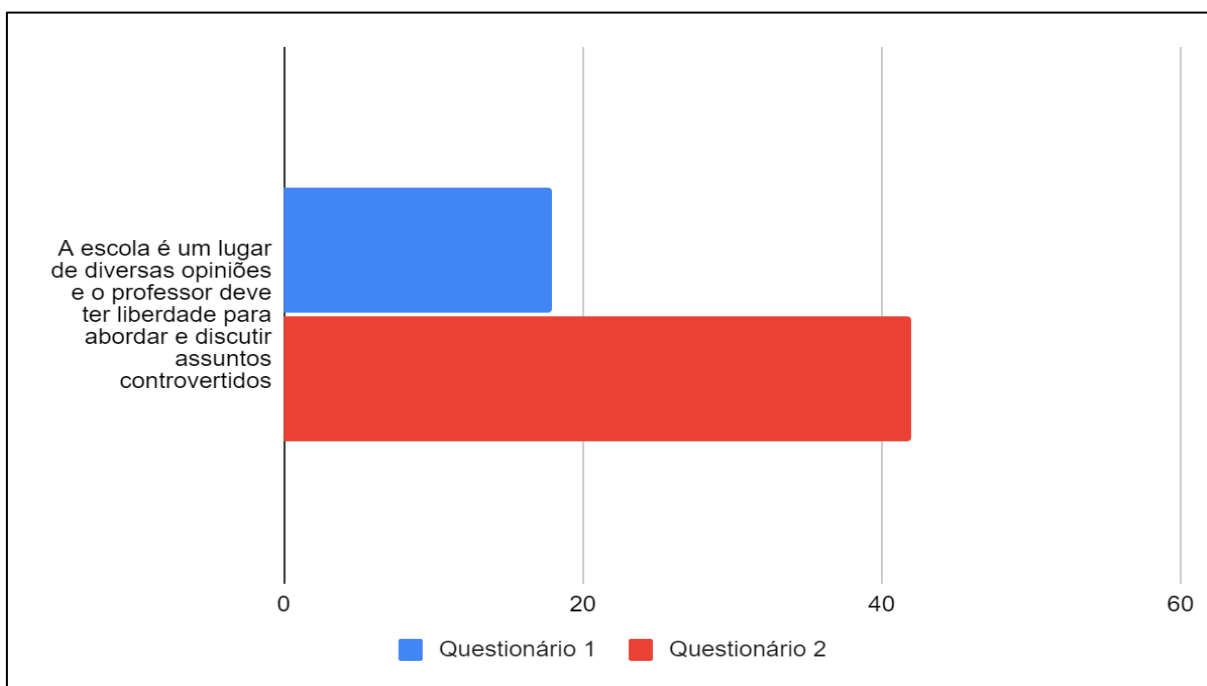
É notável o crescimento na escolha de razões contrárias ao Escola Sem Partido. A seleção do argumento que tematiza a discussão sobre pautas raciais e LGBTQIA+ em sala de aula — item “e” da pergunta 23 — mais do que duplica ao final dos grupos de discussão. A noção de que os professores devem ser livres para agendar temas polêmicos em sala de aula — item “c” da pergunta 23 — transforma-se de quarto argumento menos selecionado no Questionário 1 em quarta razão mais mobilizada no Questionário 2, tendo o seu volume de seleções mais do que triplicado.

FIGURA 37 – Gráfico com as seleções no item “d” da pergunta 23 (“É importante discutir temas como discriminação racial e pautas LGBTQIA+ em sala de aula”) nos Questionários 1 e 2



Fonte: Elaborado pelo autor

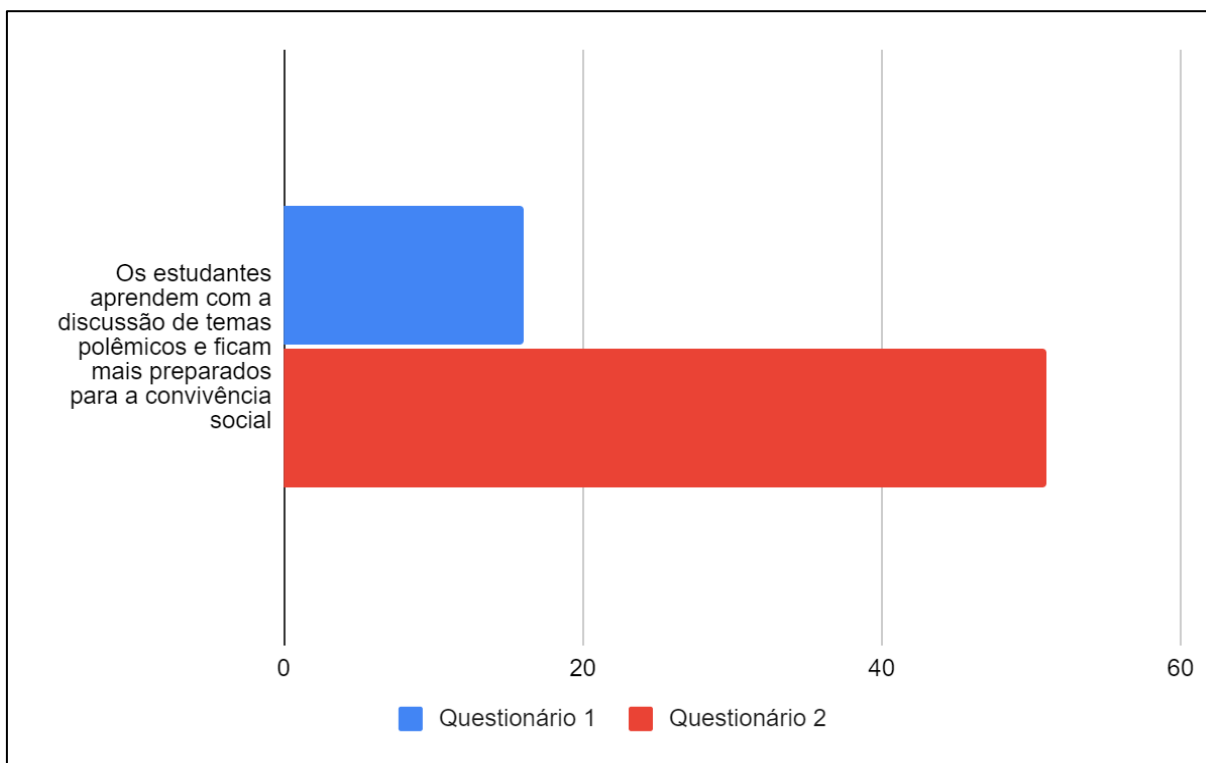
FIGURA 38 – Gráfico com as seleções no item “c” da pergunta 23 (“A escola é um lugar de diversas opiniões e o professor deve ter liberdade para abordar e discutir assuntos controversos”) nos Questionários 1 e 2



Fonte: Elaborado pelo autor

O grande aumento na seleção de um item parece particularmente interessante. A alternativa “f” da pergunta 23 refere-se aos possíveis méritos da discussão sobre temas controversos em sala de aula: “os estudantes aprendem com a discussão de temas polêmicos e ficam mais preparados para a convivência social”. Não apenas as seleções na frase quase quintuplicaram entre os questionários 1 e 2 — de 10 para 47 marcações —, mas a afirmação passou da terceira razão menos escolhida para o segundo argumento mais mobilizado entre todos os itens apresentados. Além de o grande crescimento apontar para uma posição mais avessa ao Escola Sem Partido no fim das dinâmicas, o resultado pode ser interpretado como uma avaliação positiva dos próprios grupos de discussão sobre o Escola sem Partido, à medida que os alunos sugerem que experiências como essa faz com que eles se tornem “mais preparados para a convivência social”.

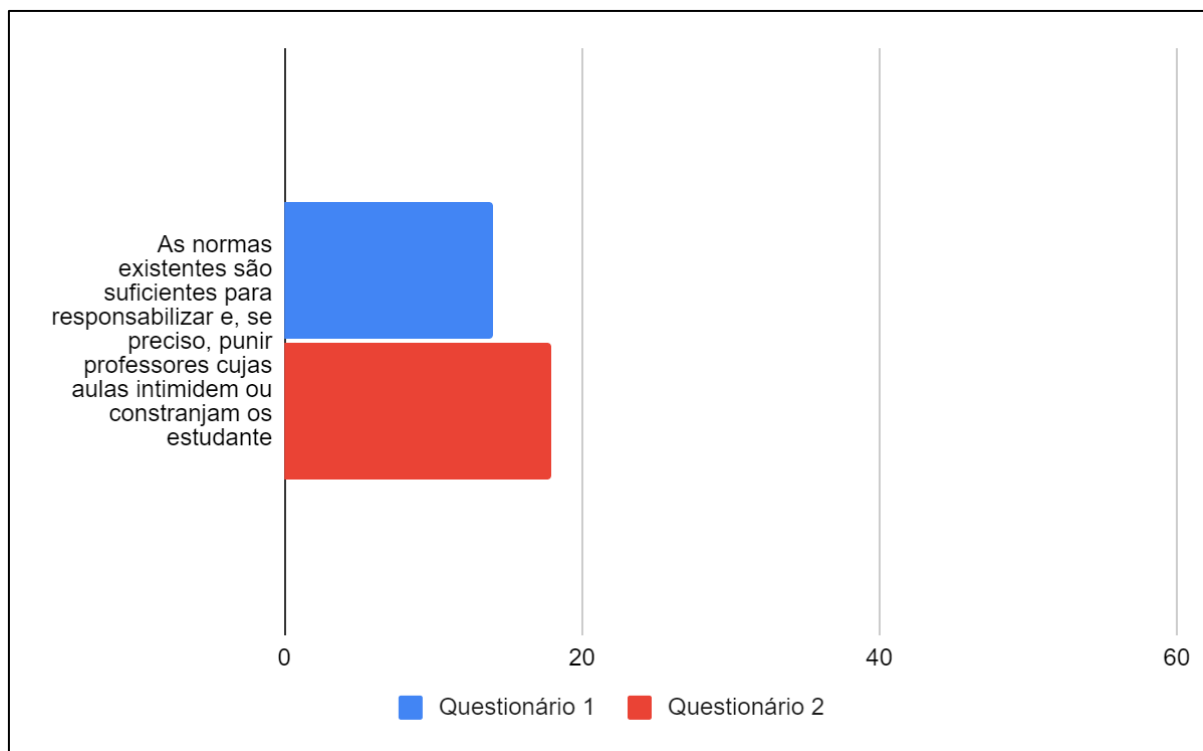
FIGURA 39 – Gráfico com as seleções no item “f” da pergunta 23 (“Os estudantes aprendem com a discussão de temas polêmicos e ficam mais preparados para a convivência social”) nos Questionários 1 e 2



Fonte: Elaborado pelo autor

Os resultados dos questionários 1 e 2 podem sugerir um deslocamento do espaço de razões, a partir das atividades realizadas, em uma direção menos conservadora. Disso, não se deve concluir que a rejeição às bandeiras do Escola sem Partido torne-se regra ou que a adesão às teses reacionárias do grupo seja insignificante após as rodadas deliberativas. No final dos grupos de discussão, o item menos selecionado pelos estudantes é um dos argumentos contrários ao Escola sem Partido: “As normas existentes são suficientes para responsabilizar e, se preciso, punir professores cujas aulas intimidem ou constringem os estudantes” (item “d” da pergunta 23).

FIGURA 40 – Gráfico com as seleções no item “d” da pergunta 23 (“As normas existentes são suficientes para responsabilizar e, se preciso, punir professores cujas aulas intimidem ou constrojam os estudantes”) nos Questionários 1 e 2



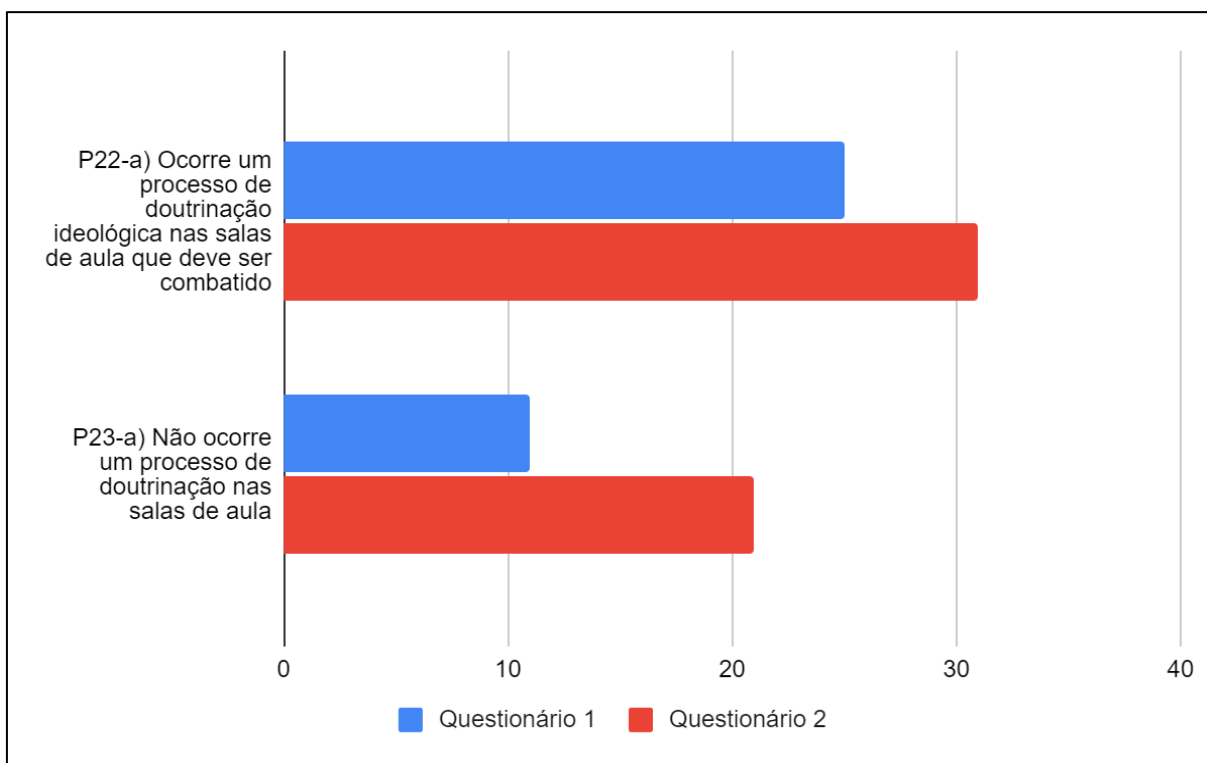
Fonte: Elaborado pelo autor

Uma das premissas do Escola Sem Partido parece encontrar eco particular entre os participantes dos grupos de discussão. Como discutido previamente, os resultados da pergunta 12 dos questionários (“A doutrinação nas escolas é uma realidade que deve ser combatida”) apontam para uma adesão notável à ideia do combate à “doutrinação nas escolas”. As razões elencadas nesta seção dos questionários reforçam o diagnóstico. No Questionário 1, o argumento mais selecionado pelos participantes (item “a” da pergunta 22) endereça a doutrinação como um problema a ser combatido. No mesmo formulário, a razão menos escolhida afirmava o contrário: “Não ocorre um processo de doutrinação nas salas de aula” (item “a” da pergunta 23).

Antes das atividades dos grupos de discussão, 19 em 39 alunos denunciavam a incidência de doutrinação ideológica em sala de aula, contra cinco que afirmavam não existir tal processo. Após as rodadas deliberativas, aumenta o número de estudantes que declaram não haver a “doutrinação ideológica”, mas esta quantidade nunca é superior àquela dos participantes que insistem em sua ocorrência. Enquanto 16 entre 87 alunos afirmam inexistir

o dito processo, 26 declaram o contrário. A prevalência dessa ideia não deve ser desconsiderada nas reflexões sobre o sugerido redesenho do espaço de razões que a discussão parece inaugurar.

FIGURA 41 – Gráfico com as seleções no item “a” da pergunta 22 (“Ocorre um processo de doutrinação ideológica nas salas de aula que deve ser combatido”) e no item “a” da pergunta 23 (“Não ocorre um processo de doutrinação ideológica nas salas de aula”)



Fonte: Elaborado pelo autor

Não obstante, o contraste entre os resultados dos dois questionários sugere mudanças importantes nos repertórios de argumentos mobilizados pelos alunos. Se antes 57,5% (92 em 160) das seleções eram favoráveis ao Escola Sem Partido, 60,1% (202 em 336) das marcações feitas ao final das dinâmicas são contrárias às proposições do movimento conservador. Não apenas aumenta a quantidade de estudantes posicionados em relação ao tema em disputa, mas as próprias posições se reconfiguram pelas atividades dos grupos de discussão. Há uma aparente inversão de tendências nos posicionamentos dos alunos que implica o desenho de um novo espaço de razões, que é mais progressista do que aquele encontrado no início. No entanto, é importante assinalar novamente que a adesão às proposições defendidas pelo Escola Sem Partido está longe de ser insignificante. Os resultados dos contrastes da última seção dos questionários 1 e 2 parecem reforçar os

achados da pergunta 18 dos formulários (“Se você conhece ou já ouviu falar sobre o projeto “Escola sem Partido”, o que pensa sobre suas propostas?”). Lá, também se verifica uma queda brusca no volume de estudantes “sem opinião” e uma tímida tendência contrária ao Escola Sem Partido, em proporção ainda menor do que aquela verificada nas tabelas de razões. Por outro lado, os resultados dos questionários levam a entender que as proposições conservadoras do “movimento” não são rejeitadas por muitos estudantes.

5.3.3. Resultados dos grupos de discussão: informação, mudança, continuidade

Uma avaliação razoável dos resultados dos questionários deve partir da constatação de que as premissas e as proposições levantadas pelo Escola Sem Partido dividem opiniões entre os alunos. De fato, as controvérsias nomeadas na pergunta de pesquisa apresentam-se como tal. Os fluxos nas seleções dos argumentos entre os questionários e a negociação entre razões favoráveis e contrárias ao Escola Sem Partido sugerem a ausência de consensos e de posições taxativas em relação ao tema. Parece fundado inferir que isto muito se deve à pouca familiaridade prévia dos estudantes com o “movimento”. O contraste entre os questionários 1 e 2 na seção da seleção dos argumentos, respaldado pelas respostas dos alunos às diversas perguntas dos formulários, fornece informações importantes que permitem endereçar os objetivos desta pesquisa.

Os grupos de discussão informam sobre o Escola Sem Partido. As respostas dos estudantes nos questionários levam à constatação de que a maioria deles não conhecia o “movimento” antes da dinâmica. No Questionário 1, as seleções entre as perguntas 18 e 21 e a ausência de marcações nas questões 23 e 23 evidenciam o desconhecimento. Findadas as duas rodadas de discussão livre e o vídeo informativo, a maior parte dos alunos não apenas passa a atestar algum entendimento sobre o assunto, como se sente habilitada a selecionar os melhores argumentos para endossar uma posição relativa ao problema. Tanto o número de alunos que se posicionam quanto a quantidade de argumentos mobilizados mais do que dobra no segundo momento de preenchimento do questionário, enquanto posições “sem opinião” sobre o Escola Sem Partido caem de 65,5% para 22,6%.

Não apenas o volume de razões selecionadas se altera ao final da dinâmica: **as razões mobilizadas se transformam pelos grupos de discussão.** Os argumentos com maior e menor número de seleções se alteram significativamente entre o primeiro e o segundo questionário. Enquanto posições favoráveis ao Escola Sem Partido assumem protagonismo entre os alunos previamente conhecedores do tema, razões contrárias às premissas e proposições do movimento conservador tornam-se as preferidas após as discussões. Não

obstante, cabe novamente reforçar que a aparente inflexão progressista no espaço de razões é sutil, inexistindo consenso ou uma completa inversão no rol dos argumentos elencados.

Nesse sentido, é necessário apontar que **posições defendidas pelo "movimento" Escola Sem Partido encontram adesão entre os estudantes**, em maior ou menor grau. A denúncia da “doutrinação nas escolas”, em especial, é uma tese com que parte muito considerável dos alunos admite. Antes e depois das atividades dos grupos de discussão, os jovens concordam que “a doutrinação nas escolas é uma realidade que deve ser combatida”. No rol de seleção de argumentos, a quantidade de alunos que concorda com a existência de um “processo de doutrinação ideológica” é maior do que o número de estudantes que discordam expressamente da frase, nos dois questionários. Pautas como a livre expressão de opiniões e a liberdade de cátedra evocam concordância mais parcial do que total entre os participantes. Ainda que uma maioria considerável acredite que jovens e adolescentes não sejam massa de manobra, tendo a capacidade de construir suas próprias opiniões, a ideia da existência de um “processo de doutrinação ideológica” encontra respaldo significativo.

As respostas da primeira seção dos questionários sugerem que **a anuência dos alunos com a discussão livre em sala de aula depende do tema**. Assuntos como educação sexual para prevenção de gravidez e ISTs, identidade de gênero e diversidade sexual parecem ser particularmente bem aceitos. Cabe pontuar, porém, que os enunciados das questões que trazem esses temas — perguntas 9, 10 e 11 — não localizam seu debate no ambiente da sala de aula, e sim a importância de conversar sobre eles no dia a dia. A discussão escolar sobre modelos familiares não tradicionais e sobre religião levanta maior controvérsia e posições mistas. Quando condicionada ao debate “com respeito e sem preconceito”, este tópico é mais aceito. O tema da política formal, em específico, é significativamente rejeitado para a conversa em sala de aula, ainda que a percepção sobre isso se altere entre o começo e o fim dos grupos de discussão.

Ainda que o desconhecimento prévio sobre o Escola Sem Partido seja facilmente constatado, não se desprende disso que os alunos não tenham opiniões formadas sobre diversas das controvérsias que o movimento conservador levanta. Entre as perguntas 1 e 17, são poucas as afirmações em que a opção “não tenho opinião” é majoritária. Sem embargo, é notável que as questões que evocam maior volume dessas marcações estão relacionadas a teses caras ao Escola Sem Partido. **Mais alunos não têm opinião sobre as supostas “ideologia de gênero” e “manipulação docente” do que sobre outros temas**. Parece que, embora haja um terreno de aceitabilidade para diversas das teses do Escola Sem Partido, elas são os temas em relação aos quais mais alunos têm dificuldade de se posicionar.

O processamento de controvérsias evocadas pela atuação do "movimento" Escola Sem Partido parece complexo e, por vezes, contraditório. Posições iniciais indicam, ao mesmo tempo, uma boa aceitabilidade à discussão de vários temas de direitos humanos — ainda que com constantes ressalvas — e uma rejeição ao agendamento da política em sala de aula. A liberdade de expressão e a ausência de policiamento são apoiadas, ao mesmo tempo que se abraça a cruzada contra a suposta "doutrinação ideológica". Por meio da deliberação, os estudantes se informam sobre o Escola Sem Partido e passam a assumir posições embasadas em argumentos. Estes mesmos argumentos são reavaliados no decorrer dos grupos de discussão, esboçando um espaço de razões novo, ligeiramente adverso às reivindicações da organização conservadora. Não obstante, a maior circulação de argumentos contrários às pautas do Escola Sem Partido tem como contrapartida um fluxo significativo de razões simpáticas às teses do "movimento".

6. CONCLUSÃO

Este trabalho demonstrou os potenciais da deliberação pública no processamento de controvérsias sobre o “movimento” Escola sem Partido. A partir da incorporação de princípios normativos da deliberação e de técnicas de grupos de discussão, a atividade de campo buscou avaliar as trocas argumentativas entre estudantes sobre uma série de temas relacionados às supostas empreitadas de “despartidarização do ensino”. Os resultados dos questionários preenchidos pelos estudantes forneceram informações valiosas sobre a forma que eles entendem o ambiente escolar e apontam para alterações importantes, ocasionadas pela deliberação sobre o assunto. Todo o esforço empírico, contudo, seria em vão não fosse pela ampla discussão que possibilitou a problematização do Escola sem Partido e o seu entendimento em um fluxo maior de inflexão democrática no Brasil. Antes de uma última sintetização dos resultados deste trabalho, cabe rememorar a elaboração teórica que o sustenta.

O Escola sem Partido é uma organização que defende um projeto ultraconservador, com reivindicações censórias e antidemocráticas. A cruzada do grupo contra a suposta “instrumentalização do ensino para fins ideológicos” encampa propósitos reacionários, que envolvem a ingerência de valores religiosos e a intimidação ao debate crítico nas escolas. Sob uma lógica de pânico moral, o ESP intimida professores e contribui para a estigmatização de grupos minoritários, por meio da tentativa de cerceamento do livre debate escolar. A cruzada contra a suposta “ideologia de gênero”, tão alardeada pelos defensores do “movimento”, é uma reivindicação facciosa, que forja um problema inexistente para atacar a possibilidade de diálogo sobre temas relacionados aos direitos humanos na sala de aula. O cenário pintado pelos defensores do Escola sem Partido — para quem o agendamento das “pautas de gênero” seriam um projeto sistemático e autoritário — parece desconectado da realidade da sociedade brasileira, atravessada pela marginalização de grupos minoritários e pela prevalente violência contra as mulheres e a população LGBTQIA+.

O modelo do pêndulo democrático brasileiro auxiliou a inserir a ascensão do Escola sem Partido em um contexto mais amplo de inflexão antidemocrática no país. Durante a década de 2010, percebe-se a erosão de um consenso democrático supostamente estabelecido e o ingresso cada vez maior de uma nova direita radicalizada na política institucional. Também é neste decênio que o Escola sem Partido, inaugurado na década anterior, passa a agendar projetos de lei em todas as esferas da federação. Após o contestado processo de impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff (PT), percebe-se no governo Michel Temer (MDB) a inauguração de uma agenda recessiva no campo da educação,

marcada pelo arrocho do investimento público na área e pela introdução de elementos privatistas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Na reconstituição dos eventos políticos do país ao longo da última década, a eleição de Jair Bolsonaro em 2018 é entendida como um marco da inflexão antidemocrática do país.

Esta pesquisa demonstrou que o apoio de Bolsonaro ao Escola sem Partido transborda uma pura afinidade ideológica. Ao longo da última década, a atividade institucional da organização conservadora esteve muito relacionada à atuação das lideranças políticas do universo bolsonarista, desde deputados aliados como Bia Kicis (PSL), — cunhada do fundador do Escola sem Partido, Miguel Nagib —, até os filhos do presidente da república. Foi a pedido de Flávio Bolsonaro (PATRI-RJ) que Nagib desenhou o anteprojeto de lei “Programa Escola sem Partido”. Na campanha presidencial de 2018, o apoio de Jair Bolsonaro às bandeiras de “despartidarização” do ensino foi explícito. Desde a posse do ex-capitão como presidente da república, postos importantes do Ministério da Educação têm sido ocupados por apoiadores explícitos do Escola sem Partido, como os ex-ministros Ricardo Vélez Rodríguez e Abraham Weintraub. Se as bandeiras do Escola sem Partido parecem mais representadas do que nunca nas esferas governamentais, curiosamente este é o momento em que o Escola sem Partido, como organização, afirma estar tendo as suas demandas preteridas. Independentemente de os interesses imediatos do grupo de Nagib estarem sendo atendidos ou não pelo atual governo, o processo atual de desmonte da educação brasileira, que conjuga pressões privatistas e conservadoras, é patente.

Descrito o contexto propício para a reverberação das teses pela “despartidarização” do ensino, o Escola sem Partido foi analisado a partir da reflexão teórica do campo comunicacional. Nesse sentido, as bandeiras do grupo foram confrontadas às leituras da teoria crítica e, em especial, ao legado de Jürgen Habermas e Paulo Freire. Alvo constante de bolsonaristas e defensores do Escola sem Partido, o pedagogo pernambucano aponta — ainda nos anos 1990 — para os riscos da incorporação de um discurso “sem partido” na educação. Diversas incompatibilidades podem ser apontadas entre o modelo crítico de Paulo Freire e a visão do Escola sem Partido sobre a sala de aula. O modelo educacional defendido pelo grupo promove a manutenção da educação bancária e das “relações narradoras” (p. 79) denunciadas por Freire, à medida que os alunos são entendidos como depositários das prescrições docentes. O cerceamento do grupo de Nagib ao debate ampliado nas salas de aula nega a “criticidade” e o “risco, aceitação do novo e a rejeição a qualquer forma de discriminação”, defendidos na *Pedagogia da Autonomia*. As denúncias de “doutrinação ideológica” partem de uma perspectiva transmissional da educação, caracterizada pela “transferência de conhecimento”. Tal paradigma é inaceitável não apenas na concepção

problematizadora de educação de Paulo Freire, como na educação contra a barbárie de Adorno e na racionalidade comunicativa de Habermas.

A obra de Jürgen Habermas é fundamental para a base teórica e o movimento de campo desta pesquisa. A distinção do filósofo sobre a ação comunicativa, em que as interações sociais voltadas ao entendimento mútuo são diferenciadas daquelas práticas linguísticas direcionadas a fins, confronta a estrutura teleológica do paradigma transmissional adotado pelo Escola sem Partido. O conceito de deliberação pública é particularmente importante aos propósitos desta pesquisa. Habermas apresenta a democracia deliberativa como um modelo procedimental que incorpora processos de troca argumentativa entre os sujeitos e que apresenta uma série de princípios normativos, como a inclusão, o respeito mútuo e a ausência de coerção externa. Elaboraões teóricas posteriores dos legatários da tradição habermasiana permitem um entendimento sistêmico da deliberação pública para além de uma perspectiva racionalista. Nesse sentido, a noção de sistema deliberativo abarca as práticas cotidianas de interpelação entre sociedade civil, mídia e esfera política.

No confronto às teses do Escola Sem Partido, é possível estabelecer várias interseções entre a obra de Freire e Habermas, exploradas com maior fôlego no capítulo 2. A concepção problematizadora da educação de Paulo Freire (2019b, p. 94), que “afirma a dialogicidade e se faz dialógica”, pode ser relacionada ao agir comunicativo habermasiano, que pressupõe a disposição mútua em considerar posições para além de fins estratégicos. Se as conversações cotidianas são relevantes para uma percepção sistêmica da deliberação pública, a prática educativa voltada à libertação incorpora os conhecimentos prévios dos educandos à sua realização. É prevalente no modelo comunicacional dos dois teóricos que a comunicação não se estabelece em um fluxo unidirecional. À medida que uma prática educativa voltada à libertação dos sujeitos é estabelecida a partir do diálogo, é relevante a deliberação pública deles sobre os processos educativos que os concernem.

As reflexões teóricas descritas inspiraram os objetivos deste trabalho. A questão que esta pesquisa visa endereçar é: *como estudantes de escolas públicas processam controvérsias sobre as proposições do Escola sem Partido por meio da deliberação?* À medida que se compreende que os sujeitos devem ser incluídos na deliberação sobre os processos que os concernem, entende-se a pertinência da discussão sobre o Escola sem Partido por jovens alunos de escolas públicas. A perspectiva habermasiana do “espaço de razões” — espaço compartilhável do mundo da vida a partir do qual os sujeitos mobilizam razões, quando provocados (MAIA et al., 2017) — pressupõe que as trocas argumentativas possuem efeitos que não se restringem às posições individuais dos sujeitos, reconfigurando um horizonte de

argumentos compartilhado. Assentado na deliberação pública, esse conceito foi importante para o desenho da atividade de campo.

As questões desta pesquisa foram endereçadas por meio da análise dos resultados de grupos de discussão sobre o Escola sem Partido. A atividade de campo integrou as atividades do Projeto Compartilha, uma iniciativa de ensino de capacidades deliberativas conduzida pelos grupos de pesquisa em Mídia e Esfera Pública (EME-UFMG) e Comunicação, Política e Amazônia (Compoa-UFPA). Para além de se orientar a objetivos próprios de pesquisa, a atividade funcionou como *follow-up* para o projeto maior. O vínculo institucional deste trabalho forneceu os pareceres éticos e a estrutura de materiais e equipe para a viabilização dos grupos. Com base em experiências empíricas prévias, foram incorporadas técnicas de grupos focais à condução da atividade.

Os resultados dos questionários sugerem que a aceitabilidade entre os alunos à discussão sobre assuntos polêmicos em sala de aula varia de acordo com o tema. Os estudantes são, em geral, favoráveis à conversa sobre educação sexual, identidade de gênero e diversidade sexual no dia a dia. Em contrapartida, a discussão em sala de aula sobre modelos familiares não convencionais é mais controversa. Os alunos recebem de forma mista a discussão sobre religião no ambiente escolar, mas esta é melhor aceita quando é condicionada ao respeito e à ausência de preconceitos. Embora os jovens se mostrem favoráveis à discussão de diversos temas, a menção à palavra “política” parece implicar uma rejeição inicial; contudo, essa recusa parece se diluir um pouco ao final da dinâmica. Os alunos são contra o policiamento das salas de aula e apoiam a liberdade de expressão da comunidade escolar, mas muitas vezes pontuam ressalvas. Mesmo ao final dos grupos de discussão, são poucos os alunos que recusam completamente a noção de um direito parental sobre o que pode e o que não pode ser tratado em sala de aula.

Entre os temas abordados nos questionários, as denúncias conspiracionistas da suposta “ideologia de gênero” e da “doutrinação ideológica” parecem suscitar uma particular indecisão entre os alunos. As respostas dos alunos apontam para uma tendência de aversão à existência e à propagação de uma suposta “ideologia de gênero”. Ao mesmo tempo, as denúncias de “doutrinação ideológica”, tão levantadas pelo Escola sem Partido, parecem encontrar um terreno mais favorável. Se existe uma aparente inclinação a favor da ideia da presença de um processo “doutrinador” nas salas de aula, os alunos são mais assertivos ao afirmarem sua capacidade de construção de posições autônomas: a grande maioria deles recusa a noção de que jovens e adolescentes seriam massa de manobra, e afirmam que eles constroem as suas próprias opiniões.

São muito importantes os resultados das perguntas dos questionários que nomearam o Escola sem Partido. As respostas dos alunos às questões apontam um geral desconhecimento inicial em relação ao grupo e às suas propostas. A maioria dos participantes nunca tinha ouvido falar do Escola sem Partido antes dos grupos de discussão. Uma quantidade ainda mais expressiva nunca havia conversado sobre o assunto e não conhecia as propostas do grupo. Como é de se esperar pelo majoritário desconhecimento do tema, a maioria dos alunos não tinha opinião sobre o Escola sem Partido antes das rodadas deliberativas. Ao final da atividade de campo, a maioria dos alunos declarou conhecer — pelo menos um pouco — as propostas do ESP e conseguiu se posicionar em relação a ele. As seleções dos alunos no Questionário 2 indicam que eles são mistos em relação ao Escola sem Partido, havendo uma estreita margem de diferença entre os jovens favoráveis e contrários ao projeto. Ao final dos grupos de discussão, 38 alunos se posicionaram a favor do projeto, 44 estudantes se posicionaram de forma contrária a ele e 26 declararam não ter opinião.

À luz da literatura sobre o “espaço de razões”, foram analisadas as razões mobilizadas para endossar posições relativas ao Escola sem Partido. O contraste entre as respostas dos alunos nos Questionários 1 e 2 aponta para notáveis diferenças antes e depois dos grupos de discussão. Após as rodadas deliberativas, o número de razões selecionadas pelos alunos para declarar posições em relação ao ESP mais do que dobrou. Além da quantidade de argumentos mobilizados, as respostas dos alunos sugerem diferenças importantes no teor das razões selecionadas pelos alunos. No começo da atividade de campo, as razões mais selecionadas são favoráveis às reivindicações do Escola Sem Partido. Ao fim da dinâmica, percebe-se uma reconfiguração no rol das seleções, que privilegia razões mais progressistas e contrárias às bandeiras do ESP. Os grupos de discussão parecem redesenhar os repertórios de razões mobilizadas na direção de um contorno menos conservador e mais receptivo à discussão de temas ditos polêmicos em sala de aula. Não obstante, uma prevalente adesão a bandeiras do Escola sem Partido, como a “doutrinação ideológica”, é observada.

Os resultados dos questionários sugerem que a atividade de campo foi bem-sucedida no sentido de informar os estudantes sobre o Escola sem Partido. Não se pretende, com tal afirmação, estabelecer que as controvérsias evocadas pelo grupo conservador tenham sido esgotadas nos grupos de discussão. Entretanto, a avaliação de que os alunos aprenderam com a discussão é endossada pelo aumento expressivo no volume de seleções de argumentos pelos participantes, acompanhado pela queda brusca no número de indecisos e desconhecedores do tema. Para a maioria dos estudantes que participaram da atividade de campo, esta foi a primeira conversa que eles já tiveram sobre o Escola sem Partido. Por si só,

este dado pode ser considerado um mérito da pesquisa, entendida a gravidade do tema e a eventualidade de incorporação institucional das suas demandas.

Outra aparente virtude dos grupos de discussão refere-se à crescente adesão dos estudantes ao diálogo sobre temas controvertidos no ambiente escolar. Por meio da deliberação sobre o Escola sem Partido, os estudantes parecem receber melhor a conversa sobre assuntos ditos polêmicos em sala de aula. Esta reflexão é embasada pelas respostas dos estudantes aos questionários. No rol dos argumentos apresentados para sustentar posições relativas ao Escola sem Partido, o número de seleções ao item “os estudantes aprendem com a discussão de temas polêmicos e ficam mais preparados para a convivência social” aumenta em mais de quatro vezes ao final dos grupos de discussão. À medida que se expande a noção da sala de aula como espaço potente para a discussão dos temas ditos polêmicos, o conjunto de premissas e reivindicações defendido pelo Escola sem Partido parece perder espaço.

Não obstante, é necessário frisar a prevalência da adesão dos estudantes a algumas das bandeiras conservadoras no campo da educação, mesmo ao final dos grupos de discussão. Ainda que os resultados dos questionários sugiram a tendência de uma reconfiguração mais progressista do espaço de razões após as rodadas deliberativas, este câmbio não é definitivo ou generalizado. Por exemplo, a adesão à ideia de existência de uma “doutrinação ideológica” a ser combatida é mantida em grande parte, mesmo ao final dos grupos de discussão. Embora mais alunos afirmem discordar do que concordar com as propostas do Escola Sem Partido no Questionário 2, há de se frisar que a diferença é estreita, muito menor do que o volume de indecisos sobre o assunto. Nesse sentido, as reflexões deste trabalho devem ter em vista o continuado acordo de muitos estudantes às bandeiras pela suposta “despartidarização” do ensino.

Os resultados dos questionários sugerem que o Escola sem Partido é um tema controverso, cujas demandas são processadas de formas múltiplas pelos estudantes. Por meio das discussões livres, os alunos parecem não apenas tomar conhecimento sobre as controvérsias relativas à atuação do ESP, como se habilitam a, cada vez mais, demarcar posições em relação a ela. Nesse sentido, a deliberação sobre o tema parece incrementar a justificação e a formação de opiniões sobre o problema. Também, as trocas argumentativas sobre o Escola sem Partido parecem reconfigurar o espaço de razões compartilhado pelos alunos em uma direção mais progressista. A conversa sobre a possibilidade de se conversar em sala de aula sobre os ditos temas polêmicos — muitas vezes, pautas urgentes a grupos estruturalmente marginalizados — parece não apenas tornar o diálogo livre mais bem aceito, como tornar a própria política um tema menos rejeitado.

Os grupos de discussão sobre o Escola sem Partido geraram o amplo conjunto de resultados que foi explorado nesta pesquisa. Trabalhos posteriores sobre o tema podem incrementar as reflexões aqui desenvolvidas a partir da investigação de outros dados gerados pela atividade de campo que não foram explorados neste trabalho. As transcrições dos registros de áudio dos encontros dos alunos, por exemplo, podem subsidiar investigações muito ricas sobre as trocas de razão em relação às propostas conservadoras de suposta “despartidarização”. Também, diferentes escolhas na composição dos grupos de discussão e na forma de moderação podem contribuir à investigação do problema sob diferentes prismas.

Luis Felipe Miguel pontua, em sua descrição da trajetória do Escola sem Partido, que a organização não inaugurou a cruzada contra a livre-docência no Brasil (MIGUEL, 2016). Acrescentamos a essa observação que esta pauta não parece ser encerrada pela atuação do grupo. Desde a eleição de Jair Bolsonaro, declarações públicas do fundador do Escola sem Partido expressam descontentamento ao agendamento institucional das pautas do grupo, alertando uma suposta falta de apoio institucional às bandeiras do movimento. As alegações de Miguel Nagib não parecem considerar o esforço ativo do governo federal em aprofundar uma investida recessiva no campo educacional.

A ingerência conservadora sobre o livre debate escolar não está circunscrita à atuação do Escola sem Partido como organização. No momento final da escrita deste trabalho, o horizonte do fim da inflexão autoritária do pêndulo democrático brasileiro ainda não parece próximo. Em um contexto de intimidação da produção acadêmica crítica, intromissão política na autodeterminação das universidades federais e cortes no financiamento da educação pública, o obscurantismo parece mais disseminado do que nunca. Se o estrago consumado parece profundo e difícil de ser revertido em um curto prazo, a conjuntura desanimadora indica que ainda há muito a se perder. Nas circunstâncias postas, o exame atento às ofensivas conservadoras que buscam impedir a livre circulação de ideias e opiniões no ambiente escolar é fundamental, inclusive para o restabelecimento democrático do país.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W. Educação e emancipação. São Paulo: Paz & Terra, 2020. 206p.
- ALFANO, B. Após anunciar fim, Escola Sem Partido recebe doação e projetos de lei avançam. *O Globo*. 08 Nov 2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/apos-anunciar-fim-escola-sem-partido-recebe-doacao-projetos-de-lei-avancam-24038212>>. Acesso em 16 Jul 2020.
- AVRITZER, L. Prefácio. In: MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro. (org. e trad.). A deliberação pública e suas dimensões sociais, políticas e comunicativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 7-10.
- AVRITZER, L. A participação no Brasil democrático e seu desenho institucional. In: AVELAR, Lúcia; CINTRA, Antônio Octávio (Org.). Sistema político brasileiro: uma introdução. Unesp, 2007. Cap. 09, p.189-206.
- AVRITZER, Leonardo. O PÊNDULO DA DEMOCRACIA NO BRASIL: Uma análise da crise 2013–2018. **Novos Estudos CEBRAP**, v. 37, n. 2, p. 273-289, mai-ago, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/nec/v37n2/1980-5403-nec-37-02-273.pdf>>, acesso em 26 de outubro de 2020.
- AVRITZER, L. O pêndulo da democracia. São Paulo: Todavia, 2019. 204p.
- AZEVEDO, J.S. Por que o pensamento pedagógico de Paulo Freire leva à doutrinação ideológica, política e partidária? *Escola Sem Partido*. 05 Jul 2019. Disponível em <<http://escolasempartido.org/blog/por-que-o-pensamento-pedagogico-de-paulo-freire-leva-a-doutrinacao-ideologica-politica-e-partidaria/>>. Acesso em 09 Jun 2020.
- BAND JORNALISMO. Bolsonaro critica TV Escola e chama Paulo Freire de "energúmeno". YouTube, 17 Dez 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4o4YONa9byg>>. Acesso em 17 Jul 2020.
- BAPTISTA, E.A.; SANGLARD, F.N.; CAL, D.G.; VIMIERO, A.C.; MAIA, R.C.M.; VEIGA, V.O. Comunicação Política e educação: desenvolvimento de capacidades deliberativas entre jovens da rede pública de ensino no Brasil. **Comunicação & Inovação**, v. 19, n. 41, set/dez, p. 149-166, 2018. Disponível em: <https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/view/5520>, acesso em 26 de outubro de 2020.
- BASILIO, A.L. Escola Sem Partido anuncia o fim de suas atividades. *CartaCapital*. 19 Jul 2019. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/escola-sem-partido-anuncia-o-fim-de-suas-atividades/>>. Acesso em 16 Jul 2020.
- BEDINELLI, T. "O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis" *El País Brasil*. 25 Jun 2016. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html>. Acesso em 09 Jun 2020.

BENHABIB, S. (Ed.) *Situating the Self: Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics*. Nova Iorque: Routledge, 1992.

BENHABIB, S. Towards a Deliberative Model of Democratic Legitimacy. In: BENHABIB, S. (Ed.). *Democracy and Difference - Contesting the Boundaries of the Political*. Princeton: Princeton University Press, 1996, p. 67-94.

BETTINE, Marco. Um olhar sobre a construção do conceito de ação comunicativa na “Teoria da Ação Comunicativa”. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 19, n. 44, p.334-359, jan/abr 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222017000100334&script=sci_abstract&lng=pt>, acesso em 26 de outubro de 2020.

BIROLI, F. The Backlash against Gender Equality in Latin America: Temporality, Religious Patterns, and the Erosion of Democracy. In: Dossier: Las ofensivas antigénero en América Latina. *LASA Fórum*, vol. 51, n. 2, p. 22-26, abr, 2020.

BOHMAN, J. O que é a deliberação pública? Uma abordagem dialógica. In: MARQUES, A. C. S. (Org.). *A deliberação pública e suas dimensões sociais, políticas e comunicativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 31–84.

BOLSONARO, J. ESCOLASEMPARTIDO: Modelo de Notificação Extrajudicial: arma das famílias contra a doutrinação nas escolas. <http://migre.me/v5htG>. Twitter: @jairbolsonaro. Disponível em: <<https://twitter.com/jairbolsonaro/status/780762304669450240>>. Acesso em: 15 Jul 2020.

BOLSONARO, J. JAIR BOLSONARO: EDUCAÇÃO (ESCOLA SEM PARTIDO). YouTube, 19 Abr 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FR0u3wZZHzQ>>. Acesso em 15 Jul 2020.

BOLSONARO presidente: A surpreendente trajetória de político do baixo clero ao Palácio do Planalto. *BBC News Brasil*. 28 Out 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45778959>>. Acesso em 15 Jul 2020.

BONIN, R. Weintraub, a sofisticação de ideias no MEC: ‘Paulo Freire é muito feio’. *Veja*. 21 Mai 2020. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/blog/radar/weintraub-a-sofisticacao-de-ideias-no-mec-paulo-freire-e-muito-feio/>>. Acesso em 15 Jul 2020.

BORGES, H. “Escola sem partido” quer apagar Paulo Freire da educação brasileira. *The Intercept Brasil*. 10 Out 2017. Disponível em: <<https://theintercept.com/2017/10/10/escola-sem-partido-quer-apagar-paulo-freire-da-educacao-brasileira>>. Acesso em 17 Jul 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 867, de 23 de março de 2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em 20 Set 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 7.180, de 24 de fevereiro de 2014. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>>. Acesso em 20 Set 2021.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Protocolo de intenções assinado entre MEC e MMFDH visa promover a cultura de paz nas escolas. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. 20 Nov 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2019/novembro/protocolo-de-intencoes-assinado-entre-mec-e-mmfdh-visa-promover-a-cultura-de-paz-nas-escolas>>. Acesso em: 17 Jul 2020.

CAFARDO, R. 'Única ideologia que nos interessa é a ideologia da aprendizagem', diz Rossieli. *O Estado de S. Paulo*. 14 Jan 2019. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,unica-ideologia-que-nos-interessa-e-a-ideologia-da-aprendizagem-diz-rossiele,70002678281>>. Acesso em 15 Jul 2020.

CARA, D. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO, Fernando (org). Educação contra a barbárie. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 21-27.

CARNEIRO, S. Vivendo ou aprendendo... A "ideologia da aprendizagem" contra a vida escolar. In: CÁSSIO, Fernando (org). Educação contra a barbárie. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 36-42.

CÁSSIO, F. Apresentação: desbarbarizar a educação. In: CÁSSIO, Fernando. Educação contra a barbárie (org). São Paulo: Boitempo, 2019. p. 12-19.

CATINI, C. Educação e empreendedorismo da barbárie. In: CÁSSIO, Fernando. Educação contra a barbárie (org). São Paulo: Boitempo, 2019. p. 29-35.

CHAMBERS, S. A teoria democrática deliberativa. In: MARQUES, A. C. S. (Org.). A deliberação pública e suas dimensões sociais, políticas e comunicativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 239–367.

CHAVES, V.L.J. O ensino superior privado-mercantil em tempos de economia financeirizada. In: CÁSSIO, Fernando. Educação contra a barbárie (org). São Paulo: Boitempo, 2019. p. 65-71.

CIDH - COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. Situação dos direitos humanos no Brasil, 207p. (Relatório técnico)

CIPRIANI, J. Paulo Freire de 'fetiche' e critica: 'É ou não é feio de doer'? *Jornal Estado de Minas*. 02 Ago 2019. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2019/08/02/interna_politica,1074319/ministro-da-educacao-chama-paulo-freire-de-fetichista-da-esquerda-e-feio.shtml>. Acesso em 17 Jul 2020.

COHEN, J. Deliberação e legitimidade democrática. In: MARQUES, A. C. S. (Org.). A deliberação pública e suas dimensões sociais, políticas e comunicativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 85-108.

COHEN, J. Deliberation and Democratic Legitimacy. In: BOHMAN, J.; REHG, W. (Eds.) *Deliberative Democracy: Essays on Reason and Politics*. Cambridge: MIT Press, 1997. p. 67-91.

COHEN, S. *Folk Devils and Moral Panics*. Londres: Routledge, 1972. 282p.

COOKE, M. Five Arguments for Deliberative Democracy. *Political Studies*. v. 48, p. 947-969, 2000.

CORTI, A.P. Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio. In: CÁSSIO, Fernando. *Educação contra a barbárie* (org). São Paulo: Boitempo, 2019. p. 43-49.

COSTA, Maria Eugênia Belczak. Grupo focal. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). *Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação*. São Paulo: Atlas, 2005.

DAMASCENO, V. Weintraub repete acusações contra universidades com base em reportagens. *Exame*. 11 Dez 2019. Disponível em: <<https://exame.com/brasil/ministro-da-educacao-repete-que-ha-plantacoes-de-maconha-nas-universidades/>>. Acesso em 17 Jul 2020.

DE BRASI, Leandro. Argumentative deliberation and the development of intellectual humility and autonomy in the classroom. *Cogency, Journal of Reasoning and Argumentation*. v. 12, n. 1, p.13-37, 2020.

DEAN, Jodi. "Why the net is not a public sphere." *Constellations*, Nova York, v. 10, n. 1, 2003, p. 95-112

DEPOIMENTO de Dorcas J. Alves da Silva, via Facebook (24.05.2016). *Escola Sem Partido*. 01 Jul 2016. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/blog/depoimento-de-dorcas-j-alves-da-silva-via-facebook-24-05-2016/>>. Acesso em 20 Set 2021.

ESCOLA Sem Partido: entrevista com Miguel Nagib, criador do movimento. *ES Brasil*. 06 Jul 2018. Disponível em: <<https://esbrasil.com.br/miguel-nagib-escola-sem-partido/>>. Acesso em 15 Jul 2020.

ESCOLA SEM PARTIDO. Que fique claro: o problema não é o hino nem, ao nosso ver, a filmagem dos alunos (todos os dias crianças são filmadas em escolas, e nunca ninguém reclamou). O problema é a recomendação para a leitura dessa carta. Isso, sim, é o fim da picada. Twitter: @escolasempartid. Disponível em: <<https://twitter.com/escolasempartid/status/1100190952512208896>>. Acesso em 16 Jul 2020.

ESCOLA SEM PARTIDO. Quem somos. *Escola Sem Partido*. s.d. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/quem-somos/>>. Acesso em 09 Jun 2020.

ESCOLA SEM PARTIDO. Programa Escola Sem Partido. *Escola Sem Partido*. s.d. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>>. Acesso em 20 Set 2021.

ESCOLA SEM PARTIDO COMUNICAÇÃO. No IFPE, fanáticos da religião do gênero transformam banheiro feminino em banheiro trans. 02 Mar 2020. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/blog/denuncia-fanaticos-da-religiao-do-genero-transformam-banheiro-feminino-do-ifpe-em-banheiro-trans/>>. Acesso em 20 Set 2021.

'ESCOLA sem Partido' já está em operação, diz Bolsonaro. *R7 Educação*. 18 Dez 2019. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/educacao/escola-sem-partido-ja-esta-em-operacao-diz-bolsonaro-18122019>>. Acesso em 16 Jul 2021.

ESTADÃO. Bolsonaro exalta Ustra na votação do impeachment em 2016. YouTube, 08 Ago 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xiAZn7bUC8A>>. Acesso em: 20 Set 2021.

FARIA, Cláudia Feres. Sistema deliberativo, formas de conexão e inclusão política: alcance teórico e prático. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 32, n. 95, 329502, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092017000300501&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 5 de setembro de 2018

FERRETTI, C.J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, dez, 2018. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/issue/view/10890>>, acesso em 26 de outubro de 2020.

FLAGRANTE de doutrinação ideológica em livro didático. 01 Ago 2012. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/blog/flagrante-de-doutrinacao-ideologica/>>. Acesso em 20 Set 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Paz & Terra: Rio de Janeiro/São Paulo, 2019(a).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Paz & Terra: Rio de Janeiro/São Paulo, 2019(b).

FREITAS, J. Do medo à autocensura: sintomas evidenciam que Escola Sem Partido se fez 'lei'. *IG Último Segundo*. 01 Jun 2019. Disponível em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2019-06-01/do-medo-a-autocensura-sintomas-evidenciam-que-escola-sem-partido-se-fez-lei.html>>. Acesso em 20 Set 2021.

GARCIA, G.; CALGARO, F.; MATOSO, F.; LIS, L.; RODRIGUES, M. Senado aprova impeachment, Dilma perde mandato e Temer assume. *G1*. 31 Ago 2018. Disponível em: <<http://g1.globo.com/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/noticia/2016/08/senado-aprova-impeachment-dilma-perde-mandato-e-temer-assume.html>>. Acesso em 15 Jul 2020.

GRUPOS protestam contra a PEC 241 em ao menos 15 estados e no DF. *G1*. 24 Out 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/politica/noticia/2016/10/grupos-protestam-contrapec-241-pelo-pais.html>>. Acesso em 15 Jul 2020.

GUTMANN, A.; THOMPSON, D. Democracia deliberativa para além do projeto. *In*: MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro Marques (org). *A deliberação pública e suas dimensões sociais, políticas e comunicativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 177-206.

HABERMAS, Jürgen. A ética da discussão e a questão da verdade. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2018.

HABERMAS, Jürgen. Consciência moral e agir comunicativo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jürgen. Deliberative Politics: A Procedural Concept of ^{SEP} Democracy. In: _____. Between Facts and Norms. Contributions to a Discourse Theory of Law. Cambridge: The MIT Press, 1996. p. 287-328.

HABERMAS, Jürgen. Racionalidade do entendimento mútuo. In: Verdade e Justificação, São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HABERMAS, Jürgen. Três modelos normativos de democracia. **Lua Nova**, São Paulo, n. 36, p. 39-53, 1995. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451995000200003&lng=en&nrm=iso>. acesso em 26 de outubro de 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-64451995000200003>.

HADDAD, S. Paulo Freire, o educador proibido de educar. In: CÁSSIO, Fernando. Educação contra a barbárie (org). São Paulo: Boitempo, 2019. p. 139-146.

HAUBERT, M. Bandeira de campanha de Bolsonaro, Escola Sem Partido entra na pauta da Câmara. *O Estado de S. Paulo*. 30 Out 2018. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,bandeira-de-campanha-de-bolsonaro-escola-sem-partido-entra-na-pauta-da-camara,70002575423>>. Acesso em 15 Jul 2020.

hooks, b. Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2017.

JUNQUEIRA, R.D. A "ideologia de gênero" existe, mas não é aquilo que você pensa que é. In: CÁSSIO, Fernando. Educação contra a barbárie (org). São Paulo: Boitempo, 2019. p. 132-138.

KER, J. Os ataques de Weintraub às universidades da "balbúrdia". *Terra*. 19 Fev 2020. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/os-ataques-de-weintraub-as-universidades-da-balburdia,c5f4988ad50a620e0cf0b0915a9272d6gcjhx8ci.html>>. Acesso em 15 Jul 2020.

KICIS, Bia. Bolsonaro apoia o Escola sem Partido e libertará as famílias da ideologia de gênero. YouTube, 11 Ago 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i_txSc8PQ7w>. Acesso em 15 Jul 2020.

KRZYŻANOWSKI, M. Discursive shifts and the normalisation of racism: imaginaries of immigration, moral panics and the discourse of contemporary right-wing populism. **Social Semiotics**, v. 30, n. 4. p. 503-527, jun, 2020.

LESME, A. “Não vai cair ideologia”, diz ministro Weintraub sobre o Enem 2019. *Brasil Escola*. 25 Set 2019. Disponível em: <<https://vestibular.brasescola.uol.com.br/enem/nao-vai-cair-ideologia-ministro-weintraub/346163.html>>. Acesso em 17 Jul 2020.

LINARES, A.L.; BEZERRA, J.E.B. Obscurantismo contra a liberdade de ensinar. In: CÁSSIO, Fernando. *Educação contra a barbárie* (org). São Paulo: Boitempo, 2019. p. 125-132.

MAIA, Rousiley Celi Moreira. *Deliberation, the media and political talk*. Nova Iorque: Hampton Press, 2012.

MAIA, Rousiley Celi Moreira. Deliberative media. In: BACHTIGER, A.; DRYZEK, J.S.; MANSBRIDGE, J.; WARREN, M. (org). *The Oxford Handbook of Deliberative Democracy*. Oxford: Oxford University Press, 2018.

MAIA, Rousiley Celi Moreira. Politicization, New Media, and Everyday Deliberation. In: FAWCETT, P.; FLINDERS, M.; HAY, C.; WOOD, M. (org). *Anti-Politics, Depoliticization, and Governance*. 1ed. Oxford: Oxford University Press, 2017.

MAIA, R.; GARCÊZ, R.L.; VEIGA, V.; MIOLA, E.; NEVES, B.; GONÇALVES, A.; ROSSINI, P.; LYCARIÃO, P.; CAL, D. A teoria crítica nos estudos da comunicação: uma agenda empírica para o programa de Jürgen Habermas e de Axel Honneth. In: FRANÇA, V.V.; ALDÉ, A.; RAMOS, M.C. (org.). *Teorias da Comunicação no Brasil: reflexões contemporâneas*. Salvador: Edufba, 2014. p. 197-220.

MAIA, R.; CAL, D.; BARGAS, J.K.R.; OLIVEIRA, V.V.; ROSSINI, P.G.C.; SAMPAIO, R.C. Authority and Deliberative Moments: Assessing Equality and Inequality in Deeply Divided Groups. **Journal of Public Deliberation**, v. 13, n. 2, p.1-32, jun, 2017a. Disponível em: <<https://delibdemjournal.org/articles/abstract/10.16997/jdd.283/>>, acesso em 26 de outubro de 2020.

MAIA, R.C.M.; CAL, D.; BARGAS, J.; CREPALDE, N.J.B. Which types of reason-giving and storytelling are good for deliberation? Assessing the discussion dynamics in legislative and citizen forums. *European Political Science Review*, 12, 2020, p. 113-132.

MAIA, R.C.M.; CAL, D.; OLIVEIRA, V.V.; VIMIEIRO, A.C.; HAUBER, G.; ROSSINI, P.G.C. Deliberation Across a Space of Reasons: Assessing Epistemic Changes in Group Discussions. *Human Communication Research*, v. 44, issue 4, October 2018, p. 399-426.

MAIA, R.C.M.; STEINER, J.; CAL, D.; VIMIEIRO, R. “Deliberação em escolas públicas: criando capacidades deliberativas.” Projeto Chamada CNPq 22/2016 – Pesquisa e Inovação em Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas. Não publicado, 2017b. Linha 2- Cidadania, violência e direitos humanos.

MAIA, Rousiley Celi Moreira; HAUBER, Gabriella. The emotional dimensions of reason-giving in deliberative forums. **Policy Sciences**, v. 53, n. 1, p. 33-59, 2020.

MANSBRIDGE, J. A conversação cotidiana no sistema deliberativo. In: MARQUES, A. C. S. (Org.). *A deliberação pública e suas dimensões sociais, políticas e comunicativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 207–238.

MARQUES, Ângela; ROCHA, Simone. A Produção de Sentidos nos Contextos de Recepção: em foco o grupo focal. **Revista Fronteiras - Estudos Midiáticos**. N. VIII, v. 1, p. 38-53, jan/abr, 2006.

MARQUES, A.C.S. As interseções entre o processo comunicativo e a deliberação pública. In: MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro Marques (org). A deliberação pública e suas dimensões sociais, políticas e comunicativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 11-28.

MARTINS, H. Mais conservador, Congresso eleito pode limitar avanços em direitos humanos. *Agência Brasil*. 09 Out 2014. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2014-10/mais-conservador-congresso-eleito-pode-limitar-avancos-em-direitos-humanos>>. Acesso em 15 Jul 2020.

MENDONÇA, R. F.; AMARAL, E. F. L. Racionalidade on-line: provimento de razões em discussões virtuais. In: Rousiley Maia, Kelly Prudêncio; Ana Carolina Vimeiro. (Org.). Democracia em ambientes digitais: eleições, esfera pública e ativismo. 1ed.Salvador: Edufba, 2018, v. 1, p. 193-223.

MIGUEL, Luis Felipe. *O colapso da democracia no Brasil: da constituição ao golpe de 2016*. 1a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019. 213p.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis** [en linea] 2016, 7

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Mendonça Filho diz que Escola sem Partido é “tribunal de ideias”. YouTube, 01 Nov 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WW5QIXFt7-4>>. Acesso em: 20 Set 2021.

MINISTRO da Educação diz que busca solução para Escola sem Partido ainda neste mês. *O Globo*. 11 Ago 2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/ministro-da-educacao-diz-que-busca-solucao-para-escola-sem-partido-ainda-neste-mes-23869875>>. Acesso em 16 Jul 2020.

MONTESANTI, B. Paulo Freire é o terceiro pensador mais citado em trabalhos pelo mundo. *Jornal Nexo*. 04 Jun 2016. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/06/04/Paulo-Freire-%C3%A9-o-terceiro-pensador-mais-citado-em-trabalhos-pelo-mundo>>. Acesso em 17 Jul 2020.

MOTA, U. Escola Sem Partido, Escola Sem Conhecimento. *Jornal GGN*. 09 Nov 2018. Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/artigos/escola-sem-partido-escola-sem-conhecimento/>>. Acesso em: 20 Set 2021.

MP processa colégio particular de BH por martelar ideologia de gênero na cabeça dos alunos. *Escola Sem Partido*. Nov 26 2018. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/blog/mp-processa-colegio-particular-de-bh-por-martelar-ideologia-de-genero-na-cabeca-dos-alunos/>>. Acesso em 09 Jun 2020.

NAGIB, M. A ideologia de gênero no banco dos réus. *Escola Sem Partido*. 10 Set 2015. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/blog/a-ideologia-de-genero-no-banco-dos-reus>>. Acesso em 20 Set 2021.

NAGIB, M. Ataque ao ESP revela falsos amigos das crianças e adolescentes. *Escola Sem Partido*. 23 Abr 2020. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/blog/ataque-ao-esp-revela-falsos-amigos-das-criancas-e-adolescentes/>>. Acesso em 09 Jun 2020.

NAGIB, M. Cartilha petista disfarçada de livro de Sociologia. *Escola Sem Partido*. 29 Mai 2020. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/blog/cartilha-petista-disfarcada-de-livro-de-sociologia/>>. Acesso em 09 Jun 2020.

NAGIB, M. Doutrinação ideológica em Educação Física: autor de denúncia contra UNIVESP mata a cobra e mostra o pau. *Escola Sem Partido*. 19 Mar 2020. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/blog/doutrinacao-ideologica-em-educacao-fisica-autor-de-denuncia-contra-univesp-mata-a-cobra-e-mostra-o-pau/>>. Acesso em 09 Jun 2020.

NAGIB, M. Professora de Português toma invertida após tentativa de promover ideologia de gênero. *Escola Sem Partido*. 06 Abr 2020. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/blog/professora-de-portugues-toma-invertida-apos-tentativa-de-promover-ideologia-de-genero/>>. Acesso em 20 Set 2021.

NOVO ministro da Educação defende vencer o 'marxismo cultural'. *R7 Educação*. 08 Abr 2019. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/educacao/novo-ministro-da-educacao-defende-vencer-o-marxismo-cultural-08042019>>. Acesso em 20 Set 2021.

OLIVEIRA, J. Gênero e sexualidade: entenda polêmica causada no Colégio Santo Agostinho. *Correio Braziliense*. 27 Nov 2018. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2018/11/27/interna-educacaobasica-2019,721737/ideologia-genero-sexualidade-polemica-colegio-santo-agostinho.shtml>. Acesso em 20 Set 2021.

PENNA, Fernando. O discurso reacionário de defesa do projeto “Escola sem Partido”. In: SOLANO, Esther (org.) O ódio como política. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018. p. 109-113.

PHILLIPS, A. *The Politics of Presence: issues in democracy and group representation*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

PICHONELLI, M. Homeschooling e domesticação do aluno. In: CÁSSIO, Fernando (org.) Educação contra a barbárie. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 96-102.

PORQUE os pais devem dizer NÃO à ideologia de gênero. *Escola Sem Partido*. 10 Set 2015. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/blog/porque-os-pais-devem-dizer-nao-a-ideologia-de-genero/>>. Acesso em 20 Set 2021.

QUEM disse que educação sexual é conteúdo obrigatório? *Escola Sem Partido*. 20 Dez 2013. Disponível em: <<https://escolasempartido.org/blog/quem-disse-que-educacao-sexual-e-conteudo-obrigatorio/>>. Acesso em 09 Jun 2020.

RIO DE JANEIRO. Assembleia Legislativa. Projeto de Lei nº 867, de 13 de maio de 2014. Cria, no âmbito do sistema de ensino do Estado do Rio de Janeiro, o “Programa Escola Sem Partido”. Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa, 2014. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/e4bb858a5b3d42e383256cee006ab66a/45741a7e2ccdc50a83257c980062a2c2?OpenDocument>>. Acesso em 20 Set 2021.

SALDAÑA, P. Motores de Bolsonaro, Escola sem Partido e ideologia de gênero têm raízes religiosas. *Folha de S. Paulo*. 23 Out 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/10/motores-de-bolsonaro-escola-sem-partido-e-ideologia-de-genero-tem-raizes-religiosas.shtml>>. Acesso em 15 Jul 2020.

SANTOS, B.S.; AVRITZER, L. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org). *Democratizar a Democracia: Os caminhos da democracia participativa*. Porto: Afrontamento, 2003. p.39-82.

SHALDERS, A.; ALVIM, M. A crise que derrubou o ministro Vélaz em 9 tuítes. 08 Abr 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-47742413>>. Acesso em 15 Jul 2020.

SIMÃO, R. Futuros professores saem da universidade paulofrênicos e gramscimaniacos. *Escola Sem Partido*. 08 Jun 2020. Disponível em: <<https://escolasempartido.org/blog/futuros-professores-saem-da-universidade-paulofrenicos-e-gramscimaniacos/>>. Acesso em 09 Jun 2020.

SINIMBÚ, F.; JADE, L. Saiba o que muda com a aprovação final da PEC do Teto dos Gastos Públicos. *Agência Brasil*. 13 Dez 2016. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2016-12/saiba-o-que-muda-com-aprovacao-final-da-pec-do-teto-dos-gastos-publicos>>. Acesso em 15 Jul 2020.

SINGER, André. *O lulismo em crise: Um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

STEINER, J.; BACHTIGER, A.; SPORNDLI, M.; STEENBERGEN, M.R. *Deliberative politics in action: Analyzing Parliamentary Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

STEINER, Jürg; JARAMILLO, Maria Clara; MAIA, Rousiley C.M; MAMELI, Simona. *Deliberation across Deeply Divided Societies: Transformative Moments*. New York: Cambridge University Press, 2017.

TSE. Divulgação de Candidaturas e Contas Eleitorais: Jair Bolsonaro: Plano de governo. Disponível em: <<https://divulgacandcontas.tse.jus.br/divulga/#/candidato/2018/2022802018/BR/280000614517>>. Acesso em 20 Set 2021.

VARGAS, M. Escola Sem Partido já está em operação, mesmo sem lei específica, diz Bolsonaro. *BOL Notícias*. 18 Dez 2019. Disponível em:

<https://www.bol.uol.com.br/noticias/2019/12/18/escola-sem-partido-ja-esta-em-operacao-mesmo-sem-lei-especifica-diz-bolsonaro.htm>>. Acesso em 17 Jul 2020.

VEIGA, L; GONDIM, S.M.G. A utilização de métodos qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político. **Opin. Pública**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762001000100001>, acesso em 26 de outubro de 2020.

VEJA falas preconceituosas de Bolsonaro e o que diz a lei sobre injúria e racismo. *Folha de S. Paulo*. 26 Jan 2020. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/01/veja-falas-preconceituosas-de-bolsonaro-e-o-que-diz-a-lei-sobre-injuria-e-racismo.shtml?utm_source=twitter&utm_medium=social&utm_campaign=twfolha>. Acesso em 15 Jul 2020.

WHAT are the most-cited publications in the social sciences (according to Google Scholar)? *LSE Impact of Social Sciences Blog*. 12 Mai 2016. Disponível em: <https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2016/05/12/what-are-the-most-cited-publications-in-the-social-sciences-according-to-google-scholar/>>. Acesso em 20 Set 2021.

WILLIAMS, M. 2000. The uneasy alliance of group representation and deliberative democracy. In: KYMLICKA, W.; NORMAN, W. (Ed.). *Citizenship in diverse societies*. Oxford: Oxford University Press.

YOSHIDA, S. Discurso de Ricardo Vélez Rodríguez: que mudanças esperar no MEC. *Nova Escola*. 03 Jan 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/14877/discurso-de-ricardo-velez-rodriguez-que-mudancas-esperar-no-mec>>. Acesso 15 Jul 2020.

APÊNDICE

Neste apêndice, serão apresentados, nesta ordem: i) a relação de todos os resultados dos questionários 1 e 2, entre as perguntas 1 e 23; ii) a íntegra do roteiro entregue à equipe organizadora dos grupos de discussão. Nas tabelas que expõem as seleções dos estudantes nos formulários, o item “dupla marcação” refere-se às vezes em que os alunos escolheram simultaneamente duas opções apresentadas para marcação. O item “não preencheu” é acionado quando o aluno não marcou nenhuma resposta à pergunta. O registro desses casos pontuais foi feito de forma que o total das opções válidas sempre fosse igual a 116, no Questionário 1, e 115, no Questionário 2.

i) Resultados completos dos questionários 1 e 2:

P1. A educação não é papel do Estado, mas da família, a ser complementada pela Escola.	Q1	Q2
Concordo totalmente	57	60
Concordo em partes	45	41
Discordo em partes	10	8
Discordo totalmente	3	5
Não tenho opinião	1	1
Não preencheu	0	0
Dupla marcação	0	0
Total	116	115

P2. Todos os professores, estudantes e funcionários devem ser livres para expressar seu pensamento e suas opiniões no ambiente escolar.	Q1	Q2
Concordo totalmente	44	41
Concordo em partes	49	56
Discordo em partes	17	14
Discordo totalmente	4	3

Não tenho opinião	1	1
Não preencheu	1	0
Dupla marcação	0	0
Total	116	115

P3. Os professores devem ter liberdade de expressão no exercício de sua função.	Q1	Q2
Concordo totalmente	43	43
Concordo em partes	55	52
Discordo em partes	14	11
Discordo totalmente	2	5
Não tenho opinião	1	4
Não preencheu	1	0
Dupla marcação	0	0
Total	116	115

P4. Escola é lugar de aprender, não é lugar de fazer política.	Q1	Q2
Concordo totalmente	51	31
Concordo em partes	29	32
Discordo em partes	22	28
Discordo totalmente	9	18
Não tenho opinião	3	4
Não preencheu	0	2
Dupla marcação	2	0
Total	116	115

P5. A política faz parte da nossa vida enquanto comunidade e nação. Sendo assim, não há motivo para mantê-la longe das escolas.	Q1	Q2
Concordo totalmente	23	38
Concordo em partes	40	47
Discordo em partes	35	18
Discordo totalmente	7	5
Não tenho opinião	9	6
Não preencheu	2	1
Dupla marcação	0	0
Total	116	115

P6. Professores e autores de livros didáticos utilizam das salas de aula e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas.	Q1	Q2
Concordo totalmente	11	16
Concordo em partes	39	36
Discordo em partes	21	24
Discordo totalmente	16	9
Não tenho opinião	26	28
Não preencheu	3	2
Dupla marcação	0	0
Total	116	115

P7. Os adolescentes e jovens não são massa de manobra e têm a sua própria opinião.	Q1	Q2
---	----	----

Concordo totalmente	60	60
Concordo em partes	40	41
Discordo em partes	9	6
Discordo totalmente	3	3
Não tenho opinião	3	4
Não preencheu	1	1
Dupla marcação	0	0
Total	116	115

P8. A sala de aula é um espaço que não pode ser policiado. Todas as visões e opiniões devem ser respeitadas.	Q1	Q2
Concordo totalmente	78	74
Concordo em partes	27	28
Discordo em partes	9	9
Discordo totalmente	1	2
Não tenho opinião	0	2
Não preencheu	1	0
Dupla marcação	0	0
Total	116	115

P9. Hoje em dia, a discussão sobre gênero é essencial e não pode ser reprimida.	Q1	Q2
Concordo totalmente	57	57
Concordo em partes	40	40
Discordo em partes	10	9

Discordo totalmente	2	3
Não tenho opinião	5	4
Não preencheu	0	2
Dupla marcação	2	0
Total	116	115

P10. Precisamos discutir no dia a dia sobre diversidade sexual e identidade de gênero para reduzir conflitos e preconceitos.	Q1	Q2
Concordo totalmente	65	66
Concordo em partes	35	36
Discordo em partes	11	10
Discordo totalmente	1	2
Não tenho opinião	3	0
Não preencheu	1	1
Dupla marcação	0	0
Total	116	115

P11. Precisamos discutir no dia a dia sobre sexualidade para reduzir riscos de gravidez indesejada e doenças sexualmente transmissíveis.	Q1	Q2
Concordo totalmente	82	76
Concordo em partes	25	27
Discordo em partes	5	8
Discordo totalmente	1	1
Não tenho opinião	1	2
Não preencheu	1	1

Dupla marcação	1	0
Total	116	115

P12. A doutrinação nas escolas é uma realidade que deve ser combatida.	Q1	Q2
Concordo totalmente	35	38
Concordo em partes	38	38
Discordo em partes	15	13
Discordo totalmente	2	2
Não tenho opinião	24	20
Não preencheu	2	2
Dupla marcação	0	2
Total	116	115

P13. O professor não deve discutir temas que fujam dos valores tradicionais da família constituída por homem e mulher.	Q1	Q2
Concordo totalmente	14	13
Concordo em partes	28	26
Discordo em partes	26	32
Discordo totalmente	31	28
Não tenho opinião	15	14
Não preencheu	1	2
Dupla marcação	1	0
Total	116	115

P14. Os estudantes são manipulados por militantes da teoria/ideologia de gênero.	Q1	Q2
Concordo totalmente	10	9
Concordo em partes	29	27
Discordo em partes	27	23
Discordo totalmente	23	22
Não tenho opinião	25	29
Não preencheu	2	3
Dupla marcação	0	2
Total	116	115

P15. Os pais e/ou responsáveis têm direito de exigir que seus filhos recebam uma educação que esteja de acordo com suas convicções religiosas e morais.	Q1	Q2
Concordo totalmente	32	25
Concordo em partes	36	31
Discordo em partes	23	26
Discordo totalmente	15	18
Não tenho opinião	9	12
Não preencheu	0	3
Dupla marcação	1	0
Total	116	115

P16. Religião é um assunto que não deve ser discutido em sala de aula.	Q1	Q2
Concordo totalmente	41	24

Concordo em partes	28	33
Discordo em partes	25	26
Discordo totalmente	13	18
Não tenho opinião	7	10
Não preencheu	0	1
Dupla marcação	2	3
Total	116	115

P17. Religião é um assunto que pode ser discutido com respeito e sem preconceitos em qualquer ambiente, inclusive nas escolas.	Q1	Q2
Concordo totalmente	62	63
Concordo em partes	25	27
Discordo em partes	8	12
Discordo totalmente	11	5
Não tenho opinião	8	7
Não preencheu	1	1
Dupla marcação	1	0
Total	116	115

P18. Se você conhece ou já ouviu falar sobre o projeto "Escola sem Partido", o que pensa sobre suas propostas?	Q1	Q2
Concordo totalmente	10	17
Concordo em partes	8	21
Discordo em partes	4	18
Discordo totalmente	4	26

Não tenho opinião	76	26
Não preencheu	13	6
Dupla marcação	1	1
Total	116	115

P19. Você já ouviu falar do projeto "Escola sem Partido"?	Q1	Q2
Sim	32	99
Não	81	11
Não preencheu	3	4
Dupla marcação	0	1
Total	116	115

P20. Você já conversou sobre o projeto "Escola sem Partido"?	Q1	Q2
Sim	9	96
Não	104	14
Não preencheu	3	5
Dupla marcação	0	0
Total	116	115

P21. Você conhece as propostas do Escola sem Partido?	Q1	Q2
Sim, conheço bem	3	28
Sim, conheço um pouco	18	60
Não conheço	91	9
Não preencheu	3	15

Dupla marcação	1	3
Total	116	115

P22. Seleção de argumentos favoráveis ao projeto Escola sem Partido	Q1	Q2
a) Ocorre um processo de doutrinação ideológica nas salas de aula que deve ser combatido	25	31
b) Questões raciais e pautas LGBTQI+ são temas polêmicos, que não devem ser abordados na escola	18	24
c) As convicções morais e religiosas dos pais devem ser respeitadas, e, portanto, as discussões em sala de aula não devem abordar temas polêmicos	19	30
d) O professor não deve falar sobre assuntos de cunho político na escola para evitar que ele influencie os estudantes	25	34
e) Hoje percebe-se nas escolas a difusão da ideologia de gênero, que deve ser combatida	20	19
f) As normas existentes são brandas para responsabilizar e, se preciso, punir professores cujas aulas intimidem ou constriam os estudantes	21	26
Total	128	164

P23. Seleção de argumentos contrários ao projeto Escola sem Partido	Q1	Q2
a) Não ocorre um processo de doutrinação nas salas de aula	11	21
b) Discutir educação sexual nas escolas é importante para conscientizar sobre temas como gravidez e abuso sexual	24	57
c) A escola é um lugar de diversas opiniões e o professor deve ter liberdade para abordar e discutir assuntos controversos	18	42
d) As normas existentes são suficientes para responsabilizar e, se preciso, punir professores cujas aulas intimidem ou constriam os estudantes	14	18
e) É importante discutir temas como discriminação racial e pautas LGBTQI+ em sala de aula	21	43

f) Os estudantes aprendem com a discussão de temas polêmicos e ficam mais preparados para a convivência social	16	51
Total	104	232

ii) Roteiro dos grupos de discussão

Conteúdo

Follow-up: aplicação de questionários e discussão em subgrupos sobre o projeto Escola sem Partido.

Número ideal de pessoas da equipe e funções

6 pessoas (2 pessoas por grupo):

- 1 pessoa: conduz a oficina verbalmente
- 1 pessoa: anotações para a pesquisa (ordem de fala), passar/preencher a lista de presença, apoiar o monitoramento do tempo.

Materiais

- 3 Pendrives com vídeo (Escola sem Partido)
- Gravadores (3 do EME, 2 da UFMG)
- Cartões de memória
- Cadernos para anotação da ordem dos participantes
- 2 Datashows
- Tomada/extensão/adaptador
- Notebook (do EME)
- Câmeras
- Pilhas
- Questionários
- Lista de chamada
- Adesivos para identificação dos alunos nos subgrupos

Tempo total

2 horários (1h40min)

Organização da turma

- A sala deverá ser dividida em grupos de 8 a 12 alunos. Espera-se a formação de 3 subgrupos, porém esse número varia de acordo com a quantidade de alunos em sala.
- Um grupo fica na sala de aula e os outros dois (se houver alunos suficientes para três grupos) vão para outro espaço.
- Os alunos devem se sentar em círculo nos diferentes espaços em que acontecerem a oficina. O monitor que conduz a oficina e o que cuida de questões de logística devem

se sentar “misturados” entre os alunos, na roda, de forma igualmente distribuída. É importante que mediador e o monitor de logística se sentem de maneira visível um para o outro, para que a comunicação sobre o tempo se dê de maneira eficiente. Da mesma forma, é importante que o mediador preste atenção e olhe de tempos em tempos para o monitor de logística.

- É muito importante verificar quais alunos participantes do follow-up participaram das dinâmicas anteriores. Perguntar aos alunos se alguém entrou no segundo semestre e não participou do Compartilha. Sendo identificados os alunos que não compareceram à aplicação original do Compartilha, é essencial (nas anotações) que as suas falas nos grupos de discussão sejam bem identificadas, de forma que essa diferenciação seja possível na hora das transcrições.
- O tempo reservado para cada discussão (antes e depois da exibição do vídeo) está estipulado para 20 minutos. Mas, se a discussão engajar, pode deixar continuar por mais tempo.

Tempo	Atividade	Descrição
15 min	Reapresentação da equipe e divisão em grupos	<p>[Em sala, um ou dois moderadores fazem uma breve apresentação de si mesmos e relembram que é mais um encontro do Compartilha]</p> <p>[O restante dos integrantes da equipe deve já ligar os datashows e gravadores e se certificar do som]</p> <p>Olá, eu sou _____ e ele(a) é _____ somos do projeto Compartilha e voltamos para mais um dia de atividades com vocês.</p> <p>Agradecemos muito a participação de todos e todas e é sempre bom lembrar que vocês são fundamentais para o sucesso desse projeto que estamos construindo juntos.</p> <p>A oficina de hoje será a última do ano, então contamos com a participação de vocês para o nosso encerramento! Esperamos estar logo de volta à escola para desenvolvermos mais atividades!</p>

		<p>[Fazer a divisão da turma em 3 grupos e distribuir os crachás]</p> <p>[Em seguida, os mediadores encaminham os grupos até o local onde a segunda parte da turma realizará a atividade, com a exceção do grupo que permanecerá em sala de aula]</p>
15 min	<p>Organização dos subgrupos e preenchimento dos questionários</p> <p>(15 min)</p>	<p>[Antes de começar a discussão, pedir para os alunos assinarem a lista de presença (na sua ordem de disposição no grupo de discussão, de forma a facilitar a anotação da ordem de fala) e falarem seus nomes em voz alta, para facilitar a posterior transcrição dos áudios]</p> <p>[Ligar os gravadores em cada subgrupo]</p> <p>Olá, estamos de volta no último encontro para continuarmos as nossas dinâmicas! Hoje, quem está aqui é _____ e _____ [se apresentam].</p> <p>Vamos acompanhar vocês na discussão de hoje. Eu serei o mediador mas não participarei da discussão. Vocês podem passar seus nomes agora para que possamos identificar vocês com crachás? Entregaremos também esse questionário para obtermos algumas opiniões e visões suas.</p> <p>[Fazer chamada escrevendo os nomes dos alunos nas listas de presença e nos crachás. Entregar também o Questionário 1 para cada aluno]</p> <p>[Preenchimento e recolhimento do Questionário 1. Para isso, ler cada um dos argumentos um por um, de forma que todos assinalem ao mesmo tempo as suas respostas]</p>
55 min	<p>Condução da dinâmica</p>	<p>Hoje vocês vão conversar sobre o ambiente escolar, e daqui a pouco passaremos um vídeo para vocês discutirem.</p>

	<p>Discussão antes do vídeo informativo (20 min)</p>	<p>Precisamos deixar claro que nós não faremos parte desta discussão.</p> <p>A discussão é entre vocês e nós estamos aqui apenas para facilitar.</p> <p>Portanto, sintam-se à vontade para colocar suas opiniões e se expressar de modo livre.</p> <p>A pergunta que faremos para iniciar a discussão é:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Os professores devem ter liberdade para discutir temas como política, gênero, educação sexual e sexualidade em sala de aula? 2. Seus professores devem discutir temas polêmicos em sala de aula, mesmo quando vão contra as crenças da sua família? <p>[Deixar que os alunos falem. Caso a discussão não engaje e eles entrem em silêncio muito rápido, pode-se repetir as duas perguntas]</p> <p>[Deixar a discussão acontecer por até 15 minutos]</p>
	<p>Exibição do vídeo sobre a Escola sem Partido (5 min)</p>	<p>Agora, para ajudar na discussão, vamos exibir um vídeo! Ele é sobre o projeto Escola sem Partido, um tema que tem dividido opiniões pelo país.</p> <p>[Exibir o vídeo (5 min)]</p>
	<p>Discussão após o vídeo informativo</p>	<p>[O vídeo acaba perguntando aos alunos o que eles pensam sobre o Escola sem Partido]</p>

	<p>(20 min)</p> <p>Preenchimento dos questionários pós (10 min)</p>	<p>Agora, é com vocês. O que vocês pensam sobre as propostas do programa Escola sem Partido?</p> <p>[Deixar a discussão acontecer por até 15 minutos. Se a discussão não engajar, as mesmas perguntas adicionais anteriores podem ser feitas pelos moderadores]</p> <p>Pessoal, muito obrigado pela participação de vocês na discussão de hoje! Agora, precisamos que vocês preencham mais um questionário, para sabermos a avaliação de vocês sobre essa conversa.</p> <p>[Aplicar e recolher o Questionário 1, novamente lendo cada pergunta uma a uma]</p>
5 min	<p>Encerramento e organização da sala (5 min)</p>	<p>[Ao final, agradecer a participação. Voltar com os alunos para a sala e organizar o ambiente usado]</p>