

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CAMPUS LITORAL NORTE
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Tiago Zuchetto Rohde

**ANÁLISE DO MOVIMENTO “ESCOLA SEM PARTIDO”
A PARTIR DA ABORDAGEM DE COALIZÕES DE INTERESSE**

Tramandaí

2023

Tiago Zuchetto Rohde

**ANÁLISE DO MOVIMENTO “ESCOLA SEM PARTIDO”
A PARTIR DA ABORDAGEM DE COALIZÕES DE INTERESSE**

Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção de Licenciatura em Ciências Sociais.

Orientadora Prof.^a Dra. Cátia Grisa

Tramandaí

2023

CIP - Catalogação na Publicação

Rohde, Tiago Zuchetto
ANÁLISE DO MOVIMENTO "ESCOLA SEM PARTIDO" A
PARTIR DA ABORDAGEM DE COALIZÕES DE INTERESSE / Tiago
Zuchetto Rohde. -- 2023.
30 f.
Orientador: Catia Grisa.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus
Litoral Norte, Licenciatura em Ciências Sociais,
Tramandaí, BR-RS, 2023.

1. coalizão de interesse. 2. Escola Sem Partido. I.
Grisa, Catia, orient. II. Título.

Tiago Zuchetto Rohde

**ANÁLISE DO MOVIMENTO “ESCOLA SEM PARTIDO”
A PARTIR DA ABORDAGEM DE COALIZÕES DE INTERESSE**

Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção de Licenciatura em Ciências Sociais.

Orientadora Prof.^a Dra. Cátia Grisa

Data de aprovação: 25 de janeiro de 2023

Banca examinadora

Mestre Fernanda Castilhos França de Vasconcellos

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Mestre Camila Lago Braga

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO

Como em outras áreas da política nacional, a Educação envolve a atuação e interação de diversos atores sociais: docentes e discentes, famílias e comunidade escolar, teóricos e pesquisadores, representantes governamentais, organizações privadas, entre outros setores – cada um representando diferentes pontos de vista, argumentos e interesses. Nesse sentido, um dos temas mais polêmicos em discussão na educação brasileira contemporânea é o Movimento Escola Sem Partido – MESP. Desse modo, o objetivo geral desta investigação foi compreender as coalizões de interesses envolvidas no debate sobre a Escola Sem Partido. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com técnica bibliográfica e documental. Foram selecionados para análise projetos de lei, notas institucionais e artigos acadêmicos. Os resultados apontaram a existência de coalizões de interesse articuladas tanto pela defesa quanto pela oposição ao MESP. Entre os argumentos a favor do MESP aponta-se a importância dos alunos e suas famílias em arbitrar sobre os conteúdos e temas tratados em sala de aula, ao passo que os opositores ao MESP o identificam como resultado da deturpação da atuação do docente, atentando contra sua responsabilidade ético-pedagógica e mitigando sua liberdade didática. Por fim, conclui-se que a coalizão Pró Movimento Escola Sem Partido não obteve sucesso em seu anseio de realizar alterações junto às legislações que versam sobre políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Coalizões de interesse. Educação crítica. MESP. Projetos de Lei.

ABSTRACT

As in other areas of national policy, Education involves the action and interaction of various social actors: teachers and students, families and the school community, theorists and researchers, government representatives, private organizations, among other sectors – each representing different points of view arguments and interests. In this sense, one of the most controversial topics under discussion in contemporary Brazilian education is the Movimento Escola Sem Partido– MESP. Thus, the general objective of this investigation was to understand the coalitions of interests involved in the debate on Escola Sem Partido. This is a qualitative research, with a bibliographical and documental technique. Law projects, institutional notes and academic articles were selected for analysis. The results pointed to the existence of coalitions of interest articulated both by the defense and by the opposition to the MESP. Among the arguments in favor of the MESP, the importance of students and their families in arbitrating on the contents and themes dealt with in the classroom is pointed out, while the opponents of the MESP identify it as a result of the misrepresentation of the teacher's performance, attacking against their ethical-pedagogical responsibility and mitigating their didactic freedom. Finally, it is concluded that the Pro Movimento Escola Sem Partido coalition was not successful in its desire to make changes to the legislation that deals with educational public policies.

Keywords: Coalition of interest. Critical education. MESP. Law Projects.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACF	<i>Advocacy Coalition Framework</i>
MESP	Movimento Escola Sem Partido
PL	Projeto de Lei
CCJC	Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania
SIMPA	Sindicato dos Municipários de Porto Alegre
PPL	Projeto de Lei do Legislativo
ESP	Escola Sem Partido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 COALIZÕES DE INTERESSE.....	11
3 O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO: CRIAÇÃO E IDEIAS DEFENDIDAS PELA COALIZÃO DE INTERESSE.....	17
4 COALIZÕES DE INTERESSE CONTRÁRIAS AO MESP.....	24
5 MUDANÇAS INSTITUCIONAIS PROPOSTAS PELO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E OS OBJETIVOS ALCANÇADOS.....	29
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS	40

1 INTRODUÇÃO

Na última década, vimos a emergência de diversos temas polêmicos na área da educação brasileira, muitas vezes desenvolvidos em meio a conflitos e tensões. Dentre eles, podemos citar a reforma do ensino médio, o debate sobre exclusão da disciplina de Sociologia, as consequências da Proposta de Emenda Constitucional do Teto dos Gastos na Educação (a qual diminui de forma significativa o aporte financeiro para a educação), a emergência do ensino médio profissionalizante, a não integração disciplinar curricular no ensino médio e o surgimento do Projeto de Lei Escola Sem Partido.

Muitos desses debates já avançaram e produziram mudanças institucionais na educação. Outros ainda são objeto de muitas disputas e estão em discussão na sociedade, principalmente nos espaços políticos e institucionais. Alguns estão apenas no campo de disputa e formação de conceitos na sociedade e outros já foram transformados em projeto de lei nos poderes executivos e legislativos, com defensores e opositores bem definidos em debate. Um desses debates polêmicos refere-se ao Movimento Escola Sem Partido (MESP), objeto de atenção desse trabalho.

Por um lado, temos um grupo de atores que defendem mudanças na legislação que permeia o modelo de ensino país, principalmente na atuação docente, realizando mudanças na forma de atuação do docente, principalmente nas questões que envolvam a sua atuação quanto a impedir que eles promovam suas crenças ideológicas e partidárias em sala de aula, buscando assim uma neutralidade do Estado, por meio da atuação docente. Por outro, temos outro conjunto de atores que alegam que o movimento é constituído para menosprezar o sistema educacional brasileiro, atacando a liberdade de cátedra. Entre os opositores temos o discurso da necessidade de liberdade por parte dos docentes, afim de que o processo de aprendizagem seja capaz de absorver a pluralidade de crenças, ideais e direcionamentos existentes em uma sociedade ampla e diversamente cultural.

Tendo em vista a divergência de pensamentos e apoios entre defensores e opositores é fundamental ressaltar acerca da coalizão de interesses existente intragrupal. Isso porque, cada grupo, independentemente de sua motivação é reunido pela convergência de seus pensamentos, interesses e valores em comum. Portanto, seus interesses estão alinhados. Logo, para compreender os pontos levantados pelos dois grupos supracitados é fundamental que haja o entendimento sobre a temática da coalizão de interesses.

Considerando-se essa contextualização, este trabalho tem como questões de pesquisa os seguintes interrogantes: Quais são as ideias e crenças em disputa no debate sobre Escola Sem Partido? Quais as mudanças institucionais já tencionadas pela coalizão a favor do MESP? A partir dessas questões, delineamos como objetivo geral desse trabalho compreender as coalizões de interesses envolvidas no debate político sobre o Movimento Escola Sem Partido, mapeando as ações dos grupos favorável e desfavorável a esse. A partir do objetivo geral, decorrem três objetivos específicos: a) mapear os atores e as principais ideias defendidas pela coalizão de interesses vinculada ao Movimento Escola Sem Partido (MESP); b) mapear os atores e as ideias defendidas pela coalizão de interesses que se opõem a esse movimento; e c) analisar as mudanças institucionais propostas e já avançadas pela coalizão de interesse defensora do Movimento Escola Sem Partido.

Para atender a esses objetivos, o trabalho mobiliza a técnica de pesquisa documental, a partir da análise de Projetos de Lei apresentados junto à Câmara Federal, Assembleias Legislativas e de um Projeto apresentado junto ao legislativo do município de Porto Alegre/RS. Também foram consultados documentos, entrevistas com a participação de atores que representam cada coalizão, pareceres e notas técnicas institucionais e consulta sobre legislações educacionais vigentes e arquivadas. Parte-se do pressuposto de que cada coalizão do campo da disputa se organiza e se movimenta com o intuito de fazer com que suas ideias sejam atendidas por meio das políticas públicas, e assim prevaleçam sobre as demandas dos outros atores que compõe o campo de disputa.

O trabalho encontra-se estruturado por quatro capítulos. No Capítulo 1 será apresentada a abordagem de coalizão de interesse, situando sua origem e principais conceitos e interpretações. No Capítulo 2 será apresentada a coalização Pró-MESP (Movimento Escola Sem Partido), quanto à sua origem, atores e motivações, como se organizam e o que defendem. No Capítulo 3, por sua vez, será apresentada a coalização contrária ao MESP, também quanto aos seus atores, modos de organização e ideias defendidas. Já o Capítulo 4 objetiva apresentar as mudanças legislativas que já foram propostas ou que se encontram em debate. Por fim, temos as Considerações Finais desta pesquisa.

2 COALIZÕES DE INTERESSE

Para que possamos compreender uma política pública governamental, a qual é desenvolvida por determinado governo em tempo e espaço específicos, necessitamos observar os fatores que englobam suas escolhas e os direcionamentos e atores ou grupos que fazem parte do contexto de formulação de políticas públicas. Necessitamos considerar também que existem grupos que, por vezes e por diferentes motivos, acabam agindo de forma a criar, desqualificar, alterar ou extinguir as legislações propostas ao direcionamento ou criação de determinada política pública, resultando num campo de disputa.

Considerando-se que o objetivo geral desse trabalho é mapear as ações de duas coalizões de interesse, favorável e desfavorável ao Movimento Escola Sem Partido (MESP), vamos apresentar conceitos de autores que se propuseram a estudar de que forma essa relação acontece, ou seja, como cada parte ou cada ator se faz presente no processo de disputa ou confronto de coalizões.

A abordagem do modelo de coalizões de interesses é apropriada quando se busca compreender as situações de conflitos, entendimentos e disputas que envolvem as políticas públicas e o posicionamento da sociedade acerca da atuação governamental. É uma abordagem que atua no reconhecimento de que as políticas públicas originam tensões sociais com base nas interpretações divergentes de atores sociais (WEIBLE; SABATIER, 2007). É necessário ressaltar que a abordagem da coalizão de interesses reflete e destaca o aprendizado e o conhecimento adquirido no processo político e as transformações das políticas pública pela análise das contribuições dos interesses que motivam a coalizão (SABATIER; JENKINS-SMITH, 1999).

A abordagem da coalizão de interesses possui hipóteses subjacentes quanto a premissas relacionadas às políticas públicas: a importância das informações científicas e técnicas nos processos, as quais são mobilizadas pelas coalizões na defesa de suas ideias; e análise temporal, considerando que, ao longo do tempo, as ideias e as disputas entre as coalizões se tornam mais visíveis e perenizadas.

Para compreendermos uma alteração em políticas públicas podemos usar o conceito de subsistema, mobilizado por diversas abordagens, dentre elas a abordagem de coalizão de interesse. Comunidades de políticas (*policy communities*), redes de políticas públicas (*policy*

networks) e redes temáticas (*issue networks*) são exemplos de noções e abordagens diferentes que mobilizam a ideia de subsistema.

Ao recorrermos autores que procuram compreender essas alterações, e de que abordagem realizam tal procedimento, temos duas interpretações que se apropriam de conceitos distintos. Podemos citar o modelo de Jonh Kingdon (2003), que se baseia no conceito de comunidade para descrever o sentido de subsistema. O teórico compreende esse conceito como a soma e a união de atores que se envolvem partir de padrões de relacionamentos com vias a um objetivo em comum. Já na contribuição do modelo de coalizão de defesa de Sabatier e Jenkins-Smith (1993), o qual foi aperfeiçoado posteriormente por Sabatier e Weible (2007), a produção de mudanças nas políticas públicas é analisada conforme as crenças que impulsionam o agir dos atores que integram as coalizões, os quais formariam subsistemas específicos (CAPELLA; BRASIL, 2015).

O subsistema é um conceito que originalmente foi desenvolvido por John Freeman (1955) e representa as interações padronizadas entre atores que se debruçam sobre uma área específica de uma determinada política pública. Neste sentido, um subsistema é composto por diferentes atores: servidores públicos, ativistas, pesquisadores, membros políticos, partes da sociedade civil organizada, entre outros, que empregam diferentes estratégias para alcançar seus objetivos, como a de convencimento, troca, conflito etc. (CAPELLA; BRASIL, 2015).

Assim, ao conhecermos o conceito de subsistema apresentado inicialmente por Freeman (1955), verificamos que os atos governamentais realizados por uma organização pública, representada por agências, comissões, ministérios e suas subpastas não revelam a complexidade e peculiaridades que existem na formação de políticas públicas. Ou seja, ao analisarmos políticas apenas verticalizando a atenção para os atos praticados por agentes do poder legislativo, executivo ou por agências reguladoras não conseguimos verificar a presença de particularidades existentes na política pública, restando assim uma interpretação singular do processo de formulação de políticas públicas (CAPELLA; BRASIL, 2015).

Para Thurber (1996), a ideia de subsistema refere-se a uma instância entre o macrosistema e o microsistema. O autor revela que a ciência política analisa por meios próprios três dimensões. A primeira delas seria macrosistema (*macro policy systems*), o qual compreende tomadas de decisões que afetam uma política pública ou a estrutura de poder em volta dela. Essas decisões, por afetarem a vida de um grande número de indivíduos e gerarem impactos consideráveis, acabam por despertar a atenção da opinião pública e da mídia. Os

microsistemas (*micro policy systems*), por sua vez, se posicionam no oposto, uma vez que não despertam interesse e atenção do público em geral e as decisões nesse modelo são tomadas por um pequeno grupo, o qual direciona suas decisões baseado em uma complexidade técnica. Entre esses extremos localizamos, assim, o subsistema (CAPELLA; BRASIL, 2015).

Ao refletirmos sobre os subsistemas, podemos ainda mencionar uma perspectiva desenvolvida nos Estados Unidos entre 1950 e 1960, que compreende um afastamento de um conceito pluralista. Conhecida por “triângulo de ferro”, essa abordagem compreende uma relação estreita, sólida e informal entre industriais americanos, representantes do governo e o Congresso (SARAVIA; FERRAREZI, 2006). Sendo assim, basicamente os três referidos atores excluíam todos os demais interessados, desconsiderando qualquer possibilidade de disputa entre grupos, elevando assim o poder de legisladores, burocratas e outros grupos (CAPELLA; BRASIL, 2015).

O conceito “triângulo de ferro” basicamente se resume em cada membro defender seus interesses particulares. Consequentemente, o conceito é tido como inaplicável quando o objetivo é compreender uma política pública em sua pluralidade de atores, uma vez que se debruça sobre anseios e desejos de apenas três grupos fechados que formam os atores presentes no conceito. Por isso, esse apresenta baixa aplicabilidade quando se trata de analisar o processo de políticas públicas, como reflete Casula (2017, p.1127):

As críticas a esse modelo, usado praticamente apenas nos EUA, dizem respeito à sua rigidez excessiva, tanto em relação aos atores envolvidos no processo como às suas modalidades de funcionamento. Por esse motivo, o modelo dos “triângulos de ferro” foi substituído por outro menos rígido.

Um dos críticos ao conceito “triângulo de ferro”, Hecló (1978) propõe que devemos analisar a existência de uma rede de atores, grupos e organizações que acaba relacionando-se com o governo e realizando possíveis direcionamentos em políticas públicas. Segundo ele, o conceito não considera a existência desses grupos (redes), os quais exercem influência junto ao governo. O autor compreende uma relação entre governo e agentes que exercem pressão sobre direcionamentos na elaboração de políticas públicas. Segundo ele, devemos analisar tal relação por meio do conceito em redes de temáticas (*issue networks*). Para Hecló (1978), tal perspectiva revela que o estudo das redes permitiu incorporar fenômenos e relações informais às análises. Por meio do conceito “rede”, portanto, são incorporados atores que na análise da perspectiva

do conceito “triângulo de ferro” estavam descartados. Assim sendo, seriam incluídos outros atores, para além do grupo de interesse, burocracia e Congresso.

Após os anos 80, o conceito de rede proposto por Hecló (1978) começou a ser aprofundado com o objetivo de se compreender o pluralismo, ou seja, a complexa relação de produção de políticas públicas. Uma das versões mais citadas é a de Rhodes (1988), denominada rede de políticas públicas (*policy networks*). Por meio dela é possível que se analise, de maneira mais plural, uma interdependência na relação entre as redes e o governo, uma vez que tal relação se desenvolve em um campo de interesses recíprocos: o governo deseja o apoio desses grupos (redes) e os grupos desejam influenciar a elaboração de políticas públicas. Tal configuração resulta em um misto de troca de experiências, dependência e direcionamentos de condutas (CAPELLA; BRASIL, 2015). De maneira similar, Marques (2006, p. 20) ressalta que

a utilização da análise de redes trouxe diversas contribuições importantes para o estudo das políticas. Em primeiro lugar, permitiu que se discutissem os efeitos da complexa interdependência presente na produção de políticas sobre a ação social, considerando não apenas as ligações em torno dos atores (ou as suas interações individuais), mas também a estrutura dos vínculos e os padrões gerais em que esses estão inseridos.

Durante os anos 1970 e 1980, Rhodes (1988) apresenta um novo conceito que contribui à compreensão da sociedade no contexto das políticas públicas: comunidades de políticas (*policy communities*). Esse conceito diz respeito a um grupo cuja participação é limitada, caracterizado pela alta integração entre os membros, consistência ao longo do tempo, controle de recursos e distribuição balanceada de poder. Diante dessas características, o conceito comunidades de políticas constitui-se bastante relevante à análise das políticas públicas, em comparação aos conceitos anteriormente apresentados, uma vez que reúne alta integração entre os atores (CAPELLA; BRASIL, 2015).

Para compreendermos a disputa entre as coalizões que compõem esta pesquisa, a favor e contra os objetivos propostos pelo MESP, optamos por empregar o conceito de coalizão de causa (*advocacy coalition framework – ACF*), desenvolvido por Sabatier e Jenkins-Smith, no final dos anos 1980, e aprimorado mais tarde. Trata-se de um dos modelos mais utilizados na análise das disputas entre diferentes coalizões. Segundo tais autores, as políticas públicas são

estruturadas em subsistemas que reúnem atores de forma individual ou coletiva, organizações públicas e/ou privadas, a partir de uma demanda de ordem pública. Esses atores irão negociar entre si e tentar influenciar de alguma forma as decisões tomadas (SABATIER; JENKINS-SMITH; SABATIER; JENKINS-SMITH, 1999 apud SOARES; ALVES, 2015).

Ainda qualificando a noção de subsistema, deve-se ressaltar que dentro de cada subsistema temos sempre duas, três, quatro ou mais coalizões de interesses disputando as políticas públicas. Oliveira e Sanches (2022, p.644) destacam também que:

[...] subsistema é circunscrito a uma política pública tematicamente específica com alcance territorial definido. A origem do subsistema se dá com o descontentamento ou a questão que um grupo, ou uma coalizão, concomitante às subespecializações que vão sendo desenvolvidas ao longo da profissionalização, apresenta em relação ao andamento das ações públicas voltadas para um tópico que aflige uma comunidade localizada no espaço e no tempo. Independentemente da origem, subsistemas contêm um enorme e diverso conjunto de atores, os quais deverão ser agregados em grupos que reduzam a sua quantidade para tornar a análise factível.

Ainda no que se refere à integração e ação de atores, cujas crenças e ideais em comum tem a pretensão de fundamentarem políticas públicas, temos a contribuição de Soares e Alves (2015, p. 68), que tratam da particularidade da formação de um subsistema:

Dentro de cada subsistema existem de duas a cinco coalizões, formadas por atores das mais diversas posições (funcionários públicos, empresários, representantes eleitos, pesquisadores, sociedade civil, etc.), que compartilham crenças, valores, ideias, objetivos políticos semelhantes e demonstram algum tipo de atividade coordenada através do tempo.

Os comportamentos dos atores são os fundamentos da abordagem de coalizão, pois culminam no pressuposto de que os agentes, públicos ou privados, atuam em conformidade com seus valores e crenças. Com base no sistema hierarquizado de crenças, os sujeitos realizam a interpretação do mundo, buscam a delimitação dos problemas, criam alianças e coordenam suas ações com outros agentes, em busca da conformidade das políticas públicas conforme um sentido específico (SABATIER; JENKINS-SMITH, 1999).

De forma elucidativa, uma crença representa uma forma de interpretar a realidade. Ao ser compartilhada socialmente, funciona como uma “cola” que mantém os atores unidos em

coalizões. Para Sabatier e Jenkins-Smith (1999 apud SOARES; SILVA, 2015, p. 102), um sistema de crenças apresenta-se em estrutura hierarquizada tripartite:

Núcleo duro (*deep core*): onde estão as crenças profundas, que abrangem a maioria dos subsistemas da política. Dentro estão envolvidas premissas normativas gerais e ontológicas sobre a natureza humana, a prioridade relativa de valores fundamentais, como a liberdade e a igualdade, etc.;

Núcleo político (*policy core*): são as crenças fundamentais de política. Em geral, elas se encontram no âmbito de todo o subsistema e são a base para a formação de coalizões, pois estabelecem alianças e coordenam as atividades entre os membros do subsistema;

Aspectos instrumentais (*secondary aspects*): são as crenças secundárias menos arraigadas. Neste núcleo encontram-se questões mais específicas de como manejar a política, distribuir recursos, etc.

No processo de transformação de crenças em políticas reais, deve-se ponderar o tempo ou prazo de efetivação da política pública, uma vez que outra coalizão pode agir de forma similar, simultaneamente, para “frear” tal movimento. Daí decorre a importância de uma coalizão de interesse buscar aliados, como revela Medeiros e Gomes (2019, p. 4):

O modelo assume que esses participantes lutam para traduzir os componentes de seus sistemas de crença em política antes que seus oponentes o façam. A fim de ter alguma chance de sucesso, eles devem procurar aliados, compartilhar recursos e desenvolver estratégias complementares. A perspectiva de perda motiva os atores a se alinhar e cooperar com os aliados.

Segundo Weible e Sabatier (2007), os agrupamentos com ações coordenadas conforme propostas e objetivos em comum é o que se pode intitular como coalizões de interesse. Porém, essa ação coordenada tende a não possuir uma linha de ação fixa, já que pode ser influenciada e alterada conforme os movimentos da coalizão contrária. Em síntese, o processo de coalizão nunca é linear, pois tende a encontrar obstáculos externos a si e até mesmo divergências dentro da própria coalizão, motivo que pode resultar no insucesso de suas articulações.

A respeito do modelo de coalizão de defesa, o mesmo assume que seus participantes possuem crenças em comum e que buscam transformá-las em políticas reais. Nesse sentido, as informações técnicas e científicas desempenham um papel importante na modificação das crenças dos participantes da coalizão, assim como os pesquisadores (cientistas da universidade,

analistas políticos, consultores, etc., compreendidos como os principais intervenientes no processo de formulação de políticas (ZAFONTE; SABATIER, 2004; WEIBLE, 2005 apud SOARES; ALVES, 2015). Por isso, ao se formar um grupo de coalizão, seja contra ou a favor de determinada causa, seus idealizadores buscam atrair como apoio à sua perspectiva indivíduos com reconhecimento social prévio ou, ao menos, ampla habilidade discursiva, no sentido de obterem aprovação do seu ponto de vista pelo maior número de pessoas.

Nesse sentido, o modelo da coalizão de interesses pode revelar interpretações parciais dos seus atores, em razão das restrições, controladas ou não, quanto à capacidade de entendimento do mundo complexo e quanto ao aprendizado e à aquisição de novas informações. Os atores tendem a ignorar informações que não estão de acordo com as suas crenças e a aceitar informações que reforçam os seus ideais. Tal aspecto culmina em comportamentos de desconfiança acerca daqueles que possuem crenças divergentes, assim como reforça a união com aqueles que possuem pensamentos similares. Desse modo, há a inclinação dos atores para a construção de alianças com aqueles que possuem valores, ideais e crenças semelhantes (WEIBLE et al., 2009). No entanto, mesmo em grupos de coalizões opostas, que partem de crenças diferentes, esses organizam-se de forma similar, numa disputa por quais serão as crenças incorporadas pelas políticas públicas. Ou seja,

Com base em um sistema hierarquizado de crenças esses sujeitos interpretam o mundo, delimitam problemas, constituem alianças e coordenam ações com outros agentes, procurando conformar as políticas públicas em um sentido específico. Esse não é um processo linear, pois esse grupo de atores é confrontado por outros grupos organizados, que possuem crenças comuns, interpretações e propostas divergentes (THIES; EBENAU, 2021, p. 153).

Nesse sentido, as coalizões de interesse dos grupos a favor e contra o Movimento Escola Sem Partido são centradas em crenças e valores distintos. O capítulo a seguir aborda, especificamente, a coalizão de interesse dos atores que defendem a validade e as disposições do MESP e as suas contribuições para a educação brasileira.

3 O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO: CRIAÇÃO E IDEIAS DEFENDIDAS PELA COALIZÃO DE INTERESSE

O movimento político Escola Sem Partido (MESP) foi fundado em 2004 pelo então advogado e procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib, “quando numa tarde de setembro de 2003 sua filha chegou da escola dizendo que o professor de História havia comparado Che Guevara, um dos líderes da Revolução Cubana, a São Francisco de Assis, um dos santos mais populares da Igreja Católica” (DARCOLETO; KRELING, 2020, s.p.). O docente fez uma analogia para ilustrar a atuação constante dos atores em prol de suas crenças e valores: Che Guevara, por ideologia política, e São Francisco de Assis, por ideologia religiosa. Nagib interpretou que professores desejariam “fazer a cabeça das crianças” ao associar as duas figuras históricas, sugerindo que Che Guevara é um santo (DARCOLETO; KRELING, 2020).

Mediante essa situação, Miguel Nagib criou um portal eletrônico com o objetivo de receber relatos de pais e alunos sobre casos semelhantes, para, desta forma, expressarem e compartilharem entre si suas insatisfações e incômodos relativos aos conteúdos e temáticas de discussões de sala de aula. Com isso, o Movimento Escola Sem Partido (MESP) foi criado, baseado na luta contra o abuso do qual as crianças estão sendo vítimas (LIMA; HYPOLITO, 2020).

Na insurgência do movimento, existiam dois eixos de atuação e propósito. O primeiro era voltado ao combate a uma ideia de doutrinação política, ideológica e partidária. O segundo, contemplava a luta contra uma suposta conduta dos professores em usurparem o direito dos pais ao que tange sua opção pelo direcionamento da educação dos seus filhos com base religiosa e moral (DARCOLETO; KRELING, 2020). Para agir no combate às práticas pedagógicas que justificariam o MESP, seus atores estipularam estratégias discursivas com base na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Convenção Americana dos Direitos Humanos, no intuito de que suas ações fossem consideradas legítimas (LIRA, 2018).

Com isso, a ação estratégica foi a confecção de material informativo a ser exposto nas escolas e salas de aula. O conteúdo do material apresentava, entre outros aspectos: os deveres do professor em sala de aula, pois, conforme os idealizadores, seria o modo de garantir os direitos de pais e responsáveis; liberdade de crença; pluralismo de ideais; combate ao assédio ideológico e a busca pela neutralidade no posicionamento docente no contexto escolar (SEVERO; GONÇALVES; ESTRADA, 2019). O material produzido pelo MESP contém seis ações para a atuação pedagógica dos docentes, divulgado no endereço eletrônico do movimento, sendo:

1. 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.
2. O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
3. O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.
4. Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.
5. O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
6. O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula (ESCOLA SEM PARTIDO, 2023).

Segundo os idealizadores do MESP, a cartilha das orientações sobre a postura dos professores deveria ser anexada em todas as salas de aula. O objetivo do movimento, com a divulgação das diretrizes, é o esclarecimento aos alunos sobre as condutas docentes consideradas inadequadas e a notificação aos professores a respeito do descumprimento a essas (LIRA, 2018).

É defendido pelo movimento que a disposição dos cartazes nas salas de aulas não busca controlar as ações dos docentes, mas limitar sua atuação enquanto professor, para que haja a pluralidade de pensamento, mas com a consideração igualitária para diferentes escolas de pensamentos. Portanto, é idealizado para que haja o debate de questões antagônicas para que o aprendizado dos alunos seja amplo.

O aspecto central da coalizão favorável ao MESP é a união de interesses que, supostamente, não seriam voltados para a política. Portanto, embora o movimento seja considerado apartidário (POLIZEL; OLIVEIRA, 2021), alcançou notoriedade por meio do Projeto de Lei (PL) apresentado no ano de 2014, pelo deputado federal Erivelton Santana. O PL 7180/2014 propõe uma alteração no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) ao incluir, no tocante aos princípios do ensino, um dispositivo que se refere ao 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. Em 2016, no Senado Federal, foi apresentado também o

projeto de lei 193/2016, de autoria do senador Magno Pereira, que busca incluir na LDB o Programa Escola sem Partido – ESP (FERNANDES; FERREIRA, 2018).

Assim, com o objetivo de frear uma suposta doutrinação, o movimento busca uma neutralidade na ação dos docentes, uma vez que o professor usaria do seu espaço para realizar o processo doutrinário. Conforme disposto por Fernandes e Ferreira (2018, p. 194):

Este processo é caracterizado por uma relação professor-aluno de transmissão massiva de ideias e concepções particulares dos educadores para os estudantes, em que eles, como “audiência cativa”, são influenciados e passam a ter uma visão de mundo distorcida, ferindo a liberdade individual de cada estudante e a autonomia familiar de educar a criança conforme seus princípios pessoais (FERNANDES; FERRERA, 2018, p. 194).

Para organização e divulgação do MESP, são usadas diferentes mídias sociais, sendo elas o principal meio de articulação e engajamento de apoiadores. Nessas ambiências são coletadas informações pelos atores defensores da proposta, as quais servem de base para unir e divulgar as crenças de quem se posiciona a favor do movimento. A esse respeito, Espinoza e Queiroz (2017, p. 61) destacam a tentativa incoerente do movimento em demonstrar-se neutro, apartidário e com objetivos alicerçados na legislação:

O apartidarismo e a negação a vinculação ideológicas do Escola sem Partido caem totalmente por terra com a ARS (análise das redes sociais), e isso deve ser denunciado, pois sua associação ao que há de mais anacrônico na sociedade brasileira busca, sim, implementar uma ideologia obsoleta e inconstitucional em vários matizes.

No endereço eletrônico oficial do MESP encontram-se informações tais como conteúdos de divulgação dos seus princípios, materiais didáticos para apoiadores, relatos de participantes, bem como denúncias e fiscalizações em programas de ensino de escolas, como relata Frigotto et al. (2017, p. 64):

Sua atuação tem como principal suporte um site que funciona como um meio de veiculação sistemática de ideias, de instrumentalização de denúncias e de disseminação de práticas e procedimentos de vigilância, controle e criminalização relativos ao que seus organizadores entendem como “práticas

de doutrinação”, que seriam identificáveis em aulas, livros didáticos, programas formativos ou outras atividades e materiais escolares e acadêmicos. Os procedimentos de vigilância, controle e criminalização são particularmente explicitados em modelos de anteprojetos de leis federais, estaduais e municipais, fornecidos no site do Escola sem Partido. Nesses modelos, são estabelecidos mecanismos de monitoramento de atividades escolares e de materiais educativos – especialmente as atividades docentes e os materiais que não estejam em conformidade com as “convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis (...) nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa”, considerando que, no que diz respeito a esses aspectos, os “valores de ordem familiar” teriam “precedência sobre a educação escolar” –, bem como de recepção e encaminhamento de denúncias das supostas “práticas de doutrinação” ao Ministério Público.

De forma similar à ressalva de Espinoza e Queiroz (2017) sobre a tentativa incoerente do movimento em demonstrar-se neutro, apartidário e com objetivos alicerçados na legislação, Immianovsky, Marchi e Carvalho (2021, p.467) alertam para as limitações do movimento à atuação das escolas e docentes, compreendidas como incongruências aos princípios constitucionais:

A EsP e outros projetos sedimentados nas proposições desta organização violam vários preceitos da Constituição Federal de 1988, como a promoção do pleno desenvolvimento da pessoa, a sua liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas no ambiente escolar e a valorização dos profissionais da educação escolar.

Ainda sobre o objetivo da coalizão de interesse do MESP em intervir na escolarização, ampliando o controle dos pais sobre o processo de educação e formação dos filhos, temos a contribuição de Frigotto (2017, p. 29) ao ponderar sobre a suposta liberdade legal existente para conduzir as mudanças desejadas pelo movimento:

Escola sem Partido expressa o epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial, uma ciência supostamente não neutra. Para isso, manipula até mesmo o sentido liberal de política, induzindo a ideia de que a escola no Brasil estaria comandada por um partido político e seus profissionais e os alunos seres idiotas manipulados.

Nome central na coalizão e a figura mais visível em debates e entrevistas que envolvem o movimento, por ser seu idealizador, Miguel Nagib é figura expressiva do pensamento liberal brasileiro, inclusive um dos atores que mais despenderam força para o afastamento da presidência da então Presidente Dilma Rousseff. Outro partícipe do movimento é a Procuradora do Distrito Federal, Bia Kicis, que juntamente com economista Adolfo Sachsida são integrantes do Instituto Liberal e do Foro de Brasília. Podemos destacar ainda o parlamentar federal Alexandre Frota.

Também são apresentados no endereço eletrônico oficial do movimento Orley José da Silva e Luís Lopes Diniz Filho, o primeiro professor e ativo colaborador do movimento, ligado à igreja evangélica, o segundo professor na Universidade Federal do Paraná (UFPR), representante do núcleo de professores adeptos às ideias do MESP (FRIGOTTO et al., 2017, p. 57). Destacam-se ainda, nos debates e audiências sobre o movimento, a professora de História em escolas públicas e privadas de Santa Catarina, Ana Caroline Campagnolo e Bráulio Porto de Matos, professor de Sociologia do Departamento de Educação da Universidade de Brasília (UnB) e vice-presidente do Escola sem Partido (FRIGOTTO et al., 2017).

Outra figura de destaque nas articulações do MESP é o Senador Magno Malta, do Partido da República (PR/ES), pastor da Igreja do Evangelho Quadrangular. Além de adepto ao movimento, foi um dos políticos que já apresentaram projeto de lei para modificar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no intuito de incluir o Programa Escola Sem Partido (FRIGOTTO et al., 2017). Salienta-se que, de forma frequente, em relação aos apoiadores ou defensores do MESP, observa-se sua vinculação a crenças de tendências conservadoras de cunho religioso e/ou econômico, como enfatiza Frigotto *et al.* (2017, p.59): “outra conexão que salta aos olhos é a ligação dos autores dos PL com setores evangélicos, notadamente as igrejas neopentecostais”.

Por fim, outra forte base de apoio ao MESP é o Movimento Brasil Livre (MBL). Em termos de coalizão, os atores de ambos movimentos procuram se unir em função das crenças semelhantes. Tal aproximação funcionaria como uma “união provisória”, uma das estratégias para a coalizão alcançar os objetivos propostos na elaboração de políticas públicas, ou seja, unir similares para juntos se sobreporem aos desejos da coalizão contrária.

4 COALIZÕES DE INTERESSE CONTRÁRIAS AO MESP

Na extremidade oposta pela disputa do campo de interesses, têm-se os opositores às ideias e crenças manifestadas pelo MESP. Esses atores fundamentam, de diversas formas, a sua posição de contrariedade aos Projetos de Lei que tentam limitar a atuação dos docentes em sala de aula. O grupo de oposição ao MESP também é formado por parlamentares, docentes, entidades de classe e entidades da sociedade civil. Vale ressaltar que as fontes para justificar a oposição ao MESP, em termos de legislação, são basicamente as mesmas, porém, interpretadas de outra maneira.

Um dos atores com posicionamento contrário ao MESP é a Procuradora Federal dos Direitos do Cidadão, Débora Duprat, que defende a ideia de que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, s.p.).

A procuradora enfatiza, em sua fala, um dos pontos de interesse dos opositores do MESP, a afirmação constitucional de que a educação dos alunos não é de atribuição exclusiva dos pais, mas sim um somatório combinado dos esforços da família, Estado e sociedade. Duprat defende ainda que “ela (criança) tem que ser preparada para o espaço público”. Ou seja, de acordo com a Constituição Federal, é obrigação da educação formal garantida pelo Estado preparar para a cidadania. E essa, por sua vez, é praticada e desenvolvida na pluralidade de relações e diversidade de ideias da sociedade (SARAIVA; VARGAS, 2017).

Seguindo essa mesma perspectiva de debate, no programa da TV Câmara, o deputado federal João Carlos Bacelar Batista, crítico das políticas públicas defendidas pelo MESP, aponta que a “escola não pode ser neutra, pois a vida não é neutra”. O opositor ainda defende o incentivo à pluralidade de pensamento, que deve possuir “trânsito livre” nos discursos dos docentes (CALIL, 2021). Na mesma ocasião, o Deputado Federal Glauber Braga, que condena as ideias do MESP, alertou para a implementação dos desejos do movimento sob a forma de “tribunais pedagógicos”, pelos quais os docentes poderiam tornar-se alvo constante de tipificações penais. Segundo ele, em síntese, “o movimento quer a criminalização de professores e profissionais da educação” (CALIL, 2021, p.114).

Pode-se visualizar que, no âmbito da coalizão contrária ao MESP, existem pontos similares, tal como a questão da defesa do exercício da cidadania, cada lado contextualizando essa noção a partir de suas crenças fundantes. Enquanto o MESP afirma que a criança precisa conhecer seus direitos de liberdade de escolha de pensamento por uma questão de cidadania, por outro, os críticos ao movimento afirmam que a prática da cidadania perpassa a possibilidade de esta alcançar seu desenvolvimento pleno, o qual só pode ser alcançado por meio da soma de esforços entre a educação fornecida pela família, a educação garantida pelo poder público e as mediações nesses dois processos implicadas na vida em sociedade. Nesse intuito, o professor também carece necessariamente de liberdade de pensamento e de ação em sala de aula.

No sentido das ações e propostas contra o movimento, tem-se também a colaboração de Mariana dos Reis, professora no Instituto Benjamin Constant no Rio de Janeiro, que defende que o MESP, na representatividade conservadora pela qual se apresenta, desejaria a censura aos docentes. Ela aponta que a intenção real dos defensores do movimento é a normatização com vistas a se aplicar uma “lei da mordaca”, mitigando o poder de voz e pluralidade de ideias dos docentes. Uma possível aprovação de legislação em favor desse posicionamento iria “cercear um aprofundamento de discussões sobre cultura, gênero e raça”, por exemplo e, conseqüentemente, incentivar outros discursos conservadores existentes na sociedade brasileira (SOARES, 2019).

Mariana dos Reis ainda destaca que o nome do movimento foi desenvolvido para “confundir a população”. A professora destaca que o teor dos projetos busca o controle da ação docente e o combate à pluralidade de pensamentos no contexto escolar, bem como a anulação do debate de ideias e a promoção do senso crítico dos estudantes (LIRA, 2018). A título de corroboração a essa perspectiva, cita-se a fala do professor Gaudêncio Frigotto et al. (2017, p. 64):

Ao pôr entre aspas a denominação de “Escola sem Partido” quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres, etc. Um partido, portanto, que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia liberal, mesmo que nos seus marcos limitados e mais formais que reais. Um partido que dissemina o ódio, a intolerância e, no limite, conduz à eliminação do diferente.

Mariana dos Reis ressalta ainda que um “professor doutrinador é o que não permite diálogo, e não o que procura fomentar o debate” (fonte). Nesse sentido, enfatiza que o problema em questão não são as discussões sobre temas relevantes como cultura, gênero, raça, economia e políticas públicas, por exemplo, mas sim a impossibilidade compulsória em desenvolvê-las com vias à uma educação que desperte o senso crítico e a pluralidade de pensamento dos alunos (BARROSO; SILVA, 2020).

Nesse sentido, aliás, conhecer escolas de pensamento divergentes contribui para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos, tendo em vista que a contradição entre ideias, bem como o debate saudável entre elas amplia os benefícios da formação escolar. Desse modo contribui a essa perspectiva o professor Fenando Nicolazzi (2016, p. 84):

Um dos pontos mais controversos destes projetos reside na ideia de que os educadores e educadoras não devem discutir, nos espaços escolares, temas e conteúdos que possam contradizer as convicções morais dos pais e mães dos estudantes. Dependendo da turma, um professor estaria em uma situação de impasse ao tratar das origens da humanidade, pois não poderia discutir o evolucionismo diante de um aluno cuja crença familiar preconizasse o criacionismo. Da mesma forma, um adepto do liberalismo poderia ter sua moral familiar questionada em uma aula de história que discutisse as relações entre classes sociais e industrialização no século XIX, ou uma família socialista poderia acusar o professor do seu filho de ferir seus valores morais em uma aula sobre a ideologia liberal e a crença no livre mercado. E estes exemplos nem tocam ainda em outras questões tão ou mais sensíveis, como a educação sexual e o tema das relações de gênero.

Desse modo, a aprovação de Projetos de Lei que tem como finalidade a restrição do exercício docente em sala de aula é compreendida pelas coalizões de interesse contrárias ao MESP como uma ferramenta de rígido direcionamento das ações dos professores. Mesmo porque, como destaca o professor Fernando Penna, ainda que exista algum tipo de excesso por parte de um pequeno grupo de docentes, quando acabam direcionando algum tipo de conceito em detrimento de outros, “não podemos generalizar casos isolados” (CALIL, 2021, p.124).

Sobre a pluralidade de ideias e a liberdade de pensamento não contempladas pela argumentação do MESP, Fernando Nicolazzi (2016, p. 85) alerta que

Estamos diante de uma perigosa projeção do espaço familiar, ou seja, do âmbito privado, sobre o ambiente amplo da sociedade, onde a dimensão

pública deve prevalecer como condição fundamental para as discussões sobre o bem comum e sobre a justiça social. Em outras palavras, o que tais projetos pretendem é realizar um esvaziamento da dimensão pública do ensino e, conseqüentemente, a suposta despolitização da prática educacional. O ensino e a aprendizagem demandam, mesmo em escolas privadas, a existência dessa dimensão, que existe através do livre diálogo entre professor e aluno, bem como da liberdade de atuação dentro do espaço escolar. Conhecer é um ato social, não simplesmente uma faculdade biológica; ele pode e deve ser partidário, mas jamais será “neutro”. Afinal, como seria possível definir o projeto educacional de um país a partir da noção vaga e enganosa de “neutralidade”? A própria escolha pela educação já é uma opção política.

Sendo assim, os atores contrários à proposta do MESP defendem que a docência em tais condições de controle se tornaria impraticável. Isso porque cercearia a liberdade do professor, tendo em vista que sua atuação seria engessada e, em última instância, até mesmo criminalizada, apesar da dificuldade de se tipificar tal prática como crime. Ainda que tal circunstância não seria condizente com a realidade, pois nesse caso o professor estaria apenas realizando comparações entre perspectivas ou escolas de pensamentos distintas, por exemplo.

Analisando ainda as forças que se somam para travar uma possível aplicabilidade das demandas do MESP, em 2018, durante a 6ª Assembleia Mundial da Campanha Global pela Educação, foi realizada uma moção de emergência contra o projeto Escola Sem Partido, por unanimidade, com o apoio de diversos países e grupos. Foi apontada a preocupação com a tendência de censura contra os educadores no Brasil, enfatizando-se que de acordo com Calil (2021, p. 177):

O ultraconservadorismo de governos e movimentos tem atacado a pluralidade pedagógica, a liberdade de cátedra, a perspectiva da igualdade das identidades de gênero e orientações sexuais, além das de minorias étnico-raciais, e ao mesmo tempo, promovendo a militarização na educação. Como estratégia política, os agentes promotores do ultraconservadorismo têm incentivado a censura a professoras e professores por parte de estudantes e famílias, prática que tem se tornado cada vez mais frequente. Como exemplo, no Brasil, por meio do movimento ‘Escola sem Partido’, e na Alemanha, por orientação do partido de extrema direita ‘Alternativa para a Alemanha’, estudantes são incentivados a filmar suas aulas e viralizar publicações nas redes sociais, acusando injustamente professoras e professores de proselitismo ideológico, cientificismo e estímulo à sexualização de crianças e jovens, afirmando que estariam promovendo o que denominam de ‘ideologia de gênero’, conceito falacioso difundido por fundamentalismos religiosos.

Em análise de alguns aspectos levantados até aqui, percebe-se que o MESP pode ser considerado um movimento com viés conservador. Tal afirmação é sustentada pelo teor dos seus Projetos de Lei, a serem discutidos no capítulo seguinte, como análise das justificativas e discursos, para que se possa compreender de que forma o movimento adquire engajamento junto às forças políticas nacionais, em especial, por meio da adesão de lideranças que discursam, por exemplo, a partir do viés da moralidade religiosa e da contrariedade à pluralidade de ideias.

5 MUDANÇAS INSTITUCIONAIS PROPOSTAS PELO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E OS OBJETIVOS ALCANÇADOS

Apresentado os conceitos e as coalizões de interesses, os atores de cada um dos lados do campo de disputa e suas ideias, bem como os discursos reproduzidos para sustentação das alterações legislativas propostas para implementação do projeto, ou para frear seu avanço junto ao poder público, neste capítulo serão abordadas as mudanças institucionais propostas pelo MESP. Por existirem muitos projetos de lei propostos em casas legislativas municipais, estaduais e federais, esta pesquisa optou por selecionar e analisar um conjunto de projetos que apresentaram maior repercussão enquanto objetos do debate entre os grupos de coalizões de interesses sobre o MESP.

Para a primeira análise, apresenta-se o PL 193/2016, de autoria do Senador Magno Malta (PL/ES), o qual propõe alterar a Lei de Diretrizes e Bases, 9394/2016 por meio da inclusão do “Programa Escola Sem Partido”. No texto do projeto, são reforçados os discursos de liberdade dos alunos e do poder familiar sobre as decisões referentes à condução e formação dos mesmos. Ademais, também fornece as dimensões de tamanho e localização do material a ser afixado em sala de aula, a fim de garantir a melhor visualização do mesmo. Também reforça os direitos do aluno e os deveres dos professores, conforme discurso do MESP (BRASIL, 2016). No documento, um dos destaques é o parágrafo único do artigo 2º, que versa sobre questões que reforcem discursos referente à sexualidade e gênero, apresentado sob a seguinte redação:

O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos, nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero (BRASIL, 2016).

Portanto, é possível notar que o autor do PL procurou reforçar em seu projeto de lei uma perspectiva conservadora, fundamentada em moralidade, religiosidade e sexualidade. Isso porque, como se verifica na justificativa do PL, o autor afirma que professores e materiais didáticos produzidos tentam moldar os alunos, como explícito no seguinte trecho:

É fato notório que professores e autores de materiais didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes à determinadas correntes políticas e ideológicas para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis (BRASIL, 2016).

O referido PL 193/2016 foi protocolado em maio de 2016, junto à Secretaria de Apoio à Comissão de Educação, Cultura e Esporte. Foi distribuído ao Senador Cristovão Buarque PPS/DF, o qual rejeitou o processo em agosto de 2017, reconhecendo condutas inapropriadas. Na ocasião, o senador justificou que já existem ferramentas para que os pais conheçam, inclusive antecipadamente, os valores e a proposta pedagógica da escola e acompanhem permanentemente o desenvolvimento pedagógico dos alunos, apontando inclusive a legislação que versa sobre a obrigatoriedade dessa participação às famílias incluídas em programas sociais do governo.

Entendemos que a participação dos pais na escola deve ser o caminho para encontrar o equilíbrio entre a liberdade docente e o direito de crítica das famílias, quando elas sentirem que o processo pedagógico não está respeitando a liberdade dos alunos. Como já mostramos, esse é um direito que hoje já assiste aos pais e que precisa ser exercido. Nesse sentido, é de nossa autoria o Projeto de Lei do Senado nº 449/2007, já aprovado nesta Casa e em tramitação na Câmara dos Deputados, que relaciona o recebimento dos benefícios do Programa Bolsa Família ao comparecimento dos pais ou responsáveis às reuniões escolares, para que possam acompanhar de perto a proposta pedagógica da escola e o desempenho de seus filhos ou menores sob guarda (BRASIL, 2017).

Outro Projeto de Lei que alcançou destaque foi o PL 1411/2015, do Deputado Federal Rogério Marinho, o qual procura alterar a Lei 8069/90 e o Decreto Lei 2848/40, para tipificar a atuação docente, no que tange à apresentação e discussão de determinados temas em sala de aula, enquanto crime de assédio ideológico, conforme a descrição no artigo 2º da Lei em comento. Esse PL adentra a esfera criminal, em busca da tipificação de crime que possa incluir esse tipo de ato por um docente e/ou profissional da educação. O autor afirma que o objetivo é punir quem, por expressa vontade ou não, exerça condicionamento junto às escolhas do aluno:

Art. 1º Esta Lei tipifica o crime de Assédio Ideológico e modifica a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Art. 2º. Entende-se como Assédio Ideológico toda prática que condicione o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou qualquer tipo de constrangimento causado por outrem ao aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independente de quem seja o agente. (BRASIL, 2015).

Esse PL ainda busca a alteração da pena existente para a tipificação penal, somando o seguinte texto ao Decreto Lei, 2848/40:

Art. 146 – A. Expor aluno a assédio ideológico, condicionando o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou constranger o aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independente de quem seja o agente:

Pena – detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano e multa.

§ 1º. Se o agente for professor, coordenador, educador, orientador educacional, psicólogo escolar, ou praticar o crime no âmbito de estabelecimento de ensino, público ou privado, a pena será aumentada em 1/3.

§ 2º. Se da prática criminosa resultar reprovação, diminuição de nota, abandono do curso ou qualquer resultado que afete negativamente a vida acadêmica da vítima, a pena será aumentada em ½ (BRASIL, 2015).

Como justificativa, Rogério Marinho busca o apoio de diversas frases de efeito, as quais podem ser interpretadas como perseguição política. São exemplo expressões como “totalitarismo para dominar”, “calar a pluralidade” ou “assalto à Democracia”. Também as questões baseadas em julgamentos morais são retratadas numa disputa de interesses entre atores considerados como “bons” e outros “não são tão bons”. Destaca-se os seguintes trechos da justificativa do PL:

A forma mais eficiente do totalitarismo para dominar uma Nação é fazer a cabeça de suas crianças e jovens. Quem almeja o poder total, o assalto à Democracia, precisa doutrinar por dentro da sociedade, estabelecer a hegemonia política e cultural, infiltrar-se nos aparelhos ideológicos e ser a voz do partido em todas as instituições.

As instituições de ensino, em sua essência, deveriam ter por objetivo precípua fornecer àqueles que atendem aos seus bancos o amplo acesso ao conhecimento. O amplo acesso ao conhecimento passa necessariamente pela apresentação por parte dos professores de todas as vertentes ideológicas, políticas e partidárias, sem distinção, fazendo com que o aluno, desprovido de experiências e de maturidade intelectual, possa formar suas convicções a partir de conhecimento profundo e amplo.

O indivíduo em formação não possui maturidade intelectual suficiente para fazer juízo de valor acerca de posicionamentos que lhe são apresentados, aproveitando-se o professor dessa situação de vulnerabilidade para impor seus convencimentos ideológicos. É vil a utilização da hipossuficiência intelectual por parte do professor, que goza da inteira confiança do aluno e de sua família para transmitir conhecimentos, para promover sua agenda ideológica pessoal

A prática do condicionamento intelectual é ainda mais preocupante quando se verifica que é reiteradamente efetuada pelo partido que está no poder, uma clara utilização dos instrumentos educacionais para a promoção de um projeto de poder. Os alunos devem ter acesso a todas as vertentes de conhecimento, independente da vertente que o professor considere mais correta ou que adote em sua vida particular. É necessário respeitar o livre-convencimento do aluno, cabendo somente a ele a decisão de apoiar esse ou aquela posição ideológica com base em dados fáticos e interpretações pessoais.

O Estado tem o dever de proteger e zelar pela boa e plural formação dos seus alunos. O viés moral, por si só, seria suficiente para tornar a aprovação do presente Projeto de Lei, e torna-se ainda mais certa e imperativa a sua aprovação em vista da necessidade do cumprimento da norma Constitucional e da norma Internacional. (BRASIL, 2015).

Analisando-se, então, a justificativa, destaca-se o ilusório argumento de que os defensores legislativos do MESP buscam formar um pensamento social de que existe um contexto de doutrinação nas escolas, sustentado por todos ou boa parte dos professores, numa espécie de arquitetura da doutrinação no âmbito escolar.

Apresentado para parecer junto à Comissão de Educação, o relator, Deputado Izalci (PSDB/DF), optou por indicar um substitutivo e, ao invés de alterar o Código Penal, indicou a alteração da Lei 3388/41 (Lei das Contravenções Penais), conferindo nova tipificação para a conduta de “assédio ideológico”. Na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC), o projeto de Lei não foi analisado. Na data de 05 de abril de 2017, o deputado que apresentou o PL solicitou, via requerimento, a retirada do mesmo.

Outro Projeto de Lei, baseado no anteprojeto do MESP, é o Projeto de Lei do Legislativo (PLL) 124/2016, da Câmara Municipal de Porto Alegre, de autoria do Vereador Valter Nagelstein, o qual pretende estabelecer “orientação” quanto ao comportamento de funcionários, responsáveis e corpo docente de estabelecimento de ensino público ou privado da capital gaúcha. Conforme redação do Artigo 1º do PPL,

Ficam estabelecidas, nos termos desta Lei, orientações quanto ao comportamento de funcionários, responsáveis e corpo docente de estabelecimentos de ensino públicos e privados no Município de Porto Alegre,

no ensino relacionado a questões sócio-políticas, preconizando a abstenção da emissão de opiniões de cunho pessoal que possam induzir ou angariar simpatia a determinada corrente político-partidária-ideológica (BRASIL, 2016).

O PPL da Câmara Municipal de Porto Alegre/RS é mais um exemplo de que se pretende, formal e legitimamente, “conduzir a conduta dos profissionais da educação”. Neste, assim como nos demais, a preocupação está vinculada ao objetivo de lutar contra aquilo que confronta o direito de decisão dos pais junto ao processo educacional dos filhos, bem como combater a chamada doutrinação política, ideológica e partidária. A redação do projeto tem discurso sustentado pela moralidade e pretensa busca por neutralidade de ação dos profissionais da educação. Esse finaliza, no texto legislativo, conduzindo as ações dos profissionais da educação direta e indiretamente, uma vez que responsabiliza quem autorizar possíveis atos que desrespeitam o apresentado no PPL, conforme redação do artigo 5º e do parágrafo único.

Art. 5º Será responsabilizado o professor, o administrador ou o representante de estabelecimentos de ensino públicos ou privados que convidar ou patrocinar terceiros para protagonizarem, bem como que permitir ou admitir que esses protagonizem, dentro do estabelecimento, atividade escolar regular e obrigatória, ou à qual se atribua avaliação, que desrespeite os princípios estabelecidos nesta Lei

Parágrafo único. A responsabilização referida no *caput* deste artigo será atribuída mediante processo legal, civil e administrativo, quando for o caso, impondo-se penas disciplinares de advertência, suspensão e multa (BRASIL, 2016).

Como justificativa do PPL, identifica-se um discurso que agride a conduta dos profissionais da educação, colocando em questionamento os modos pelos quais a educação é tratada por parte do Estado, e que o “legislador atento” deve agir no sentido de não permitir uma “usurpação do poder” (BRASIL, 2016). Conforme o primeiro parágrafo da exposição de motivos para a existência do PPL:

No momento em que a gerência estatal preconiza como atributo executivo a inserção de dogma ideológico-partidário na política educacional de um país, em livros didáticos, na seleção de professores e em métodos de ensino, numa visão sectária de mundo desigualando e partidarizando o campo escolar, não pode o legislador atento permitir que a usurpação do poder democrático determine a hegemonia de uma corrente política, no transmitir o conhecimento, dentre todos os seus aspectos e formas, à comunidade

estudantil, ávida de aprendizado e ao mesmo tempo desprovida de elementos que a protejam de condutas de ensino desprovidas de ética por parte justamente de quem deveria, por obrigação moral, privilegiar a transmissão, o desenvolvimento e a criação do conhecimento educacional prático e vívido dentro das salas de aula, por meio da isenção, do equilíbrio e da equidade, representados no ideário constitucional da República, na definição de cidadania (BRASIL, 2016).

Novamente, verifica-se um discurso baseado na moralidade e na “possibilidade de existência” de uma conduta ditadora por parte dos profissionais da educação em relação aos seus alunos, uma vez que em nenhuma justificativa foram apresentados dados que comprovem a existência de uma conduta não ética por parte dos profissionais envolvidos – salientando-se que o documento inclui outros profissionais da educação, não apenas docentes.

Durante a tramitação, o PLL teve uma emenda para ajustar a redação no intuito de afastar a possibilidade de óbice jurídico e passou a adotar a especificidade “ensino público municipal”. Isso porque foi emitido um Parecer, assinado pelo Procurador Geral do Legislativo de Porto Alegre/RS, que indica uma violação de conduta do Legislativo, uma vez que é de competência da União regular a matéria, conforme a Carta Magna, conforme o texto:

A Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e autoriza os Municípios a baixarem normas complementares para seus sistemas de ensino (art. 11).

A Lei Orgânica estabelece competência do Município para prover tudo quanto concerne ao interesse local e estatui que o sistema municipal de ensino compreende as instituições de educação pré-escolar e de ensino fundamental e médio mantidas e administradas pelo mesmo.

Consoante se infere do exposto, há previsão legal para atuação do legislador municipal no âmbito da matéria objeto da proposição.

Contudo, a mesma tem conteúdo normativo destinado a regular matéria afeta à educação e que alberga normas principiológicas a respeito, extrapolando, com a devida vênua, do âmbito de competência municipal e incidindo em violação ao disposto nos artigos 22, inciso XXIV, 24, inciso IX, e 30, inciso I, da Constituição da República (BRASIL, 2017).

Encaminhado para Parecer junto às Comissões de Constituição e Justiça, a de Economia, Finanças e Orçamento, a de Cultura Esporte e Juventude e a de Defesa e Direitos Humanos, foi dado um parecer conjunto favorável, PC n. 052/2019, o qual reconheceu o mérito da aprovação da mudança legislativa proposta. Porém, o Relator Geral, Vereador Reginaldo Pujol indicou

que, “por se tratar de uma pauta polêmica”, a proposta deveria ser debatida e decidida em plenário, sendo tal parecer datado de 04 de dezembro de 2019.

Em 19 de dezembro o PL foi objeto de pauta para votação e aprovado. Entretanto, por não ocorrer em uma audiência pública, a qual estava acordada para debate, uma ação movida pelo Sindicato dos Municípios de Porto Alegre (SIMPA) obteve uma liminar que anulava a votação da mesma, conforme notícia do site Extraclasse:

Em caso de realização da votação, determino a nulidade desta, devendo ser realizada a audiência pública requerida para posterior prosseguimento da tramitação do projeto”, ressaltou a juíza Vera Leticia Vargas, da 7ª Vara da Fazenda Pública do Foro Central de Porto Alegre (BRASIL, 2019).

Dado esse desenrolar dos fatos, não ocorreu mais movimentação do PL, somente seu arquivamento, em janeiro de 2021. Isso porque o Regimento Interno da casa legislativa aponta no Artigo 108 que as proposições que não forem votadas durante a legislatura atual deverão ser arquivadas. Como o autor do PL foi candidato ao Executivo e não fazia parte da atual legislatura, e nenhum outro membro da atual legislatura foi solidário ao PL, não foi solicitado o seu desarquivamento.

Ao analisar a disputa sobre o conceito de coalizão de defesa, identificou-se que a disputa compreende de fato o confronto entre ideias, crenças e interpretações. Aponta-se que os defensores das alterações propostas acabam tencionando a disputa, se mantendo em uma linha discursiva conservadora. Por meio de moralidade, buscam impor a necessidade de frear possíveis ações de docentes que, segundo o MESP, praticam a doutrinação política, ideológica e partidária e usurpam o papel das famílias de direcionamento das escolhas ideológicas de seus filhos.

Com a análise das condutas praticadas pelos dos atores, verificamos que durante a disputa ambos os lados, pró e contra o MESP, tentam sair do “triângulo de ferro”, buscando suporte para sustentação junto ao judiciário, por exemplo, na intenção de legitimar suas convicções e propor as mudanças que julgam necessárias. No caso da defesa do movimento, o objetivo de desqualificar as convicções defendidas por parte dos atores que são contra as ideias propostas pelo movimento se dá também junto ao movimento da entidade de classe, que no exemplo de Porto Alegre, acabou endossando o discurso e engajando o movimento com a representação junto ao Poder Judiciário.

Ao se verificar que o movimento não conseguiu alterações legislativas que assegurassem o controle sobre as condutas docentes, nota-se que o MESP ainda assim conseguiu convencer, de certa forma, em parte o núcleo da política (*policy core*). Isso porque, além dos autores dos PL's, alguns membros das casas legislativas apoiaram o movimento, seja por meio de votação, como por exemplo no PPL no legislativo de Porto Alegre/RS, seja por meio da aprovação ou engajamento em discursos nas comissões parlamentares. Por outro lado, o MESP não conseguiu transpor a barreira do núcleo política pública (*deep policy*), o qual no conceito ACF (*Advocacy Coalition Framework*), é o que realmente altera e aprova normas e leis, sendo assim, o MESP não conseguiu transformar suas crenças em políticas públicas.

Ao analisar a aplicação do conceito coalizão de interesses, verificou-se que o MESP conseguiu romper a barreira do parâmetro relativamente estável (valores socioculturais), uma vez que conseguiu propor as mudanças desejadas, uma vez que o movimento se fez presente em debates, comissões legislativas, programas de informação e debate, porém por meio das ações coordenadas da coalizão pró-movimento não obteve sucesso.

Em observação geral ao subsistema político, pode-se constatar que tanto a coalizão pró quanto a contra o MESP conseguiram agir de forma coordenada no sentido de reunir e organizar atores e, por meio da atuação desses representantes, apresentar à sociedade suas crenças, defendendo-as e colocando-as no campo de disputa – no caso desta pesquisa, identificadas pelas câmaras legislativas responsáveis por analisar, debater e transformar as crenças, representadas por legislações e em leis aprovadas.

Ainda no que se refere à análise das crenças e de que forma cada coalizão se portou na disputa constatada, pode-se afirmar que por mais que o MESP se aproxima de ideais conservadores, a coalizão de apoio ao movimento não conseguiu afirmar suas crenças por meio das alterações propostas. Assim, mesmo a sociedade brasileira apresentando determinados aspectos ou valores conservadores, quando comparados aos ideais progressistas, o MESP não conseguiu aproveitar sua própria representatividade junto às câmaras legislativas analisadas.

Ao atentar-se especificadamente aos atores observados, e de que forma cada um age dentro do contexto da sua coalizão, pode-se identificar similaridades em suas ações. Em ambos os casos, pró e contra MESP, podemos afirmar que a ação coordenada objetiva legitimar crenças e propósitos em legislações já vigentes, a fim de aproximar o discurso de uma possível legalidade na ação. Por parte da coalizão pró-MESP, temos o embasamento inicial em legislações que já deveriam orientar ou delimitar a ação do docente, uma vez que garantem a

chamada autonomia dos pais em relação à educação dos filhos. Porém, considerando-se esse mesmo aspecto, a coalizão contrária se baseia na mesma legislação para defender que a formação do aluno é um dever de todos, uma responsabilidade social coletiva.

Por fim, ao se ponderar a capacidade de cada coalizão em somar esforços, de forma a angariar apoio de indivíduos ou de atores coletivos, identificou-se que a coalizão contrária ao MESP conseguiu formar um grupo mais integrado ou mais estrategicamente articulado a fim de barrar as propostas de alterações legislativas nas comissões e na atuação junto aos órgãos institucionais. Esse foi o caso da atuação da Procuradoria dos Direitos do Cidadão e também o caso da legislação analisada referente ao município de Porto Alegre/RS, via ação do SIMPA, junto ao Judiciário gaúcho, para frear o PLL proposto e votado no legislativo local.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação inicial desta pesquisa partiu da observação de temas polêmicos que circundam o sistema educacional brasileiro na contemporaneidade, e que alterações propostas em relação a tais temas originam disputas de narrativas por partes de atores e grupos que procuram sobrepor suas ideias e convicções perante a coletividade. Sendo assim, o trabalho procurou identificar de que forma essa disputa ocorre e quais as estratégias dos atores envolvidos na coalizão de interesses a favor e contra o MESP – Movimento Escola Sem Partido.

Como objetivo geral, o trabalho se propôs compreender os Projetos de Lei que procuram atender às ideias e reivindicações do MESP, sendo atendido tal objetivo, uma vez que se identificou o contexto de criação dos projetos, seu avanço no ambiente de disputa, no intuito de realizarem mudanças legislativas e institucionais na condução do processo educacional brasileiro. Nos objetivos específicos, o desejo era conhecer o conceito coalizão de interesse e compreender de que forma se dá a relação de disputa, identificando os atores de cada campo de coalizão e suas defesas ou ataques ao processo pedagógico e à atuação dos docentes e profissionais da educação. Completando os objetivos específicos, foram analisadas as mudanças propostas por meio de três Projetos de Lei, a saber, PL 193/16, PL 1411/15, e PLL124/16. Sendo assim, os objetivos específicos também foram atendidos.

Pode-se concluir que a disputa de interesses que circunda o tema Escola Sem Partido é sim motivo de tensão entre os que defendem uma mudança legislativa para controlar as ações dos docentes e os que defendem uma liberdade de atuação por parte desses. O objeto de disputa entre as coalizões avançou junto ao legislativo, mas todos os projetos analisados esbararam em comissões, em retirada por parte do autor ou ainda por ação judicial. Ainda assim, por mais que não tenha acontecido alteração legislativa, na prática o MESP conseguiu certa relevância no debate público, considerando-se os primeiros passos do movimento.

O mapeamento realizado por esta pesquisa também permitiu evidenciar quem são os atores envolvidos no campo de disputa que compreendem as alterações na política pública educacional, por meio das alterações legislativas propostas pelo MESP, suas ideias e convicções. Foram analisadas também as mudanças propostas por meio de PLs, resultados de anteprojetos desenvolvidos pelo MESP. Com isso, verificou-se que o MESP acabou não conseguindo efetuar as alterações legislativas propostas, no sentido de pôr em prática o que o movimento procurou implementar desde seu surgimento.

Como limitação do trabalho, identifica-se que poderiam ter sido mapeados todos os partidos políticos que apresentaram o maior número de proposições junto ao legislativo, para poder considerar ou não o MESP apartidário ou mais um exemplo de disputa entre partidos conservadores e progressistas. Também poderia ter sido identificada uma amostra mais ampla de atores que não fazem parte do cenário político e/ou dos profissionais envolvidos diretamente com a educação, os quais possam exercer algum tipo de influência nesse debate, tais como personalidades midiáticas.

REFERÊNCIAS

BARROS, N. C. F. O movimento escola sem partido e a popularização do ódio aos docentes. **Dossiê: Nova Direita no Brasil: Matrizes teóricas, intelectuais e discursivas**, v. 18, n. 2, 2021.

BARROSO, R. R. J.; SILVA, L. C. M. **Escola Sem Partido e a ameaça a educação crítica e libertadora**. *Anais...* VII Congresso Nacional de Educação, out. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 1411/2015**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1229808>. Acesso em: 7 jan. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 jan. 2023.

BRASIL. Câmara Municipal de Porto Alegre. **Parecer Conjunto n. 52/2019**. Porto Alegre, dez. 2019. Disponível em: https://www.camarapoa.rs.gov.br/draco/processos/128712/052-19A_-_04DEZ_-_PARECER_CONJUNTO_-_PROC.1333-16_-_PLL_124_-_RP.pdf. Acesso em: 7 jan. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado nº 193, de 2016**. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>. Acesso em: 7 jan. 2023.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt e Brasil, Felipe Gonçalves. **Análise de políticas públicas: uma revisão da literatura sobre o papel dos subsistemas, comunidades e redes**. *Novos Estudos - CEBRAP* [online]. 2015, v. 00, n. 101 [Acessado 11 Janeiro 2023], pp. 57-76. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-33002015000100003>>. ISSN 1980-5403. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002015000100003>.

CASULA, Mattia. **Who governs in (local) governance? Theoretical considerations and empirical evidence**. *Revista de Administração Pública* [online]. 2017, v. 51, n. 6 [Accessed 11 January 2023], pp. 1121-1138. Available from: <<https://doi.org/10.1590/0034-7612161618>>. ISSN 1982-3134. <https://doi.org/10.1590/0034-7612161618>.

DARCOLETO, C. A. S.; KRELING, G. R. O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E O POSITIVISMO: A PRETENSA “NEUTRALIDADE” EM QUESTÃO. **Rev. FAEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 29, n. 58, p. 105-118, abr./jun. 2020.

DIAS, L. R.; BATISTA, C. M. de S. O MOVIMENTO ESCOLA SEM (?) PARTIDO , PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 39, p. 180-198, 2020.

ESCOLA SEM PARTIDO. **TÍTULO DO DOCUMENTO EM NEGRITO**. Disponível em: <http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>. Acesso em: 3 jan. 2023.

FERNANDES, L. I., & FERREIRA, C. A. (2021). **O Movimento Escola Sem Partido: ascensão e discurso**. *Humanidades Em diálogo*, 10, 194-209. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-7547.hd.2021.159234>

FERNANDES, L. I.; FERREIRA, C. A. O Movimento Escola Sem Partido: ascensão e discurso. **Humanidades em diálogo**, v. 10, p. 194-209, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio et al (org.). **ESCOLA “SEM” PARTIDO: escola “sem” partido gaudêncio frigotto organizador esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Lpp/Uerj, 2017.p.56-57.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: LPP/UFRJ, 2017. p. 17-34

IMMIANOVSKY, C.; MARCHI, R. de C.; CARVALHO, C. **A educação democrática em tempos de "Escola sem Partido"**. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 17, n. 45, p. 451-471, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i45.7201. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7201>. Acesso em: 11 jan. 2023.

LIMA, L. G.; HYPOLITO, A. M. Escola sem Partido: análise de uma rede conservadora na educação. **Práxis educativa**, vol. 15, e2015290, 2020.

LIRA, L. P. **Os atravessamentos ideológicos do movimento escola sem partido**. 2018. 225f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté. Taubaté, 2018.

MARQUES, Eduardo Cesar. **Redes sociais e poder no Estado brasileiro: aprendizados a partir de políticas urbanas**. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* [online]. 2006, v. 21, n. 60 [Acessado 7 Janeiro 2023], pp. 15-41. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102->

69092006000100002>. Epub 17 Abr 2007. ISSN 1806-9053. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092006000100002>.

MEDEIROS, Estela Alves de e GOMES, Ricardo Corrêa. **Coalizões de advocacia e estratégias de negociação na revisão do Código Florestal**. Revista de Administração Pública [online]. 2019, v. 53, n. 1 [Acessado 7 Janeiro 2023], pp. 1-22. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0034-7612173987>>. ISSN 1982-3134. <https://doi.org/10.1590/0034-7612173987>.

NICOLAZZI, F. Qual o partido da escola sem partida? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, num.5, vol.3, p. 82-86, jul/dez. 2016.

OLIVEIRA, Henrique Campos de e SANCHES, Alvino. **Uma breve trajetória dos elementos constitutivos do Advocacy Coalition Framework (ACF)**. Revista de Administração Pública [online]. 2022, v. 56, n. 5 [Acessado 8 Janeiro 2023], pp. 632-653. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0034-761220220049> <https://doi.org/10.1590/0034-761220220049x>>. Epub 11 Nov 2022. ISSN 1982-3134. <https://doi.org/10.1590/0034-761220220049>.

PAIVA, G. A. G. **A influência do movimento escola sem partido no debate educacional brasileiro: da suposta neutralidade a defesa do homeschooling (2004-2020)**. 2021. 367 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2021.

POLIZEL, A. L.; OLIVEIRA, M. A. DE. Psicoopolíticas do Movimento Escola Sem Partido. **Imagens da Educação**, v. 11, n. 3, p. 154-175, 30 set. 2021.

RÉGIA RODRIGUES, C.; ALEXANDRA SILVA DE OLIVEIRA, N.; FEITOSA CAETANO DE OLIVEIRA FAGIONATO, Y. **Entrevista com o professor Fernando Penna**. Fronteiras: Revista Catarinense de História, n. 37, p. 134-142, 28 jul. 2021.

SABATIER, P. A. **Theories of the Policy Process**. 2 ed. Boulder, CO: Westview Press, 2007.

SABATIER, P. A.; JENKINS-SMITH, H. C. The advocacy coalition framework: an assessment. IN: SABATIER, P. A. (org.). **Theories of the policy process**. Boulder: Westview Press, 1999.

SABATIER, P. A.; WEIBLE, C. M. **Theories of the policy process**. 3 ed. Coulter: Westview Press, 2014.

SARAIVA, K.; VARGAS, J. R. **Os perigos da escola sem partido**. *Revista Teias*, v. 18, n. 51, 2017.

SEVERO, R. G.; GONÇALVES, S. R. V.; ESTRADA, R. D. A Rede de Difusão do Movimento Escola Sem Partido no Facebook e Instagram: conservadorismo e reacionarismo na conjuntura brasileira. **Educ. Real.**, v. 44, n. 3, 2019.

SOARES, A. G.; ALVES, R. do P. **Considerações acerca das análises de políticas públicas: o modelo de coalizões de defesa**. RP3 - Revista de Pesquisa em Políticas Públicas, [S. l.], v. 1, n. 1, 2015. DOI: 10.18829/rp3.v1i1.15905. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rp3/article/view/14577>. Acesso em: 7 jan. 2023.

SOUZA JUNIOR, L. **A percepção de docentes da rede municipal de João Pessoa sobre o Movimento Escola Sem Partido**. 2019. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019.

THIES, V. F. y EBENAU, L. A. (2021). **Coalizões de interesse e agências políticas relacionadas ao Complexo Garabi na fronteira Brasil e Argentina**. *Polis Revista Latinoamericana*, 20 (60), 149-173. doi: <http://dx.doi.org/10.32735/S0718-6568/2021-N60-1511>

THIES, V. F.; EBENAU, L. A. Coalizões de interesse e agências políticas relacionadas ao Complexo Garabi na fronteira Brasil e Argentina. **Polis Revista Latinoamericana**, v. 20, n. 60, p. 149-173, 2021.

WEIBLE, C. M. et al. Themes and Variations: taking stock of the advocacy coalition framework. **The Policy Studies Journal**, v. 37, n. 1, p. 121-140, 2009.

WEIBLE, C. M.; SABATIER, P. A. A Guide to the Advocacy Coalition Framework. IN: FISCHER, F. Fischer; MILLER, G. J.; SIDNEY, M. S. (eds.), **Handbook of Public Analysis: theory, politics and methods**. Boca Raton: CRC Press, 2007.