

Universidade de Brasília

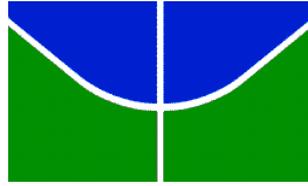
Instituto de Ciência Política

**Conservadorismo em Movimento?
Revisão da Literatura sobre o “Escola Sem Partido”**

Natália Nunes Assunção

Brasília – DF

Outubro/2024



Universidade de Brasília

Instituto de Ciência Política

Conservadorismo em Movimento? Revisão da Literatura sobre o “Escola Sem Partido”

Natália Nunes Assunção

Monografia apresentada ao Curso de Ciência Política, do Instituto de Ciência Política, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Ciência Política sob a orientação da professora Rebecca Abers.

Brasília – DF

ÍNDICE

1.	Introdução.....	4
2.	Pergunta de pesquisa e Metodologia.....	8
3.	Caracterização do Escola Sem Partido	11
3.1.	Diferentes Concepções de Educação	12
3.2.	Primazia da família e influências conservadoras e religiosas	13
3.3.	Ideologia de Gênero.....	15
4.	Definições de “Movimento Social”	18
4.1.	John D. McCarthy e Mayer N. Zald (1977).....	19
4.2.	Charles Tilly (1984).....	20
4.3.	Sidney Tarrow (2009 [1994])	22
4.4.	Alberto Melucci (1989).....	23
4.5.	Mario Diani (1992).....	25
4.6.	Contramovimento: Zald e Useem (1987); Meyer e Staggenborg (1996); Silva e Pereira (2020)	26
5.	Enquadramento do Escola Sem Partido como “movimento social”	30
5.1.	Caracterizações na Literatura sobre o ESP	30
5.2.	Possibilidades de Enquadramento na Literatura de Movimentos Sociais	34
6.	Conclusão	40
7.	Referências Bibliográficas.....	42

1. Introdução

O Escola Sem Partido (ESP)¹ foi criado em 2004 como um site para a apresentação de denúncias públicas de casos de “instrumentalização política da sala de aula”, tendo atingido proeminência nacional entre 2016 e 2018, primeiro no âmbito Legislativo e, posteriormente, como agenda da campanha presidencial do candidato Jair Bolsonaro. Em agosto de 2020, seu fundador e principal mantenedor, Miguel Nagib, anunciou o fim de sua participação – e, como consequência, o fim do próprio movimento –, citando como justificativa o abandono da pauta por seus apoiadores de maior peso (Escola Sem Partido, 2020).

Desde 2016, período no qual o movimento em torno do “Escola Sem Partido” encontrava-se em seu ápice, o tema se tornou interesse acadêmico, em grande parte motivado por tentativas de entender sua adesão e inserção no debate público nacional. Como a narrativa iniciada em um pequeno *site*, criado para a denúncia de episódios de suposta “doutrinação ideológica” em escolas, cujo “discurso não foi devidamente enfrentado [...] justamente por parecer absurdo e sem fundamentos legais” (Penna, 2017), teria se espalhado a casas legislativas em todo o país e pautado meses de debate no Congresso Nacional? (Professores Contra o Escola Sem Partido, 2020)

O “Escola Sem Partido” foi fundado em 2004 por Miguel Nagib, inicialmente narrando um caso pessoal que representaria, pela primeira vez, o “uso político da sala de aula” que seria apresentado como alvo dos trabalhos (Escola Sem Partido, 2011 [2004]). Considerando a já extensa literatura sobre a temática, com mais de trinta publicações identificadas, é possível observar consensos e divergências entre os principais textos.

Como ponto de concordância observado nos artigos, o repertório² do movimento Escola Sem Partido parece coincidir com o seu objetivo: as denúncias de episódios de doutrinação são vistas como de maior importância do que o próprio anteprojeto de lei, que seria, inicialmente, a meta formal da organização. Para Algebaile (2017), o projeto de lei “não precisa[ria] de sua plena vigência jurídica, propriamente dita, para produzir os efeitos desejados”, objetivos estes já alcançados pela ameaça de exposição pública e criminalização da atividade docente. A difusão das denúncias – como principal ferramenta do repertório do movimento –, assim, é

¹ No presente trabalho, a sigla “ESP” será utilizada para se referir à organização Escola Sem Partido, sempre diferenciada do movimento mais amplo em torno da pauta da “doutrinação ideológica” nas escolas.

² Repertório, no sentido de Tilly (1995, apud Alonso, 2009, p. 58), caracterizado como o conjunto de rotinas postas em prática “por meio de um processo deliberado de escolha” por um movimento social.

processo fundamental, enquanto momento simultâneo de conscientização de uns e participação de outros (Parnes; Lins; Trindade, 2020).

A caracterização do Escola Sem Partido, ponto aparentemente basilar na discussão da temática, aparece como uma das principais divergências, problematizada quando vista sob a lente da literatura de movimentos sociais. Inicialmente autodeclarada como uma “iniciativa conjunta de estudantes e pais” (Escola Sem Partido, 2011 [2004]), posteriormente formalizada enquanto pessoa jurídica na forma de associação (*idem*, 2015) e com a nova autodenominação de “Movimento” (*idem*, 2019).

Na literatura, o Escola Sem Partido como “movimento” é apresentado em Parnes, Lins e Trindade (2020), com base em conceitos da literatura de movimentos sociais (redes, engajamento e identidade coletiva) e nas dimensões analíticas propostas por Diani e Bison (2010). Os autores concluem pela possibilidade de categorização do “Escola Sem Partido” como processo de movimento social, mais amplo, abrangente e, potencialmente, duradouro que a organização que lhe deu início, marcado por um processo de doutrinação, libertação e engajamento por parte de seus membros/apoiadores.

Em uma outra perspectiva, sintetizada pelas posições de Miguel (2016) e Algebaile (2017), o foco está na centralização e um nível de intencionalidade da ação coordenada pela organização do Escola Sem Partido – principalmente na figura do procurador Nagib. Algebaile (2017) discorda da visão de “movimento” por entender que a participação social – por meio das denúncias de casos de doutrinação – cumpre papel apenas secundário ao “fornecer material capaz de alimentar uma discussão circunscrita a um quadro compreensivo predeterminado, uma discussão que é sistematicamente coordenada e conduzida por um grupo mais delimitado de militantes”. Em Miguel (2016), a centralidade da organização em poucos permitiu uma “guinada” do anterior foco no “temor da doutrinação marxista” para o “combate à chamada ideologia de gênero”, permitindo uma fusão, intencional, da pauta adotada por grupos religiosos conservadores à pauta original.

Apesar de o “Escola Sem Partido”, enquanto organização coordenada por Nagib, ter anunciado seu fim em agosto de 2020, citando como justificativa o abandono da pauta por seus apoiadores de maior peso (Escola Sem Partido, 2020), a narrativa promovida permanece na agenda pública e a grande quantidade de projetos de lei por ela inspirados seguem em tramitação ou objeto de disputas judiciais (Oliveira, 2022). A legislatura do Congresso Nacional iniciada em 2023 trouxe um retorno da temática, na forma de Frente Parlamentar³,

³ Frente Parlamentar em Defesa da Educação Sem Doutrinação Ideológica nas Escolas, instalada na Câmara dos Deputados em 10 de outubro de 2023.

protagonizada por deputados recém-eleitos com uso da estratégia de denúncias públicas em suas campanhas, como Gustavo Gayer (PL/GO) e Nikolas Ferreira (PL/MG). Pelo lado dos críticos ao movimento, o ESP também não foi esquecido, citado nominalmente no Documento Referência (Brasil, 2023) da Conferência Nacional de Educação, realizada em janeiro de 2024.

Dado o renovado interesse no tema a nível nacional, bem como a continuidade das iniciativas em âmbito subnacional, apesar do fim do “Escola Sem Partido” enquanto associação, vê-se como relevante também a continuidade da produção acadêmica. Este texto se insere na área mais ampla de estudos sobre a Nova Direita com o objetivo de apresentar uma revisão da literatura até então produzida sobre o “Escola Sem Partido”, reconhecendo que os impactos da narrativa criada pela associação e o movimento articulado em torno dela não chegaram ao fim, e explorar, como pergunta de pesquisa, se tal articulação pode ser enquadrada como um “movimento social” – ou, ainda, como um “contramovimento”.

O presente artigo será dividido em cinco seções, incluindo a presente introdução: na segunda seção, a seguir, serão descritas a metodologia e a pergunta de pesquisa, apresentando o objetivo de explorar as possibilidades e utilidade de enquadramento do Escola Sem Partido como “movimento social” ou “contramovimento”. Na terceira seção, será feita uma revisão da literatura publicada especificamente sobre o ESP, dividida em três principais tópicos: as diferentes concepções sobre educação que marcam o conflito no qual a organização está envolvida; o caráter conservador e religioso do grupo e do movimento contrário à “doutrinação ideológica nas escolas” que parte da primazia da família sobre a escola no papel de educação dos filhos; e a ideologia de gênero como ferramenta discursiva introduzida no vocabulário conservador sobre educação a partir da década de 2010.

A lente de análise utilizada, na quarta seção, será a da literatura de movimentos sociais, especialmente no que tange às diferentes definições dadas ao conceito de “movimento social”, partindo de McCarthy e Zald (1977), enquanto proponentes da perspectiva de mobilização de recursos; Tilly (1984) e Tarrow (2011 [1994]), em suas definições da abordagem de processo político; Melucci (1989), como parte da abordagem dos novos movimentos sociais; Diani (1992), pela abordagem de redes; terminando com o conceito de “contramovimento”, nos termos de Zald e Useem (1989), Meyer e Staggenborg (1996) e Silva e Pereira (2020).

O uso das principais definições de “movimento social” permitirá avançar na análise da caracterização atribuída ao Escola Sem Partido na literatura. O caráter idiossincrático do ESP ressalta a relevância de sua análise sob diferentes perspectivas; os focos específicos de cada abordagem, por sua vez, tornam-se especialmente produtivos dado o “fim do Escola Sem Partido” anunciado em 2020 por seu fundador. A distinção entre a organização formal do ESP

e o movimento mais amplo em torno do combate à “doutrinação ideológica” nas escolas, bem como a identificação das redes que tornaram o movimento possível, aparecem como ferramentas úteis para futuros estudos.

A quinta e última seção buscará explorar as possibilidades de enquadramento do Escola Sem Partido como movimento social – ou como contramovimento – a partir das definições do termo “movimento social” da seção anterior e da forma com a qual a literatura brasileira trata o ESP, conforme visto na terceira seção. O intuito não é prover respostas definitivas sobre o que é o Escola Sem Partido, mas demonstrar a utilidade das dimensões de análise da literatura de movimentos sociais para o tema, a partir das categorias propostas por Diani e Bison (2010).

2. Pergunta de pesquisa e Metodologia

Dado o exposto, propomos explorar a seguinte pergunta principal: **o Escola Sem Partido pode ser enquadrado como um movimento social?**

Os objetivos propostos são:

- a) Levantar as principais publicações acadêmicas que dizem respeito ao “Escola Sem Partido”, enquanto associação informal, anteprojeto de lei e movimento mais amplo;
- b) Apresentar, em breve revisão de literatura, as principais definições de “movimento social” e de “contramovimento”;
- c) Entender sob quais perspectivas a academia tem analisado o ESP e se/como as lentes de análise mais comuns evoluíram no decorrer do tempo;
- d) Observar os consensos e divergências da literatura analisada acerca do tema;
- e) Relacionar as abordagens utilizadas pela academia brasileira para tratar do ESP com as diferentes conceituações de “movimento social”;
- f) Entender a compatibilidade do “Escola Sem Partido” com os conceitos de “movimento social” e “contramovimento”;
- g) Se o ESP for entendido como compatível com um dos termos, explorar as possibilidades decorrentes de tal enquadramento e sua utilidade enquanto ferramenta analítica;
- h) Apontar para eventuais caminhos de pesquisa a serem explorados com base em possíveis lacunas da bibliografia até então publicada.

Como ponto de partida, foram feitas três entrevistas semiestruturadas, entre julho e agosto de 2022, com dois atores que se apresentaram publicamente, à mídia e em audiências públicas no Congresso Nacional, como membros da organização Escola Sem Partido. Seguindo Ribeiro (2008, p. 141), a entrevista se mostra especialmente frutífera no processo de obtenção de informações sobre o objeto de pesquisa, permitindo a incorporação de novas fontes pelos entrevistadores. Além de uma introdução à temática sob as palavras dos próprios mantenedores da organização, as entrevistas permitiram o reconhecimento das fontes teóricas, na forma de literatura, que embasaram a ação e a narrativa do ESP durante seus anos de atuação.

Inicialmente, buscam-se fazer duas revisões de literatura: sobre a literatura de movimentos sociais, enquanto marco teórico com o enfoque nas definições dadas ao “movimento social”; e das publicações sobre o “Escola Sem Partido”. Conforme exposto por Vosgerau e Romanowski (2014), estudos de revisão de literatura (ou revisão bibliográfica) objetivam “a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico de pesquisa”. Para a primeira revisão, cinco das principais abordagens – bem como formas genéricas de suas definições – serão apresentadas a partir de alguns de seus principais autores: a abordagem de mobilização de recursos; a abordagem de processo político; a abordagem dos novos movimentos sociais; a abordagem de redes; e o conceito de “contramovimento”.

Na revisão sobre o “Escola Sem Partido”, será feita, na prática, a pesquisa de livros e artigos publicados em periódicos, monografias, teses e dissertações na base de dados da Capes, no Scielo e no *Google Scholar*, fazendo uso dos termos de pesquisa “Escola Sem Partido” e “doutrinação ideológica”, datados entre 2016 – início da ascensão do ESP a nível nacional e dos primeiros artigos sobre o tema – até dezembro de 2023.

Seguindo Vosgerau e Romanowski (2014, p. 170), as revisões bibliográficas detêm dois propósitos: “a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa”. Seleccionadas as publicações a partir das palavras-chave, a temática será apresentada a partir de seus principais pontos de discussão.

Em primeiro lugar, será apresentada a concepção de “educação” que define o debate no qual a organização do Escola Sem Partido está inserida: haveria o predomínio de uma educação “hegemônica” esquerdista, com uso abusivo do controle que detém sobre o sistema educacional, instrumentalizando a sala de aula e doutrinando os alunos com ideais contrários aos valores da família. Dada esta suposição como verdade inquestionável, o ESP se insere em “defesa da família”, a qual teria primazia sobre a “educação” dos filhos em oposição à escola, entidade que deveria deter-se apenas com a “instrução livre de valores”, neutra, dos alunos. Tal perspectiva faria uso do termo “ideologia de gênero” para representar, de forma genérica, a oposição às conquistas de movimentos pelos direitos humanos no ambiente educacional, unindo diferentes alas do setor conservador em detrimento de uma educação plural e inclusiva.

Estabelecido o contexto, tanto em termos teóricos e narrativos quanto por apresentação de linha cronológica dos principais embates no âmbito educacional, será feita análise própria da compatibilidade dos conceitos de “movimento social” e de “contramovimento (ou

“movimentos opositores”, como introduzido na quarta seção) com o movimento no qual a organização do Escola Sem Partido se insere.

3. Caracterização do Escola Sem Partido

A presente seção tem o objetivo de realizar uma breve revisão bibliográfica sobre as publicações acerca do Escola Sem Partido e da temática de “doutrinação ideológica nas escolas”. Primeiramente, será apresentado um dos principais conflitos no qual a organização do ESP se envolveu: a existência de mais de uma concepção de “educação” e do papel da escola e do professor. A concepção “dominante” seria a da “esquerda”, que teria controle sobre o sistema educacional e o usaria como instrumento, por meio dos professores frente à “audiência cativa” dos estudantes, de doutrinação, em um contexto de “unilateralidade da maneira com que a história/política/geografia era apresentada” (entrevistas com ex-membros do ESP, 10/08/2022 e 23/08/2022).

Em segundo lugar, será apresentado o papel singular da família no entendimento de “educação” promovido pela organização do Escola em Partido, passando a ter primazia sobre a escola na tarefa de “educar” os filhos, em direta oposição à função estritamente “instrutiva” do professor. A proteção dos “valores da família” do discente, enquanto parte vulnerável, frente ao “professor doutrinador” (Penna, 2017) remete às origens⁴ e às ligações religiosas do ESP, cujo discurso recebeu ampla adesão das bancadas religiosas na Câmara dos Deputados, principalmente no âmbito da Comissão Especial criada para debater o Projeto de Lei 7180/2014 (Resende; Faria, 2023).

Por último, será dada uma ênfase específica para a “ideologia de gênero”, enquanto enquadramento discursivo utilizado pelo conservadorismo brasileiro a partir do início da década de 2010 em resposta às iniciativas governamentais – conjuntas com movimentos sociais – que visavam promover a defesa de direitos humanos no ambiente educacional. O intuito é contextualizar o momento, no debate federal sobre a educação, no qual a organização do Escola Sem Partido ganha proeminência nacional, em meio a uma linha cronológica que inclui os debates sobre o Programa Escola Sem Homofobia, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

⁴ O “mito de origem” (Miguel, 2016) da organização envolve um episódio, narrado por Nagib em “Caso Sigma” (2011 [2004]), no qual o professor de História de sua filha teria comparado Che Guevara com o santo católico Francisco de Assis.

3.1. Diferentes Concepções de Educação

Há, no cerne do conflito em torno da suposta existência de uma doutrinação ideológica nas escolas, uma discussão mais ampla entre diferentes concepções do papel do professor, do papel da própria escola e, mais do que isso, diferentes percepções sobre como ambos os elementos estão posicionados na realidade da prática educacional.

De um lado, os defensores do Escola Sem Partido apontam, como dado indiscutível, a existência de uma “hegemonia cultural da esquerda no Brasil” (Miguel; Oliveira, 2021, p. 270) que dominaria o sistema educacional, inclusive em períodos em que outros partidos estivessem à frente do Governo Federal. O entendimento de que “uma esquerda intolerante controla as instituições sindicais” (entrevista com ex-membro do ESP, 23/08/2022) conclui com a imagem de “professores como doutrinadores” que instrumentalizariam a sala de aula para fins políticos, frente a uma “audiência cativa” de alunos vulneráveis (Reis; Campos; Flores, 2016; Oliveira; Storto; Lanza, 2019).

Frente à esta suposta situação, a proposta inicial do Escola Sem Partido envolveria a busca por um “ensino” – diferenciado do conceito de “educação” – “neutro” de conteúdos objetivos, alcançado “tanto pela apresentação de posições contrárias sobre o mesmo tema, quanto pela vedação aos conteúdos conflitivos” (Resende; Faria, 2023, p. 16). Aos docentes que não adotassem essa forma de “instrução”, há o incentivo à denúncia de práticas doutrinadoras “por meio da exposição pública dos supostos doutrinadores” (Britto, 2019, p. 4), em depoimentos, fotos e gravações postadas em redes sociais.

Em primeiro lugar, a pretensa neutralidade do ensino é questionada nas publicações em análise. Começando por Miguel (2016), argumenta-se contra a possibilidade de um ensino “neutro”, ideia baseada “na ficção de um conhecimento que não é situado socialmente” (*idem*, p. 608). Mais do que isso, ao invisibilizar injustiças e contradições, cumpre um papel de naturalização e reprodução da ordem – e das desigualdades – vigentes e

“Por não assumir expressamente juízos de valor, tal ensino pode parecer neutro. Porém, ao negar ao aluno as condições de situar os processos históricos e de compreender os interesses em conflito, cumpre um inegável papel conservador” (Miguel, 2016, p. 608).

Reis, Campos e Flores (2016, p. 207) expandem a crítica trazida por Miguel ao afirmarem que “não há como se produzir conhecimento, coisa que faz um **professxr** cotidianamente, o despindo da sua subjetividade”. O que está em jogo não é apenas a impossibilidade de um ensino ou uma instrução verdadeiramente “neutra”, mas a própria

concepção do papel do professor e da escola na sociedade. Os autores reconhecem a escola como ambiente de “produção cotidiana de conhecimentos e valores” (*idem*, p. 208) e o aluno como “sujeito da sua aprendizagem” (*idem*, p. 209).

O que se busca, sob a perspectiva do Escola Sem Partido, é o controle da “imprevisibilidade constitutiva dos espaços escolares” (*idem*, p. 201) ou, em Macedo (2017, p. 511), da “imprevisibilidade do chão da escola”. Por meio de iniciativas explícitas de controle do ambiente escolar, como a estratégia de institucionalização do denunciamento por meio dos Projetos de Lei, da notificação extrajudicial ou do cartaz com os “deveres do professor” (Bárbara; Cunha; Bicalho, 2017), o que se busca é expulsar o “político”, a diferença constitutiva. A resposta, em Guilherme e Picoli (2018, p. 6), representativa dos autores já referenciados, é que “a educação precisa ser vista como uma resposta ao que é diferente, ao que é ‘externo’ ao indivíduo, ao que desafia, irrita e perturba, ao que desassossega” e, em Penna (2017, p. 47) como

“formação para a cidadania, o convívio com o diferente. Como formar para a cidadania [...] sem dialogar com a realidade do aluno, sem discutir valores, e agora sem poder contradizer as crenças individuais?”

3.2. Primazia da família e influências conservadoras e religiosas

Miguel (2016) aponta o meio educacional como preocupação central dos setores conservadores religiosos a partir do entendimento das crianças como segmento mais vulnerável a influências externas – no caso, à doutrinação por parte dos professores e à “ideologia de gênero”.

Há, no entanto, divergência na literatura quanto à relação do Escola Sem Partido com o termo – explorada no próximo item – e, de forma mais ampla, seguindo Miguel (2016), se houve uma “guinada” da organização visando tornar seu discurso mais atrativo para setores conservadores religiosos. Nas palavras do autor, a “‘ideologia de gênero’ se sobrepõe à ‘doutrinação marxista’” e “a defesa de uma educação ‘neutra’ [...] cede espaço à noção da primazia da família sobre a escola” (*idem*, p. 601). O debate diz respeito, portanto, utilizando os termos da literatura de movimentos sociais, ao objeto do conflito no qual o Escola Sem Partido se insere.

A literatura publicada sobre o Escola Sem Partido, quase em sua totalidade, analisa a atuação da organização – e, por vezes, do movimento em torno da “doutrinação ideológica” nas

escolas – nos momentos de seu ápice, entre 2016 e 2018 (Moreira; César, 2019). Há, assim, uma lacuna no que diz respeito às origens ideológicas e aos quase dez anos de intervalo entre sua “criação” em 2004 e a apresentação do Projeto de Lei 2974/2014 pelo então deputado estadual Flávio Bolsonaro.

Sem a pretensão de preencher tal lacuna, se vê relevante citar que a organização é originária, conforme um de seus ex-integrantes, de “um grupo informal que se reunia no Instituto Liberal de Brasília” (entrevista com ex-membro em 23/08/2022) e foi diretamente inspirado pelo extinto site americano “No Indocrination” (Severo; Gonçalves; Estrada, 2019) e por artigo do ex-professor da Universidade de Brasília (UnB) Nelson Lehmann, intitulado “Ensinar X Doutrinar” (2002).

O artigo, datado de 2002, explicita a base argumentativa na qual a organização do Escola Sem Partido viria a se sustentar, com exemplos (Distrito Federal e Rio Grande do Sul) de um “aparelho ideológico [...] flagrantemente dominado por militantes do PT” e um ensino médio, público e privado, cujo conteúdo de “História, Sociologia, Geografia Humana, e mesmo [de] Literatura ou Filosofia, não passa de doutrinação”. Como afirma Miguel (2016), em 2002 o foco é o “vocabulário marxista” de textos escolares e o “implícito ou explícito marxismo” do conteúdo aprovado pela MEC (Lehmann, 2002), sem menções à primazia da família ou de seus valores – conservadores e religiosos – no ambiente escolar.

Ao discurso anticomunista – e antipetista – de Lehmann, se somaram menções ao livro “O Jardim das Aflições” de Olavo de Carvalho (1995), e ao capítulo 7 do livro “Ciência, universidade e ideologia: a política do conhecimento” de Simon Schwartzman (1980, p. 120), que aponta “o sucesso das ideologias de esquerda” nos “meios mais educados” do país (entrevista com ex-membro do ESP, 23/08/2022).

Toda esta narrativa resulta no que Miguel e Oliveira (2021) chamam de uma “*guerra imaginada*” contra uma conspiração comunista, que teria na sexualidade das crianças uma frente de batalha crucial” (*idem*, p. 272) e, em Santos e Cervi (2019), na afirmação de que o “ESP somente pode se autoafirmar ao criar (e desclassificar) seu próprio inimigo, inventando um projeto heroico de combate às mazelas educacionais”. Nos termos utilizados no PL 2974/2014, os discentes se tornam “audiência cativa”, os docentes aparecem como constante ameaça de doutrinação e a escola é reduzida à função de transmissão de conhecimento ideologicamente neutro (Rio de Janeiro, 2014).

Já em 2014, no entanto, é possível observar o processo da chamada “guinada” de Miguel (2016): ainda sem o termo “ideologia de gênero”, o que já está presente é o “direito dos pais a que seus filhos menores não recebam a educação moral que venha a conflitar com suas próprias

convicções” (*idem*, 2014). O texto, fruto de pedido do então deputado estadual Miguel Nagib (Fraga; Souza, 2020), coloca a temida “doutrinação política e ideológica em sala de aula” ao lado da

“veiculação, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam estar em *conflito com as convicções religiosas ou morais* dos estudantes ou *de seus pais*” (Rio de Janeiro, 2014, grifo nosso).

Mesmo sem o vocabulário da “ideologia de gênero”, o princípio do controle dos pais sobre todo e qualquer conteúdo ao qual seus filhos podem ser expostos já se mostra presente, em especial no que tange às convicções religiosas da família. A “ideia de relações familiares como relações de propriedade” (Salles; Silva, 2017) representada pelo *slogan* “meu filho, minhas regras” (Miguel, 2016) surge em seguida e permanece depois do fim da organização.

O que se observa é o que o autor chama de “aliança entre o conservadorismo moral”, da precedência da família sobre a escola – e o Estado – nos aprendizados morais da criança, “e o ultraliberalismo econômico” (*idem*, p. 617), presente na educação “livre de ideologia” de Lehmann desde antes da criação do Escola Sem Partido. As duas correntes se somam à oposição ao marxismo das origens do ESP para formar a “conjugação heteróclita entre o ‘libertarianismo’, o fundamentalismo religioso e o antigo anticomunismo” que caracterizaria o discurso reacionário da direita brasileira.

3.3. Ideologia de Gênero

Desde o objetivo inicial de combate ao anticomunismo e da necessidade de “neutralidade” no ensino, Miguel (2016) afirma a realização de uma “guinada” no discurso do Escola Sem Partido, passando a fazer uso da “ideologia de gênero” como instrumento discursivo e a priorizar os valores da família acima do papel educativo da escola. Ao postular “uma visão sobre família baseada na posse ou poder absoluto sobre os filhos” (Severo; Gonçalves; Estrada, 2019), dissociam o ato de “educar” ao de “ensinar”. O segundo passa a ser associado apenas à instrução, entendida como transmissão de conhecimentos objetivos no ambiente escolar, enquanto o professor se reduz à figura de um “burocrata que transmite um conteúdo predeterminado” (Penna, 2021, p. 144). O primeiro, por sua vez, é inteiramente transferido para o âmbito privado da família, cujos valores recebem precedência sobre o que pode ser ensinado na escola (Macedo, 2017; Guilherme; Picoli, 2018; Miguel, 2016; Severo; Penna, 2017; Fernandes; Ferreira, 2021).

O termo “ideologia de gênero” se insere neste contexto caracterizado como forma de induzir um pânico moral (Moura; Silva, 2023) e “forma política de manipulação do medo com base em informações falsas e distorções grotescas das práticas que acontecem nas escolas” (Fraga; Souza, 2020, p. 379). Novamente se retorna ao ponto das diferentes concepções sobre a realidade escolar, na qual, para o lado do Escola Sem Partido, a “ideologia de gênero” seria uma ameaça real e auto evidente e não, como realçam os autores, um exemplo de que o ESP “somente pode se autoafirmar ao criar (e desclassificar) seu próprio inimigo, inventando um projeto heroico de combate às mazelas educacionais” (Santos; Cervi, 2019, p. 718).

César e Duarte (2017) e Moreira e César (2019) propõem uma linha do tempo específica para as origens do referido pânico moral no país, com início nos primeiros anos da década de 2000 e nas reações a ações estatais “visando o reconhecimento dos direitos das mulheres e da população LGBTI enquanto Direitos Humanos fundamentais” (César; Duarte, 2017, p. 145). As primeiras ações concretas, fruto de trabalho conjunto entre o Governo Federal e movimentos sociais em 2004, se referem ao programa do Ministério da Saúde “Brasil sem Homofobia” (Brasil, 2004) e à posterior iniciativa do Ministério da Educação, “Escola sem Homofobia” (Brasil, 2009). Este segundo, que visava a garantia de direitos humanos e o respeito a orientações sexuais e identidade de gênero no ambiente escolar, foi objeto de controvérsia no Congresso Nacional ao ser taxado, de forma pejorativa, de “kit gay” em esforço envolvendo o então deputado federal Jair Bolsonaro.

Este episódio – e a conseqüente suspensão da distribuição do material pelo Governo Dilma Rousseff – “é o marco zero do nosso recente pânico moral”, conforme César e Duarte (2017), seguido da introdução no debate nacional do termo “ideologia de gênero”. O emprego do termo, originário da Conferência Episcopal do Peru de 1998, visaria “desmerecer e criminalizar a produção acadêmica e dos movimentos sociais em torno das questões relativas à igualdade de gênero e do respeito à diversidade sexual” (*idem*, 2017, p. 148).

A linha cronológica segue novamente com conquistas de movimentos sociais no âmbito educacional e conseqüente reações conservadoras: as Conferências que precederam a Conferência Nacional de Educação de 2010 (CONAE 2010) resultaram em um documento referência que listava, entre seus objetivos, a “superação das desigualdades” – dentre as quais apareciam explícitas as de gênero e relativas à diversidade sexual – e o “reconhecimento e respeito à diversidade” (Brasil, 2010, p. 22). Os termos, traduzidos na minuta do Plano Nacional de Educação (PNE) como uma “[tímida] menção à igualdade de gênero e raça-etnia, assim como o respeito à diversidade sexual” (César; Duarte, 2017), foram retirados pelo Congresso

Nacional após mobilização de uma aliança conservadora que incluiu grupos católicos e neopetencostais.

Os embates continuaram, conforme narrado principalmente por Elizabeth Macedo (2016; 2017), na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre 2015 e 2017. O período coincide, principalmente a partir de 2016 com a criação da “Comissão Especial do Escola Sem Partido” (Comissão Especial destinada a proferir parecer ao Projeto de Lei nº 7180, de 2014), com o início da breve proeminência da organização do Escola Sem Partido, que culmina com o fim da “doutrinação e sexualização precoce” na educação como promessa da campanha vitoriosa do então candidato à Presidência Jair Bolsonaro (Bolsonaro, 2018).

Em Santos e Biroli (2023), o referido período é explorado de forma mais ampla, não apenas restrita aos debates educacionais, sob a premissa de que o “ESP encontrou oportunidades de difusão e institucionalização no processo recente de crise da democracia no Brasil” (*idem*, p. 248). Em meio ao momento de ruptura da crise com os protestos de junho de 2013, e as consequentes “identidades políticas coletivas” emergentes de seus discursos antissistêmicos, à Operação Lava-Jato, à contestação por Aécio Neves do resultado das eleições de 2014 e ao eventual impeachment da presidente Dilma Rousseff, o Escola Sem Partido encontra as condições necessárias para “tornar-se parte das disputas nos espaços institucionais da política brasileira” (*idem*, p. 251). O movimento em torno do ESP faria parte de um fenômeno mais amplo, da “privatização como forma de captura do público e do coletivo” (*idem*, p. 251).

O processo narrado pelas autoras inclui a emergência do neoconservadorismo, como reação aos ganhos e visibilidade das agendas de gênero e dos direitos sexuais, e a eleição de Jair Bolsonaro como representativa da “centralidade do recurso às disputas morais na construção ou reafirmação de identidades e clivagens políticas” (*idem*, p. 256). Como em Miguel (2016), as discussões passaram do terreno “político” para o “moral”, opondo “um discurso político de direitos, brandido pelos movimentos feminista e LGBT, e um discurso moral de ‘valores’, da Igreja e de seus aliados” (*idem*, p. 598).

Vale notar, sobre o uso do termo “ideologia de gênero”, que sua chegada a nível nacional na narrativa conservadora coincide com o período no qual os debates sobre o PNE 2014-2024 e a BNCC eclodiram no Congresso. Em levantamento próprio que considerou os discursos de Plenário da Câmara dos Deputados, o termo passa de 3 menções totais antes de 2013 para 148 menções em discursos parlamentares entre 2013 e dezembro de 2017, quando a BNCC foi homologada pelo então ministro Mendonça Filho. A incorporação da expressão “ideologia de gênero” ao discurso conservador sobre a educação, portanto, precede o período de proeminência da organização Escola Sem Partido.

4. Definições de “Movimento Social”

Com o objetivo de subsidiar a discussão apresentada na seção 5, a presente seção visa apresentar algumas das principais definições sobre o termo “movimento social” na literatura, desde os anos 70. Com a apresentação do marco teórico, esta seção situa o debate nos termos específicos da literatura de movimentos sociais para, com Diani (1992) e Meyer e Staggenborg (1996), explorar as possibilidades de enquadramento da organização “Escola Sem Partido” e do movimento em torno de sua pauta principal – o combate à “doutrinação ideológica” nas escolas.

Tal tarefa se inicia com McCarthy e Zald, em artigo publicado em 1977, representante da perspectiva da “Mobilização de Recursos”. A definição inicial proposta, em diálogo com a literatura sobre escolha racional, apresenta o “movimento social” como uma “estrutura de preferências direcionada a mudança social” (MCCARTHY; ZALD, 1977, p. 1217-1218, tradução nossa). Uma das principais contribuições é a diferenciação entre a organização de movimento social e o movimento social propriamente dito, sob o argumento de que organizações tem importante papel ao diminuir os custos da mobilização, tendo em vista que insatisfações compartilhadas por um grupo não seriam, por si só, condição suficiente para explicar o surgimento de um movimento social.

Tilly (1984) apresenta o conceito de “movimento social” enquanto um fenômeno historicamente situado a partir do século XIX, representado por “uma série sustentada de interações entre detentores de poder e pessoas que reivindicam, com sucesso, falar em nome de uma clientela [constituency] carente de representação formal” (DIANI; BISON, 2010, p. 219, apud TILLY, 1984, p. 12), na qual demandas são apresentadas e respaldadas por demonstrações públicas. Sidney Tarrow (2009 [1994]) reafirma a necessidade de “interações sustentadas” para diferenciar um movimento de um episódio isolado de ação coletiva. Seria no decorrer destas interações que o movimento social se formaria, a partir de “objetivos comuns e solidariedade social”, na forma de interesses e valores compartilhados que serviriam como base para as ações comuns de um grupo.

Melucci (1989) compartilha com Tarrow (2009 [1994]) a relação entre solidariedade, identidade coletiva e reconhecimento, mas expande o conflito ao excluir categorias de ação coletiva que tenham objetivos menores que o ambicioso objetivo de “romper com os limites de um sistema”. O autor inova ao entender movimentos como “redes [...] que compartilham uma cultura própria e uma identidade coletiva” (MELUCCI, 1989, p. 60), conceito este expandido por Diani ao afirmá-los como “redes de interações informais entre uma pluralidade de

indivíduos, grupos ou associações engajados em um conflito político ou cultural, com base em uma identidade coletiva compartilhada” (DIANI; BISON, 2010, p. 220, apud DIANI, 1992, p. 3).

A ênfase de Diani no caráter relacional do movimento social é levada adiante por Meyer e Staggenborg (1996) ao discutir o conceito de “contramovimento” – entendido como “um movimento que faz reivindicações contrárias de forma simultânea às do movimento original” (*idem*, p. 1631-1632, *tradução nossa*) – e ao introduzir o termo “movimentos opositores”, destacando a influência mútua entre movimento que operam no mesmo ambiente e sobre o mesmo conflito. Conforme afirmam Silva e Pereira (2020), tais contramovimentos podem ser analisados sob a mesma lente, vocabulário e elementos que caracterizam os estudos sobre movimentos sociais.

4.1. John D. McCarthy e Mayer N. Zald (1977)

McCarthy e Zald (1977) apresentam a perspectiva da mobilização de recursos, em diálogo com Olson (1999) e como contraponto à teoria do comportamento coletivo (*collective behavior*), baseando-se mais “em teorias político-sociológicas e econômicas do que na psicologia social” (MCCARTHY; ZALD, 1977, p. 1213). O objeto principal, segundo Melucci (1992, p. 4), passa para “as condições sob as quais [...] crenças são transformadas em ação concreta”.

A definição defendida, assim, coloca o movimento social como “um conjunto de opiniões e crenças em uma população que representa preferências pela mudança de alguns elementos da estrutura social e/ou da distribuição de benefícios em uma sociedade” ou, de forma resumida e representativa da inspiração econômica da escolha racional, “estrutura de preferências direcionada a mudança social” (MCCARTHY; ZALD, 1977, p. 1217-1218, *tradução nossa*)⁵.

O ponto chave, conforme os autores, que diferencia a mobilização de recursos da perspectiva anterior, representada principalmente por Killian e Turner (1954) e Smelser (1963), é o afastamento da suposição de que:

“descontentamento produzido por uma combinação de fatores estruturais é uma condição necessária, *senão suficiente*, para explicar o crescimento de

⁵ No original: “preference structures directed toward social change” (MCCARTHY; ZALD, 1217-1218, 1214).

qualquer fenômeno de movimento social específico” (MCCARTHY; ZALD, 1977, 1214, *tradução e grifo nossos*)⁶.

A mobilização de recursos, portanto, entende que não há uma relação automática entre insatisfações compartilhadas por um grupo e o surgimento de um movimento social que visa apresentar determinadas reivindicações. McCarthy e Zald propõem a redução do papel anteriormente atribuído ao descontentamento compartilhado: de um componente suficiente para explicar o surgimento de um movimento para um componente, por vezes, secundário, levando o enfoque para o processo de mobilização por trás do movimento social.

A resposta apresentada ao dilema de Mancur Olson (1999), no qual grupos latentes grandes têm dificuldades de atingir seus fins sem um incentivo seletivo e separado do objetivo do grupo, está nas chamadas organizações de movimentos sociais (“OMS”), capazes de diminuir os custos de participação de indivíduos no movimento. Segundo os autores, o conceito diz respeito a uma “organização complexa, ou formal, que identifica seus objetivos com as preferências de um movimento social [...] e tenta implementar tais objetivos” (MCCARTHY; ZALD, 1977, p. 1218).

A distinção conceitual entre movimento social (“MS”) e organização de movimento social é uma das principais contribuições da perspectiva, posteriormente reforçada por Tilly (1984) e Diani (1992).

Vale ressaltar que, apesar de a definição de OMS referenciar “as preferências de um MS”, não há a expectativa de uma linha temporal na qual um movimento social – e as preferências que representa – necessariamente precede a criação de uma organização. McCarthy e Zald (1977) explicitamente preveem a possibilidade de que “*issue entrepreneurs and organizations*” podem estar envolvidos não apenas na manipulação de descontentamentos, mas também em sua própria definição e criação, em uma ideia similar à de “enquadramento narrativo”.

4.2. Charles Tilly (1984)

Charles Tilly, em publicação de 1984, trabalha com um conceito de “movimento social” enquanto um fenômeno distintamente observado a partir do século XIX, no qual houve uma

⁶ No original: “discontent produced by some combination of structural conditions is a necessary if not sufficient condition to an account of the rise of any specific social movement phenomenon” (MCCARTHY; ZALD, 1977, 1214).

guinada de movimentos com origens “defensivas” para a “constituição deliberada de novos grupos para a busca ofensiva de novos direitos e vantagens” (TILLY, 1984, p. 10).

Tilly argumenta contra perspectivas que definem o “movimento social” a partir de semelhanças e contrastes com partidos políticos – que, por sua vez, seria também definido em relação ao movimento social. O autor se afasta da definição do movimento enquanto “grupo” e chega ao conceito de movimento social enquanto

“uma série sustentada de interações entre detentores de poder e pessoas que reivindicam, com sucesso, falar em nome de uma clientela [constituency] carente de representação formal, no curso da qual tais pessoas apresentam demandas, publicamente visíveis, por mudança na distribuição ou no exercício do poder, respaldando essas demandas com demonstrações públicas de apoio” (DIANI; BISON, 2010, p. 219, apud TILLY, 1984, p. 12).

A nova definição pode ser separada em quatro principais pontos: o “movimento social” como uma interação entre atores; a interação entre detentores de poder e porta-vozes de um grupo sem representação formal; o objetivo representado pela demanda por mudanças na distribuição do poder; e demonstrações públicas de apoio como o meio pelo qual as demandas são sustentadas.

O primeiro ponto já diferencia o conceito proposto por Tilly da definição de McCarthy e Zald (1977). Com foco explícito na forma com que as organizações de movimentos sociais mobilizam e articulam os recursos disponíveis – ou seja, em como as organizações se preparam para a interação com os detentores de poder –, os autores tratam principalmente de um elemento anterior ao de Tilly: dos grupos que irão agir em nome do “movimento social” (definido na TMR), e não da interação propriamente dita.

Apesar da evidente diferença conceitual, Tilly (1984, p. 13) mantém a importância dos grupos para movimentos sociais e reforça uma distinção entre os organizadores por trás de uma contestação – os representantes de um movimento – e o grupo que almejam representar – o segmento social que o movimento tem a intenção de representar. O próprio processo de contestação – a interação – pode ser o momento em que novos grupos são formados e definidos, com fronteiras delineadas em contraste a outros grupos.

As ferramentas que um grupo têm a seu dispor são entendidas por Tilly (1984) como seu “repertório de ação coletiva”. Os “recursos” mobilizados em McCarthy e Zald são expandidos enquanto categoria de análise e incluem todo e qualquer meio pelo qual se dão as reivindicações públicas e coletivas do movimento social.

Neste ponto, há ênfase no caráter histórico do movimento: o repertório disponível depende de um cálculo de custos e benefícios, frente a oportunidades e possibilidades de repressão, passível de inovações, adaptações e abandono de formas de interação no decorrer do processo de contestação. Mudanças significativas no repertório de ação coletiva representariam evidências de alterações na própria estrutura de poder.

No repertório do século XIX – ainda em vigor no século XX –, Tilly (1984) aponta para uma dualidade de perspectivas que caracteriza o movimento social. Tanto em demonstrações públicas de curto prazo quanto na lógica de longo prazo do movimento, os organizadores buscam mostrar “números, comprometimento e disciplina interna” – na forma de uma unidade coesa –, ainda que a coalizão por trás da ação coletiva seja frágil e mutável. Mesmo que ilusória, a imagem de grupo unitário, pela perspectiva dos detentores de poder, seria essencial para a sua lógica interna e para a sua continuidade.

O conceito de “movimento social” em Tilly (1984), portanto, está diretamente relacionado ao Estado como detentor de poder que “monopoliza decisões e recursos que são vitais para os interesses do restante da população” (p. 19). Um movimento social aparece, assim, mais como uma forma de interação, específica deste momento da história, entre cidadãos e autoridades, do que como um grupo de indivíduos. A progressão de um movimento corresponderia “ao processo pelo qual um sistema político nacional molda, fiscaliza e absorve as contestações que chegam a ele” (p. 22). “Movimentos sociais” seriam, conforme Tilly, produtos políticos.

4.3. Sidney Tarrow (2009 [1994])

Sidney Tarrow (2009 [1994]) define “movimentos sociais” como:

“desafios coletivos baseados em objetivos comuns e solidariedade social numa interação sustentada com as elites, opositores e autoridade” (TARROW, 2009 [1994], p. 21).

Como em Tilly, há a necessidade de uma “interação sustentada” para diferenciar episódios isolados de ação coletiva do “movimento social” propriamente dito. Mais do que isso, Tarrow argumenta que episódios contenciosos apenas *se tornam* movimentos sociais ao sustentar a ação coletiva contra antagonistas, apoiados pelos objetivos comuns, identidades coletivas (ou solidariedade) e desafios identificáveis (TARROW, 2011 [1994], p. 9).

O “desafio coletivo” de Tarrow se refere a uma forma de ação disruptiva, na maior parte das vezes “interrompendo, obstruindo ou tornando incerta a atividade de terceiros” (TARROW, 2011 [1994], p. 9, *tradução nossa*)⁷, próxima das “demonstrações públicas” de Tilly. Neste ponto, o autor realça que o confronto neste formato não é exclusivo de movimentos sociais e, da mesma forma, o desafio coletivo não é a única forma pela qual um movimento social age, embora seja sua forma característica de interação com outros atores.

Os outros dois fatores que caracterizam a definição de Tarrow (2011 [1994]) – objetivos comuns e solidariedade social – dizem respeito a interesses e valores compartilhados que servem como base para as ações comuns de um grupo. Mais do que isso, é o reconhecimento destes elementos em comum que levam à ação. Da mesma forma com que o descontentamento compartilhado de McCarthy e Zald, por si só, não é traduzido de forma automática em ação, a existência de um propósito e de valores compartilhados, por si só, não resulta em ação contenciosa.

Para os autores da década de 70, a capacidade de mobilizar os recursos disponíveis aparece como fator-chave e as organizações de movimentos sociais, quando bem-sucedidas, diminuiriam os custos de participação na ação coletiva. Em Tarrow, o recurso a ser mobilizado é a própria identidade coletiva – ou o reconhecimento da existência de reivindicações e interesses em comum –, pesando no cálculo de custo-benefício da ação contenciosa e impulsionando os participantes para a ação.

Para Tarrow, o que se segue são “ciclos de confronto” deflagrados e sustentados a partir de “mudanças nas oportunidades e nas restrições políticas [que] criam os incentivos mais importantes para iniciar novas fases de confronto” (TARROW, 2009 [1994], p. 24). Quando

“backed by well-structured social networks and galvanized by culturally resonant, action-oriented symbols, contentious politics leads to sustained interaction with opponents – to social movements” (TARROW, 2011 [1994], p. 6).

4.4. Alberto Melucci (1989)

Melucci (1989), em análise crítica das definições propostas anteriormente, propõe a visão do movimento social “como uma forma de ação coletiva baseada na solidariedade,

⁷ No original: “interrupting, obstructing, or rendering uncertain the activities of others” (TARROW, 2011 [1994], p. 9).

desenvolvendo um conflito, rompendo os limites do sistema em que ocorre a ação” (*idem*, p. 57). A definição mantém, por um lado, a relação conceitual entre solidariedade, identidade coletiva e reconhecimento como parte de um grupo comum já vista em Tarrow. Por outro lado, o conflito é expandido em escala e passa a excluir toda e qualquer instância de ação coletiva que não busque o amplo objetivo de “romper com os limites de um sistema”.

O autor italiano, representando a abordagem dos Novos Movimentos Sociais, inova ao apresentar as formas de ação coletiva observadas da segunda metade do século XIX não como estruturas de preferências, interações entre atores ou como desafios de contestação, mas como redes de movimento que compartilham uma cultura própria e uma identidade coletiva (MELUCCI, 1989, p. 60). Ao contrário da indústria de movimento social proposta pelos autores da mobilização de recursos – como agrupamento de organizações de movimento social –, Melucci inclui em seu conceito redes de relações informais e se afasta também dos autores da teoria do processo político, ao afirmar um caráter novo e autônomo frente ao sistema político tradicional.

Em forte contraste com Tilly e Tarrow, os movimentos sociais (ou redes de movimento social) não seriam eventualmente absorvidos ou moldados pelo sistema político, mas atuariam às suas margens como “ponto de convergência de formas de comportamento diferentes que o sistema não pode integrar” (MELUCCI, 1989, p. 61). Sem o conceito de “empreendedores de movimentos sociais” que mobilizariam – e por vezes criariam – identidades e representariam grupos frente a autoridades, Melucci fala de redes de associação múltipla e de curta duração, nas quais envolvimento pessoal e solidariedade afetiva são condições necessárias para a participação.

Enquanto Tilly (1984) argumenta que a demonstração pública ameaça, de forma implícita, que há apoio a “uma alternativa à distribuição e exercício do poder existentes” (p. 21), o resultado dessa ameaça em sistemas representativos seria tomado como parte do funcionamento normal do sistema. A “ameaça” (ou o “desafio” ou a “contestação”) seria “moldada, fiscalizada e absorvida” (p. 22) pelo sistema político. Em Melucci (1989), a mobilização pública também indica a possibilidade de modelos culturais alternativos, mas, em oposição à Teoria do Processo Político de Tilly, “a mobilização pública indica[ria] ao resto da sociedade que o problema específico está ligado à lógica geral do sistema” (*idem*, p. 61), não sendo passível de absorção.

Difere-se, ainda, ao argumentar pelo entendimento do movimento como um fim em si mesmo. No lugar de uma visão instrumental, no qual o movimento visa um objetivo comum a

seus participantes, para o autor a própria mobilização “é uma mensagem, um desafio simbólico aos padrões dominantes” (p. 62).

4.5. Mario Diani (1992)

Diani (1992), em trabalho que visou sintetizar as diferentes definições de “movimento social” a partir de seus elementos comuns, apresenta o conceito como:

“redes de interações informais entre uma pluralidade de indivíduos, grupos ou associações engajados em um conflito político ou cultural, com base em uma identidade coletiva compartilhada” (DIANI; BISON, 2010, p. 220, apud DIANI, 1992, p. 3).

O primeiro elemento – o movimento enquanto redes de interações – avança a ideia trazida por Melucci (1989) e explicita a inclusão de interações informais, implícita nas formulações anteriores, desde as interações entre as organizações de movimentos sociais da TMR até as interações perante elites de Tilly e Tarrow.

A “identidade coletiva compartilhada” advém da “solidariedade” e do “conjunto de opiniões e crenças” dos conceitos anteriores, referindo-se à necessidade de um sentimento de pertencimento à causa em questão. O processo de delineamento da identidade coletiva ocorre de forma concomitante com a definição de fronteiras do próprio movimento (quem pertence e quem não pertence). O reconhecimento externo – do indivíduo como parte do movimento – se dá em conjunto com o “reconhecimento”, de Tarrow, dos interesses e crenças em comum e da consequente capacidade de assinalar um significado compartilhado a eventos, à primeira vista, não relacionados (DIANI, 1992, p. 8-9).

Diani faz referência a esse processo de enquadramento como responsável por evidenciar a presença de um “ator social distinto” (*idem*, p. 9), dotado de vocabulário e definições próprias, cuja identidade coletiva compartilhada persiste mesmo em momentos de latência nos quais demonstrações públicas (como em Tilly) não façam parte do repertório ativo do movimento.

O terceiro elemento – o movimento caracterizado pelo engajamento em um conflito – abrange uma variedade de definições do termo “conflito”, passando pelos conceitos restritivos da TNMS (conflitos pela historicidade em Touraine ou pela quebra de um sistema em Melucci) até a maior ênfase dada ao conflito político na TMR e TPP em comparação com os aspectos culturais do conflito. Como solução, a definição proposta abarca ambos os conflitos políticos

e/ou culturais “que promovem ou se opõem a mudança social, seja no nível sistêmico ou não sistêmico” (DIANI, 1992, p. 11, *tradução nossa*)⁸.

Um quarto elemento – o caráter institucional ou não da ação coletiva – é discutido pelo autor, mas não incluído em sua definição. A sequência proposta por Tilly (1984), na qual movimentos são eventualmente absorvidos pelo sistema político, é questionada e substituída por padrões complexos de interação institucional e não institucional, em discussão posteriormente expandida por Abers e von Bülow (2011).

A definição apresentada por Diani (1992), assim, reforça a distinção já vista em McCarthy e Zald (1977) e Tilly (1984) de um movimento social e uma organização. Ao caracterizar o “movimento social” como uma rede de interações, o autor enfatiza seu caráter relacional, podendo – ou não – envolver a interação entre grupos formais ou informais. “Como consequência, uma única organização, quaisquer que sejam seus elementos dominantes, não é um movimento social” (DIANI, 1992, p. 14).

Em trabalho posterior, Diani e Bison (2010 [2004]) mantém sua definição, mas transformam os três elementos em três dimensões, cuja aderência permitiria diferenciar o movimento social de outros processos de ação coletiva. O processo de movimento social passa a ser definido por: redes informais, interorganizacionais, densas; identidade coletiva forte, entre membros da rede, que existe antes e depois de eventos ou coalizações específicas, permitindo, por um lado, conexões entre determinadas ocorrências que resultam em narrativas de maior amplitude e, pelo outro, na definição de fronteiras entre integrantes e não integrantes; engajamento em um conflito político ou cultural com oponentes identificáveis como objetos – ou alvos – dos esforços coletivos (DIANI; BISON, 2010, pp. 220-222).

4.6. Contramovimento: Zald e Useem (1987); Meyer e Staggenborg (1996); Silva e Pereira (2020)

Meyer e Staggenborg (1996, p. 1631-1632, *tradução nossa*), de forma similar a McCarthy e Zald (1977), realizam uma síntese analítica sobre o conceito de “contramovimento”, caracterizado, de forma simples e em tradução livre, como “um movimento que faz reivindicações contrárias de forma simultânea às do movimento original”. O contramovimento, portanto, detém as mesmas características que definem uma forma de ação

⁸ Do original: “meant to promote or oppose social change either at the systemic or non-systemic level” (DIANI, 1992, p. 11).

coletiva como “movimento social”, em conjunto com a oposição a um movimento existente e o compartilhamento de seu objeto de interesse. A característica definidora seria seu caráter relacional – a dependência e reação ao movimento original –, podendo estar presente em movimentos progressistas ou reacionários.

Zald e Useem (1987, p. 247-249, *tradução nossa*) argumentam que “movimentos de qualquer visibilidade e impacto criam as condições para a mobilização de contramovimentos” e podem ter um “efeito demonstrativo” ao indicar, publicamente, que determinado setor da sociedade pode ser afetado por ação coletiva. Ao apontar para o contato entre movimentos opostos como área de estudo até então negligenciada, os autores reconhecem que parte das atividades de um movimento envolvem “neutralizar, confrontar ou descreditar o seu contramovimento correspondente. De forma similar, o contramovimento ganha seu ímpeto e cresce ao mostrar os efeitos prejudiciais do movimento.” Movimentos que surgem em oposição a um contramovimento seriam, então, considerados “contra-contramovimentos” se podem ser diferenciados do movimento original.

O conceito-chave, para Zald e Useem (1987, p. 249; 254-256) é oposição: mobilização de um lado resulta em mobilização no outro, embora a reação possa não aparecer de forma imediata, a depender de uma série. O sucesso de um movimento em seus objetivos faz aumentar a chance de um contramovimento emergir ao demonstrar para um grupo, nos termos de Olson (1999), os benefícios da ação coletiva. Ao mesmo tempo, a não disponibilidade de recursos e a ausência de uma ideologia apropriada para o conflito, bem como um cenário desfavorável na agenda pública aparecem como obstáculos para a mobilização de um contramovimento.

Em um entendimento mais próximo das abordagens de Melucci e Diani, em comparação com a perspectiva linear de movimento-contramovimento, Meyer e Staggenborg (1996, p. 1632-1633) propõem o conceito de “movimentos opositores” para dar maior ênfase às interações entre movimentos – enquanto redes de indivíduos e organizações – em um embate prolongado, no qual ambos os movimentos influenciam um ao outro de forma direta e ao alterar o cenário – e a estrutura de oportunidades políticas – em que cada lado opera.

Dividindo essa estrutura de oportunidades entre elementos relativamente estáveis – como instituições – e aspectos voláteis – como o debate público e as políticas públicas adotadas em cada momento –, Meyer e Staggenborg (1996, p. 1634-1635) argumentam por considerar movimentos opositores como rivais não apenas na busca por poder e influência, mas também

“na identificação de problemas relevantes e de atores em um determinado embate político. [...] Embora estejam preocupados com os mesmos problemas gerais, as oportunidades políticas de movimentos e contramovimentos são

diferentes: cada um tem seus próprios aliados e sua própria relação com as autoridades, além de ser um componente na estrutura de oportunidade política que o outro confronta” (MEYER, STAGGENBORG, 1996, p. 1635).

Silva e Pereira (2020), em revisão de literatura sobre o conceito de “contramovimento”, questionam a chamada “perspectiva movimentocêntrica” da literatura de movimentos sociais: o campo de estudos teria, tradicionalmente, negligenciado determinados processos e atores em favor de outros – em grande, em favor da análise de movimentos progressistas – e deixando de ter como enfoque “o campo relacional que se estrutura em torno dos conflitos sociais” (*idem*, p. 28). Reconhecer movimentos sociais como situados em campos multiorganizacionais, com atores interdependentes que se constituem a partir de suas interações conflitivas, permite “ampliar o foco relacional dos conflitos para além da díade movimento social-Estado” (*idem*, p. 42).

Contramovimentos são, para os autores, definidos a partir do

“argumento de que a conflitualidade na qual se constroem os movimentos sociais também tende a gerar processos de construção de organizações e mobilizações de oposição àqueles” (SILVA; PEREIRA, 2020, p. 32).

Novamente, a ênfase está na construção do contramovimento em relação ao movimento ao qual se opõe. Mais do que isso, por ser também uma ação coletiva de caráter contestatório, sua análise pode se dar pelas mesmas ferramentas utilizadas para os movimentos sociais. Essa visão não foi consensual no decorrer da história do termo, principalmente pelas perspectivas que associavam o conceito a posições ideológicas ou grupos sociais específicos. Da mesma forma, nessas concepções movimentos sociais apareciam vinculados a grupos sociais subalternos, visando transformação social e em oposição a contramovimentos de grupos dominantes – elites – em busca da conservação do *status quo* (SILVA; PEREIRA, 2020).

A segunda perspectiva neste debate, na qual Meyer e Staggenborg (1996) se inserem, vislumbra a definição de um contramovimento a partir de critérios cronológico e relacional: o contramovimento surge após o movimento social ao qual se opõe e “o contramovimento constrói seus enquadramentos interpretativos, estruturas organizativas e repertórios de ação em referência direta ao movimento social opositor” (SILVA; PEREIRA, 2020 p. 34). Assim, e partindo para a direção dos “movimentos opositores”, não haveriam critérios ideológicos ou de pertencimento a grupos específicos em um contramovimento, restando apenas o aspecto de mútua influência entre movimento e contramovimento.

Ainda, os autores apresentam as divergências na literatura sobre as causas de surgimento de um contramovimento: por um lado, a emergência e a visibilidade de um movimento social

seria, por si só, ameaça suficiente para justificar a construção de um movimento em oposição; por outro, as conquistas de um movimento social apresentariam as condições para o aparecimento de um contramovimento, em especial quando se pode ser interpretado que o Estado respondeu de forma positiva às reivindicações apresentadas (SILVA; PEREIRA, 2020).

Às duas perspectivas, é adicionado o questionamento sobre a suficiência de ambos os fatores – a emergência do movimento e/ou seus êxitos – para explicar o surgimento de um novo movimento, opositor. Frente a isso, Silva e Pereira (2020) reforçam que os mesmos

“aspectos que têm sido apontados como importantes para o surgimento de um movimento social – como enquadramentos interpretativos, redes sociais mobilizáveis e oportunidades políticas – também são essenciais para o desenvolvimento de um contramovimento” (SILVA; PEREIRA, 2020, p. 37).

5. Enquadramento do Escola Sem Partido como “movimento social”

Dentre a literatura referenciada, poucas publicações exploraram as possibilidades e dificuldades de enquadramento do Escola Sem Partido como “movimento social”. Na maior parte dos textos – com algumas exceções (MIGUEL, 2016, RESENDE; FARIA, 2023 e FRAGA; SOUZA, 2020) –, a autodenominação como “Movimento Escola Sem Partido” e como “associação” levou ao uso de ambos os termos, junto do termo “grupo”, como sinônimos tanto da organização coordenada por Miguel Nagib quanto da articulação mais ampla em torno da pauta de “doutrinação ideológica nas escolas”.

A situação resultante é caracterizada por Diani (1992, p. 14, *tradução nossa*) como uma “fonte de confusão analítica, na medida em que promove o uso, na análise dos movimentos sociais, de conceitos emprestados da teoria organizacional, que apenas parcialmente se ajustam à estrutura mais flexível dos movimentos sociais”.

A presente seção, assim, tem como proposta explorar as possibilidades de enquadramento como “movimento social” ou “contramovimento” da articulação contra a “doutrinação ideológica nas escolas”, nos termos dos autores discutidos na quarta seção e, principalmente, no entendimento introduzido por Melucci (1989) e expandido por Diani (1992) de movimentos sociais enquanto redes e na concepção de “contramovimento” de Meyer e Staggenborg (1996). Mais do que um empreendimento puramente conceitual, a distinção entre organização e movimento pretende contribuir para a compreensão do cenário atualmente observada: no qual ações contra a “instrumentalização da sala de aula” continuam pós-Escola Sem Partido⁹ e a pauta continua ser vista como uma ameaça por seus opositores¹⁰.

5.1. Caracterizações na Literatura sobre o ESP

Embora deixado de lado na maior parte dos trabalhos analisados, alguns autores se preocuparam com o termo utilizado para se referir ao Escola Sem Partido, com destaque a Miguel (2016), Algebaile (2017), Fraga e Souza (2020), Parnes, Lins e Trindade (2020), Miguel e Oliveira (2021) e Resende e Faria (2023).

⁹ Como pela criação da Frente Parlamentar em Defesa da Educação Sem Doutrinação Ideológica nas Escolas, com assinatura de 195 parlamentares.

¹⁰ Com citação nominal ao “movimento Escola Sem Partido” no Documento Referência da CONAE 2024 (Brasil, 2023).

Luis Felipe Miguel (2016), em um dos primeiros artigos publicados sobre a temática do Escola Sem Partido, já diferencia, como em McCarthy e Zald (1977), a organização “Movimento Escola Sem Partido (MESP)” do “movimento que acusa as escolas de ‘doutrinação ideológica’ e propõe medidas para impedir que professoras e professores expressem, em sala de aula, opiniões consideradas impróprias” (Miguel, 2016, p. 595). O autor também questiona a apresentação simultânea do ESP, em seu site, como “movimento” e como “associação informal”, sem indicação de seus integrantes e com apenas dois porta-vozes públicos – Miguel Nagib como fundador e Bráulio Porto como vice-presidente. A questão de quem é e quem não é “membro”, “integrante” ou “apoiador” do Escola Sem Partido será explorada no tópico seguinte.

Algebaile (2017) destaca a autodenominação da organização do Escola Sem Partido como “movimento” e como uma “iniciativa conjunta de estudantes e pais”, apesar de deter características estruturais (identificação de participantes pouco clara, apoiadores que não se identificam como membros, braço parlamentar por meio da página “Escola Sem Partido nas Eleições, intuito de desdobramentos institucionais) que reduzem a possibilidade de entendimento como “movimento” e

“reforça[m] a percepção de que se trata tipicamente de um organismo especializado, internamente centralizado e externamente vinculado, por sua instrumentalidade, a uma vertente políticopartidária mais diversificada na sua composição” (Algebaile, 2017, p. 66).

O principal ponto levantado pela autora gira em torno do argumento de que a combinação da estrutura com a forma de atuação do ESP – com a participação em audiências públicas, a apresentação de projetos de lei, a promoção de materiais de opinião em meios de comunicação e a instituição de “mecanismos de vigilância, controle, denúncia e criminalização” (*idem*, p. 67) – atribuem

“certas condições de visibilidade, legitimidade e penetração social que *forjam a percepção de uma ampla adesão social* e ocultam significativamente a *assimetria profunda entre sua coordenação centralizada*, em termos pessoais e políticos, e a *variedade dispersa daqueles que aparecem como apoiadores de suas ideias*” (Algebaile, 2017, p. 67, grifo nosso).

O ponto apresentado, portanto, é o de que todo o repertório utilizado pela organização do ESP, a partir de um núcleo centralizado e personalista, teria o intuito direto de “parecer maior do que é”, em termos de adesão, e de promover um discurso único e com a pretensão de se mostrar como “a verdade”, ao promover a denúncia de episódios de “doutrinação ideológica”

que, difundidos por meio de redes sociais, representariam a realidade do sistema educacional como um todo.

Fraga e Souza (2020), por sua vez, decidem pelo uso do termo “movimento” entre aspas “já que, tendo como referência as contribuições de Gohn (2011), não tomar[am] a mobilização do ESP como um movimento social” (Fraga; Souza, 2020, p. 377). O texto referenciado, “Movimentos sociais na contemporaneidade” de Maria da Glória Gohn (2011) trabalha com uma definição enquanto “ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas” (Gohn, 2011, p. 335, apud Gohn, 2008).

Com detalhamento similar ao já explorado em Melucci (1989) e Diani (1992), o conceito diz respeito à atuação em redes, à construção de propostas após a realização de diagnósticos sobre a realidade social e à criação de identidades coletivas para grupos anteriormente dispersos a partir da sensação de pertencimento (Gohn, 2011). A principal distinção – que justifica a rejeição explícita do ESP como movimento social, nestes termos – é a exclusão de movimentos reacionários e conservadores na definição de Gohn, em termos similares às definições de movimento e contramovimento vistas anteriormente em Silva e Pereira (2020).

Parnes, Lins e Trindade (2020) partem de uma hipótese inicial distinta: o ESP se configuraria, sim, como “movimento social”, caracterizado por um processo linear de doutrinação-libertação-engajamento. A partir do entendimento de “identidade como prisma” de Mische (1997), o discurso base do movimento (caracterizado como “expansivo e universalizante” [Parnes; Lins; Trindade, 2020]) articularia diversos grupos sob uma experiência comum enquanto vítima da chamada “doutrinação ideológica” no ambiente escolar. O repertório utilizado – de compartilhamento público de denúncias – tem papel duplo de conscientização (a “libertação”) e de incentivo ao engajamento: as “vítimas” se reconhecem nos relatos, constituindo uma identidade coletiva, e se sentem motivadas a compartilhar suas próprias experiências.

Fazendo uso das dimensões que caracterizam um movimento social em Diani (1992), os autores argumentam que, mesmo com uma diversidade no perfil do atores engajados, seria possível “encontrar uma identidade coletiva que liga as experiências dos ativistas” (Parnes; Lins; Trindade, 2020, p. 87) a partir de episódios comuns de “doutrinação”. Ao mesmo tempo, a partir de solidariedade resultante de tais experiências comuns, principalmente por meio de interação em mídias sociais, haveriam redes de indivíduos, com capilaridade e longevidade, criadas e mantidas a partir da identidade coletiva do movimento.

Em 2021, em nova publicação sobre o tema, Miguel e Oliveira avançam na caracterização anterior – e no questionamento de sua estrutura – e definem o Escola Sem Partido como “um grupo de *lobby* que orbita em torno de seu fundador, o advogado Miguel Nagib, e um punhado de outros ativistas” (Miguel; Oliveira, 2021, p. 261). O entendimento se alinha à publicação de Miguel (2016), na qual atribuiu a “guinada” do ESP, do anticomunismo para o “combate à ideologia de gênero”, ao “senso de oportunidade do MESP”, possibilidade de ação mais facilmente associada a um “grupo de *lobby*” do que a uma rede de relações informais que caracterizaria um movimento social.

Resende e Faria (2023) optam por considerar o Escola Sem Partido como um contramovimento, parte da reação “às políticas, programas e serviços que promovem tanto a inclusão social, como o reconhecimento e o respeito à diversidade” (Resende; Faria, 2023, p. 7), ou seja, como um movimento opositor aos movimentos sociais “defensores das pautas progressistas da Educação” (*idem*, p. 8). Os autores destacam o contexto no qual o ESP emergiu, combinando a expansão de políticas inclusivas que ameaçariam o *status quo* que deseja ser mantido.

No decorrer da análise apresentada, Resende e Faria (2023) argumentam, com base em análise das audiências públicas da Comissão Especial do PL 7180/2014 (“Comissão Especial do Escola Sem Partido”), que os defensores do contramovimento “utilizar[am] as mesmas bases argumentativas que os movimentos a que se opõem – a racionalidade científica, os argumentos legais, o apelo aos direitos humanos e os tratados internacionais –“ (*idem*, p. 9), enfatizando o aspecto relacional que caracteriza o ESP como contramovimento.

Na maior parte das outras das publicações em referência, em levantamento não exaustivo, o enquadramento da organização do ESP sob a lente da literatura de movimentos sociais não foi considerado. Os textos, assim, fizeram uso de termos como “grupo” (Reis; Campos; Flores, 2016), “associação” (Macedo, 2018; Brito, 2019; Moreira; César, 2019), “movimento” (Fernandes; Ferreira, 2021; Moura; Silva, 2023; Santos; Biroli, 2023) e como sinônimo do Projeto de Lei apresentado (Capaverde; Lessa; Lopes, 2019; Daltoé; Ferreira, 2019), sem ter como foco uma análise específica da razão por trás de cada expressão.

5.2. Possibilidades de Enquadramento na Literatura de Movimentos Sociais

O ESP, em primeiro lugar, apresenta especificidades que dificultam – e permitem questionamentos – sobre sua definição enquanto movimento social, frente às tipologias propostas na literatura. O diálogo com as três dimensões de análise elaboradas por Diani e Bison (2010) permitem um ponto de partida neste processo de categorização, visando explorar a possibilidade de que o ESP pode ser entendido como um processo de movimento social ou como outro tipo de processo de ação coletiva.

A primeira dimensão, referente à ligação indissociável do movimento social com a “expressão pública de um conflito social” (*idem*, p. 221), evidencia o caráter aparentemente idiossincrático dos objetivos formais do ESP e do repertório adotado. O ESP se autocaracteriza como “nem conservador nem progressista” e “apartidário”, com o único objetivo de “conscientizar os usuários do sistema educacional” (no caso, alunos e pais) de direitos que já são garantidos pela legislação vigente. O Anteprojeto de Lei tinha apenas o propósito, conforme seu redator, Miguel Nagib, de sintetizar princípios constitucionais – de impessoalidade, laicidade, liberdade de consciência e de crença e pluralismo de ideias – em uma Lei específica, coibindo violações de direitos no ambiente escolar (entrevista com ex-membro do ESP, 06/07/2022).

O caráter conflituoso, no entanto, aparece com a identificação dos adversários (Diani; Bison, 2010, p. 221), responsáveis por esta violação de direitos constitucionais: no âmbito das denúncias individuais, a figura do docente, enquanto ator responsável pela instrumentalização política da sala de aula; no âmbito sistêmico, os sindicatos e os partidos, abstraídos na forma de uma “esquerda” que dominaria o sistema educacional desde ao menos os anos 70 (entrevista com ex-membro do ESP, 23/08/2022).

Há, assim, a confluência de fatores a princípio contraditórios, mas conciliáveis dentro da lógica defendida. Os objetivos de conscientização de direitos seriam apartidários, compatíveis com governos de direita e de esquerda, mas como as violações a esses direitos estariam sendo perpetradas primariamente pela esquerda, o ESP passa a ser “circunstancialmente partidário”, com adversários e potenciais aliados identificados a partir deste contexto.

Da mesma forma, juntam-se repertórios – caracterizados, em Tilly (1995, apud Alonso, 2009, p. 58), como o conjunto de rotinas postas em prática “por meio de um processo deliberado de escolha” – aparentemente contrastantes. A conscientização de direitos já existentes por meio do incentivo a denúncias públicas e voluntárias, ao lado da criação de nova legislação, por

entender que alunos e pais conscientes de seus direitos precisariam de instrumentos normativos para coibir sua violação (entrevista com ex-membro do ESP, 10/08/2022).

Sob a segunda dimensão, referente à existência de redes interorganizacionais, informais e densas, surgem novos desafios na análise, novamente por uma combinação aparentemente contraditória na infraestrutura (Jasper, 2011) do ESP: uma baixa – ou ausência de – institucionalização e pequeno número de membros formalmente pertencentes à organização, em conjunto com o incentivo a denúncias como principal ferramenta, inicialmente, do repertório de ação.

Durante os anos de atividade, apenas Nagib (fundador) e Bráulio Porto (vice-presidente) foram identificados publicamente como membros e representaram formalmente o ESP em eventos públicos. Ao mesmo tempo em que a rede interna do movimento era intencionalmente diminuta, o repertório adotado dependia de engajamento “externo”: no início, pelo envio de denúncias de abusos dentro das escolas ao próprio site do ESP; posteriormente, pelo envio e reprodução das denúncias nas redes sociais. A ferramenta adotada desde o início do site em 2004 para esse objetivo de conscientização, com a primeira denúncia envolvendo um caso na escola da filha de Nagib, incentivava o envolvimento de atores externos à organização e dependia da continuidade desse envolvimento para a atuação da própria organização (entrevista com ex-membro do ESP, 23/08/2022).

O ESP, portanto, só pôde existir, na escala em que existiu, pela densidade e amplitude das redes interorganizacionais que formou (Diani; Bison, 2010), ainda que, como visto em Algebaile (2017), seja válido questionar até aonde essas redes possam ser caracterizadas como “parte do Escola Sem Partido” e não como parte de um movimento difuso, que certamente envolveu a organização do ESP, mas que já poderia tê-la ultrapassado e formado um movimento mais amplo em torno da pauta de “doutrinação ideológica” nas escolas.

O caminho normativo na forma do Anteprojeto de Lei, a segunda principal ferramenta do repertório de ação do ESP, foi destacado especialmente pelo debate que gerou na esfera pública. As discussões e audiências públicas sobre as matérias derivadas do Anteprojeto (PL 2974/2014 na Alerj, apresentado pelo então deputado estadual Flávio Bolsonaro, e PL 867/2015 na Câmara dos Deputados), em meio ao momento político de 2015, levou ao ápice do ESP, apoiado publicamente por movimentos como o MBL e Vem Pra Rua (entrevista com ex-membro do ESP, 06/07/2022).

Neste ponto, Penna (2017) argumenta que a disputa pela opinião pública se tornou maior – e mais importante – para o Escola Sem Partido do que qualquer vitória normativa, ponto especialmente forte quando as derrotas judiciais se acumularam (Ximenes; Vick, 2020). A

aprovação de atos legais é relegada a papel secundário em favor da difusão do entendimento de que a discussão colocada pelo Escola Sem Partido é válida, razoável e pertinente a um problema real do ambiente escolar: a doutrinação.

A principal vitória do movimento, independente da extinção da organização do Escola Sem Partido, é a normalização no debate nacional sobre as políticas de educação da conspiração trazida por Schwartzman (1980) e Lehmann (2002), de que realmente haveria um domínio da esquerda do sistema educacional e, em detrimento das teorias críticas e pós-críticas da educação (Reis; Campos; Flores, 2016), os discentes realmente seriam uma “audiência cativa” frente a professores que usariam de sua posição de autoridade para, não educar ou mesmo “transmitir conhecimento”, mas doutrinar a partir de “visões unilaterais” de disciplinas como história, geografia e sociologia (Lehmann, 2002).

O que resulta é um “clima de denunciismo” (Algebaile, 2017, p. 44) e, em Miguel e Oliveira (2021, p. 273), “uma espécie de macarthismo” em que “não há interdição legal ao pensamento de esquerda, mas fomenta-se um ambiente social em que ele não pode ser manifestado”.

O processo decorrente, sob a perspectiva do Escola Sem Partido, foi caracterizado por ex-integrantes (entrevista, 23/08/2022) como uma “perda de controle sobre quem fala em nome do ESP” e (entrevista, 06/07/2022) como um “movimento que extrapolou a ação direta das nossas páginas”. Pode se argumentar, então, que o processo de movimento social suscitado, bem como as redes intraorganizacionais que o sustentaram, mostraram-se maiores que a organização do ESP, enquanto site na internet e página em redes sociais alimentado, em grande parte, por um único indivíduo. Sustenta-se, assim, no caso estudado, a afirmação de Diani e Bison de que “nenhum ator organizado singular [...] pode pretender representar um movimento como um todo” (*idem*, 2010, p. 222).

A terceira dimensão diz respeito à identidade coletiva entre membros da rede, definida por Poletta e Jasper (2001, p. 285) como a “percepção de um status ou relação compartilhada, que pode ser imaginado em vez de vivido diretamente”. No caso do ESP, propõe-se um entendimento da identidade coletiva em torno da insatisfação – ou indignação – com o estado do sistema educacional. Ao enquadrar a identidade promovida como “vítimas da doutrinação”, ou ao menos “pessoas conscientes da doutrinação”, é feita uma clara distinção entre “nós” (membros do movimento) e “eles” (adversários) (*idem*, 2001, p. 291). A identificação da injustiça e a responsabilização de antagonistas aparece em conjunto, no ESP, com uma proposta de solução (Tarrow, 2009, p. 145) – no ápice do movimento, os Projetos de Lei – entendida por seus membros como viável e possível (Jasper, 2016, p. 112).

A frase final do artigo já referenciado de Nelson Lehmann (2002) se mantém atual:

“Já é tempo de *todos aqueles que se preocupam com a sistemática doutrinação ideológico-política em nossas escolas* se articularem, chamarem a atenção dos responsáveis para o fato, e coordenarem suas inteligências para uma proposta alternativa” (grifo nosso).

A solidariedade e identidade coletiva identificada gira em torno da preocupação com o sistema educacional como um todo e há um apelo à ação “para uma proposta alternativa”. O que se visa é uma concepção de educação – como visto na seção 2 – distinta da “dominante” ou, como em Resende e Faria (2023, p. 15), “despublicizar, ou seja, retirar do âmbito público e retornar para o âmbito restrito da esfera familiar/privada, a condução normativa do processo educacional, limitando o conteúdo do ensino aos valores da família”.

Dado o exposto, argumenta-se que a organização do Escola Sem Partido, enquanto associação informal fundada e formalizada pelo procurador Miguel Nagib – ou organização de movimento social, nos termos de McCarthy e Zald (1977) –, pode ser entendida como um objeto de estudo e análise distinto do processo de contestação (Tilly, 1984), ou movimento social, que pressupõe a existência e se posiciona contra a “doutrinação ideológica” nos ambientes escolares. Tal processo tem redes interorganizacionais capazes de criar um clima de denunciamento e normalizar uma conspiração no debate educacional nacional, uma identidade coletiva própria, baseada na solidariedade entre indivíduos que se veem como vítimas (ou pais de vítimas) de um sistema educacional dominado pela “esquerda”, e um caráter conflituoso, contrário a docentes (enquanto “potencial doutrinadores), a sindicatos de professores e a governos (petistas) que enviesariam os conteúdos escolares (Diani, 1992).

Sobre a definição do resultante processo como “movimento” ou “contramovimento”, vale ressaltar, em primeiro lugar, que não necessariamente se tratam de termos mutuamente excludentes: contramovimentos, na perspectiva adotada por Meyer e Staggenborg (1996), ao contrário da posição de autores como Gohn (2010), não se restringem a formas de ações coletivas exclusivas de determinada posição no espectro ideológico ou a determinado grupo – “dominado” ou “dominante” –, mas são caracterizados a partir de dois aspectos: o cronológico, segundo o qual o surgimento do movimento social precede o contramovimento; e relacional: o contramovimento se constitui a partir dos “enquadramentos interpretativos, estruturas organizativas e repertórios de ação” (Silva; Pereira, 2020 p. 34) do movimento ao qual se opõe.

Em Resende e Faria (2023, p. 6-7, *grifo nosso*), único texto analisado que faz uso explícito do termo, o Escola Sem Partido “se relaciona, de forma conservadora nos planos cultural e econômico, com o *movimento em defesa da Educação plural e inclusiva*”. A

afirmação encontra base nas entrevistas realizadas, nas quais os ex-integrantes do ESP consideraram o embate pelo campo educacional como de especial dificuldade pelo fato de a “esquerda efetivamente domina[r] o sistema educacional e tira[r] proveito disso” (entrevista com ex-membro do ESP em 06/07/2022) e, em específico, que “movimentos de esquerda controla[ria]m as instituições sindicais” (entrevista com ex-membro do ESP em 23/08/2022) que, em Lehmann (2002), influenciaram concursos de admissão de professores e no conteúdo sobre o qual lecionariam.

Na literatura, Santos e Biroli (2023, p. 254) afirmam que, “quando atores antagônicos em suas posições morais e sua abordagem do gênero e dos direitos sexuais ganharam maior evidência na política nacional e internacional”, emergiram alianças entre diferentes setores conservadores – com posições divergentes, mas coesos em sua oposição “à politização progressista das relações de gênero”. É nesse cenário em que o pânico moral se estabelece, no âmbito educacional em torno das discussões sobre o Programa Escola Sem Homofobia, sobre o PNE e a BNCC, e o Escola Sem Partido se insere, com um enquadramento inovador e de ampla adesão pela coligação conservadora que naquele período se articulava (Moreira; César, 2019).

Neste sentido, não há dúvida que o movimento em torno do Escola Sem Partido se constitui e se mantém em oposição a um movimento progressista amplo e anterior. A análise de Resende e Faria (2023) sobre os discursos na “Comissão Especial do Escola Sem Partido” na Câmara (Comissão Especial destinada a proferir parecer ao Projeto de Lei nº 7180, de 2014) segue na direção de Silva e Pereira (2020) sobre o compartilhamento de quadros interpretativos entre movimento e contramovimento, ao afirmarem que “as estratégias discursivas de ambos os lados são explicitamente relacionais” (Resende; Faria; 2023, p. 22).

Argumentamos, no entanto, em favor do termo “movimentos opositores” de Meyer e Staggenborg (1996). A expressão ganha poder explicativo ao considerarmos o prolongamento do debate (com múltiplas datas de início já exploradas, mas com entrada no cenário nacional ao menos em 2016, senão antes), a multiplicidade de atores que ganharam e perderam protagonismo no decorrer do tempo e a clara influência de ambos os lados na estrutura de oportunidades políticas a disposição de cada um. Fundado em oposição direta à organização do Escola Sem Partido, destaca-se o “Professores Contra o Escola Sem Partido”, “observatório de professoras e pesquisadoras da Educação que estudam, para combater, os movimentos e estratégias de censura da educação” (Professores Contra o Escola Sem Partido, 2024).

Como apresentado por Silva e Pereira (2020), as conquistas de determinado movimento social podem apresentar as condições para o surgimento de um movimento opositor,

especialmente quando o movimento original aparenta ter apoio estatal. É nesse sentido que podem ser interpretados os principais embates no meio educacional já mencionados: os ganhos de movimentos progressistas e diálogo com o Governo Federal que levaram à apresentação da cartilha do Programa Escola Sem Homofobia e a consequente reação conservadora ao (chamado de forma pejorativa) “kit gay”; a visibilidade nas conferências preparatórias e inclusão em minutas da “igualdade de gênero e raça-etnia, assim como o respeito à diversidade sexual” (CÉSAR; DUARTE, 2017) nas discussões em torno da Conae 2010 (e, em aparente repetição, na reação à Conae 2024) e no resultante Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Ao mesmo tempo, o Professores Contra o Escola Sem Partido – uma organização contrária ao contramovimento no qual o Escola Sem Partido se insere – surge em 2015 junto à apresentação das proposições legislativas baseadas no referido anteprojeto de lei. As ações e os sucessos de cada lado no debate educacional, assim, abriam o espaço para ações opositoras: os “aspectos voláteis” da estrutura de oportunidades política de Meyer e Staggenborg (1996) – a adoção e proposição de políticas públicas – permitiram ao movimento opositor novas possibilidades de organização e ação.

6. Conclusão

Apesar de a literatura sobre o Escola Sem Partido – em sua maioria – pouco dialogar com a literatura de movimentos sociais (com exceções em Parnes, Lins e Trindade [2020] e Resende e Faria [2023]), defendemos que o vocabulário e os instrumentos analíticos de movimentos sociais têm, sim, papel e força argumentativa para a análise do movimento conservador contrário às conquistas progressistas no ambiente educacional. Compartilhamos a visão de Fernando de Araujo Penna (2016) ao afirmar que o discurso do Escola Sem Partido não foi devidamente levado a sério. Ainda que derrotado judicialmente em suas aspirações normativas¹¹, o principal ganho do ESP foi a normalização da ideia, presente em Lehmann (2002), de que a doutrinação ideológica é uma ameaça real, instituindo um clima de "denuncismo" e desconfiança frente aos professores.

Argumenta-se, em primeiro lugar, pela utilidade analítica da distinção entre a organização “Escola Sem Partido” e o movimento contrário à doutrinação ideológica nos ambientes escolares, nos termos de McCarthy e Zald (1977) e Diani e Bison (2010). A narrativa e os elementos que constituem a identidade coletiva firmada em torno da insatisfação com o sistema educacional são anteriores ao início do Escola Sem Partido – embora devam à organização parte de seu enquadramento específico e de sua difusão – e sobreviveram ao seu fim.

Buscou-se demonstrar, com base nas dimensões analíticas propostas por Diani e Bison (2010), a possibilidade de categorização de um movimento em torno da pauta do “Escola Sem Partido” como um processo de movimento social, mais amplo, abrangente e, potencialmente, duradouro que a organização que lhe deu início. Trabalha-se com a hipótese de que a orientação para o conflito, as redes interorganizacionais e, principalmente, a identidade coletiva que caracterizaram o movimento do Escola Sem Partido perduraram após o declarado “fim” da organização e podem vir a ser reativados, em diferentes graus e sob diferentes nomes.

Sob a perspectiva da literatura de movimentos sociais, a distinção entre “organização de movimento social” e o “movimento social” propriamente dito, introduzida por McCarthy e Zald (1977) se mostrou especialmente importante, considerando o autoproclamado “fim” da organização do Escola Sem Partido por seu fundador após derrotas judiciais e a percepção de um “abandono” por políticos que haviam adotado a pauta, ao mesmo tempo em que a temática

¹¹ No momento de redação, com a exceção da Lei sancionada no estado de Santa Catarina.

continua viva no Congresso Nacional em antecipação à entrega do novo Plano Nacional de Educação (PNE).

Ao fazer uso do conceito de organização de movimento social enquanto "organização complexa, ou formal, que identifica seus objetivos com as preferências de um movimento social [...] e tenta implementar tais objetivos" (Mccarthy; Zald, 1977, p. 1218), buscamos dialogar com as perspectivas que recusam o enquadramento da organização do Escola Sem Partido como um movimento social (como Miguel [2016], Algebaile [2017], Miguel e Oliveira [2021]), reconhecendo-a como “parte” – importante, mas não como o “todo” – de um movimento mais amplo em torno da perspectiva conservadora sobre educação. Partimos de Meyer e Staggenborg (1996) e Silva e Pereira (2020) para considerar movimentos conservadores como parte do amplo termo “movimento social”. A expressão “movimentos opositores” aparece como de especial importância ao enfatizar o caráter relacional de movimentos constituídos e transformadas em relação a outros movimentos, influenciando um ao outro e as estruturas de oportunidades políticas dentro das quais cada lado opera (Meyer; Staggenborg, 1996, p. 1632-1635).

As contribuições de Tilly (1984) e Tarrow (2009 [1984]) sobre movimentos sociais como "interações sustentadas" envolvendo detentores de poder e grupos com reivindicações próprias contribuem, da mesma forma, para o reconhecimento de um movimento conservador mais amplo contrário a conquistas progressistas no âmbito educacional: desde as reações às conferências de direitos das populações LGBTQIAP+ que precederam a Conae 2010 e a suspensão da distribuição do material do Escola Sem Homofobia em 2011, haviam redes reacionárias – e representadas no Congresso Nacional – prontas para serem mobilizadas em reação a cada pequena vitória de movimentos pelos direitos humanos junto ao Governo Federal. Apesar de seu fim autodeclarado, a menção direta à organização do Escola Sem Partido no Documento Referência da Conae 2024 e a constituição de Frente Parlamentar contrária à “doutrinação ideológica nas escolas” demonstram que a temática está longe de ser esgotada.

7. Referências Bibliográficas

ABERS, Rebecca N.; VON BÜLOW, Marisa. **Movimentos sociais na teoria e na prática: como estudar o ativismo através da fronteira entre estado e sociedade?** Sociologias, v. 13, n. 28, p. 52–84, 2011.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p. 63-74, 2017.

ALONSO, Angela. **As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate.** Lua Nova: Revista de Cultura e Política, n. 76, p. 49–86, 2009.

ARAÚJO, C. A. A. **Bibliometria: evolução histórica e questões atuais.** Em Questão, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 11–32, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/16>. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRITTO, T. F. de. **O que os professores (não) podem dizer? A experiência canadense e a “Escola sem Partido”.** Revista Brasileira de Educação, v. 24, p. e240019, 2019.

CAPAVERDE, C. B.; LESSA, B. de S.; LOPES, F. D.. **“Escola sem Partido” para quem?.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 27, n. 102, p. 204–222, jan. 2019.

CÉSAR, M. R. de A.; DUARTE, A. de M.. **Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios.** Educar em Revista, n. 66, p. 141–155, out. 2017.

DALTOÉ, A. da S.; FERREIRA, C. M.. **IDEOLOGIA E FILIAÇÕES DE SENTIDO NO ESCOLA SEM PARTIDO.** Linguagem em (Dis)curso, v. 19, n. 1, p. 209–227, jan. 2019.

DIANI, Mario. **The Concept of Social Movement.** The Sociological Review 40, p. 1-25, 1992.

DIANI, Mario; BISON, Ivano. **Organizações, coalizões e movimentos.** Revista Brasileira de Ciência Política, n. 3, p. 219–250, 2010

ESCOLA SEM PARTIDO. **Caso Sigma.** Escola Sem Partido, Brasília, 15 de out. de 2011 (original em 2004). Disponível em: <https://web.archive.org/web/20111220075803/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,article,2,3,sid,1,ch>. Acesso em: 6 set. 2022.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Estatuto ESP.** Escola Sem Partido, Brasília, 11 de dez. de 2015. Disponível em <https://web.archive.org/web/20200105155219/http://escolasempartido.org/wp-content/uploads/2019/10/Estatuto-ESP-atualizado.pdf>. Acesso em 12 dez. 2023.

ESCOLA SEM PARTIDO. **O adeus do fundador.** Escola Sem Partido, Brasília, 22 de ago. de 2020. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20200917081932/http://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 6 set. 2022.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Página Inicial**. Escola Sem Partido, Brasília, 14 de nov. de 2019. Disponível em https://web.archive.org/web/20191114234459/http://www.escolasempartido.org:80/?id=38%2C1%2Ctopico%2C2%2C20%2Cnew_topic. Acesso em 12 dez. 2023.

FERNANDES, L. I.; FERREIRA, C. A. **O Movimento Escola Sem Partido: ascensão e discurso**. Humanidades em diálogo, [S. l.], v. 10, p. 194-209, 2021. DOI: 10.11606/issn.1982-7547.hd.2021.159234. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/humanidades/article/view/159234>. Acesso em: 1 nov. 2023.

FRAGA, M. C. L.; SOUZA, A. P. A. de. **UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DISCURSIVA GENERIFICADA NO “ESCOLA SEM PARTIDO”**. Cadernos de Pesquisa, v. 50, n. 176, p. 375–395, abr. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.

GUILHERME, A. A.; PICOLI, B. A.. **Escola sem Partido - elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt**. Revista Brasileira de Educação, v. 23, p. e230042, 2018.

LEHMANN, Nelson. **ENSINAR X DOCTRINAR: Vícios da educação escolar para a cidadania**. O Indivíduo, 2002. Disponível em: <http://web.archive.org/web/20090901020325/http://oindividuo.com/convidado/lehmann2.htm>. Acesso em: 6 set. 2022.

LIMA, I. G. de; HYPOLITO, Á. M.. **A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira**. Educação e Pesquisa, v. 45, p. e190901, 2019.

MACEDO, E.. **AS DEMANDAS CONSERVADORAS DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM**. Educação & Sociedade, v. 38, n. 139, p. 507–524, abr. 2017.

MACEDO, E.. **REPOLITIZAR O SOCIAL E TOMAR DE VOLTA A LIBERDADE**. Educação em Revista, v. 34, p. e212010, 2018.

MCCARTHY, John D.; ZALD, Mayer N. **Resource mobilization and social movements: A partial theory**. American Journal of Sociology, p. 1212–1241, 1977.

MELUCCI, Alberto. **Um objetivo para os movimentos sociais?** Lua Nova, Junho 89, No. 17, p. 49-66, 1989.

MIGUEL, Luis Felipe. **Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordaga no parlamento brasileiro**. Revista Direito e Práxis, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 590–621, 2016. DOI: 10.12957/dep.2016.25163. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/25163>. Acesso em: 1 nov. 2023.

MIGUEL, Luis Felipe; OLIVEIRA, Michel. **Pânico Moral e Ódio à Diferença: a estratégia discursiva do “Escola Sem Partido”**. Revista Sul-Americana de Ciência Política, v. 6, n. 2, p. 261-278, 8 nov. 2021.

MOURA, C. H. G.; SILVA, P. F. da. **Escola sem Partido e Conservadorismo Moral: Instrumentalização da Religião, Sexualidade e Gênero.** *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 43, p. e250951, 2023.

MOREIRA, J.; CÉSAR, M. R. de A.. **Ideologia de Gênero: uma metodologia de análise.** *Educação & Realidade*, v. 44, n. 4, p. e86456, 2019.

NEVES, C. A. de B.. **DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: A POLÊMICA EM TORNO DA PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM 2015 E 2017.** *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 57, n. 2, p. 731–755, maio 2018.

OLIVEIRA, A. C. R. de; STORTO, L. J.; LANZA, F.. **A educação básica brasileira em disputa: doutrinação versus neutralidade.** *Revista Katálysis*, v. 22, n. 3, p. 468–478, set. 2019.

OLIVEIRA, Geovanna Alves de. **O fim do Escola Sem Partido significa o fim de sua agenda?** Uma análise da repercussão do movimento nas Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais brasileiras. 2022. [45] f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciência Política) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

OLSON, Mancur. **A Lógica da Ação Coletiva: os benefícios públicos e uma teoria dos grupos sociais.** São Paulo: EDUSP, 1999. p. 17-34; 45-64.

PARNES, H. R.; LINS, I. N.; TRINDADE, P. S. **Engajamento, identidade e redes: um estudo de caso do Escola sem Partido.** *Revista Eletrônica Interações Sociais*, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 79–92, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/reis/article/view/11824>. Acesso em: 1 nov. 2023.

PENNA, Fernando de Araújo. **“Escola sem Partido” como ameaça à Educação Democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola.** *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, n. 37, p. 143-155, 28 jul. 2021.

PENNA, Fernando de Araújo. **O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade Brasileira.* Rio de Janeiro: LPP/UERJ, p. 35-48, 2017.

PROFESSORES CONTRA O ESCOLA SEM PARTIDO. **Professores contra o Escola Sem Partido: vigiando os projetos de lei, 2020.** Disponível em: <https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/vigiando-os-projetos-de-lei/>. Acesso em: 15/04/2022.

REIS, G. R. F. da S.; CAMPOS, M. S. N. de; FLORES, R. L. B. **CURRÍCULO EM TEMPOS DE ESCOLA SEM PARTIDO: hegemonia disfarçada de neutralidade.** *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 9, n. 2, 2016. DOI: 10.15687/rec.v9i2.29995. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/29995>. Acesso em: 29 nov. 2023.

RESENDE, M. P. D. L.; FARIA, C. F.. **Despublicização e resistência contra o “Escola sem Partido” na Câmara dos Deputados.** *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 42, p. e269426, 2023.

RIBEIRO, E. A. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa**. Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá/MG, nº. 4, p. 129-148, maio de 2008

RODRIGUES, R. R.; RESENDE, V. de M.. **MENSAGEM DE FIM DE ANO E BLITZ EM ESCOLAS: DISCURSO, VIOLÊNCIA E AMEAÇA NO PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO NO BRASIL**. Linguagem em (Dis)curso, v. 20, n. 1, p. 159–177, jan. 2020.

ROSSI, J. P. G.; PÁTARO, R. F.. **A “LEI DA MORDAÇA” NA LITERATURA CIENTÍFICA: UM ESTADO DA ARTE SOBRE O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO**. Educação em Revista, v. 36, p. e221565, 2020.

SANTOS, R. M. dos.; BIROLI, F.. **ESCOLA SEM PARTIDO E O PROCESSO DE DESDEMOCRATIZAÇÃO NO BRASIL**. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, n. 120, p. 247–286, set. 2023.

SANTOS, T. R.; CERVI, G. M. D. **Quixote contra os moinhos: um ensaio sobre o Movimento Escola Sem Partido**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 27, n. 105, p. 712–731, out. 2019.

SEVERO, R. G.; GONÇALVES, S. da R. V.; ESTRADA, R. D.. **A Rede de Difusão do Movimento Escola Sem Partido no Facebook e Instagram: conservadorismo e reacionarismo na conjuntura brasileira**. Educação & Realidade, v. 44, n. 3, p. e84073, 2019.

SOARES, F. A. P.; SOUSA JUNIOR, L. de. **PERCEPÇÃO DE DOCENTES ACERCA DO ESCOLA SEM PARTIDO**. Educação & Sociedade, v. 43, p. e246196, 2022.

TARROW, Sidney. **O Poder em Movimento: Movimentos Sociais e confronto político**, Petrópolis, Editora Vozes, 2009 [1998].

TILLY, Charles. **Social movements and national politics**. In: BRIGHT, C; HARDING, S. (eds.). Statemaking and social movements: essays in history and theory. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1984.

VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.14, n.41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

XIMENES, Salomão; VICK, Fernanda. **A extinção judicial do Escola sem Partido**. Le Monde Diplomatique Brasil, 1 de jul. de 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-extincao-judicial-do-escola-sem-partido/>. Acesso em: 21/04/2024.