

## Argumentação e Escola Sem Partido: debatendo a factualidade da hegemonia esquerdista

### Argumentation and Non-Partisan School: debating the factuality of leftist hegemony

**DA SILVA, LUCAS  
PEREIRA**  
lucas.pereira.silva@usp.br

Doutorando em Letras pela Universidade de São Paulo (Brasil)  
Bolseiro da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (nº do processo: 88887.824478/2023-00)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1670-8129>

**PALAVRAS-CHAVE:**  
Argumentação Prática;  
Argumentação Epistêmica;  
Desacordo Epistêmico;  
Argumentário;  
Escola Sem Partido.

**RESUMO:** O Escola Sem Partido tem sido um objeto de tematização na esfera midiática brasileira desde a primeira metade dos anos 2000. Ao longo da disputa, foi tornando-se relevante o debate que se dava em torno de certos pontos de desacordo entre aquilo que favoráveis e contrários ao ESP concebiam como factual, dando origem a disputas subsidiárias ao debate como um todo. Isso posto, temos como objetivo neste artigo analisar a dinâmica de refutação de um dos argumentos do enquadramento do problema acerca da proposta original de implementação do ESP. Para isso, mobilizamos discussões sobre argumentação epistêmica (Toulmin, 2006[1958]; Toulmin; Rieke; Janik, 1984[1978]), argumentação prática (Gonçalves-Segundo, 2023; Fairclough; Fairclough, 2012), argumentário (da Silva, 2022; da Silva; Gonçalves-Segundo, 2024; Gonçalves-Segundo, 2023; 2024; Plantin, 2008[2005]; Grácio, 2015), questão argumentativa (Grácio, 2013; Plantin, 2008[2005]; Gonçalves-Segundo, 2020) e questão argumentativa subordinada. Para nossa análise, utilizamos a reconstrução de dois argumentos derivados de e reconstruídos a partir de recortes de um conjunto de textos que versam sobre o ESP, que, analiticamente, nos permite observar a dinâmica argumentativa do argumentário (da Silva, 2022) da disputa. Resultados apontam para um movimento de levantar questionamentos acerca daquilo que originalmente foi perspectivado como não tensionado, permitindo-nos flagrar como distintas discursividades perspectivam o real a partir de seus compromissos de valor.

**KEY-WORDS:**  
Argumentação Prática;  
Argumentação Epistêmica;  
Desacordo Epistêmico;  
Argumentário;  
Escola Sem Partido.

**ABSTRACT:** The Non-Partisan School has been a topic of discussion in the Brazilian media sphere since the early 2000s. Throughout the debate, discussions around certain points of disagreement between what supporters and opponents of ESP considered factual became increasingly relevant, giving rise to subsidiary disputes within the larger debate. In this article, we aim to analyze the dynamics of refutation of one of the problem-framing arguments around the original proposal to

implement the NPS. To this end, we draw on discussions of epistemic argumentation (Toulmin, 2006[1958]; Toulmin, Rieke, & Janik, 1984[1978]), practical argumentation (Gonçalves-Segundo, 2023; Fairclough & Fairclough, 2012), argumentative script (da Silva, 2022; da Silva; Gonçalves-Segundo, 2024; Gonçalves-Segundo, 2023, 2024; Plantin, 2008[2005]; Grácio, 2015), argumentative question (Grácio, 2013; Plantin, 2008[2005]; Gonçalves-Segundo, 2020), and subordinate argumentative question. For our analysis, we use the reconstruction of two arguments derived from and reconstructed based on excerpts from a set of texts discussing the NPS, which, analytically, allows us to observe the argumentative dynamics of the argumentative script (da Silva, 2022) within the dispute. The results indicate a movement towards raising questions about what was originally viewed as uncontested, allowing us to capture how different discursivities view reality based on their value

## INTRODUÇÃO

Desde meados dos anos 2000, o movimento Escola Sem Partido (ESP) tem se configurado como um tema de debate de notável relevância na esfera pública, consolidando-se como objeto de disputas em diferentes âmbitos. Em particular, o ESP ganhou visibilidade ampliada no espaço midiático contemporâneo brasileiro a partir de sua formalização como Projeto de Lei em 2016, propondo mudanças significativas em documentos oficiais da educação. Esse cenário evidencia a pluralidade de agentes sociais que, na posição de argumentadores, articulam perspectivas diversas acerca dos rumos da educação brasileira, refletindo sobre as possíveis direções a serem adotadas com base nas proposições do ESP e as implicações que delas podem advir. Ressalta-se, sobretudo, a centralidade dessa discussão no espaço público, na medida em que possui o potencial, em um contexto deliberativo, de reconfigurar a compreensão da educação no país e de influenciar a conduta de certos agentes – notadamente os professores – no ambiente escolar, em conformidade com os valores que passam a ser legitimados.

Esse debate, ao longo de seu desdobramento, suscitou o surgimento de diversos posicionamentos, tipicamente polarizados entre os favoráveis e os contrários à possibilidade de implementação do Projeto de Lei. Antes de se chegar ao estágio de debate sobre a pertinência de sua implementação, porém, salta-nos aos olhos a importância de observar como que a proposta se origina, na medida em que ela deve responder a uma exigência (Gonçalves-Segundo, 2023; Bitzer, 1980). Diante disso, portanto, interessa-nos, neste artigo, jogar luz sobre e analisar a dinâmica de refutação de um dos argumentos do enquadramento do problema acerca da proposta original de implementação do ESP.

Para isso, mobilizaremos discussões sobre argumentação epistêmica (Toulmin, 2006[1958]; Toulmin; Rieke & Janik, 1984[1978]), argumentação prática (Gonçalves-Segundo, 2023; Fairclough & Fairclough, 2012), argumentário (da Silva, 2022; da Silva & Gonçalves-Segundo, 2024; Gonçalves-Segundo, 2023, 2024; Plantin, 2008[2005]; Grácio, 2015), questão argumentativa (Grácio, 2013; Plantin, 2008[2005]; Gonçalves-Segundo, 2020) e questão argumentativa subordinada. A fim de darmos cabo a nossa análise, utilizaremos a reconstrução de dois argumentos derivados de e reconstruídos a partir de recortes de um conjunto de textos que versam sobre o ESP, que, analiticamente, nos permite observar a dinâmica argumentativa do argumentário (da Silva, 2022) da disputa.

Isso posto, o presente artigo se organiza da seguinte forma: na primeira seção, discutimos acerca do conceito de questão argumentativa, da proposta de desdobramento em problema epistêmico e problema prático, bem como acerca do conceito de exigência, pertinente para o enquadramento do problema acerca da disputa em torno do ESP; na segunda seção, apresentamos alguns conceitos importantes para o empreendimento analítico, como (i) as configurações funcionais epistêmica e prática do argumentar, (ii) o conceito de argumentário, para tratar da dinâmica de repositório dos argumentos organizados em rede, e (iii) a discussão sobre esquemas argumentativos, pertinentes para o entendimento da reconstrução de argumentos que apresentam certa recorrência. Na terceira seção, discorreremos acerca da dinâmica entre argumentos epistêmicos e práticos, com especial atenção para um recorte da rede de argumentos analisada em da Silva (2022), a fim de lançar luz sobre a dinâmica de refutação interna de aspectos construídos como factuais por parte de apoiadores da proposta do ESP; na sequência, tecemos as considerações finais, finalizando com as referências.

## 1. ESCOLA SEM PARTIDO E ENQUADRAMENTO DO PROBLEMA: QUESTÃO ARGUMENTATIVA E MOTIVAÇÕES PARA AGIR

O Escola Sem Partido tornou-se um tema de considerável discussão, em torno do qual diferentes argumentadores articulam e defendem seus pontos de vista. Esse processo de apresentação e sustentação de um posicionamento é viabilizado pela identificação de um problema em disputa, ao qual distintos argumentadores respondem com base em seus valores e suas perspectivas. Para uma compreensão mais aprofundada dessa dinâmica argumentativa, é fundamental mobilizarmos as noções de **Questão Argumentativa**, bem como as distinções entre **Problema Epistêmico** e **Problema Prático**, categorias que permitem delimitar os tipos de desafios e as respostas envolvidos no debate.

Entendemos que **Questão Argumentativa** “consiste na delimitação temática em que diferentes possibilidades de perspectivação são dialeticamente concebíveis” (da Silva, 2022, p. 60). Nesse sentido, dada a natureza essencialmente marcada pelo dissenso, que caracteriza a atividade argumentativa (Grácio, 2010; Plantin, 2008[2005]; Gonçalves-Segundo, 2020), **Questões Argumentativas** configuram-se como “possibilidades de representação dos pontos de desacordo sobre os quais recai o ato de defesa de um ponto de vista” (da Silva, 2022, p. 60). Trata-se, pois, de uma questão que:

abordada argumentativamente, significa que as partes convocarão um conjunto de considerandos que reforcem a sua perspectiva e que eventualmente enfraqueçam a perspectiva oposta. A questão transforma-se, por desmultiplicação de considerandos, em algo mais lato (um assunto) e os recursos invocados para estabelecer e fazer prevalecer uma posição em detrimento da outra surgem como argumentos na medida em que se pretendem relevantes para a questão a tratar e preferíveis relativamente a posições alternativas (Grácio, 2013, p. 44).

Com base nessa concepção de Grácio, Gonçalves-Segundo (2020) propõe que **Questão Argumentativa** corresponde a um recorte temático permeado pelo dissenso, no qual diferentes possibilidades de resposta são possíveis. Cada uma dessas respostas configura-se, por sua vez, como uma **Alegação** – Teses de natureza avaliativa ou descritiva, quando voltadas a **Problemas Epistêmicos** –, ou como uma **Proposta de Ação** – Teses de caráter prescritivo, quando voltadas a **Problemas Práticos**.

**Problemas Epistêmicos** referem-se a “problemas que se centram em concepções de realidade, ou seja, perspectivas relativas a modos de ver e compreender o funcionamento da sociedade, da natureza, do comportamento humano, da semiose, dentre inúmeros outros possíveis objetos de tematização” (Gonçalves-Segundo, 2020, p. 240). Em outras palavras, ele se constitui “a partir de um recorte acerca de uma discussão de interesse coletivo para a qual são possíveis diferentes respostas, sob a forma de **Alegação**, que instancia uma descrição ou uma avaliação de um dado objeto” (da Silva, 2022, p. 61). Toda **Alegação** é discursivamente orientada, na medida em que se apoia em um conjunto de representações e de valores de uma determinada discursividade, à qual um conjunto de argumentadores está vinculado (Gonçalves-Segundo, 2020).

Seguindo a premissa de que **Questões Argumentativas** constituem um recorte temático que permite a emergência de diferentes perspectivas, **Problemas Práticos** podem ser orientados tanto para as alternativas quanto para as motivações subjacentes a uma determinada ação:

No primeiro enquadramento, há um acordo prévio sobre os Objetivos a serem perseguidos e, portanto, algum nível de consenso sobre o estado-de-coisas futuro visado. [...] O segundo enquadramento envolve a discussão sobre a implementação de uma Proposta de Ação, ou seja, de um projeto de mudança de realidade que se encontra pautado e será debatido à luz tanto de sua pertinência, produtividade, compatibilidade e efeitos em relação aos Objetivos e Valores dos grupos envolvidos na interação, o que inclui os modos

pelos quais eles hierarquizam suas prioridades, quanto de sua necessidade, na medida em que pode, inclusive, haver desacordo quanto à leitura das Circunstâncias, ou seja, da avaliação do estado-de-coisas presente (Gonçalves-Segundo, 2019, p. 15-16).

A análise realizada em nossa pesquisa de mestrado (da Silva, 2022) nos permite observar a saliente natureza prática que circunscreve a polêmica em torno do ESP. Tal constatação se sustenta na medida em que a discussão sobre o ESP passou a ser tematizada, de maneira mais acentuada, a partir da possibilidade de implementação de Projeto(s) de Lei inspirado(s) no Movimento – que data da primeira metade dos anos 2000. Ao longo de nossa extensa investigação, identificamos três **Problemas Práticos** que orientam a discussão ao longo do tempo. As **Questões Argumentativas** que os representam são (da Silva, 2022, p. 61):

- i. O QUE DEVE SER FEITO PARA RESOLVER OS PROBLEMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL?
- ii. O ESCOLA SEM PARTIDO DEVE SER IMPLEMENTADO?
- iii. A DISCUSSÃO ACERCA DO ESCOLA SEM PARTIDO DEVERIA ESTAR ACONTECENDO?

A polêmica se instaura a partir da interpretação da realidade que sugere a existência de uma suposta doutrinação ideológica em andamento no sistema de ensino brasileiro, seguida pela proposição de que a implementação do ESP representaria uma solução viável para esse problema. Posteriormente, após diversos revezes, a própria legitimidade da discussão em torno do ESP começa a ser questionada. Ao longo desses desdobramentos, é possível identificar pontos de desacordo relacionados à factualidade das premissas assumidas para que tais questões sejam levantadas. Nesses casos, emergem argumentos epistêmicos orientados à defesa de perspectivas distintas, formuladas em resposta a um desacordo específico.

É justamente sobre essa dinâmica de desacordo epistêmico que nos debruçaremos neste artigo, especialmente no estágio inicial da disputa; isto é, no estágio de enquadramento do problema, que pode ser expresso pela **Questão** (i) acima. Julgamos pertinente recorrermos ao conceito de **Exigência**.

Remontando a estudos de Bitzer (1980, 1968), Gonçalves-Segundo (2023) se debruça sobre o conceito de **Exigência**, caro aos estudos da argumentação prática, definindo-o como envolvendo “uma condição factual e determinados interesses” (Gonçalves-Segundo, 2023, p. 99). O autor complementa ainda ao afirmar que “é apenas na relação entre os ditos interesses e as condições factuais que a exigência se constitui” (Gonçalves-Segundo, 2023, p. 101). As **Condições Factuais** podem ser entendidas como aquilo (construído como algo) que independe da subjetividade de um sujeito, ao passo que **Interesse** consiste em desejos, aspirações e necessidades que, em face das **Condições Factuais**, podem fazer emergir motivações e propósitos (Gonçalves-Segundo, 2023).

Ao longo de sua trajetória de criação, desenvolvimento e inserção no espaço de debate público, o ESP evoluiu de um movimento inicialmente apoiado por alguns pais e responsáveis para um Projeto com estatuto de Lei, tendo também passado pela fase de Associação, fundada por Miguel Nagib, em 2015, então Procurador do Estado de São Paulo (da Silva, 2022). Nos estágios iniciais dessa discussão, que gradualmente ocupou a arena pública, os atores sociais envolvidos ecoavam argumentos ancorados em uma mesma discursividade, com um denominador comum em sua interpretação do estado-de-coisas presente da educação brasileira: a necessidade de mudança.



Conforme expresso em editorial da Gazeta do Povo de 2014, *a ideologização no ensino e a doutrinação política em sala de aula tomaram uma dimensão que não nos permite mais ignorar o problema, e as tentativas de submeter a educação a um pensamento único* estariam intimamente ligadas às ideias de Gramsci, cujos princípios estariam sendo inseridos na educação brasileira por intermédio dos pensamentos de Paulo Freire. Menos de uma semana depois, o mesmo jornal publicou um artigo de opinião assinado por Carla Pimentel, então vereadora em Curitiba pelo PSC. Embora o texto critique alguns aspectos do editorial, a autora acaba por se basear nas mesmas motivações, como o – suposto – *problema da instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos, o espetáculo antirrepublicano do aparelhamento político e ideológico do sistema de ensino*, além da crítica *a burocratas e professores que usurpam o direito que temos de ensinar aos nossos filhos o que é certo e errado em matéria de moral*.

Podemos observar, nesse sentido, assumindo esses casos como exemplares daquilo que ocorre na instanciação de outros posicionamentos análogos, que atores favoráveis ao ESP assumem como factual que há um movimento ativo de domínio do ambiente da escola para fins político-partidário-ideológicos, que isso se daria por diversos meios, dentre os quais o principal seria o domínio das mentes dos estudantes, o que suscitaria o interesse de fazer com que esse suposto movimento cessasse. É a partir, portanto, da assunção de que essa dominação existe e que se deseja que ela seja interrompida que há o movimento de propor aquilo que supostamente poderia interromper esse processo em andamento e responder à **Questão** O que deve ser feito para resolver os problemas educacionais no Brasil?, a saber: a implementação do ESP.

Mais adiante, retornaremos a esse ponto, ao focarmos sobre o ‘Argumento da hegemonia esquerdista na educação.’ Passaremos, agora, à discussão pertinente para nosso empreendimento analítico.

## 2. CONFIGURAÇÃO FUNCIONAL, ARGUMENTÁRIO E ESQUEMA ARGUMENTATIVO: DEBATENDO CONCEPÇÕES DA REALIDADE E MOTIVAÇÕES PARA AGIR DA REDE DE ARGUMENTOS

Na **Argumentação Epistêmica**, a atividade argumentativa é orientada ao convencimento. Conforme proposto por Gonçalves-Segundo (2019), o convencimento refere-se à atividade que busca gerar adesão de um público a determinadas concepções de realidade, isto é, a teses de natureza descritiva e avaliativa. Esse processo de adesão às concepções apresentadas pelo argumentador está vinculado, entre outros fatores, à consistência do movimento argumentativo, sendo essa consistência determinada pela “força variável do elo entre Dados e Alegação, por meio da Garantia, considerando a adequação de possíveis Refutações e a confiabilidade das Bases” (Gonçalves-Segundo, 2019, p. 111). Esses elementos constituem o *layout* originalmente proposto por Toulmin (2006[1958]) e por Toulmin, Rieke & Janik (1984[1978]) para análise de argumentos.

O *layout* de Toulmin é composto por, no mínimo, três componentes: a **Alegação**, os **Dados** e a **Garantia**. **Alegação** corresponde a um ponto de vista apresentado como uma possível resposta a um ponto de desacordo, que pode ser interpretado como um **Problema Epistêmico**. **Dados**, de forma prototípica, não geram tensão dialógica local; ou seja, são construídos e apresentados como se fossem amplamente aceitos, projetando-se um acordo prévio. **Garantia**, por seu turno, opera como um mecanismo que permite a passagem dos **Dados** para as **Alegações**. Diferente de **Dados** e de **Alegações**, a **Garantia** consiste em “regras, princípios, licenças de inferência ou o que quisermos, desde que não sejam novos itens de informação” (Toulmin, 2006[1958], p. 141)<sup>1</sup>.

1. Não adentraremos nas minúcias do *layout* toulminiano, uma vez que foge ao escopo deste trabalho.

Fairclough & Fairclough (2012) argumentam que a essência do raciocínio prático reside na ponderação de fatores que influenciam a viabilidade da tomada de decisão. Em uma situação que exige uma resposta sobre como agir em uma determinada circunstância, é possível avaliar tanto as formas de alcançar os objetivos estabelecidos quanto selecionar a melhor ação entre as alternativas possíveis. Assim, o raciocínio prático está intimamente vinculado a escolhas de ação e às razões que justificam o agir.

Ao traçar um paralelo com o raciocínio epistêmico, os autores ressaltam que os propósitos em cada caso se diferenciam, conduzindo à busca por conclusões de natureza distinta. Como destacam os próprios autores:

O raciocínio epistêmico é guiado por uma busca ou necessidade de conhecimento, enquanto o raciocínio prático é guiado por um desejo ou necessidade de ação apropriado. Há, portanto, uma diferença fundamental de propósito e uma diferença correspondente no tipo de conclusão a que se chega: uma conclusão sobre o que devemos fazer, ou que seria bom fazer (uma conclusão normativa), à luz de nossas circunstâncias e de nossos objetivos, e uma conclusão sobre o que é (provavelmente) verdadeiro (uma conclusão descritiva), em vista do que sabemos (Fairclough & Fairclough, 2012, p. 35, tradução nossa).

No campo da **Argumentação Prática**, a atividade argumentativa é direcionada à persuasão. A persuasão, nesse contexto, refere-se à atividade que busca gerar a adesão de um público, com o objetivo de influenciar decisões favoráveis ou desfavoráveis a um possível projeto de intervenção na realidade – dentre outros que competem pela mesma possibilidade no espaço dialógico –, ou, ao menos, fazer com que tal projeto seja considerado plausível. Essa atividade argumentativa, que visa a adesão a um projeto de intervenção no curso da realidade proposto por um argumentador, está ligada, entre outros fatores, à consistência que o movimento argumentativo demonstra. Essa consistência se refere “à força do elo entre Valores, Consequências e Circunstâncias que envolvem a Ação proposta no que tange aos Objetivos colocados à delibe-

ração” (Gonçalves-Segundo, 2019, p. 11). Esses elementos são constitutivos do *layout* proposto por Fairclough e Fairclough (2012) para a análise de argumentos em contexto de deliberação política.

Em seu extenso trabalho sobre argumentação prática, Gonçalves-Segundo (2023) chama atenção para pontos de contato entre os domínios da **Argumentação Epistêmica** e da **Argumentação Prática**. Nas palavras do autor:

[...] raciocínios argumentativos epistêmicos podem ser mobilizados para sustentar ou refutar raciocínios argumentativos práticos. Além disso, argumentos práticos também envolvem compromissos epistêmicos, uma vez que as razões (premissas e garantias) que o constituem envolvem crenças (por exemplo, na factualidade de uma relação causal, como observamos nos argumentos pragmáticos) e que a produção de tais argumentos pressupõem dadas obrigações dialéticas (por exemplo, a obrigação de defender as premissas e/ou a garantia/presunção, se questionadas) (Gonçalves-Segundo, 2023, p. 93).

O pesquisador nos apresenta uma relação muito importante e que nos interessa aqui: quando diante de um desacordo, ainda que certos elementos e componentes comumente sejam tidos como dados – isto é, factuais –, na dinâmica de sustentação de um ponto de vista, é preciso reconhecer que parte desses pontos acordados que são tidos como pontos de partida podem ser – e comumente o são – questionados. Isso nos coloca diante do fato de que, numa dinâmica de defesa de determinadas **Teses**, algumas **Premissas**<sup>2</sup> e **Garantias** podem, também, ser colocadas em xeque e fazer suscitar uma argumentação subordinada.

Essa dinâmica de surgimento de **Questões Argumentativas** subordinadas é especialmente relevante quando se trata de uma investigação no nível do **Argumentário** (da Silva, 2022; da Silva & Gonçalves-Segundo, 2024; Haynal, 2023; Gonçalves-Segundo, 2024) – como se deu em nossa pesquisa de mestrado (da Silva, 2022) da qual deriva parte deste artigo. Como discutido originalmente por Grácio (2015) e Plantin (2008[2005]), **Argumentário** consiste na rede de argumentos que tipicamente são recrutados em uma determinada controvérsia. Como é mais

2. Na teoria da argumentação, o termo **Premissa** pode se referir tanto aos **Dados** quanto às **Garantias** no modelo toulminiano. De modo geral, **Dados** podem ser considerados equivalentes às **Premissas**, enquanto as **Garantias** correspondem às **Premissas Presuntivas**.

3. Para uma discussão mais detalhada sobre o processo de reconstrução dos argumentos enquanto unidades do **Argumentário**, cf. da Silva & Gonçalves-Segundo (2024).

claramente pautado por Plantin (2008[2005]), os argumentos, como unidades do **Argumentário**, não são frutos da criatividade plena do ator social em posição de argumentador, mas, sim, recrutado e estrategicamente perspectivado a cada instância, havendo traços característicos que possibilitem sua identificação, ainda que sejam recrutados em momentos distintos, em diferentes gêneros, em diferentes lugares. As unidades do **Argumentário** – os argumentos – são reconstruções do analista<sup>3</sup> que se dão por meio do reconhecimento de relações parafrásticas (Gonçalves-Segundo, 2024), reconhecimento este que se calca nas distintas realizações, levando em consideração as concretizações e as elaborações textuais às quais se tem acesso em um determinado *corpus*.

Temos mobilizado, no âmbito do Projeto DIA – Discurso, Interação e Argumentação em Mídias Digitais (da Silva, 2022; da Silva & Gonçalves-Segundo, 2024; Gonçalves-Segundo, 2024; Haynal, 2023), os estudos de **Esquema Argumentativo** para a reconstrução dos argumentos candidatos a **Argumentário**. Nas palavras de Gonçalves-Segundo (2024, p. 184), “basear-se em uma teoria de esquemas argumentativos consistiu em um passo inicial fundamental, até para conseguirmos controlar o tipo de conteúdo implícito relevante para a reconstrução de cada argumento”.

**Esquemas Argumentativos** são definidos como “padrões inferenciais abstratos, nos quais uma conclusão é justificada com base em uma relação inferencial específica” (Macagno & Walton, 2018[2019], p. 154). Em outras palavras, eles constituem raciocínios recorrentes que fundamentam o ato de argumentar. É relevante destacar que um esquema argumentativo não deve ser compreendido em termos de sua realização linguística; como aponta Gonçalves-Segundo (2022, p. 108), “um esquema argumentativo é um construto, em princípio, desancorado de uma situação real de produção, que pode ser aplicado em um dado texto monologal ou dia-

logical, de modo a dar forma lógica e material ao elo entre um conjunto específico de razões e a tese”. Dessa forma, **Esquemas Argumentativos** antecedem a manifestação linguística, por meio da qual geralmente acessamos a racionalidade subjacente. O autor complementa: “tais esquemas atuam como ‘moldes’ consolidados discursivamente para atribuir plausibilidade às teses por meio da relação que se constrói entre o que se quer defender como resposta à questão argumentativa e o que se apresenta como razão (premissa + garantia) para sustentá-la” (Gonçalves-Segundo, 2023, p. 147). Neste artigo, interessa-nos, especialmente, dois tipos de esquema: o **Esquema por causa-efeito** e o **Esquema instrumental de raciocínio prático**.

Trataremos primeiramente do **Esquema instrumental de raciocínio prático**, dada sua centralidade na rede de argumentos em torno do ESP. Remontando à proposta de Fairclough & Fairclough (2012), são cinco os componentes que integram tal esquema, a saber: **Circunstâncias** (ou, como temos assumido, **Premissa Circunstancial**), **Objetivos** (**Premissa de Objetivo**), **Valores** (**Premissa de Valor**), **Premissa Meio-Fim** (em nossa pesquisa, temos assumido o termo **Garantia**), e **Proposta de Ação** (ou, como temos preferido, **Tese**).

As **Circunstâncias** consistem na leitura do estado-de-coisas de modo a perspectivá-lo de maneira que seja tido como indesejável, inaceitável ou, ao menos, aprimorável (Gonçalves-Segundo, 2019, 2023). Os **Objetivos**, por sua vez, consistem em um estado de mundo que se almeja; remontando a Fairclough e Fairclough (2012), Gonçalves-Segundo (2023, p. 168) sintetiza que “a premissa de objetivo representa um imaginário, um mundo futuro possível no qual a exigência se encontra diluída ou resolvida; por conseguinte, a premissa de objetivo expressa a maneira como o mundo deveria estar no tocante ao objeto em discussão”. A **Proposta de Ação**, resposta à **Questão Argumentativa**, consiste no curso de ação proposto para que se chegasse àquele cenário descrito nos **Objetivos**, cuja ligação se dá pela **Garantia**, de modo que “como

4. Como defendido por Gonçalves-Segundo (2023, p. 171), considerando que os valores podem ser invocados “para rejeitar ou sustentar teses prescritivas, defendemos ser melhor tratar os valores no âmbito de um outro esquema argumentativo, independente, que pode justificar uma tese descritiva ou prescritiva e, portanto, sustentar subordinativamente premissas de distintos argumentos práticos”. Para mais detalhes, cf. seção 4.2.1.1 em Gonçalves-Segundo (2023).

#### Quadro 1 - Esquema instrumental de raciocínio prático

Fonte - Gonçalves-Segundo (2023, p. 172)<sup>5</sup>

5. Para uma discussão pormenorizada acerca da relação entre a exigência e a premissa circunstancial, cf. Gonçalves-Segundo (2023).

a proposta de ação é pensada como um meio capaz de afastar o ‘mundo’ da situação vigente e aproximá-lo da situação imaginária, podemos tratá-la como uma presunção de eficácia” (Gonçalves-Segundo, 2023, p. 172). Os Valores<sup>4</sup> consistem na fonte que baliza o que pode ser considerado preferível, ideal. O Esquema instrumental de raciocínio prático abstrato é como segue:

<p><b>Premissa circunstancial:</b> A situação <math>p</math> exhibe as características <math>\{a, b, c... z\}</math>, o que é considerado inaceitável, indesejável ou aprimorável (para o argumentador).</p> <p><b>Premissa de objetivo:</b> É desejável que a situação futura <math>O</math>, um estado de mundo aceitável, desejável ou aprimorado, se estabeleça.</p> <p><b>Garantia (Meio-Fim) (presunção de eficácia):</b> Implementar o curso de ação <math>A</math> removerá a exigência <math>P</math> e levará ao futuro imaginado <math>O</math> (ou: implementar o curso de ação <math>A</math> levará das circunstâncias aos objetivos).</p> <p><b>Tese prescritiva (ou Proposta de Ação):</b> O curso de ação <math>A</math> deve ser implementado.</p>
--

O Esquema por causa-efeito, por sua vez, baseia-se na lógica de que um determinado resultado pode ocorrer ou não, dependendo da aceitação de um estímulo por parte de um argumentador. Como afirma Walton (2006, p. 100, tradução nossa), “significa dizer que um estado-de-coisas  $A$  causa outro estado-de-coisas  $B$  [de maneira] que  $A$  é algo que pode ser empreendido e, quando é empreendido (ou interrompido), então  $B$  também é empreendido (ou interrompido)”.

Trata-se de um vínculo causal que fundamenta argumentações que, entre outras possibilidades, “sendo dado um acontecimento, tendem a evidenciar o efeito que dele deve resultar” (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005[1958], p. 300). Nessa esteira, conforme destacado por



Gonçalves-Segundo (2022), “em geral, costuma-se assumir que um dos dois polos é factual”, bem como “se defende a plausibilidade de uma causa a partir da constatação de um efeito ou, inversamente, a plausibilidade de um efeito a partir da factualidade de sua causa” (Gonçalves-Segundo, 2023, p. 185). O Esquema por causa-consequência abstrato é como segue:

<p><b>Premissa de factualidade:</b> A causa A é verdadeira</p> <p><b>Garantia:</b> Se a causa A é verdadeira, então o efeito B também é verdadeiro</p> <p><b>Tese descritiva:</b> O efeito B é verdadeiro.</p>
--

Quadro 2 - Esquema por causa-efeito (da causa para o efeito)

Fonte - Gonçalves-Segundo (2022); Macagno (2015); Walton, Reed & Macagno (2008)

Feita essa breve discussão acerca dos conceitos pertinentes para esse trabalho, passaremos, a seguir, à análise.

### 3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE: ENTENDENDO A DISPUTA SOBRE A FACTUALIDADE DA DOCTRINAÇÃO

Ao longo de nossa pesquisa de mestrado<sup>6</sup>, dedicamo-nos a mapear a rede de argumentos que circulavam em torno do debate público acerca do ESP, tendo chegado a uma reconstrução do **Argumentário** da polêmica. Interessa-nos, aqui, especialmente, observarmos a dinâmica entre um dos argumentos do enquadramento do problema (da Silva, 2022) – a saber, o ‘Argumento da hegemonia esquerdista na educação’<sup>7</sup> –, comumente recrutado por atores favoráveis ao ESP, e o ‘Argumento da carência de critérios’, comumente recrutado por atores contrários ao ESP, sejam suas propostas, sua forma de perspectivar a realidade da escola no Brasil, dentre outros elementos.

6. O *corpus* originalmente utilizado na pesquisa de mestrado é constituído de 22 textos, entre editoriais e artigos de opinião. Uma vez que não nos deteremos aos detalhes de reconstrução dos argumentos que compõem o **Argumentário**, as remissões aos textos utilizados no processo de reconstrução serão localmente realizadas, bem como as referências se encontram na subseção de Fontes, ao final deste artigo.



7. Por uma questão de espaço, não nos deteremos aos detalhes do processo de reconstrução dos argumentos. Para uma leitura pormenorizada e detalhada de cada um dos argumentos que compõe o **Argumentário**, cf. da Silva (2022); para uma leitura orientada ao processo pormenorizado de reconstrução de argumentos candidatos ao **Argumentário**, cf. da Silva & Gonçalves-Segundo (2024).

8. Como mencionado anteriormente, o argumento que compõe o **Argumentário** é uma reconstrução analítica a partir de uma série de instâncias distintas do mesmo argumento. Para a reconstrução desse argumento como um todo, partimos de instâncias distintas encontradas em Nagib (2016), Saucedo (2017) e Constantino (2017, 2019). Para mais detalhes, cf. da Silva (2022). Focaremos, aqui, no estabelecimento das Premissas Circunstanciais.

### Quadro 3 - Argumento da hegemonia esquerdista na educação

Fonte - da Silva (2022)

Como mencionamos na seção 1, a discussão acerca do ESP inicia-se a partir do momento que um conjunto de atores perspectivam o presente de maneira a concebê-lo como indesejável, inaceitável ou, ao menos, aprimorável. Com vistas a defender que seria necessária a implementação do ESP, atores favoráveis ao ESP tendem a recrutar, nesse momento inicial da discussão, três argumentos, a saber: ‘Argumento da modelagem de mentes’, ‘Argumento do abuso docente’, e ‘Argumento da hegemonia esquerdista na educação’, sendo este último sobre o qual nos debruçaremos.

O ‘Argumento da hegemonia esquerdista na educação’ configura-se como um dos pilares centrais da argumentação em defesa do ESP. Trata-se de um argumento amplamente recorrente e produtivo, uma vez que serve como uma forma de racionalizar as motivações de uma determinada comunidade, podendo manifestar-se de diversas formas e em diferentes contextos argumentativos. Reproduzimos o argumento reconstruído<sup>8</sup> a seguir, bem como sua diagramação, para melhor visualização:

**Premissa Circunstancial 1:** Há uma hegemonia de esquerda nas escolas e universidades brasileiras.

**Premissa Circunstancial 2:** A esquerda realiza um processo de doutrinação ideológica.

**Premissa de Objetivo:** Deve haver pluralidade ao longo de todos os estágios da educação.

**Garantia (Premissa Meio-Fim):** O ESP garante que haja mais pluralidade nas escolas e nas universidades brasileiras, freando o processo de doutrinação ideológica.

**Tese (Proposta de Ação):** O ESP deve ser implementado.

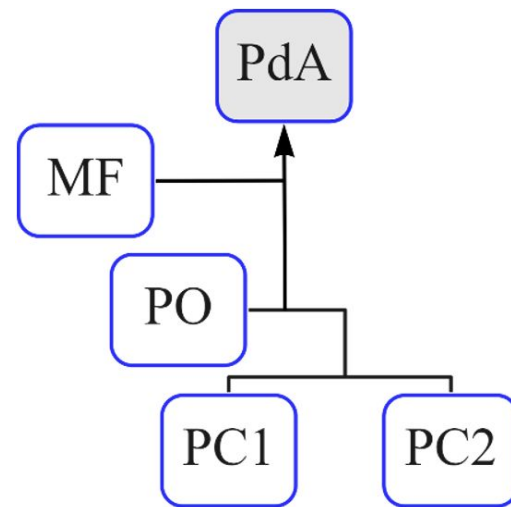


Figura 1 - Argumento da hegemonia esquerdista na educação

Fonte - da Silva (2022)

Esse argumento pode ser identificado em diversas instâncias ao longo dos anos. Em 2014, por exemplo, observa-se na afirmação de que “a ideologização no ensino e a doutrinação política em sala de aula tomaram uma dimensão que não nos permite mais ignorar o problema” (A Escola, 2014). Da mesma forma, em artigos de 2017, como o de Lhuba Saucedo, no qual se defende o seguinte: “Como esperar que a maioria dos professores, sabidamente de esquerda, reconheça o fenômeno da doutrinação ideológica nas escolas e universidades, que eles mesmos estão a promover?” (Saucedo, 2017), bem como o argumento reaparece em momentos posteriores, como em um artigo de 2019, de autoria de Constantino, que afirma: “a esquerda pretende substituir isso [as artes liberais] por uma mesa de bar, na melhor das hipóteses, ou num processo cruel de doutrinação ideológica, na mais provável delas” (Constantino, 2019).

O ‘Argumento da hegemonia esquerdista na educação’, que pode ser apontado como o ponto central da origem da controvérsia, baseia-se em uma leitura da realidade que identifica nos

mecanismos administrativos das escolas e nos objetivos definidos nos planos educacionais a predominância de valores associados à ideologia de esquerda. Esse argumento sustenta ainda que a presença dessa suposta ideologia é hegemônica, no sentido de que determina e condiciona as dinâmicas na esfera social da educação, supostamente limitando ou excluindo outras perspectivas.

Essa suposta hegemonia esquerdista é frequentemente associada à ideia de doutrinação, sendo esta concebida como um mecanismo tanto de concretização quanto de manutenção daquela. Nesse sentido, argumenta-se que a hegemonia esquerdista teria se instalado no sistema educacional e que as práticas de doutrinação funcionariam como instrumentos de controle ideológico da esquerda. Contudo, tais afirmações são muitas vezes avaliadas como incoerentes quando confrontadas com a realidade que permeia e sustenta a esfera educativa no Brasil. Por exemplo, Sakamoto, em artigo publicado no Portal Uol em 2016, aponta que “o Escola Sem Partido afirma ter um batalhão de denúncias de doutrinação, mas publica apenas 33 em seu site (detalhe: o Brasil tem 45 milhões de estudantes)”. A partir desse dado, o articulista conclui ainda que “isso está muito longe de configurar uma tendência, que precisa de dados mais robustos e outros estudos comprovado [sic] que confirmem a hipótese” (Sakamoto, 2016). Além disso, Sakamoto sugere que, mesmo que houvesse uma intenção de estabelecer uma hegemonia esquerdista no Brasil, tal plano estaria longe de ser bem-sucedido, questionando a plausibilidade dessa teoria. Ele complementa: “e tem uma outra coisinha: se existe doutrinação esquerdista, ela está dando muito, mas muito errado. E uma pesquisa Datafolha de dois anos atrás e o próprio mapa eleitoral das últimas eleições registram um avanço da direita e um recuo da esquerda” (Sakamoto, 2016).

Paralelamente à contestação da factualidade da alegada hegemonia esquerdista, opositores ao ESP também buscam demonstrar a imprecisão e a indefinição do conceito de doutrinação. A vagueza que envolve tal noção é vista como uma abertura para práticas punitivas que poderiam surgir justamente pela ambiguidade e aleatoriedade de sua implementação. Maoski, em artigo publicado pela Gazeta do Povo em 2015, exemplifica:

Suponhamos que um aluno pergunte ao professor sua opinião sobre uma determinada política pública implementada por algum político em alguma esfera de governo. Ao dizer que concorda ou discorda por algum motivo, a fala do professor poderia ser enquadrada como incitação aos alunos para fazer parte de uma manifestação favorável ou contrária a um partido político. Isso nos leva ao problema de avaliar se um discurso é ou não doutrinário. Se eu ensinar sobre Marx, eu estou doutrinando ou não? Se eu falar sobre os crimes de Stalin, eu estou doutrinando ou não? Se eu falar sobre a pobreza na África, eu estou doutrinando ou não? Isso tudo é muito subjetivo e abre caminho para uma criminalização da atividade docente (Maoski, 2015, s.p.).

Samaili, em seu artigo publicado na Carta Capital, em 2016, também problematiza os mecanismos coercitivos projetados a partir de termos tão vagos, apontando para uma possível consequência negativa em caso de implementação de leis baseadas nesse conceito:

Mas o que é Escola sem Partido? Difícil mesmo é definir, por isso acaba transformando o tema em um debate um tanto esdrúxulo, em mais uma disputa polarizada e com espírito futebolístico. [...] Revelam a intolerância e o sentimento de vingança, que tem raízes sociais profundas. Temos que nos perguntar de onde tem vindo tanto ódio. E o ódio, como sabemos, é limitador e retrógrado (Samaili, 2016, s.p.).

Há ainda a possibilidade de entendermos essa imprecisão na definição dos elementos que legitimam a proposta como uma estratégia deliberada, que facilita mecanismos de expurgo e punição direcionados à figura docente. Em última análise, tal estratégia funcionaria como um desvio das questões estruturais mais relevantes, cuja ausência de enfrentamento contribui para a perpetuação do *status quo*. Isso foi sugerido por Schwarcz (2016), ao afirmar que “talvez o pior cenário do ‘Escola sem partido’ seja aquele propositadamente omitido. Ao criar um su-

posto bode expiatório adia-se, mais uma vez, um debate já muito atrasado e urgente entre nós, sobre a qualidade do ensino no Brasil e seus inúmeros desafios”.

Assim, à medida que diferentes posicionamentos favoráveis ao ESP foram tomando forma ao longo do debate, as leituras do estado-de-coisas presente passaram a ser reiteradamente refutadas por visões alternativas acerca dos mesmos eventos. Argumentadores contrários ao ESP passaram a articular movimentos argumentativos com o objetivo de enfraquecer a plausibilidade das **Premissas** e **Teses** que sustentam a legitimidade da proposta, e, em alguns casos, até mesmo a pertinência da própria discussão<sup>9</sup>. Em nossa extensa análise (da Silva, 2022), identificamos cinco argumentos que, em diferentes graus, questionam a validade e a factualidade dos posicionamentos favoráveis no estágio de enquadramento do problema, a saber: o ‘Argumento da não ingenuidade discente’, o ‘Argumento da não sistematicidade da doutrinação discente’, o ‘Argumento da contradição entre objetivos e essência’, o ‘Argumento da contradição do Projeto’, e o ‘Argumento da carência de critérios’, sendo este último nosso foco neste artigo e que reproduzimos sua forma reconstruída<sup>10</sup> a seguir:

9. Para uma análise detalhada do questionamento dos reais problemas da educação no Brasil, cf. da Silva (2023).

10. Para a reconstrução desse argumento, partimos de instâncias distintas encontradas em Maoski (2015), Sakamoto (2016), Smaili (2016), Schwarcz (2016), Teixeira (2016), Fonseca (2016), Sabino (2018) e Santos (2018). Para mais detalhes, cf. da Silva (2022).

#### Quadro 4 - Argumento da carência de critérios

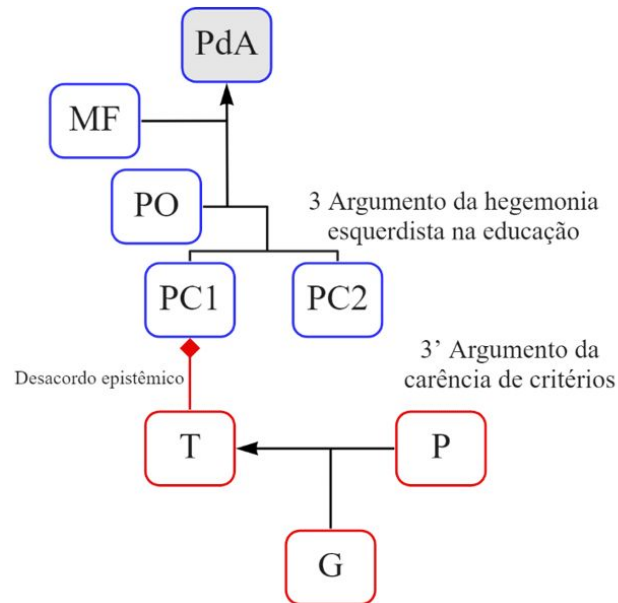
Fonte - da Silva (2022)

<p><b>Premissa de factualidade:</b> O ESP não oferece critérios claros quanto ao que seria considerado doutrinação.</p> <p><b>Garantia:</b> A ausência de critérios claros inviabiliza uma medição precisa do grau de doutrinação.</p> <p><b>Tese:</b> Não há como afirmar que haja uma doutrinação esquerdista em todos os níveis de ensino.</p>
---

Apresentamos, na sequência, a diagramação desse argumento em articulação com o ‘Argumento da hegemonia esquerdista na educação’:

Figura 2 - Relação entre Argumento da carência de critérios e Argumento da hegemonia esquerdista na educação

Fonte - da Silva (2022)



O 'Argumento da carência de critérios' configura-se como uma reconstrução de um raciocínio amplamente utilizado na argumentação contrária ao ESP. A ausência de critérios objetivos para mensurar a alegada hegemonia esquerdista, bem como a indefinição do que seria considerado doutrinação, são elementos frequentemente mobilizados nas premissas de diversos argumentos. Esses elementos são mobilizados para conferirem maior plausibilidade às teses defendidas pelos atores que se opõem ao ESP. Dada a recorrência dessa premissa, consideramos relevante uma análise mais aprofundada das formas pelas quais essa refutação da hegemonia e sua suposta doutrinação se manifesta nas diversas instâncias textuais.

(1) Suponhamos que um aluno pergunte ao professor sua opinião sobre uma determinada política pública implementada por algum político em alguma esfera de governo.

Ao dizer que concorda ou discorda por algum motivo, a fala do professor poderia ser enquadrada como incitação aos alunos para fazer parte de uma manifestação favorável ou contrária a um partido político. Isso nos leva ao problema de avaliar se um discurso é ou não doutrinário. Se eu ensinar sobre Marx, eu estou doutrinando ou não? Se eu falar sobre os crimes de Stalin, eu estou doutrinando ou não? Se eu falar sobre a pobreza na África, eu estou doutrinando ou não? Isso tudo é muito subjetivo e abre caminho para uma criminalização da atividade docente (Maoski, 2015).

(2) A doutrinação na educação é um bichinho pequeno, mas o Escola Sem Partido joga um forte holofote sobre ele e pede que olhemos a sombra – monstruosa, assustadora – projetada na parede.

Uma boa reportagem publicada, nesta sexta (24), no site da Nova Escola confirma essa impressão. São perguntas e respostas que apontam o óbvio: não há evidência consistente do problema.

O Escola Sem Partido afirma ter um batalhão de denúncias de doutrinação, mas publica apenas 33 em seu site (detalhe: o Brasil tem 45 milhões de estudantes). São elas, e uma pesquisa encomendada pela revista *Veja* em 2008, que sustentam as ações do movimento.

Isso está muito longe de configurar uma tendência, que precisa de dados mais robustos e outros estudos comprovado que confirmem a hipótese. E tem uma outra coisinha: se existe doutrinação esquerdista, ela está dando muito, mas muito errado. É uma pesquisa Datafolha de dois anos atrás e o próprio mapa eleitoral das últimas eleições registram um avanço da direita e um recuo da esquerda (Sakamoto, 2016).

(3) Mas o que é Escola sem Partido? Difícil mesmo é definir, por isso acaba transformando o tema em um debate um tanto esdrúxulo, em mais uma disputa polarizada e com espírito futebolesco. [...].

Os apoiadores do projeto dizem que a escola se transformou em um antro ou reduto de esquerdistas, e usam os mais absurdos adjetivos para denominar os que são contra o projeto.

[...]

Percebo também que muitos falam sem saber do que se trata. Outros tentam palpitar sobre o que é uma escola e não enxergam que ela é o lugar onde o ensino deve ser desenvolvido, onde nos formamos como pessoas, como profissionais e, sobretudo, como seres



críticos e capazes de fazer escolhas. Antes de escolher o que quero para mim, preciso conhecer. Ou será que vamos criar uma sociedade de insípidos, cujas escolhas estarão sempre fora de seu controle? (Smaili, 2016).

(4) Por isso, e em segundo lugar, os termos utilizados pelo projeto também revelam pontaria certa e alvo premeditado. Os autores abusam de vocábulos como “cooptar”, “incitar”, “aproveitar”, “propaganda político-partidária”, “preferências ideológicas” que constroem uma gangorra que verga só para um lado. Os professores são os algozes; os alunos, suas vítimas sacrificiais.

Aqui o jogo de palavras é claro. Mesmo assim, gostaria de indagar se existe algo ou alguém nesse mundo que seja “sem”? Esquerda e direita são termos polares e só existem quando colocados em relação; o crescimento de um afeta o outro; a falta de um lado, logo leva ao excesso do outro (Schwarcz, 2016).

(5) Talvez influenciada pelo acirramento político, a proposta de inclusão do Programa Escola sem Partido na LDB é um conjunto de medidas contrárias a uma suposta doutrinação política e moral empreendida por professores em sala de aula. Faço algumas críticas à iniciativa que tramita no Senado.

A primeira advém do fato de impor à escola que ensine a educação religiosa e moral da família. De qual família? Se a moral familiar provém, na maioria das vezes, da opção religiosa, é um equívoco supor que no país predomine um segmento. Mesmo nas denominações cristãs a heterogeneidade é a marca. A questão revela a contradição de um programa que diz defender “pluralismo de ideias no ambiente acadêmico” (Teixeira, 2016).

(6) O debate sobre a necessidade de o Estado proteger os alunos da ideologia dos professores promete esquentar. Está nas mãos do ministro Luís Roberto Barroso, do Supremo Tribunal Federal, a ação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação contra a “lei da escola livre”, aprovada em Alagoas neste ano e que propõe um sistema de “neutralidade política, ideológica e religiosa” nas escolas públicas do estado.

[...]

A imagem que o movimento faz do sistema de ensino é que ele está tomado por professores militantes que usam sua cátedra para impor aos alunos suas ideologias políticas de esquerda e suas opiniões acerca de sexualidade e gênero, temas especialmente sensíveis a



seus idealizadores. Cabe, então, perguntar: existe um problema de doutrinação no ensino brasileiro? E, se existe, qual é sua magnitude? São essas as perguntas necessárias para uma discussão realmente séria.

[...]

Um professor pode ser de esquerda e, ainda assim, não usar sua cátedra para fazer propaganda política e impor suas visões aos alunos de forma autoritária. Nada disso é para negar a existência de doutrinação em sala. Mas ela tem de ser distinguida de outros fenômenos e identificada em sua real extensão, coisa que ainda não se tentou fazer. O que é, afinal, doutrinação? (Fonseca, 2016).

(7) O projeto Escola Sem Partido tem como um dos seus objetivos impedir o doutrinamento ideológico no Ensino Básico. Contudo, a compreensão vaga do que é “doutrinamento ideológico” acaba por torná-lo um projeto que torna juridicamente insegura a profissão docente, em especial naquelas áreas que lidam com temas políticos e morais. A falta de clareza a respeito do que constitui essa doutrinação levará à arbitrariedade na avaliação da atuação do professor.

Por exemplo, em uma de suas versões, prevê-se a fixação em sala de aula de um cartaz com os deveres dos professores, dentre eles o de não incitar os “seus alunos a participarem de manifestações, atos públicos e passeatas”. Pense-se em uma aula cujo objetivo é esclarecer o que é política, ampliando a compreensão do termo para além do que chamamos hoje de política profissional, aquela feita pelos deputados e senadores. Política envolve, no seu sentido mais amplo, a deliberação acerca de como viveremos enquanto uma comunidade. A ação política, por sua vez, não tem em seu escopo somente o voto e a discussão na tribuna da Câmara. Quem participa da sua associação de bairro age politicamente, bem como quem participa de atos públicos. Isso não precisa ser dito para ser percebido.

Esse esclarecimento é uma incitação à manifestação? Ele pode levar o aluno a se fazer mais ativo politicamente, vendo nesse tipo de ação um meio legítimo para a defesa dos seus ideais (Santos, 2018).

(8) [...] porque afora as publicações, qual seria o método para assegurar o cabal cumprimento da lei, fosse ela aprovada? Contratar e disponibilizar um censor por sala de aula, que vigiaria o professor e aplicaria sanções caso ele resolvesse falar de Jean Bodin? Isso se parece muito com um negro período vivido na recente história deste País (Sabino, 2018).

Os excertos (1), (5), (7) e (8) constituem exemplos de instâncias textuais nas quais os articulistas procuram evidenciar a fragilidade da premissa de uma suposta doutrinação fundamentada em uma hegemonia esquerdista, utilizando questionamentos derivados da projeção de situações hipotéticas, porém factíveis. No excerto (3), e mais claramente no excerto (4), por outro lado, observa-se uma estratégia de explicitação da ausência de critérios, ao colocar em dúvida a possibilidade de existência de atores ou instituições que sejam genuinamente “sem partido”. Essa dinâmica destaca o mecanismo de atribuição da doutrinação ao exogrupo, com o propósito de fomentar um clima de polarização, comparável a uma lógica de jogo. A descrição apresentada em (7), por exemplo, configura um cenário que poderia ser facilmente reconhecido no contexto de uma sala de aula: dado que manifestações constituem um meio legítimo e amplamente conhecido de instigar autoridades a reconsiderar determinadas questões, não seria incomum que tal tópico fosse abordado no ambiente da escola.

Considerando que a escola não se encontra dissociada da realidade circundante e que é orientada por documentos oficiais que preveem a formação crítica e cidadã dos estudantes, o ato de se manifestar configuraria um tema legítimo para ser debatido no âmbito educacional. No entanto, como pertinentemente observado, a existência de um documento respaldado por lei que proíba a incitação dos alunos a participar de atos políticos e manifestações abre espaço para uma série de interpretações. Pode-se questionar, por exemplo, quais seriam os limites entre “incitar” e “apresentar”. Caso uma aula seja enquadrada na categoria de “incitação”, caberia perguntar se o problema reside na tentativa de sensibilizar os alunos sobre a possibilidade de manifestação ou na vinculação partidária do ato em questão. Em caso de dúvida, cabe o questionamento acerca de se a decisão sobre a penalização de tal prática estaria vinculada à intencionalidade do professor. Em caso positivo, seria possível se questionar, também, acerca de como essa intencionalidade seria mensurada e com base em quais critérios.

Assumindo diversas formas em diferentes argumentos, a falta de delimitação emerge como um fator preponderante ao analisarmos as posições contrárias ao ESP, sendo responsável por legitimar outros posicionamentos que compõem a rede de argumentos. Isso ocorre tanto por meio da refutação direta da argumentação favorável, como observamos nos argumentos aqui analisados, quanto ao estimular uma perspectiva alternativa à disputa, não raro culminando na proposta de não implementação do ESP. O ‘Argumento da carência de critérios’ assume, portanto, uma relevância central na construção de argumentos contrários ao ESP. Como o ESP se fundamenta originalmente na premissa de que haveria uma doutrinação em curso no sistema educacional, essa suposta doutrinação torna-se um dos principais fatores caracterizados como indesejáveis, justificando a proposição de sua implementação. No entanto, quando a própria existência dessa doutrinação é colocada em questão – ou seja, quando se discute se a doutrinação de fato ocorre –, instaura-se um **Problema Epistêmico** subsidiário, que, na dinâmica analisada, se revela como ponto crucial para a argumentação contrária. Nesse sentido, ao atacar a leitura da realidade que fundamenta a exigência por trás do raciocínio prático que sustenta um dos pontos de vista da polêmica, os críticos do ESP, em maior ou menor grau, acabam por deslegitimar o raciocínio subsequente como um todo. Em outras palavras, ao questionar a factualidade de um evento que serve como motivação, há uma tendência a anular as etapas subsequentes a essa leitura do estado-de-coisas.

Com base no princípio norteador de reconfigurar o que pode ser compreendido como realidade, os movimentos argumentativos contrários ao ESP tendem a questionar as categorias sobre as quais se estruturam as discursividades que legitimam essa proposta. Pode-se compreender, assim, que a resistência emerge de instâncias argumentativas epistêmicas, ancoradas na disputa promovida por determinados grupos e categorias sócio-linguístico-culturais na esfera pública – como evidenciam as disputas em torno de conceitos como “doutrinação”, “público

cativo”, “interferência estatal”, “abuso do poder docente”, dentre outras noções (da Silva, 2019). No caso aqui analisado, buscamos evidenciar uma dinâmica de desacordo e de refutação interna da premissa de que a hegemonia esquerdista fosse factual, o que representa apenas um pequeno recorte da argumentação contrária ao ESP, que é refutativa por excelência.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos discutir acerca da dinâmica de desacordo sobre os elementos elígitos como factuais para sustentar a argumentação em torno da disputa do ESP. Para isso, mobilizamos os conceitos pertinentes ao entendimento da distinção entre argumentação epistêmica e prática, como elas se articulam às questões às quais respondem, bem como cada resposta é tipicamente recrutada a depender da natureza do problema, seja ele epistêmico ou prático. Discutimos ainda, mesmo que brevemente, como o conceito de argumentário é de fundamental importância para entendermos a dinâmica de argumento recrutado de uma rede de argumentos possíveis – entendendo, claro, que esses argumentos são reconstruções do analista –, sendo o foco, aqui, a dinâmica entre dois argumentos e, mais especificamente, a dinâmica de desacordo entre eles.

Embora o ESP tenha se originado como um movimento voltado a conquistar adeptos e criar uma coesão identitária entre aqueles que discordavam de determinadas práticas pedagógicas, sua transição para o estatuto de Projeto de Lei marcou o início de uma disputa prática mais ampla, com vistas a atingir o estágio de deliberação para implementação. Essa mudança é particularmente relevante, pois o estágio anterior à formalização legislativa revela os elementos que foram negativamente avaliados pelos atores sociais envolvidos. A compreensão dessas avaliações, que configuram as motivações, é fundamental para analisar o contexto que justificaria

a demanda pela implementação do ESP, o que, por seu turno, levou ao surgimento de posições outras que passaram a questionar a própria leitura da realidade da forma como estava se dando.

No caso escolhido para ser aqui analisado, podemos observar, portanto, um movimento de levantar questionamentos acerca daquilo que originalmente foi perspectivado como não tensionado, o que nos permite flagrar, portanto, como distintas discursividades perspectivam o real a partir de seus compromissos de valor, o que impacta na leitura do que é real, bem como no estabelecimento do que seria preferível.

#### REFERÊNCIAS

- Bitzer, L. F. (1968). *The rhetorical situation*. *Philosophy & Rhetoric*, 1(1), 1–14.
- \_\_\_\_\_. (1980). Functional communication: A situational perspective. In E. E. White (Ed.), *Rhetoric in transition: Studies in the nature and uses of rhetoric* (pp. 21–38). The Pennsylvania State University Press.
- da Silva, L. P., & Gonçalves-Segundo, P. R. (2024). Argumentário: uma proposta de reconstrução (da rede) de argumentos de uma controvérsia. *Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, 24(1), 81–106. <https://doi.org/10.47369/eidea-24-1-4105>
- da Silva, L. P. (2023). Escola Sem Partido and the (real) problems of Brazilian education: An argumentative analysis. *Redis: Revista de Estudos do Discurso*, (12), 99–132. <https://doi.org/10.21747/21833958/red12a4>
- \_\_\_\_\_. (2022). *Explorando o Argumentário: uma análise lógico-discursiva do debate público sobre o Escola Sem Partido* [Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/D.8.2022.tde-02012023-123156>
- \_\_\_\_\_. (2019). Escola Sem Partido: categorização e construção de referentes em textos opinativos. In P. R. Gonçalves-Segundo, A. M. Pedro, A. S. S. de Oliveira, A. M. Silva, G. Isola-Lanzoni, S. M. Kobayashi, & W. Weiss (Orgs.), *Trajetórias teórico-metodológicas nos estudos do discurso* (pp. 276–294). FFLCH/USP. <https://doi.org/10.11606/9788575063910>
- Fairclough, N., & Fairclough, I. (2012). *Political discourse analysis: A method for advanced students*. Routledge.
- Gonçalves-Segundo, P. R. (2019). A configuração funcional da argumentação prática: Uma releitura do layout de Fairclough & Fairclough (2012). *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, 2(19), 109–137. <https://doi.org/10.17648/eidea-19-v2-2498>
- \_\_\_\_\_. (2020). A configuração funcional da argumentação epistêmica: Uma releitura do layout de Toulmin em perspectiva multidisciplinar. *Bakhtiniana*, 15(3), 236–266. <https://doi.org/10.1590/2176-457347130>
- \_\_\_\_\_. (2022). Lógica informal: Uma introdução aos procedimentos de análise e de avaliação dos argumentos. In I. C. M. D. Azevedo & R. Damasceno-Morais (Eds.), *Introdução à análise da argumentação* (pp. 101–134). Pontes Editores.
- \_\_\_\_\_. (2023). *Argumentação prática: Teoria, método e análise* [Tese de livre-docência. Universidade de São Paulo].

ARTIGO RECEBIDO A  
25/07/2024  
ARTIGO APROVADO A  
08/11/2024

- Grácio, R. A. L. M. (2010). *Para uma teoria geral da argumentação: Questões teóricas e aplicações didáticas* [Tese de doutorado. Universidade do Minho].
- \_\_\_\_\_(2013). *Vocabulário crítico de argumentação*. Grácio Editor.
- \_\_\_\_\_(2015). *Argumentário*. In R. A. Grácio, *Vocabulário de argumentação*. Grácio Editor. <https://www.ruigracio.com/VCA/Argumentario.htm>
- Haynal, T. D. (2023). “Por quais estátuas os sinos do nosso luto dobram?”: *Construindo o argumentário do dissenso em torno de monumentos racistas e colonialistas no Brasil* [Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/D.8.2023.tde-23052023-113031>
- Macagno, F. (2015). A means-end classification of argumentation schemes. In F. van Eemeren & B. Garssen (Eds.), *Reflections on theoretical issues in argumentation theory* (pp. 183–201). Springer.
- Macagno, F., & Walton, D. (2019). Argumentos de raciocínio prático: Uma abordagem modular. *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, 19, 140–184. <https://doi.org/10.17648/eidea-19-2448>
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (2005). *Tratado da argumentação: A nova retórica* (2a ed.). Martins Fontes. [Trabalho original publicado em 1958]
- Plantin, C. (2008). *A argumentação: História, teorias, perspectivas* (M. Marcionilo, Trad.). Parábola. [Trabalho original publicado em 2005]
- Toulmin, S. (2006). *Os usos do argumento* (2ª ed.). Martins Fontes. [Trabalho original publicado em 1958]
- Toulmin, S., Rieke, R., & Janik, A. (1984). *An introduction to reasoning* (2ª ed.). Macmillan Publishing Company. [Trabalho original publicado em 1978]
- Walton, D. (2006). *Fundamentals of critical argumentation*. Cambridge University Press.
- Walton, D., Reed, C., & Macagno, F. (2008). *Argumentation schemes*. Cambridge University Press.



#### FONTES

Constantino, R. (2017, 13 de novembro). Zorra Total tenta ridicularizar Escola Sem Partido, mas cai no ridículo. *Gazeta do Povo*. <https://www.gazetadopovo.com.br/rodrigo-constantino/artigos/zorra-total-tenta-ridicularizar-escola-sem-partido-mas-cai-no-ridiculo/>.

Constantino, R. (2019, 29 de janeiro). O ponto não é tirar totalmente a política das escolas e universidades. *Jovem Pan*. <https://jovempan.uol.com.br/opiniao-jovem-pan/comentaristas/rodrigo-constantino/rodrigo-constantino-o-ponto-nao-e-tirar-totalmente-a-politica-das-escolas-e-universidades.html>.

Fonseca, J. P. da. (2016, 12 de novembro). Opinião: escola sem partido é uma escola sem sentido. *Revista Exame*. <http://exame.abril.com.br/revista-exame/sem-partido-e-sem-sentido/>.

Maoski, F. (2015, 5 de novembro). Escola sem Partido, neutralidade e isenção. *Gazeta do Povo*. <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/escola-sem-partido-neutralidade-e-isencao-7p-zbkfb05wa0an1wgiztlir5e>.

Nagib, M. (2016, 26 de julho). O Escola sem Partido e seus inimigos. *Gazeta do Povo*. <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/o-escola-sem-partido-e-seus-inimigos-7z8wdjo5b8a-f27otsh8xx98un>.

Sabino, M. A. da C. (2018, 17 de maio). Escola sem partido: a mordaca acadêmica. *JOTA*. <https://www.jota.info/opiniao-e-analise/artigos/escola-sem-partido-a-mordaca-academica-18052018>.

Sakamoto, L. (2016, 24 de junho). Escola Sem Partido: Doutrinação comunista, Coelho da Páscoa e Papai Noel. *UOL*. <https://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2016/06/24/escola-sem-partido-doutrinacao-comunista-coelho-da-pascoa-e-papai-noel/>.

Santos, R. B. (2018, 15 de julho). Leis não são meras pretensões nem são lidas apenas assim. *Gaúcha Zero Hora*. <https://gauchazh.clicrbs.com.br/opiniao/noticia/2018/07/leis-nao-sao-meras-pretensoes-nem-sao-lidas-apenas-assim-cjjhjvu4a0qq301qonjzx7nvq.html>.

Saucedo, L. (2017, 20 de abril). Doutrinação esquerdista nas escolas: só não vê quem não quer. *Gazeta do Povo*. <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/colunistas/giro-de-opiniao/doutrinacao-esquerdista-nas-escolas-so-nao-ve-quem-nao-quer-5ma7f50ht8em7kjitts6nx2ut/>.

Schwarcz, L. M. (2016, 2 de agosto). Jogo de soma 'sem': escolas com (muitos) partidos. *Nexo Jornal*. <https://www.nexojornal.com.br/colunistas/2016/Jogo-de-soma-%E2%80%98sem%E2%80%99-escolas-com-muitos-partidos>.



Smaili, S. (2016, 28 de julho). Como educadores, não podemos aceitar a Escola sem Partido. *Carta Capital*. <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/escola-sem-partido-como-educadores-nao-podem-aceitar>.

Teixeira, M. A. C. (2016, 11 de setembro). Programa Escola sem Partido está do lado do retrocesso. *Folha de S.Paulo*. <https://m.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1811813-programa-escola-sem-partido-esta-do-lado-do-retrocesso.shtml?mobile>.

