

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO COMUNICAÇÃO, CULTURA E AMAZÔNIA

SUZANA DE CASSIA SERRÃO MAGALHÃES

**LIÇÕES EM SALA DE AULA:** interações na prática da pedagogia deliberativa em uma  
escola pública

BELÉM  
2020

SUZANA DE CASSIA SERRÃO MAGALHÃES

**LIÇÕES EM SALA DE AULA:** interações na prática da pedagogia deliberativa em uma escola pública

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Comunicação, Cultura e Amazônia, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Ciências da Comunicação.

Linha de Pesquisa: Processos Comunicacionais e Mdiatização na Amazônia

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Danila Cal

BELÉM  
2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará**  
**Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

M1881 Magalhães, Suzana de Cassia Serrão  
LIÇÕES EM SALA DE AULA : interações na prática da  
pedagogia deliberativa em uma escola pública / Suzana de Cassia  
Serrão Magalhães. — 2020.  
xiv, 133 f. : il. color.

Orientador(a): Profª. Dra. Danila Gentil Rodriguez Cal Lage  
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em  
Comunicação, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade  
Federal do Pará, Belém, 2020.

1. Comunicação. 2. Interação. 3. Deliberação. 4. Pedagogia  
Deliberativa. 5. Escola Pública. I. Título.

CDD 302.2

---



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
COMUNICAÇÃO, CULTURA E AMAZÔNIA



ILC  
INSTITUTO  
DE LETRAS E  
COMUNICAÇÃO

PPGCom  
Programa de Pós-Graduação  
em Comunicação, Cultura e Amazônia

Defesa de Dissertação  
Ata de Desempenho do(a) Discente

Aos treze dias do mês de fevereiro de 2020, às 16 horas, foi realizada, na Sala 1 da Faculdade de Comunicação (FACOM) da Universidade Federal do Pará (UFPA), a Defesa de Dissertação de Suzana de Cassia Serrão Magalhães, cujo trabalho intitula-se "COMUNICAÇÃO E PEDAGOGIA DELIBERATIVA: diálogos e tensionamentos em uma escola pública". A Comissão Examinadora foi constituída pelos docentes Danila Gentil Rodriguez Cal (PPGCOM-UFPA), Rosaly de Seixas Brito (PPGCOM-UFPA), Diógenes Lycarião Barreto Sousa (PPGCOM-UFC) e Rousiley Celi Moreira Maja (DCS-UFMG), emitiu o seguinte parecer:

*Trabalho bem estruturado e coerente, bem fundamentado teoricamente, com metodologia e análises adequadas para o nível de mestrado. Banca destaca que, por ser um assunto relativamente pouco explorado, situa-se numa fronteira do conhecimento*

Resultado final:

- Aprovada sem alterações       condicionado a pequenas alterações
- Aprovada mediante reformulação sob a responsabilidade do aluno e do orientador
- Reprovada

Outros comentários:

- Louvor
- Indicação para publicação

Eu, Danila Gentil Rodriguez Cal, orientador(a) e presidente da Comissão, lavrei a presente ata que segue por mim assinada e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

*Danila Gentil Rodriguez Cal*

Prof.ª Dr.ª Danila Gentil Rodriguez Cal – orientadora (PPGCOM-UFPA)

*Rosaly de Seixas Brito*

Prof.ª Dr.ª Rosaly de Seixas Brito – examinadora interna (PPGCOM-UFPA)

*Diógenes Lycarião Barreto Sousa*

Prof. Dr. Diógenes Lycarião Barreto Sousa – examinador externo (PPGCOM-UFC)

*Rousiley Celi Moreira Maja*

Prof.ª Dr.ª Rousiley Celi Moreira Maia – examinadora externa (DCS-UFMG)

Para um país que precisa de políticas de  
educação democráticas e participativas.

## AGRADECIMENTOS

Obrigada à vida por sempre me presentear com pessoas que sempre me incentivam e me inspiram a ir em busca dos meus sonhos.

Obrigada à professora Danila Cal pelo privilégio da orientação, pelo convite para participar do projeto Compartilha, pela acolhida sempre afetuosa, pelas conversas e reuniões de orientação que clareavam as ideias e sempre deixavam questões para eu refletir e que foram fundamentais para a construção do trabalho. Tenho certeza de que é somente o início de nossa caminhada na vida acadêmica.

Obrigada à professora Rousiley Maia pela existência do projeto Compartilha, por me receber nele e proporcionar a participação em Belo Horizonte, pelos apontamentos na qualificação, por participar da banca de defesa e por enxergar nele um legado para o projeto.

Obrigada à professora Rosaly Brito pela arte do reencontro e por sua participação e contribuição em todas as etapas do trabalho, trazendo questões que me fizeram refletir desde o título até a última linha.

Obrigada ao professor Diógenes Lycarião pela contribuição na pré-qualificação e pela participação na banca de defesa, colocando questões que me fizeram refletir acerca do primeiro problema de pesquisa que desenhei e contribuindo para os desdobramentos futuros deste trabalho.

Obrigada ao professor José Luiz Braga que me ajudou a enxergar que o trabalho versava, sobretudo, sobre “experiências de comunicação”.

Obrigada à Mayra Leal, Nathália Fonseca, Letícia Rodrigues, Luana Laboissiere, Ana Karoline Barbosa, Ronaldo Palheta, Elias Serejo, Lorena Esteves, Rebeca Silva, Anderson Rosário, Camila Leal, Janine Bargas, Daniele Farias, Gláucia Bandeira pela parceria durante as atividades no projeto Compartilha. Assim como agradeço ao pessoal de Minas, Fernanda Sanglard, Regiane Garcez (e suas queridas filhas) e à toda equipe do Grupo de Pesquisa Eme. O quanto que tem de vocês nesse trabalho? Muito!

Obrigada à direção da escola em Belém, aos professores e alunos e alunas que nos receberam e dialogaram conosco para fazer acontecer as atividades do projeto Compartilha. Sem vocês, esse trabalho não teria acontecido. Muito obrigada!

Obrigada ao Abílio Ohana por todo o apoio para que esse trabalho pudesse nascer e sair pelo mundo. Aos meus pais, Ruberval e Lúcia Magalhães, minha irmã Renata Magalhães, Gabriel Castro, Maria Ohana, Jorge Ohana, Bianca Ohana, Lucas Ohana, Gabriela Cunha, pelas ajudas de todas as ordens, materiais ou não. Nessa jornada, tenho cada vez mais certeza de que família são os laços que se constroem em torno do amor.

Obrigada aos meus filhos Filipe e Benício por existirem. Dos pais sempre se espera o colo, mas vocês nem imaginam por quantos dias foram o meu.

Obrigada à minha turma e aos meus amigos de mestrado Elson Santos, Gersika Nascimento, Lais Teixeira, Mayra Leal, Priscilla Fadul e Vanessa Monteiro, que me acompanharam nessa jornada.

Obrigada aos meus ex-alunos e minhas ex-alunas da Facom, que viram todo o meu percurso de professora-mestranda e sempre me apoiaram durante essa jornada.

Obrigada à Facom, lugar onde muitas páginas dessa dissertação foram construídas, em especial às queridas amigas Ana Lúcia Prado, Alda Costa, Regina Lima, Marina Castro, Jússia Carvalho, Manuela do Corral e Shirley Penaforte.

Obrigada, Yasmin Farias, Julianna Fernandes, Tainah Schweidzon, Renata Machado e Leonardo Miranda, pelas ajudas, incentivos e alegria da amizade.

Por fim, obrigada à Universidade Federal do Pará por estar mais uma vez presente na minha vida.

“Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas.  
Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados”.  
(LISPECTOR, 1998, p. 19)

## RESUMO

Experiências em pedagogia deliberativa vêm sendo realizadas em escolas e Universidades dos Estados Unidos e Europa. No Brasil, trata-se de uma iniciativa inédita, chamada de “Deliberação em escolas públicas: criando capacidades deliberativas” (UFMG, UFPA, Universidade de Berna - Suíça e Universidade da Carolina do Norte – EUA, financiado pela CAPES e CNPq), denominada simbolicamente de “Compartilha”. A presente dissertação tem como problema de pesquisa compreender como se deu a prática da pedagogia deliberativa na fase piloto do Compartilha em Belém-PA, e tem como objetivo analisar as interações, tensionando teoria e prática. Para isso, partiu-se da fundamentação teórica da comunicação de abordagem relacional, por meio dos conceitos de reflexividade e dupla afetação (MEAD, 1937), agir comunicativo orientado para o entendimento mútuo (HABERMAS, 2003) e comunicação tentativa (BRAGA, 2017). Traz-se, também, um debate sobre a pedagogia deliberativa, o ambiente escolar, a teoria deliberativa e as relações entre comunicação e deliberação. O percurso metodológico foi uma participação observante realizada em cinco encontros em uma turma de 1ª série do Ensino Médio, de uma escola pública estadual de Belém. Como resultados, verificou-se que as dinâmicas proporcionaram tanto momentos dialógicos quanto momentos reflexivos, bem como a aprendizagem dos princípios deliberativos. Esse trabalho se constrói na interface entre comunicação, deliberação e educação, e contribui para esses campos, para o legado do projeto “Compartilha” e para o debate sobre pedagogia deliberativa, ao levantar a relevância da comunicação de via expressiva e tentativa como elemento pré-estruturante da construção de capacidades deliberativas.

**Palavras-chave:** Comunicação. Interação. Deliberação. Pedagogia Deliberativa. Escola Pública.

## ABSTRACT

Experiences in deliberative pedagogy have been carried out in schools and universities in the United States and Europe. In Brazil, this is an unprecedented initiative, called “Deliberation in public schools: creating deliberative capacities” (UFMG, UFPA, University of Bern - Switzerland and the University of North Carolina - the USA, funded by CAPES and CNPq), called symbolically of “Compartilha”. The present dissertation has as a research problem to understand how the practice of deliberative pedagogy took place in the pilot phase of “Compartilha” in Belém, State of Pará, and aims to analyze the interactions, tensioning theory and practice. To do so, we started from the theoretical foundation of communication with a relational approach, through the concepts of reflexivity and double affectation (MEAD, 1937), communicative-action oriented to mutuality (HABERMAS, 2003), and tentative communication (BRAGA, 2017). There is also a debate about deliberative pedagogy, the school environment, deliberative theory, and the relationship between communication and deliberation. The methodological path was observant participation held in five meetings, in a class of 1st grade of High School from a state public school in Belém. As a result, it was found that the dynamics provided both dialogic and reflective moments, as well as the learning of deliberative principles. This work is built on the interface between communication, deliberation, and education, and brings contributions to these fields, to the legacy of the “Compartilha” project, and the debate on deliberative pedagogy, by raising the relevance of expressive and tentative communication as pre-structuring of the deliberative capacities' construction.

**Keywords:** Communication. Interaction. Deliberation. Deliberative Pedagogy. Public School.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Professores presentes na apresentação do projeto.....	80
Figura 2 – Treinamento preparatório para realizar o projeto na escola.....	81
Figura 3 – Mediadora à mesa, registro atrás e logística anotando no cartaz .....	82
Figura 4 – Documento de planejamento e roteiro do encontro .....	84
Figura 5 – Elaboração dos cartazes pelos participantes .....	86
Figura 6 – Equipe da dinâmica do chapéu.....	87
Figura 7 – Dinâmica dos princípios, com as tarjetas coladas no quadro ao fundo.....	88
Figura 8 – Carta dos perfis .....	89
Figura 9 – Exemplo de uma das cartas de comando .....	89
Figura 10 – Carta de descrições dos perfis .....	90
Figura 11 – Mapa de uma das rodas de discussão livre.....	91
Figura 12 – Instrumento de avaliação interna .....	93
Figura 13 – Mediadoras apresentando o projeto e membros da equipe atrás.....	99
Figura 14 - Mapa da divisão dos grupos na sala.....	119
Figura 15 – Gabarito com os princípios e as descrições correspondentes.....	121
Figura 16 – Notícia da primeira rodada de discussão.....	125
Figura 17 – Notícia da segunda rodada de discussão .....	127
Figura 18 – Notícia da terceira rodada de discussão .....	129
Figura 19 – Comentários dos leitores .....	129
Figura 20 – Carta de uma participante.....	133
Figura 21 – Carta sem conteúdo textual sobre o projeto .....	135
Figura 22 – Carta do participante que não gostou do projeto.....	136
Figura 23 – Carta que menciona os princípios da deliberação .....	138
Figura 24 – Carta que menciona as dinâmicas .....	139
Figura 25 – Carta que menciona as dinâmicas e os princípios.....	139

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de participantes e média de idade .....	71
Tabela 2 – Idade .....	71
Tabela 3 – Gênero.....	72
Tabela 4 – Cor .....	72
Tabela 5 – Religião.....	73
Tabela 6 - Participação na vida econômica da família .....	74
Tabela 7 - Quantidade de pessoas que residem na mesma casa .....	74
Tabela 8 - Pretensões de futuro após o Ensino Médio .....	75

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos dados sociodemográficos .....	76
Quadro 2 – Encontros e dinâmicas do piloto em Belém .....	92
Quadro 3 – Categorização das análises .....	96

## SUMÁRIO

	<b>SOBRE PONTES.....</b>	<b>15</b>
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>PEDAGOGIA DELIBERATIVA: QUANDO A DELIBERAÇÃO ENCONTRA A ESCOLA.....</b>	<b>26</b>
<b>2.1</b>	<b>Considerações sobre a educação e o ambiente escolar.....</b>	<b>28</b>
<b>2.2</b>	<b>Teoria deliberativa: definições .....</b>	<b>35</b>
<b>2.3</b>	<b>Os princípios e as naturezas conceituais da deliberação.....</b>	<b>38</b>
<b>2.4</b>	<b>A capacidade deliberativa e a relação com a pedagogia deliberativa.....</b>	<b>42</b>
<b>2.5</b>	<b>A pedagogia deliberativa do Compartilha .....</b>	<b>45</b>
<b>2.6</b>	<b>A estrutura do projeto piloto.....</b>	<b>48</b>
<b>3</b>	<b>COMUNICAÇÃO: FORMAS DE OLHAR PARA AS INTERAÇÕES NA ESCOLA.....</b>	<b>51</b>
<b>3.1</b>	<b>Reflexividade e dupla afetação em Mead (1937) .....</b>	<b>51</b>
<b>3.2</b>	<b>Elementos do discurso prático e agir comunicativo em Habermas (2003).....</b>	<b>54</b>
<b>3.3</b>	<b>Questões comunicativas na teoria deliberativa.....</b>	<b>58</b>
<b>3.4</b>	<b>Ângulo comunicacional: apontamentos para as observações e análises.....</b>	<b>65</b>
<b>4</b>	<b>COMPARTILHA EM BELÉM: ANÁLISE DAS INTERAÇÕES NA PRÁTICA DA PEDAGOGIA DELIBERATIVA .....</b>	<b>70</b>
<b>4.1</b>	<b>Perfil sociodemográfico dos participantes.....</b>	<b>70</b>
<b>4.2</b>	<b>Do pré-campo aos encontros.....</b>	<b>79</b>
<b>4.2.1</b>	<b>Formação da equipe e funções.....</b>	<b>81</b>
<b>4.2.2</b>	<b>Formatos dos encontros e dinâmicas .....</b>	<b>84</b>
<b>4.3</b>	<b>Análises das interações na prática da pedagogia deliberativa .....</b>	<b>94</b>
<b>4.3.1</b>	<b>Interações quanto ao formato das dinâmicas.....</b>	<b>97</b>
<b>4.3.2</b>	<b>Interações quanto ao formato da mediação .....</b>	<b>100</b>
<b>4.3.3</b>	<b>Interações quanto às formas de participação .....</b>	<b>105</b>
<b>4.3.4</b>	<b>Interações quanto ao conceito de deliberação .....</b>	<b>111</b>
<b>4.3.5</b>	<b>Interações quanto aos princípios da deliberação .....</b>	<b>118</b>
<b>4.3.6</b>	<b>Interações sobre temas controversos .....</b>	<b>124</b>
<b>4.4</b>	<b>Avaliações dos participantes em relação ao projeto Compartilha.....</b>	<b>132</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>142</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>148</b>
	<b>APÊNDICE A – PRÉ-CAMPO no PILOTO EM BELO HORIZONTE.....</b>	<b>152</b>
	<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>156</b>

<b>ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO .....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXO C – AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM.....</b>	<b>160</b>
<b>ANEXO D – “FELIZ ANO-NOVO?”, TEXTO DE CRISTINA SERRA.....</b>	<b>161</b>

## **SOBRE PONTES**

“A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir” (ALVES, 2012). Primeiro livro que li sobre escola. Minha mãe estava se graduando no curso de Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará – UEPA, em 2007. Eu havia acabado de ingressar na Universidade Federal do Pará - UFPA, no curso de Comunicação Social. Costumava ajudá-la nos trabalhos acadêmicos e, na sua modesta prateleira de livros sobre Pedagogia, resolvi pegar este do Rubem Alves. Lembro-me claramente desta cena, pois peguei e terminei de ler o livro no mesmo dia. Nunca havia lido um livro tão rápido.

Minha mãe estava com 37 anos. Eu, com 19. Minha mãe nasceu em 1970. Eu, em 1988, ano em que o Brasil voltava a ser democrático com a Constituição brasileira promulgada em 05 de outubro daquele ano. Mas preciso colocar algumas aspas nesse “voltava a ser”, já que, mal voltamos e estamos enfrentando uma das maiores crises da democracia, se é que ainda podemos falar que há democracia.

Em 2016, o Brasil sofreu um golpe de estado, onde Dilma Rousseff, presidenta legitimamente eleita com a maioria dos votos, sofreu *impeachment* por ser acusada de praticar “pedaladas fiscais”, algo que era considerado rotineiro na gestão orçamentária. Esse duro golpe foi, então, encabeçado pelo seu vice, Michel Temer e inflamado por diversos políticos e cidadãos comuns de direita e extrema-direita que, desde o mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, também do Partido dos Trabalhadores, há muito queriam abocanhar o poder.

Foi nesse processo inflamatório da democracia, aliás, desde as jornadas de junho de 2013, que “cidadãos de bem” e diversos deputados, que bradavam no congresso com o argumento de ser “pela minha família”, começaram a pedir coisas absurdas, como a volta da ditadura. Diversos grupos de direita criaram verdadeiras redes e alianças nos sites de redes sociais para disseminar ódio, preconceito e *fake news* contra qualquer assunto ou bandeira levantada pela esquerda, por grupos sociais marginalizados, por indígenas, mulheres, pretos, formalizando e normalizando um contexto de exceção cívica que foi fundamental para que o atual presidente Jair Bolsonaro fosse eleito com o slogan “Brasil acima de todos. Deus acima de tudo”.

Fazendo gestos de arma com as mãos, uma de suas principais promessas de campanha - a legalização do porte de armas -, e prometendo retirar o Brasil do Acordo de Paris<sup>1</sup>, o primeiro ano do governo Bolsonaro é um dos mais desastrosos para a história da democracia no Brasil.

Na questão ambiental, 2019 foi o ano em que ocorreram grandes crimes ambientais ainda impunes<sup>2</sup>, que destruíram imensas áreas de florestas na Amazônia, os mares do Nordeste e Brumadinho (MG). Florestas, rios, oceano, fauna, biodiversidade, destruição com selo do Ministério do Meio Ambiente, que tem como ministro, Ricardo Salles, condenado por fraudar os processos do Plano de Manejo da Área de Proteção Ambiental da Várzea o Rio Tietê (São Paulo)<sup>3</sup>, e do próprio presidente, que tem como construção discursiva a criminalização de quem defende o meio ambiente<sup>4</sup>.

Foi o ano, também, em que a educação pública mais retrocedeu<sup>5</sup> em tempos recentes: cortes de verbas para as escolas e Universidades Públicas, sucateamento do ensino, criminalização da educação e dos professores acusados de doutrinar os alunos, Escola Sem Partido, negacionismo científico, o fim da TV Escola e até a pregação contra um dos maiores pensadores do mundo sobre a educação – Paulo Freire, patrono da educação brasileira, acusado pelo próprio governo de fazer “doutrinação marxista”<sup>6</sup>.

Tal pensamento crítico, proposto por Paulo Freire, é o que move a reflexão para ação transformadora. Quando o Presidente da República tenta destituir o valor da concepção de Paulo Freire sobre a educação, e de todo o seu legado para a educação crítica, libertária, popular e cultural, é porque teme que o cidadão pense criticamente sobre o seu governo, pois o pensamento crítico é a base para transformar a sociedade.

A escola do governo Bolsonaro é a escola do Future-se<sup>7</sup>: um programa de governo que prevê a mercantilização das Universidades públicas, transformando os egressos em produtos do

<sup>1</sup> BOLSONARO DIZ QUE PODE RETIRAR BRASIL DO ACORDO DE PARIS. **Terra**, 03 set. 2018. Disponível em: <http://bit.ly/2OcmL3O>. Acesso em: 03 jan. 2020.

<sup>2</sup> MORI, Leticia. Impunidade: 5 grandes tragédias brasileiras em que ninguém foi responsabilizado criminalmente. **BBC News Brasil**. 18 fev. 2019. Disponível em <https://bbc.in/31dSKWG>. Acesso em: 03 jan. 2020.

<sup>3</sup> LONGO, Ivan. Quem é Ricardo Salles, o ministro do Novo que está destruindo a Amazônia. **Revista Fórum**, 23 ago. 2019. Disponível em: <http://bit.ly/2tbKfP6>. Acesso em: 03 jan. 2020.

<sup>4</sup> Referência ao texto de Cristina Serra, jornalista, que publicou uma nota sobre as questões ambientais no jornal Folha de São Paulo, no dia 1º de janeiro de 2020, com o título “Feliz Ano-Novo?”. Por se tratar de um texto exclusivo para assinantes na versão Web e por não residir em uma região onde não há a circulação do jornal impresso, disponibilizo no Anexo D o print do texto que circulou nas redes sociais.

<sup>5</sup> ROCHA, Janes. Cortes e promessas não cumpridas marcam a educação no novo governo. **Jornal da Ciência**, 26 jul. 2019. Disponível em: <http://bit.ly/38Sfyxz>. Acesso em: 03 jan. 2020.

<sup>6</sup> VARGAS, Mateus. Bolsonaro diz que TV Escola "deseduca" e chama Paulo Freire de "energúmeno". **Estadão**, Brasília, 16 dez. 2019. Disponível em: <http://bit.ly/3aUSY9q>. Acesso em: 03 jan. 2020.

<sup>7</sup> PERGUNTAS E RESPOSTAS DO FUTURE-SE, PROGRAMA DE AUTONOMIA FINANCEIRA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Portal MEC**, 22 jul. 2019. Disponível em <http://bit.ly/31aCXrw>. Acesso em: 09 jan. 2020.

empreendedorismo para serem consumidos pelo mercado de trabalho assim que garantem o diploma. Dessa forma, o governo busca não a reflexão e ação dos sujeitos para a transformação social, mas para a autossuficiência e o individualismo sob o discurso de que a autonomia empreendedora liberta, pois cada um por si é capaz de ir mais longe; o nome future-se prega por si só o individualismo.

Além disso, a pedagogia que oprime, que advém da escola Bolsonaro, não só visa o ato empreendedor, como a possibilidade de tornar menos críticos os sujeitos que daí decorrem e que sustentam a sua política. A concepção de educação de Paulo Freire vai no extremo oposto do governo Bolsonaro, já que a possibilidade de inscrição dos sujeitos em diálogo no mundo é a chave para a educação autêntica e libertária.

O que o atual governo propõe e promove são perdas irreparáveis. E hoje me vejo diante da missão de finalizar esta dissertação frente a todo esse contexto que estamos vivendo e enfrentando diariamente na Universidade e na Amazônia, meu lugar no mundo. De um lado, pesquisas, reflexões, pensamentos. De outro, fascismo, ódio, violência, perda de direitos, golpe, um Estado de exceção. Os estragos causados pelo governo atual estão deixando marcas irreversíveis.

O que fazer diante de tudo isso? Temos um papel importante, como cientistas sociais, que se coloca e se faz necessário: o de transpor as barreiras da Universidade para a sociedade e dialogar mais “lá fora”.

Essa dissertação se propõe a isso: mostrar uma parte de uma pesquisa que saiu das Universidades e foi encontrar meninos e meninas em escolas públicas nas regiões Norte e Sudeste do Brasil. Mesmo neste contexto. Com ousadia e coragem, transpondo as barreiras da Universidade para a sociedade, em um ano de grandes perdas, principalmente para a educação.

A Escola da Ponte, objeto de reflexão de Rubem Alves (2012) me deixou uma vontade imensa de um dia estudar ou fazer algum trabalho sobre educação. Hoje, pelo menos 10 depois de ter lido o seu livro, e depois de minha trajetória de mercado completamente distante do tema, me vejo no desafio de escrever sobre comunicação e pedagogia deliberativa em uma escola pública. Sem nem imaginar que essa memória e vontade voltariam, aceitei o desafio de trocar o projeto com que ingressei no PPGCom da UFPA para o projeto “Deliberação em escolas públicas: criando capacidades deliberativas”, o nosso “Projeto Compartilha”.

A Escola da Ponte foi aquele livro na prateleira que me ajudou a construir pontes, a me conectar às pessoas e aos seus sonhos.

Sonhos. Precisamos mais do que nunca deles para construir pontes.

## 1 INTRODUÇÃO

Em contextos sociais de profunda divisão, Steiner et al. (2017) verificaram que é possível haver debates entre grupos divergentes por meio dos princípios da deliberação, como o respeito, a igualdade e a reciprocidade. Tal verificação é um dos resultados da pesquisa *Deliberation across Deeply Divided Societies: transformative moments*<sup>8</sup> (STEINER et al., 2017), que realizou práticas de deliberação em três países: Bósnia e Herzegovina, Colômbia e Brasil. Em suas análises, os autores verificaram, também, que alguns participantes da pesquisa mudaram os seus comportamentos, tornando-se mais deliberativos. Com isso, os autores questionaram nas conclusões: e se as habilidades deliberativas fossem ensinadas na escola, já nas idades iniciais? Essa indagação deu origem ao projeto de pesquisa “Deliberação em escolas públicas: criando capacidades deliberativas”, coordenado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em parceria com a Universidade Federal do Pará (UFPA)<sup>9</sup>.

O projeto, ao qual chamamos alusivamente de projeto Compartilha<sup>10</sup>, iniciado em 2018, tem como objetivo geral verificar se é possível criar capacidades deliberativas em escolas e se os participantes transformam as suas perspectivas de discussão por meio dos princípios da deliberação. Nas atividades do projeto, os participantes debatem princípios como igualdade e respeito, a partir de temas controversos.

Esse projeto vem sendo realizado no Brasil e é uma iniciativa inédita que leva em consideração a fundamentação teórica baseada no conceito de deliberação (HABERMAS, 1997a; 1997b). Projetos educacionais similares a esse vêm ocorrendo em outros lugares, como nos Estados Unidos e em países da Europa (BATISTA et al., 2018), para desenvolver em adolescentes e jovens estudantes a capacidade de lidar com assuntos relativos ao seu ambiente social.

Nossa pesquisa de mestrado toma como objeto de investigação a fase experimental desse projeto, especificamente a realizada em Belém-PA, à qual chamamos de piloto, que foi

---

<sup>8</sup> Deliberação em sociedades profundamente divididas: momentos transformadores (tradução livre).

<sup>9</sup> Projeto internacional desenvolvido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em parceria com a Universidade Federal do Pará (UFPA), com a Universidade de Berna (Suíça) e Universidade da Carolina do Norte (EUA), e com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Tem a coordenação geral da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rousiley Maia, por meio do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM/UFMG) e do grupo de pesquisa Mídia e Esfera Pública (Eme). Na UFPA, é apoiado pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e coordenado pelas Prof<sup>as</sup> Dr<sup>as</sup>. Danila Cal e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Rosaly Brito, por meio do Programa de Pós-Graduação Comunicação, Cultura e Amazônia (PPGCOM/UFPA) e do grupo de pesquisa Comunicação, Política e Amazônia (COMPOA). Na Universidade de Berna e Carolina do Norte, tem o apoio do professor emérito Prof. Dr. Jürg Steiner. A autora deste trabalho está vinculada ao projeto de pesquisa da UFMG e ao projeto de extensão da UFPA.

<sup>10</sup> Nesta dissertação, faremos referência ao projeto “Deliberação em escolas públicas: criando capacidades deliberativas” como “Compartilha”.

pensada para testar e avaliar a proposta metodológica criada pelas equipes da UFMG<sup>11</sup> e UFPA<sup>12</sup>, antes de realizarmos as atividades definitivas nas escolas.

Os pilotos foram realizados em duas turmas de 1ª série do ensino médio de escolas públicas, ambas no turno da tarde, sendo uma em Belo Horizonte-MG (localizada na região metropolitana), em novembro de 2018, e outra em Belém (localizada em um bairro periférico da cidade<sup>13</sup>), entre fevereiro e março de 2019. No total, foram realizados cinco encontros em cada escola, nos quais desenvolvemos as dinâmicas e oficinas sobre deliberação<sup>14</sup>.

Como recorte desta dissertação, optamos por analisar o piloto em Belém a partir da perspectiva comunicativa entre os participantes do projeto para pensar a prática da pedagogia deliberativa, tendo em vista que dele participamos de todas as etapas, desde o planejamento, reuniões de preparação e capacitação, realização das oficinas na escola até a organização dos dados e materiais gerados nas atividades de campo. Optamos por não incluir o piloto de Belo Horizonte nas análises, pois participamos apenas das atividades finais na escola e com contribuições em reuniões de avaliação junto à equipe da UFMG. Consideramos, porém, que foi um pré-campo fundamental para a preparação das atividades e capacitação da equipe em Belém<sup>15</sup>, etapa em que agradecemos à coordenação do projeto e às agências de fomento CNPq e CAPES pela disponibilização de recursos para o acompanhamento das atividades.

Por se tratar de um projeto pioneiro, nossas expectativas e anseios sempre foram os maiores e melhores para as atividades em campo. Em nossos estudos na fase pré-piloto, havíamos solidificado os conhecimentos sobre deliberação e sobre as outras experiências em pedagogia deliberativa ao redor do mundo. Porém, nas atividades vivenciadas no pré-campo em Belo Horizonte, meu olhar sobre o quadro teórico do qual partimos para fazer a pesquisa se deslocou e foi tensionado pela prática da pesquisa.

Relato a experiência do pré-campo em Belo Horizonte no Apêndice A, já que para os fins das análises, não será levada em consideração como material empírico. Entretanto, observei nessas atividades algumas situações conflituosas nas dinâmicas entre os alunos, como situações de desrespeito entre meninos e meninas. O que me fez tensionar de fato a perspectiva teórica,

---

<sup>11</sup> Equipe do piloto da UFMG: Prof<sup>ª</sup> Rousiley Maia, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ana Carolina Vimieiro, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Veiga, Antônio Ursine, Augusto Veloso, Bruna Silveira, Carolina Abreu, Érica Anita, Fernanda Nalon, Gabriel Silva, Gabriella Hauber, Julia Ester, Leandro, Maiara Orlandini, Pedro Camelo, Thais Choucair, Thais Costa, Vinícius Cirqueira.

<sup>12</sup> Equipe do piloto da UFPA: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Danila Cal, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rosaly Brito, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Janine Bargas, Ana Karoline Barbosa, Camila Leal, Daniele Farias, Elias Serejo, Gláucia Bandeira, Letícia Rodrigues, Lorena Esteves, Luana Laboissiere, Mayra Leal, Nathália Fonseca, Ronaldo Palheta.

<sup>13</sup> Por questões éticas, não poderemos dar informações sobre a escola onde o projeto foi realizado.

<sup>14</sup> No 3º capítulo, falaremos do projeto piloto com mais detalhes.

<sup>15</sup> No apêndice A, relato como foi esta etapa.

já que, ao mesmo tempo em que a nossa equipe falava em princípios como igualdade, reciprocidade e respeito, as situações inversas aconteciam na prática – que, após a análise do piloto em Belém, verificamos ser de fundamental importância o incentivo da comunicação tentativa de via expressiva nas dinâmicas.

Como nosso referencial teórico parte da perspectiva comunicacional de Habermas (2003), a ação comunicativa diz que os participantes de uma dada interação visam a interagir voltados para a mutualidade, em que todos, num dado processo, levam em consideração as opiniões e argumentações dos demais, por meio de regras e princípios. Tal perspectiva, orientada para o entendimento mútuo, segundo o autor, parte da possibilidade de agirmos em função de uma dupla afetação, em que os sujeitos agem de acordo com o que são e como os outros reagiriam a partir de suas interlocuções, em um processo reflexivo (MEAD, 1937).

Para Habermas (1997a; 1997b), a ação comunicativa é pensada para a política deliberativa, que advém da possibilidade de enfrentar problemas por meio da interação entre sujeitos mediada pela linguagem. Para o autor, isso deve ocorrer de forma discursiva, argumentativa, inclusiva e livre de coerções internas e externas entre os participantes. Entretanto, sabemos que os princípios propostos por Habermas (2003) são problemáticos e nos apresentam desafios à prática.

Na perspectiva interacional, a comunicação tem como pano de fundo o mundo da vida (HABERMAS, 2003) e o contexto de seu acontecimento é permeado de identidades, subjetividades, costumes e culturas, em que os vários fatores, como o ambiente, as relações sociais e a política podem interferir na forma como os processos se dão. Tais diferenças e diversidades se colocam como uma questão crucial para a comunicação democrática e devem ser levadas em consideração no processo argumentativo (YOUNG, 1996).

Levar uma proposta de ensino da deliberação às escolas é uma possibilidade empírica de compreender como essas questões se desenvolvem em um espaço de educação, por excelência, diverso e conflituoso (FREIRE, 2011), já que, na perspectiva da educação, o projeto se insere na possibilidade de fazer uma interseção entre pedagogia e deliberação, de modo que essas interfaces não só cruzem suas propostas teóricas, mas que se transformem mutuamente, numa possibilidade de educação para a transformação social, em que sujeitos conscientes de suas potencialidades de deliberação, transformem as suas realidades a partir dos debates e trocas comunicativas que efetivam em suas comunidades (SHAFFER et al, 2017).

Maia (2008; 2012) explica que a deliberação envolve atores coletivos, que podem, por meio do debate e das trocas de argumentos razoáveis, trazer o senso de comunidade entre os atores sociais, que, cientes de sua interdependência, aprimoram os resultados democráticos.

Assim se os atores podem atuar de forma interdependente, em prol de questões coletivas, podemos pensar como a criação de capacidades deliberativas em escolas é uma abordagem factível, mesmo que conflituosa.

A pedagogia deliberativa, então, é fundamental neste trabalho e pode ser entendida como a conexão entre educação e democracia, fazendo com que as questões e práticas pedagógicas se relacionem com a educação cívica em uma forma de ensinar e aprender na e para a democracia, uma prática pedagógico-educativa que está fundamentada nos conceitos clássicos de deliberação (SHAFFER et al, 2017).

Se passarmos a pensar nossas ações na escola enquanto comunicação social e prática educativa, devemos refletir sobre os conflitos, contradições e tipos de participação que estamos buscando e conseguindo em um contexto com tantas diversidades de sujeitos, de pensamentos, de falas e expressões. Se consideramos que é na empiria que vemos que os processos comunicativos se dão de diversas maneiras (BRAGA, 2011), então acreditamos que o caminho para este trabalho é o de nos debruçarmos no quadro teórico na mesma intensidade com que investimos energia e reflexões sobre as atividades que desenvolvemos na prática.

Foi dessa perspectiva e tensionamento entre teoria e prática, então, que construí o problema desta pesquisa, que consiste em compreender como se deu a prática da pedagogia deliberativa à luz das interações comunicativas, na fase experimental do projeto Compartilha em Belém, entre participantes e a equipe do projeto, a partir das atividades realizadas na escola pública. Essa questão se concentra nas interações dos participantes, investigando a forma como se comunicam, como falam, como aprendem e como participam das dinâmicas, levando em consideração a pedagogia deliberativa no decorrer das atividades do piloto, no “confronto” entre uma perspectiva de pedagogia deliberativa, os princípios da deliberação e uma perspectiva comunicativa.

Nosso objetivo geral é, portanto, tensionar teoria e prática da pedagogia deliberativa por meio das ações comunicativas dos participantes do projeto Compartilha, nas dinâmicas em grupo e individuais na fase piloto do projeto em Belém, a partir das interações entre si e com a equipe de pesquisadores do projeto, para analisar os resultados que se revelaram em campo e nas análises, indicando caminhos de reflexão teórica para a literatura de deliberação, comunicação e pedagogia deliberativa.

Para chegar às respostas que nosso problema solicita, detalhamos alguns objetivos específicos se fazem necessários para o desenvolvimento da pesquisa, como:

- Levantar e escrever o referencial teórico que fundamentará o trabalho e servirá como operador metodológico para as análises das dinâmicas feitas em campo;

- Descrever como os participantes agiram comunicativamente em relação ao formato e ao conteúdo das dinâmicas, tanto entre si quanto com os pesquisadores em campo;
- Analisar e tensionar os conceitos comunicativos, deliberativos e pedagógicos, levantados no referencial teórico, com as práticas das dinâmicas;
- Gerar reflexões e discussões sobre os formatos e os conteúdos do modelo de pedagogia deliberativa do Compartilha a partir dos tensionamentos;
- Levantar aprendizados e considerações metodológicas relevantes para o projeto Compartilha e para outras pesquisas práticas em comunicação e deliberação em ambiente escolar.

Nossas<sup>16</sup> escolhas metodológicas partem da pesquisa participante, considerada como um tipo de pesquisa “(...) baseada na interação ativa entre pesquisador e grupo pesquisado” (PERUZZO, 2017, p. 172), já que estivemos num papel mais atuante, tanto de organização da equipe, quanto na prática do projeto na escola, em que organizamos as atividades e mediamos algumas dinâmicas em sala de aula. Nesse sentido, trabalhamos na perspectiva de participação observante (PERUZZO, 2017), que permite ao pesquisador compartilhar e co-vivenciar as atividades junto com os sujeitos de pesquisa.

Para Peruzzo (2017), a pesquisa com participação do pesquisador varia de acordo com o nível de envolvimento com os sujeitos de pesquisa em questão. Na observação participante, o pesquisador busca manter uma distância do grupo pesquisado, atuando mais no papel de observação. Nessa modalidade, os sujeitos de pesquisa não definem ou alteram os objetivos da pesquisa, tendo, portanto, uma atitude mais passiva quanto ao projeto de pesquisa.

Por outro lado, o pesquisador que realiza a participação observante, além de fazer a observação, atua como membro do grupo, tem um papel definido e interage com os participantes. (PERUZZO, 2017). É por esse motivo que, no nosso caso, trabalhamos com essa modalidade de participação, já que mediamos as atividades com os participantes, como, por exemplo, apresentando os objetivos das dinâmicas e sistematizando os argumentos proferidos pelos grupos.

Apesar de nossa pesquisa buscar observar as interações e que no papel de mediação algumas trocas comunicativas podem não ser observadas com tanto afinco, consideramos que

---

<sup>16</sup> Para desenvolver essa pesquisa, é importante pontuar as nossas escolhas de linguagem escrita. Nosso trabalho alterna entre a 1ª pessoa do plural e a 1ª pessoa do singular. Quando usamos “nós”, referimo-nos às atividades realizadas em equipe, tendo em vista que parte da construção e vivência do trabalho se deu coletivamente. Entretanto, nas partes em que relato a minha participação nas atividades de campo, altero a linguagem para a 1ª pessoa do singular, trazendo as minhas observações e percepções sobre a experiência de ter acompanhado as atividades

sempre havia um pesquisador realizando somente a observação participante das atividades e realizando os registros em cadernos de anotações. Além disso, foi essa modalidade de pesquisa que nos permitiu sentir com maior proximidade as relações e interações entre os alunos na participação observante, pois vivenciamos o trabalho de forma mais próxima, ainda que sempre respeitando as premissas do Compartilha, como a de não colocar opiniões pessoais, por exemplo.

A respeito das técnicas de coleta, aplicamos questionários estruturado<sup>17</sup> para coletar dados socioeconômicos dos(as) participantes, bem como questões que abordam os seus níveis de discussão e debates que praticam no dia a dia e os meios de comunicação que costumam utilizar para realizar esses tipos de conversas.

Outra forma de coleta utilizada foi o diário de campo, que é uma técnica de coleta para fazer a pesquisa participante, um instrumento que nos auxiliou tanto na tomada de anotações sobre a avaliação do projeto, quanto nas nossas reflexões pessoais a respeito da experiência. Utilizamos o diário de campo nos três primeiros encontros, pois neles não conduzimos diretamente as dinâmicas – a condução se deu por outros integrantes da equipe – e conseguimos tempo e espaço para fazer as anotações. Mas nos últimos dois encontros, fizemos as anotações depois dos encontros, pois medíamos diretamente as oficinas junto aos participantes.

Também utilizamos como técnica de coleta gravadores de áudio para captar as conversas em sala de aula. As gravações foram utilizadas para fornecer dados mais detalhados, como os diálogos entre os participantes, as trocas de palavras, os proferimentos dos(as) mediadores(as) das oficinas, questionamentos dos participantes, algo que nem sempre é possível de ser anotado com agilidade nos registros de campo.

A análise de dados é feita a partir do levantamento teórico operacionalizado em categorias analíticas (CAL, 2016). Essas categorias operam no *corpus* da pesquisa e são “(...) ideias e posicionamentos que emergiram do estudo sistemático do material empírico, os quais foram iluminados a partir dos pressupostos teóricos dos quais partimos” (CAL, 2016, p. 152). Também utilizamos como proposta metodológica o tensionamento entre o objeto de pesquisa e as teorias acionadas, segundo Braga (2011), em que os dados das observações de campo nos fazem confrontar o quadro teórico, trabalhando-os como pressupostos heurísticos, realizando questões para estimular buscas por respostas, conforme o problema de pesquisa solicita (BRAGA, 2017).

---

<sup>17</sup> Este questionário foi elaborado pela equipe da UFMG.

Realizamos cinco encontros na escola, que totalizaram oito tipos de dinâmicas pedagógicas diferentes: encontro 01 – apresentação do projeto, encontro; 02 - oficina “o que é deliberação?” e dinâmica dos cartazes; encontro 03 - dinâmica do chapéu e dinâmica dos princípios; encontro 04 - jogo dos perfis; encontro 05 - discussão livre e carta aos futuros participantes.

As dinâmicas têm objetivos e regras determinadas, assim como um assunto sobre os conceitos da deliberação ou um tema controverso da atualidade, que deve ser discutido pelos participantes. Analisando a estrutura das dinâmicas e observando as discussões em campo, foi possível trabalhar com duas categorias para analisá-las, que foram o **formato** e o **conteúdo**. Sendo assim, o formato trata da metodologia das dinâmicas, como as regras que os participantes devem seguir para realizá-la e o conteúdo trata da temática que será desenvolvida e/ou debatida dentro do formato proposto.

Assim como Braga (2017) e Cal (2016), não trouxemos categorias prontas de outras literaturas e, sim, partimos de um processo crítico e criativo para chegar às questões próprias do trabalho. Dessa forma, as perguntas norteadoras que atuam como aspectos do trabalho, seguindo a proposta metodológica de Braga (2017), buscam compreender como os participantes interagem em relação ao formato e ao conteúdo das dinâmicas propostas. Por fim, o que se esperou foi que os dados de campo e as observações gerassem resultados que nos mostrassem como as interações ocorreram nas atividades e o que decorreram delas, no sentido de apontar para as distintas naturezas de dinâmicas como a comunicação se revela na pedagogia deliberativa.

Seguimos, assim, com o desenvolvimento dos capítulos, desenvolvendo o referencial teórico até chegar à discussão dos resultados. No segundo capítulo, abordamos a pedagogia deliberativa, a teoria deliberativa, os princípios da deliberação e o desenho da pedagogia deliberativa do Compartilha, em que apresentamos a estrutura do projeto como um todo.

No terceiro capítulo, trazemos a abordagem interacional da comunicação, a partir da reflexividade e dupla afetação nas interações (MEAD, 1937), do agir comunicativo orientado para o entendimento mútuo (HABERMAS, 2003), das questões de comunicação na teoria deliberativa (YOUNG, 1996), e da comunicação como tentativa (BRAGA, 2010; 2017), com vistas a direcionar o olhar comunicativo que acionaremos para analisar as atividades.

No quarto capítulo, descrevemos as observações em campo e realizamos as análises, descrevendo o formato das dinâmicas, dos jogos e dos materiais didáticos utilizados para realizar a fase do piloto na escola. Trazemos uma proposta de perfil dos participantes do piloto, a partir de questionários que foram aplicados. Aqui, fazemos uma análise entre a prática do

projeto e a fundamentação teórica, com a proposta de compreender os resultados deste tensionamento, bem como relatar os desafios da prática da pesquisa e da pesquisa prática.

Diante disso, acreditamos que trouxemos contribuições para os campos da comunicação, da deliberação e da educação, por meio de uma pesquisa que procurou fazer esses campos dialogarem e provocarem reflexões mútuas, bem como, em interface, produzirem práticas inovadoras, já que se tratou de um trabalho inédito no Brasil.

Trouxemos também contribuições para o Compartilha como um todo, ao colaborar para o legado do projeto, e ajudamos a refletir teórica e praticamente sobre como podemos nos aproximar cada vez mais da comunidade escolar, sobretudo quando tentamos esta aproximação através de conceitos que são pouco vistos ou nem vistos dentro do conteúdo programático do ensino público básico, como os princípios da deliberação.

A colaboração da pesquisa, em particular<sup>18</sup>, traz a compreensão da relevância da comunicação como elemento pré-estruturador da formação de competências e habilidades deliberativas, sobretudo a comunicação tentativa, como um processo comunicacional que se desdobra de forma expressiva. As interações nos encontros do Compartilha, na fase piloto em Belém, nos permitiram ir além do problema de pesquisa inicialmente proposto e estabelecer uma ponte entre a relevância da comunicação para a criação de capacidades deliberativas na escola pública, sobretudo a partir das análises das cartas escritas pelos participantes.

Foi importante refletirmos, também, sobre a nossa atuação e postura de pesquisa em campo para atuar de maneira a considerar as relações de poder no ambiente escolar, trabalhar para que a diversidade se apresentasse e não se silenciasse diante das diferenças e divergências, levando em consideração as linguagens e os anseios dos participantes.

Por fim, olhar as interações entre os alunos na escola trouxe diversas reflexões no percurso da pesquisa, como as questões dos silêncios, dos barulhos, dos olhares, das recusas, das fugas pelas bordas e das afetações. Assim, é à análise das atividades do Compartilha em Belém, das interações comunicativas que se desenvolveram e das perspectivas teóricas traçadas, que veremos nos capítulos a seguir.

---

<sup>18</sup> Diversas contribuições ao trabalho foram levantadas durante a banca de defesa. Agradeço ao Professor Diógenes Lycarião por apresentar, especificamente, a possibilidade das análises comunicativas como elementos pré-estruturantes do processo de Deliberação.

## 2 PEDAGOGIA DELIBERATIVA: QUANDO A DELIBERAÇÃO ENCONTRA A ESCOLA<sup>19</sup>

Neste capítulo, trazemos o conceito de pedagogia deliberativa e as principais definições sobre a teoria deliberativa, com o objetivo de compreender as suas relevâncias conceituais e como dialogam em interface. O ambiente escolar é importante como lugar onde se revela a discussão e, por isso, buscamos também trazer as questões que o cercam, assim como a educação de um modo geral. Por fim, trazemos a estrutura metodológica do Compartilha e a sua proposta de pedagogia deliberativa, que surge da importância de compreendermos o desenho didático para a criação de capacidades deliberativas nas escolas públicas.

O livro de Shaffer et al. (2017), *Deliberative Pedagogy*<sup>20</sup>, é tomado como referência neste capítulo, já que é resultado de várias experiências de práticas deliberativas em salas de aula nos Estados Unidos, tanto em escolas quanto em Universidades. Os autores que apresentam suas experiências formam um grupo de pesquisadores comprometidos com o assunto, partindo da problematização de questões que a teoria deliberativa coloca à prática em um ambiente de formação educacional (THOMAS, 2017). Neste livro, é possível compreender as diversas estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação da pedagogia deliberativa (DRURY; BRAMMER; DOHERTY, 2017).

A pedagogia deliberativa pode ser entendida como a conexão entre educação e democracia, fazendo com que questões e práticas pedagógicas se relacionem com a educação cívica. Como horizonte, a pedagogia deliberativa pode mostrar como o paradigma de ensino pode ser no futuro, por meio de uma aprendizagem colaborativa, que estabelece conexões entre práticas educativas e ações sociais. Assim, a pedagogia faz uma interface entre educação e democracia, apresentado às instituições educacionais um novo contexto de atuação, bem como o de se conectar ao desafio de responder às necessidades da sociedade (SHAFFER et al., 2017).

Segundo Shaffer (2017), a relação entre educação e democracia tem como ponto de partida os estudos filosóficos e escritos pedagógicos de John Dewey. Segundo ele, Dewey é acionado como base para criar e desenvolver projetos educacionais nos Estados Unidos, assim como como Paulo Freire e bell hooks, que abordam o modelo dialógico de ensino (SHAFFER, 2017).

---

<sup>19</sup> Partes do texto deste e do próximo capítulo compõem o artigo de nossa autoria. MAGALHAES, S. C. S; CAL, Danila. Deliberação e comunicação: aproximações conceituais para a criação de capacidades deliberativas em escolas. **Aturá - Revista Pan-Amazônica de Comunicação**, v. 3, n. 1, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/atura/article/view/6658>. Acesso em: 30 jan. 2020.

<sup>20</sup> Ainda não traduzido para a língua portuguesa.

Essa prática pedagógico-educativa está enraizada nos conceitos clássicos de deliberação. Shaffer et al. (2017, p. xxiv, tradução nossa) baseiam as suas visões “em dois princípios: troca de razões no lugar da barganha ou da simples argumentação com preferências pessoais, e o ato de dar, aceitar, rejeitar as razões em público”<sup>21</sup>, da mesma forma como são pensados os princípios da deliberação, como mutualidade, publicidade e igualdade.

Para Shaffer et al. (2017), a pedagogia deliberativa se baseia nos seguintes pressupostos:

- uma forma de ensinar e aprender na e para a democracia;
- uma prática que associa processos da deliberação com metodologias de ensino, aprendizagem e engajamento, tanto dentro da sala de aula quanto em contextos fora dela;
- uma pedagogia que cultiva e abre espaços para diversas vozes e perspectivas agirem, falarem e serem ouvidas;
- um pensamento disruptivo sobre a educação, em que o professor não é um mero emissor de conteúdos e nem o aluno apenas um sujeito que precisa incorporar os conhecimentos; ambos agem comunicativamente para transformar a educação e a comunidade por meio da deliberação;
- um modo de pensar que encoraja os estudantes a considerar diferentes pontos de vista, julgando seus atos de forma consciente.
- uma forma de ensinar que é, em si mesmo, deliberativa, e, por isso, desenvolve habilidades, valores e comportamentos que apoiam a própria prática da deliberação.

Longo e Gibson (2017) partem dessa base e acrescentam algumas contribuições à pedagogia deliberativa:

- a pedagogia deliberativa na comunidade, que é uma abordagem que transpõe as barreiras de sala de aula, em que os alunos se envolvem deliberativamente com os membros de suas comunidades para identificar ações ou problemas públicos que demandem soluções;
- uma prática que conecta a teoria ao mundo real de problemas que precisam ser resolvidos, a partir de círculos de aprendizagem, fóruns e cursos com a comunidade.

---

<sup>21</sup> Em inglês: “(...) In its classic version, deliberative democracy is based on two principles: reasoning between people rather than bargaining or aggregating private preferences and having the giving, weighing, acceptance, or rejection of reasons be a public act (...)”.

- a pedagogia deliberativa em conjunto com uma ação: a relação entre o processo democrático de interação, em que os participantes ouvem uns aos outros, com um produto que resulta deste processo, como, por exemplo, uma decisão coletiva.

Os autores apontam que os benefícios dessa prática são diversos, apesar dos desafios. Um deles é o desenvolvimento de uma educação cidadã, voltada para a relação e o envolvimento dos estudantes com os problemas de suas comunidades. Outro, é que transforma a própria educação, pois torna o ensino-aprendizagem mais engajado socialmente. E, num aspecto mais amplo, traz ganhos para a democracia.

Longo e Gibson (2017) também trazem a perspectiva da pedagogia deliberativa na comunidade, em que os estudantes se envolvem deliberativamente com os membros de suas localidades para identificar ações ou problemas públicos que demandem soluções. Os autores trazem também a perspectiva de uma pedagogia da ação, que por meio do processo de argumentação, resultam em processos de decisão coletiva (LONGO; GIBSON, 2017).

Colocando a pedagogia deliberativa dessa forma, podemos pensar na escola como um ambiente de deliberação. Assim, estaremos de acordo com a ideia de sistema deliberativo, em que o ambiente escolar pode propiciar espaços e momentos de conversação e discussão que contribuem para os assuntos de interesse dos sujeitos que ali se encontram. Assuntos que podem, inclusive, transpor as paredes da sala de aula. Para Braga e Calazans (2001, p. 51), a “educação se desenvolve na tensão entre o indivíduo e a sociedade” e a sala de aula se relaciona “com a sociedade em função das motivações trazidas pelos estudantes, de suas inserções sociais (...)” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 44).

Se é na escola, esse lugar tensionado entre a sociedade e a sala de aula, que se busca tornar o processo de aprendizagem, no caso, da criação de capacidades deliberativas, uma possibilidade de transformação social por meio da educação, que questões o ambiente educativo coloca à pedagogia deliberativa?

## **2.1 Considerações sobre a educação e o ambiente escolar**

Para tratar sobre a temática da educação e da pedagogia, de modo ampliado, trazemos como referência o livro de Freire (2011), a *Pedagogia do Oprimido*, para problematizarmos as questões que cercam a educação e a prática da pedagogia no modelo disciplinar, assim como trazemos também algumas ponderações acerca da didática da participação (VENTOSA, 2016) e sobre motivação e potência criadora no ambiente escolar (LUZ; FISCHER, 2018), já que

propomos que a pedagogia deliberativa seja um momento de discussão participativa, criativa, com troca de argumentos e problematizações em torno de temas controversos.

A escola é um ambiente de desafios, que pode ser vista a partir das relações que se estabelecem no seu interior. Uma dessas relações é a educação disciplinar entre professores e alunos, que, segundo Freire (2011), opera em uma concepção bancária de educação.

Freire (2011) chama essa pedagogia de “bancária”, pois nesse modelo, o educador é o que faz “depósitos” de conteúdos nos educandos, cabendo a estes apenas arquivá-los, como transações bancárias, dessa forma, memorizando os depósitos de conteúdos sem questioná-los.

Essa prática pedagógica favorece uma dualidade entre educador-educando, em que o educador deposita nos alunos os conteúdos de ensino, tratando-os como sujeitos que devem ser depositados e preenchidos de conhecimento. Para o autor, “(...) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; (...) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2011, p. 82).

A pedagogia bancária é a da dominação, que educa conforme seus preceitos, e a pedagogia libertária é a dos educandos que problematizam, que criticam, que fazem questões, que colocam a sua cultura não como um fim para ser compreendida, mas, com ela, alfabetizar-se e atravessar o processo de educação (FREIRE, 2011).

Para Freire (2011), a pedagogia do oprimido é aquela que aprisiona os sujeitos, e a educação libertária é a que, por meio da ação e da reflexão, possibilita aos sujeitos serem viventes, escritores de suas próprias histórias, dado que poder escrever é poder se inscrever na vida; “(...) Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos (FREIRE, 2011, p. 83).

Para o autor, a educação deve superar a oposição educador-educando, o cerne da pedagogia do oprimido, pois a pedagogia deve ser problematizadora: se não opera na base emancipatória, torna-se uma ferramenta, uma lógica mecânica, que disciplina, oprime e enquadra os sujeitos em um modo de viver alheio às possibilidades de inscrição de vida autêntica. Como a educação bancária não é pensada para ser o meio de libertação, torna-se um mero instrumento de aprisionamento, já que a liberdade é condição primeira para que a educação exista.

Tal processo de inscrição dos sujeitos pode ser facilitado na escola, já que é neste ambiente que somos inseridos desde muito cedo, criando conexões com pessoas fora do nosso ambiente familiar e nos socializando em outros âmbitos. Mas para que a educação

emancipatória ocorra nesse ambiente escolar é preciso que os sujeitos entrem em diálogo e, para que haja o diálogo, ação e reflexão devem caminhar juntas.

É o que o autor chama de práxis, sendo a ação pela ação, apenas ativismo, e a reflexão pela reflexão apenas “palavreria” (FREIRE, 2011, p. 108). Assim, para ele, palavra e ação, pensamento e ativismo, devem dialogar para fazer a transformação social pela educação, entendendo que o diálogo não é uma mera troca de ideias, nem tampouco uma imposição, pois não visa manipular o outro; é uma ação-reflexão no mundo, de um agir orientado para a transformação e não para a autossuficiência, já que “(...) não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um verdadeiro pensar crítico” (FREIRE, 2011, p. 114).

Porém, o ambiente escolar, tal qual é configurado ainda hoje, coloca uma barreira à concepção dialógica de educação. O sistema disciplinador, bancário, de educação traz uma barreira à concepção dialógica da educação, pois, como requerer de crianças e adolescentes uma prática libertária e crítica se o ambiente em que eles convivem rotineiramente com os professores não os prepara para isso? Essa barreira é fruto de um sistema de disciplina e que disciplina, de conteúdos que não são preparados em conjunto com alunos, mas dados a eles de forma pré-fabricada (FREIRE, 2011).

Para Freire (2011, p. 115), “o diálogo começa na busca do conteúdo programático (...) não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes”. Assim, a pedagogia dialógica se concentra em compreender os anseios daqueles que serão participantes do diálogo, buscando compreender sua cultura, linguagem e formas de vida para que o conteúdo faça sentido para a vivência dos sujeitos.

Esse conteúdo não é buscado para suprir as necessidades dos educandos, a partir do ponto de vista do que os educadores acham o que deva ser o melhor. Se tal lógica fosse seguida, a pedagogia seria antidialógica por natureza, já que buscaria suprir uma necessidade do educador de “fazer o seu trabalho”, de ensinar aquilo que deve ser ensinado. Na perspectiva de Freire (2011), não se deve ensinar alguém ou transferir conteúdos para alguém, mas educar com, em conjunto.

Pensar criticamente é o que também propõe a pedagogia deliberativa por meio de debates e uso de argumentos, envolvendo os concernidos, no caso os alunos, em um processo de aprendizagem por meio da comunicação no ambiente escolar. Nesse aspecto, algumas questões merecem ser problematizadas, pois o ensino da deliberação e da prática deliberativa impõem certos desafios aos professores e alunos, e à própria condição estrutural “bancária” de ensino.

Para Thomas (2017, p. 215, tradução nossa), “(...) a pedagogia deliberativa parece arriscada. Requer do professor uma certa renúncia do controle, assim como sofisticadas habilidades de facilitação”<sup>22</sup>. Desafio que se coloca no fazer, pois, se já há dificuldades e obstáculos no processo básico de ensino, em que o professor fala e os alunos escutam, imagina-se num fazer deliberativo permeado de trocas de argumentos, falas e interações. Ao mesmo tempo, o professor deve manusear a permissão da fala livre, e o controle do tempo, do assunto, ficar atento para questões de desrespeito, que porventura possam existir, e para os momentos em que há oportunidades de fala, trabalhando a inclusão.

Um conceito que pode ser muito útil para pensar o papel do professor, da sua forma de mediar e de abrir espaço para que os alunos sejam mais ativos é a didática da participação. Ventosa (2016, p. 58) diz que a palavra didática é repleta de significados e que alguns autores “(...) a definem como ciência, outros como tecnologia e outros mais, a partir de uma perspectiva mais genérica e pragmática, a denominam disciplina pedagógica”. Mas que, apesar das três vertentes epistemológicas, os autores concordam que a didática se trata dos “processos de ensino e aprendizado” (VENTOSA, 2016, p. 58). À didática, dessa forma, se associa a ideia de que se trata de procedimentos para que o ensino-aprendizagem se materialize, a partir de conteúdos que se pretendem ensinar (VENTOSA, 2016).

O autor faz essa discussão sobre didática para chegar à proposta de didática da participação chamada de Animação Sociocultural (ASC). Para ele, a ASC visa a motivar os participantes em atividades grupais, sendo que o ensino e a vivência dessa participação são o que possibilitam o aprendizado do que é participar. É uma forma de aprender fazendo, partindo “(...) da participação não como algo inato (ainda que pareça inata a sociabilidade humana que a faz possível e necessária), e sim adquirido. Quer dizer, é necessário ensinar a participação para poder aprendê-la” (VENTOSA, 2016, p. 58).

O ensino-aprendizagem da participação, no modelo da ASC tem três dimensões, que são a educativa, a social e a cultural. A educativa é a premissa de que o ensino-aprendizagem da participação tem um fim formativo em si mesmo, ou seja, como falamos anteriormente, aprende-se a participar. A dimensão social é o contexto onde se desenvolvem as atividades, e a dimensão cultural é o projeto em si, que visa ser desenvolvido em grupo (VENTOSA, 2016).

Não objetivamos trazer aqui o modelo da ASC, até porque estamos trabalhando em uma perspectiva teórica da pedagogia deliberativa como um processo de participação democrática

---

<sup>22</sup> Do inglês: “(...) Simply stated, deliberative pedagogy feels risky. It requires of the professor a certain relinquishment of control, as well as sophisticated facilitation skills”.

em ambiente escolar. Entretanto, Ventosa (2016) traz algumas questões acerca da didática que são interessantes para distinguirmos alguns significados fundamentais para o nosso trabalho.

Sendo assim, trazemos aqui nuances interessantes da ideia de participação que o autor faz e que nos cabe também para refletirmos teoricamente. Segundo suas pesquisas, a etimologia latina da palavra participar significa “tomar parte” (VENTOSA, 2016, p. 61), e, em dicionários espanhóis, a palavra participação tem pelo menos três significados: comprometer-se – que se refere à ideia de tomar parte-,

*Compartilhar*: o segundo traço definidor de participação é a sua dimensão social - e comunicar. Aprende-se a participar *em grupo*. O grupo, portanto, é o âmbito, espaço ou contexto de aprendizado necessário de participação. *Comunicar*: o terceiro traço caracterizador de participação é a *interação* com os demais. A dimensão relacional e comunicativa da participação, por consequência, também terá que ser considerada na hora de desenhar uma didática da participação. (VENTOSA, 2016, p. 62).

O autor diz também que, se ao analisar os significados da palavra participação em conjunto, um quarto significado surge, que é o associativismo, ou seja, participar também pode significar se associar ao projeto em desenvolvimento (VENTOSA, 2016). Assim, os significados sugerem abordagens da participação, formas de compreendê-la que são necessárias para criar uma proposta de didática participativa.

É importante frisar que, apesar do autor fazer as distinções entre compartilhar e comunicar, para o nosso trabalho não vemos como significados distintos, já que compreendemos que compartilhar é também uma forma de agir comunicativamente (HABERMAS, 2003).

Mas, ao olhar para esse modelo de didática, não há como não relacionar à pedagogia deliberativa, o modo como o Compartilha foi desenhado e a forma como buscamos compreender a prática do projeto, a partir das interações. Todas as palavras que viemos usando até aqui corroboram com a ideia de que estamos realizando uma prática de didática participativa.

Tal perspectiva participativa, também, relaciona-se de modo muito próximo à pedagogia de Paulo Freire, da qual falamos anteriormente. Aprender a participar pode ser vista como uma forma libertária da educação, já que coloca os participantes em interação, rompendo com o modelo dual bancário educadores-educandos, pois só é possível aprender participando; uma pedagogia ativa e engajada que abre espaço para as trocas comunicativas e para a construção coletiva.

A partir desse ponto de vista, Freire (2011, p. 117) chama atenção para a relevância do contexto e da realidade em que se encontram os sujeitos, pois, para ele “(...) a incidência da

ação é a realidade a ser transformada”, ao qual se refere à proposta libertária de uma educação que é reflexão e ação sobre o mundo, sobre o mundo que se vive e que se conhece, posto que os educadores humanistas não visam doutrinar dentro do seu mundo e, sim, educar para a transformação das situações que os oprimem (FREIRE, 2011).

Dessa forma, “(...) Ao revolucionário cabe libertar e libertar-se com o povo, não conquistá-lo” (FREIRE, 2011, p. 118), pois ao educador não cabe o papel de aprisionar vidas na escola e nem tornar os educandos em seus eternos aprendizes. Na verdade, o que se espera de uma pedagogia emancipatória é que a comunicação com os sujeitos seja potencializada de suas ações no mundo.

Mas para participar é preciso que os participantes se sintam motivados, convidados a isso e queiram se engajar. Luz e Fischer (2018, p. 139) dizem que é preciso “abismar-se” para se sentir convidado, “chamado à criação”, a partir de outras formas de escrita, outras práticas de ler e ouvir histórias, por exemplo, que podem dar potência à criação. Esse convite, para as autoras, precisa ser da ordem do sensível, por vias que toquem e despertem o olhar dos alunos, pelas questões que os tocam (LUZ; FISCHER, 2018).

A partir dessa proposta do sensível para convocar a uma didática criadora, uma das propostas das autoras é que se deve dar relevo, materialidade, aos assuntos, aos conteúdos, às questões que sensibilizam, saindo de um plano puramente reflexivo, tornando-o mais perceptível e, portanto, possível de senti-lo. Tal experiência sensível deve ser um “(...) encontro ‘com as coisas’ – coisas que façam variar nossos repertórios (...)” (LUZ; FISCHER, 2018, p. 143).

Para perceber esse relevo, mudar ou incrementar repertórios, é necessário que se esteja aberto para que o convite ocorra e para que se participe, já que estamos falando de uma didática que é participativa. É o que Luz e Fischer (2018) discutem sobre o comover-se, “no sentido de *mover com* as coisas, pelo encontro com materialidades do mundo em que colocamos nossas mãos” (LUZ; FISCHER, 2018, p. 144). Nesse sentido, o “mover-se com” busca que, ao aceitar participar, os participantes entrem em experiência. Assim, não se trata apenas de aceitar um convite, ou de se sentir seduzido por ele, mas se sentir implicado *em* e conduzido *a* tocar, experimentar, vivenciar.

Luz e Fischer (2018) trazem essa perspectiva dentro do convite à escrita literária dos alunos, mas estamos aqui, de forma criadora, tensionando para pensar a prática da pedagogia que solicita a participação. Dessa forma, levantar conceitualmente a importância da convocação e da abordagem com os participantes no processo pedagógico, já que essa questão foi sentida

em campo, como relataremos no último capítulo, e nos mostrou a importância de uma abordagem mais comvente do que convidativa.

Na pedagogia deliberativa, Thomas (2017) acredita em um processo de ensino-aprendizagem compartilhado, em que o professor pode trabalhar a transferência de responsabilidade do ensino para o aluno, de uma forma que os estudantes se vejam também como responsáveis pelos aprendizados uns dos outros, sem, claro, tirar do professor a responsabilidade por orientar o conteúdo. Para ela, a escola deve ser vista como uma comunidade, em que todos dividem a responsabilidade pelo ensino, transformando esse ambiente em uma experiência de aprendizagem.

Thomas (2017) reflete sobre essa questão e, também, sobre a importância da escola na vida dos alunos, já que o ambiente escolar é um dos poucos lugares em que se passa muito tempo com uma diversidade de pessoas, de diferentes religiões, culturas, classes, estilos. Para fazer deste ambiente um espaço mais democrático, plural, os alunos devem aprender a conviver e a construir essa noção de comunidade e apoio mútuo ao longo da vida escolar (THOMAS, 2017).

Alguns pontos desafiam a prática da pedagogia deliberativa e são trazidos por Thomas (2017), e merecem destaque. Primeiro, os alunos não sabem muito o que fazer quando recebem responsabilidade e poder, pois veem no professor a figura que lidera o desafio de ensinar. Para avançar nessa questão, os professores devem “resetar” as expectativas dos alunos, colocando a responsabilidade compartilhada pelo aprendizado como ponto de partida. Segundo, estabelecer uma relação de confiança é uma afetividade que envolve tempo, mas que também é necessária para que a questão da responsabilidade avance. Terceiro, os professores devem demonstrar que a diversidade adiciona mais energia às discussões e que elas são necessárias.

As considerações de Ventosa (2016), Thomas (2017), e Luz e Fischer (2018) ajudam a problematizar os formatos de ensino que comumente vemos nas escolas, já que o modelo disciplinar é o que ainda padroniza as escolas no Brasil, por exemplo. Por isso, Freire (2011) pode ser uma excelente referência para pensar a pedagogia deliberativa de forma mais libertária, já que educar com emancipação e não com aprisionamento é dar ao sujeito a possibilidade de despertar para a vida e, a partir disso, tomá-la pela mão, em contrapartida à perspectiva bancária, que visa “depositar” nos educandos conteúdos pré-formatados, não para serem refletidos e criticados, mas para serem assumidos como a verdade incontestável daqueles que depositam, logo oprimem (FREIRE, 2011).

Trabalhando no sentido de uma pedagogia emancipatória, da ação-reflexão, dialógica, o processo de aprendizagem pode se tornar mais inclusivo e até garantir maneiras de fazer com

que o aluno também seja responsável pelo conteúdo, compartilhando não só a responsabilidade de debater e interagir, como a de também trazer elementos e argumentos ao que será debatido, orientando-se a uma perspectiva mais substantiva da deliberação.

Essa perspectiva mais substantiva faz parte de algumas vertentes da teoria deliberativa. Desse modo, como a pedagogia pode dialogar ainda mais com a deliberação? Para responder a isso, falar em uma pedagogia que se quer deliberativa, requer a compreensão das principais perspectivas e definições sobre deliberação, conforme veremos a seguir.

## **2.2 Teoria deliberativa: definições**

A deliberação advém da possibilidade de solucionar problemas sociais e da tomada de decisão de forma discursiva entre os membros da sociedade (HABERMAS, 1995; 1997a; 1997b). Essa forma discursiva se dá por meio de um âmbito comunicativo da política (MAIA, 2008), em que a deliberação é resultado de uma cultura partilhada entre os cidadãos, que buscam valores, como a justiça e o respeito para garantirem as suas igualdades (HABERMAS, 1995).

Chambers (2009) ressalta que a teoria deliberativa é importante para que cidadãos atuem de forma democrática para observar e criticar as instituições, conformando um processo de *accountability*, em que os representados podem cobrar o posicionamento público dos seus representantes, dentro de um sistema político representativo (MAIA, 2006). Dentro desse processo de prestação de contas, Gutmann e Thompson (2004) destacam que a democracia deliberativa é basicamente a necessidade de justificar decisões, tanto por parte de quem as discute, quanto por parte de quem as elabora.

Habermas (1997b) traz na concepção de deliberação o papel dos cidadãos não só para a resolução de problemas, mas também para a soberania popular, ao serem também criadores e propositores de direitos. O processo de debate e discussão pública facilita e pode fortalecer essa soberania e, por isso, a ampliação da participação popular e da formação de vontade políticas também são importantes para fortalecer o próprio sistema democrático. É como se a proposta de uma sociedade mais deliberativa colocasse a democracia no centro de uma esfera pública, e não simplesmente no momento de decisões e exercício de poder de escolha no momento do voto (CHAMBERS, 2009).

Maia (2008, p. 28) pondera que “A deliberação nem sempre visa a uma decisão imediata. Refere-se, antes, ao processo de reflexão crítica (...)”, em que tal gesto comunicativo implica num entendimento de um processo democrático comunicativo, que torna legítimo os processos de tomada de decisão política porque foram deliberados; debatidos de forma

consciente e argumentados (MAIA, 2008).

Se um processo de deliberação é legítimo, o processo democrático se torna vantajoso em cinco aspectos que, para Maia (2008), podem impactar social e democraticamente: vantagem educativa, em que os envolvidos no processo de deliberação podem aperfeiçoar os seus conhecimentos; vantagem coletiva, em que melhoram as suas relações de interdependência social e comunitária; vantagem democrática, porque promovem uma participação mais justa e inclusiva dos atores; vantagem racional, em que os participantes buscam e proveem suas próprias informações e seus próprios argumentos; vantagem autônoma, em que a democracia se faz pela vontade e pela necessidade das pessoas e dos grupos (MAIA, 2008).

Para que essas vantagens surjam no processo deliberativo, Maia (2008) diz que é preciso, primeiramente, diferenciar a mera conversação e/ou discussão da deliberação, pois o processo deliberativo leva em consideração algumas condições e princípios gerais que fazem essa diferença. Para Habermas (1997), o processo deliberativo opera por meio do seguinte postulado:

a) As deliberações realizam-se de forma argumentativa. [...] b) As deliberações são inclusivas e públicas. [...] c) As deliberações são livres de coerções externas. [...] d) As deliberações são livres também de coerções internas. (COHEN, 1989 apud HABERMAS, 1997b, p. 29-30)

Para Marques (2009), Habermas está preocupado em garantir, por meio da deliberação, que os resultados das trocas argumentativas tornem as normas, daí resultantes, legítimas. Para a autora, essas trocas são processos discursivos voltados para a resolução de problemas compartilhados entre os cidadãos, baseados na ação comunicativa<sup>23</sup>. Esses processos comunicativos são baseados em princípios, que tem como núcleo a argumentação livre de constrangimentos, que envolvem o uso prático da razão, voltado para a chegada em um consenso (AVRITZER, 2009).

Maia (2008), porém, pontua que num debate real, os princípios podem sofrer algumas restrições durante o processo deliberativo, pois

(...) os participantes não dispõem de igual status; nem sempre estão preparados para refletir sobre as questões controversas; não se mostram interessados em ouvir atentamente os outros; mentem, chantageiam, ameaçam e frequentemente não estão dispostos a alterar seus próprios pontos de vista diante daqueles apresentados pelos demais. (MAIA, 2008, p. 31)

Essas restrições podem ser relacionadas com o âmbito onde ocorre a deliberação, já que a deliberação não se dá em uma forma única, padronizada; cada lugar onde a deliberação ocorre vai demandar uma forma de realizar a deliberação. Esses ambientes de deliberação compõem

---

<sup>23</sup> Conceito que debateremos em detalhes no próximo capítulo.

um sistema deliberativo. Mansbridge (2009) diz que a ideia de sistema deliberativo alarga a concepção padrão de deliberação, e que opera mutuamente tanto em esferas formais quanto informais de debate e decisões. A autora diz que esse sistema não é uma relação direta entre as partes que formam o conjunto, no caso, arenas formais e informais de deliberação, mas é um sistema interrelacionado, em que uma parte pode afetar a outra (MANSBRIDGE, 2009).

Esse sistema que se afeta entre as partes, ajuda a entender como os cidadãos se afetam também e contribuem para a circulação de ideias, argumentos, e trocas comunicativas sobre assuntos de seus interesses. Para Mansbridge (2009, p. 208), “Em seu melhor funcionamento, um sistema deliberativo, assim como todos os sistemas de participação democrática, auxilia seus participantes a entenderem melhor a si mesmos e ao contexto no qual se inserem”. Para ela, então, a conversação cotidiana, é uma forma de alargar a concepção formal da deliberação e colabora para que os processos deliberativos ocorram em diversas arenas e lugares, como nas ruas, nos ambientes privados e na mídia.

Neblo e White (2018) analisaram várias interações dentro de diferentes ambientes de deliberação, a partir do modelo de circulação do poder comunicativo de Habermas. Os autores fizeram um adendo ao modelo habermasiano, que consiste em uma porosidade de comunicação entre a sociedade civil e o governo. Os autores verificaram de forma mais detalhada que há sub-ambientes dentro da sociedade civil, nos quais as interações são necessárias para aprimorar o modelo de circulação da comunicação na esfera pública e, logo, as formas de deliberação que se fazem de diferentes modos nesses âmbitos.

Os autores elencaram alguns critérios que são importantes para que os diferentes âmbitos da deliberação se comuniquem. Os âmbitos podem ser compreendidos como a mídia, os cidadãos comuns, partidos e grupos de interesse, mini-públicos<sup>24</sup> e os três poderes (legislativo, judiciário e executivo), com os seguintes critérios: o conhecimento que um ambiente deve ter do outro para que haja a interação, a tradução, para que os sites se comuniquem sem distorções, receptividade, para que os ambientes estejam abertos às deliberações uns dos outros e flexibilidade, para tomar ações com as informações que recebem (NEBLO; WHITE, 2018).

A diversidade da comunicação, de linguagens e de pessoas que se encontram em um

---

<sup>24</sup> Em tradução livre, podem ser entendidos como órgãos ou ambientes em que os cidadãos comuns podem deliberar sobre seus anseios sem a intervenção de um grupo de interesse, em que os resultados podem servir como insumos para as elaborações de leis. Do inglês: “(...) mini-publics are bodies that allow citizens to develop their public beliefs and desires in a deliberative setting, which is not typically provided by parties or interest groups. The outputs of mini-publics then often go on to serve as inputs for legislatures” (NEBLO; WHITE, 2018, p. 9).

dado processo deliberativo é um ponto de atenção dentro da teoria, pois é uma questão que confronta diretamente com a natureza normativa da deliberação, como veremos mais adiante. Mas, conforme diz Maia (2008), o caráter normativo e de condições ideais da deliberação nos ajudam a verificar e a analisar processos que podem ser mais ou menos deliberativos por meio dos princípios.

O entendimento dos princípios é importante, então, para compreendermos e diferenciarmos o processo deliberativo de outros processos comunicativos políticos que circulam na esfera pública e que não visam, necessariamente, alguma transformação ou tomada de decisão. Assim, trazemos uma explicação dos princípios gerais para destacar e situar a teoria deliberativa.

### **2.3 Os princípios e as naturezas conceituais da deliberação**

Para Mendonça (2009, p. 91, grifo do autor), “Em geral, pode-se dizer que três princípios costumam as abordagens deliberacionistas: *mutualidade, publicidade e igualdade*”. A mutualidade significa dizer que as deliberações ocorrem de forma argumentativa, em que as partes proferem e examinam criticamente as trocas de razões uns dos outros, que podem ser entendidos também como “reciprocidade, cooperação e responsividade” (MENDONÇA, 2009, p. 91).

Maia (2008, p. 33) destaca que a regra da argumentação é um “elemento central no processo deliberativo”, e se diferencia da vontade de colocar uma opinião, porque o argumento deve ser usado de forma racional, no sentido de ser um argumento razoável, plausível, que faça sentido no ambiente e no contexto em que está sendo colocado e que se apresenta como uma forma de convencimento não apenas pela vontade de quem o coloca, mas pela necessidade de ser colocado no debate e pela possibilidade de ser compreendido.

A argumentação, para a autora, não só visa prover ideias que façam sentido para a questão em debate, como também é um elemento que, razoavelmente, pode reestabelecer a comunicação em momentos controversos, de rompimentos e tensões (MAIA, 2008). Aqui, vale a força do melhor argumento, não no sentido autoritário e, sim, numa razão fundamentada e aceita pelos concernidos, que contribui substantivamente para a matéria em questão.

O princípio da publicidade torna as deliberações inclusivas e públicas, em que todos os interessados devem ser incluídos. A partir desta visão, Maia (2004a apud Mendonça, 2009), diz que a publicidade vai além da simples visibilidade. Ela trata, sobretudo, de ser acessível de modo que nenhum interessado seja excluído (MAIA, 2008). A autora pondera, contudo, que para que os interlocutores tenham a possibilidade de serem incluídos e ouvidos, é preciso que

eles tenham “capacidade discursiva, de criar oportunidades para a comunicação, de se fazer ouvir e sustentar o debate público” (MAIA, 2008, p. 39).

Dessa forma, a publicidade ganha relevância no processo deliberativo, pois ao apresentar justificativas e razões em público, cria-se oportunidades para que os envolvidos possam ter contato com os argumentos da questão que está sendo debatida, assim como os que colocam as razões podem, por meio dessa publicidade, mudarem seus pontos de vista e se convencerem de outros argumentos.

Já o princípio de igualdade estabelece que as deliberações são livres de coerções internas e externas. Segundo Cooke (2009), em princípio, deve haver um entendimento de que todos são capazes de proferir argumentos. Ser livre de coerções internas e externas, significa que os participantes só devem se submeter às regras do próprio jogo deliberativo, comunicativo, argumentativo, ou seja, que todos têm iguais possibilidades de participação, fala e contribuições (MAIA, 2008). Essa possibilidade igualitária compete tanto àqueles que elaboram as políticas, em se tratando de esferas deliberativas políticas mais formais quanto àqueles que são atingidos e/ou afetados pelas políticas criadas. É no sentido democrático de igualdade que se faz possível que “pessoas em condições desvantajosas expressem seus interesses e valores” (MAIA, 2008, p. 38).

Gutmann e Thompson (2004) dizem que uma das características da democracia deliberativa é que a discussão para a tomada de decisões visa a influenciar as decisões políticas. Os autores até fazem uma alusão à ideia de que a troca de argumentos não é uma espécie de *talk show*, em que os atores trocam os argumentos. A ideia do debate político é clara, tem uma intencionalidade e visa provocar mudanças estruturais. Mas eles pontuam também que o processo é dinâmico, devendo ficar aberto para revisões futuras, inclusive possibilitando alterações nas justificativas que um dia foram utilizadas para fundamentar a tomada de decisão.

A democracia deliberativa tem uma natureza diversa e vários autores chegam a divergir sobre como ela deveria ser. Gutmann e Thompson (2004) nos ajudam a compreender essas diferentes possibilidades e “personalidades” que a deliberação pode ter, fazendo binômios explicativos. Assim, para os autores, a deliberação pode ser instrumental ou expressiva, procedimental ou substantiva e consensual ou pluralista (GUTMANN; THOMPSON, 2004, p. 21-29).

Na natureza instrumental-expressiva, a visão instrumental, também chamada de epistêmica, entende que a participação política dos cidadãos só tem valor se tiver algum efeito de tomada de decisão. Já a perspectiva expressiva confere valor ao processo de discussão em si mesmo, e na tomada de decisões, por parte dos representantes, na medida em que justificam as

políticas para os representados. A via expressiva leva em consideração os sujeitos que são envolvidos e implicados nas leis e regras criadas para eles (GUTMANN; THOMPSON, 2004, p. 21-29). Os autores também ressaltam que ambas perspectivas podem atuar em conjunto e não são excludentes. Acreditamos, particularmente, que a natureza instrumental ou expressiva da deliberação está associada à *accountability* e à mutualidade, revolvendo à perspectiva habermasiana.

Para Gutmann e Thompson (2004), na natureza procedimental ou substantiva da deliberação, a visão procedimental visa estabelecer os princípios que vão reger o processo de tomada de decisões, mas que não vão indicar o conteúdo dessas decisões, exercer algum tipo de influência ou levar em consideração particularidades subjetivas dos que discutem e do que será discutido. Para essa natureza, os princípios são necessários para regular a deliberação e garantir que as regras básicas sejam atendidas e justas, como a possibilidade de participação igualitária dos envolvidos (GUTMANN; THOMPSON, 2004). Já a visão substantiva da deliberação, por outro lado, leva em conta as particularidades, como as questões raciais, de gênero, a diversidade, as minorias, os excluídos. Para alguns teóricos procedimentais, não há a negação da diversidade, mas levar em consideração certas particularidades pode gerar resultados injustos para algumas partes. Contudo, para os autores da visão substantiva, o problema da perspectiva procedimental é que a participação igualitária não é possível de acontecer e que os princípios que regulam a deliberação mais procedimental contêm questões substanciais em si mesmos (GUTMANN; THOMPSON, 2004).

Young (1996), é uma autora que defende a visão mais substantiva da teoria deliberativa. Para ela, o modelo centrado no argumento e no bem comum como objetivo, pode silenciar pessoas e grupos. Sua proposta é a de centrar a deliberação para além do argumento, incluindo outras formas de comunicação que contribuem para a discussão política.

Para Young (1996), o que os teóricos deliberacionistas dizem sobre a igualdade como princípio do processo deliberativo não é condizente com a realidade dos cidadãos. Para esses teóricos, a igualdade entre os participantes é suficiente e se estabelece quando os sujeitos renunciam as suas posições econômicas e políticas. Assim, para eles, eliminando a influência desses fatores, os sujeitos estariam em condições de fala ideais e iguais. Entretanto, para Young (1996), isso só poderá ocorrer se também forem eliminadas suas condições e diferenças sociais e culturais, o que não é possível num contexto de comunicação democrática. E é importante pontuar que para a natureza procedimental da democracia deliberativa, os valores culturais são assumidos como universais, assim como a igualdade e a liberdade devem ser asseguradas a

todos e que, por isso mesmo, não se devem levar em conta valores substantivos ou particularidades (GUTMANN; THOMPSON, 2004).

Por último, a natureza consensual ou pluralista é o mais divergente entre os teóricos (GUTMANN; THOMPSON, 2004). Para os autores, os teóricos consensuais com tradições mais republicanas veem como objetivo da deliberação um bem comum a ser alcançado, por meio da concordância em princípios básicos da deliberação, mesmo havendo profundas diferenças entre os grupos e pessoas. Para eles, esse objetivo talvez não seja alcançado, mas tê-lo como premissa no processo deliberativo é digno. Já os consensuais liberais, levam em consideração os desacordos morais, já que estes são inerentes às pessoas e que, por isso, nem sempre é desejável buscar o bem comum. Mas, de modo geral, os democratas deliberativos concordam que o objetivo primeiro da deliberação seja a justificação de decisões (GUTMANN; THOMPSON, 2004).

A natureza pluralista da deliberação, por outro lado, leva em consideração as diferenças como premissa básica. Para Gutmann e Thompson (2004), os governos democráticos devem compreender essas diferenças e aprender a lidar com elas. Da mesma forma, os cidadãos passam a ser mais compreendidos se expõem suas diferenças e colocam seus pontos de vista, buscando esclarecer eventuais desacordos. Se todos são colocados como iguais de forma abrangente, corre-se o risco da exclusão e do não entendimento e atendimento das demandas dos diversos grupos. Para os autores, essa perspectiva pluralista da deliberação é mais real do que a busca por um bem comum (GUTMANN; THOMPSON, 2004).

Dada as possibilidades de natureza da teoria deliberativa, apresentadas por Gutmann e Thompson (2004), apresentamos também a natureza deliberativa para Dryzek (2009). Para ele, a deliberação é autêntica, inclusiva e consequencial. A autenticidade de um processo deliberativo implica que ele seja reflexivo e não coercitivo, orientado pela reciprocidade. Neste aspecto, o autor é mais orientado para os princípios mais gerais da deliberação. A natureza inclusiva requer a inclusão da diversidade de discursos em um cenário político. Para ele, “sem inclusão pode até ocorrer a deliberação, mas não há democracia deliberativa” (DRYZEK, 2009). Por último, a natureza consequencial da deliberação significa dizer que o processo é inerentemente prático. A deliberação requer impacto, resultado. Mesmo que não sejam satisfatórios, produzem algum efeito. Em resumo, para o autor, o sistema político que tem um alto nível de autenticidade, de inclusão e que provoca consequências práticas, será um sistema deliberativo eficaz (DRYZEK, 2009).

Dryzek (2009) faz a relação entre a natureza da teoria e a perspectiva mais abrangente da democracia deliberativa para introduzir o conceito de capacidade deliberativa. Esse conceito

é salutar para pensarmos a relação entre a deliberação e a pedagogia deliberativa, buscando elementos que tornem essa forma de pedagogia ainda mais deliberativa. É sobre essa relação e a capacidade deliberativa que discutiremos a seguir.

#### **2.4 A capacidade deliberativa e a relação com a pedagogia deliberativa**

Para Dryzek (2009), a capacidade deliberativa é como uma conta, uma espécie de estoque dinâmico que abriga os níveis que um sistema pode ter para ser mais ou menos deliberativo, a partir do qual é possível analisar regimes e sistemas políticos. Para ele, somente a análise de práticas comunicativas da deliberação não dá conta de explicar e compreender a conjuntura política de uma forma mais ampliada (DRYZEK, 2009).

A democracia deliberativa não é somente um movimento de "cima para baixo" das instituições, podendo ser, inclusive, fora formas tradicionais de organizações, sendo, por vezes, totalmente informal, mas ainda assim contribuindo para a capacidade deliberativa dos estados (DRYZEK, 2009). Na mídia, por exemplo, a troca mútua de argumentos se dá de forma pública e pode ser realizada em diferentes modalidades, por meio de debates, reivindicações de direitos por parte de telespectadores, esclarecimentos sobre decisões políticas em emissoras de Rádio e TV, debates sobre questões polêmicas na internet, conformando, também, “mecanismos de *accountability*, pelos quais os responsáveis e os representantes políticos são instados a prestar contas, em público, de suas ações ou inações” (MAIA, 2008, p. 19).

Dryzek (2009) diz que um aspecto interessante da capacidade deliberativa é a reflexividade, pois ela provoca percepção sobre os interesses dos grupos sociais e sobre o próprio sistema político. Assim, junto com a possibilidade de resolver problemas sociais e promover a legitimidade das decisões, por exemplo, a capacidade deliberativa ajuda a consolidar a democracia. A capacidade deliberativa contribui tanto para o estado democrático, já em funcionamento, quanto para aqueles que ainda estão saindo de uma transição - dessa forma, a capacidade deliberativa pode ser útil para construir o estado (DRYZEK, 2009).

Dryzek (2009) listou o que ele chama de determinantes da capacidade deliberativa. São eles: educação e letramento, na medida em que, segundo o autor "(...) influenciam a 'competência comunicativa' de atores políticos e cidadãos comuns" (DRYZEK, 2009, p. 13, tradução nossa)<sup>25</sup>; linguagem compartilhada e acessível, que ultrapasse barreiras de grupos e que não seja utilizada como estratégia de poder pelas elites para dificultar o entendimento das

---

<sup>25</sup> Do inglês: “Literacy and education, inasmuch as they influence the ‘communicative competence’ of political actors and ordinary citizens”.

"massas"<sup>26</sup>; formato do sistema eleitoral, que permite o diálogo e incentiva a reciprocidade de candidatos ao dialogarem no processo eleitoral, inclusive com adversários; instituições estatais, em que diferentes estruturas de estado e instituições podem ser mais ou menos deliberativas; cultura política, em que a deliberação pode funcionar de diversas maneiras, já que cada lugar tem suas formas de lidar com a política, com o diálogo e com o que se espera de cidadãos e atores políticos.

Dryzek (2009) também afirma que a capacidade deliberativa pode ser obstruída por alguns aspectos como, o fundamentalismo religioso, conformidade ideológica e autonomia segmentada. A capacidade deliberativa encontra problemas em locais em que há fundamentalistas religiosos controlando o Estado. Com o fundamentalismo, é difícil estabelecer uma troca comunicativa, uma reflexividade sobre o outro e seus interesses e argumentos, porque o fundamentalismo vê a sua doutrina como a verdade. Isso vale para a conformidade ideológica, no sentido em que os cidadãos estão sob um campo ideológico imposto pelo Estado. As sociedades segmentadas não permitem o diálogo entre estratos diferentes e, conseqüentemente, a capacidade deliberativa fica prejudicada, já que se amplia na medida em que a diversidade de pontos de vista circula na sociedade, fator necessário para que a deliberação ocorra (DRYZEK, 2009).

Essa visão mais abrangente da democracia deliberativa leva em conta o sistema deliberativo. Como já citado, a deliberação pode ocorrer em instituições e órgãos formais do governo, nos fóruns de participação pública e ocorrem também na esfera pública informal (DRYZEK, 2009), em que os assuntos tomam forma de opinião pública e prestação de contas à sociedade, como a mídia (MAIA, 2008) e as conversas cotidianas (MANSBRIDGE, 2009).

Para o autor, o sistema deliberativo é composto pelos seguintes elementos: espaço público (internet, mídia, fóruns, associações, cafés, espaços que não restringem as pessoas pelo que elas são e pelo que elas podem ou não falar), espaços empoderados (conselhos, comitês, agentes formalmente organizados), transmissão (a ponte entre espaço público e espaços empoderados, no sentido do espaço público influenciar o empoderado), *accountability* (a forma como os espaços empoderados prestam contas para o espaço público) e decisividade (a forma como os elementos anteriores influenciam as tomadas de decisões coletivas). Os tipos de comunicação nesses elementos podem ser mais ou menos deliberativos e cada sistema pode funcionar de um jeito, ter um formato diferente. Esses elementos são pontos de partida para compreender os diversos sistemas deliberativos. Alguns podem ser mais inclusivos e podem ter

---

<sup>26</sup> O autor utiliza o termo "massas". Colocamos aqui entre aspas, pois compreendemos os atores sociais não como um componente homogêneo, mas como sujeitos com suas individualidades, diversidades e subjetividades.

mais autenticidade também. Outros não (DRYZEK, 2009).

Conforme colocado por Dryzek (2009), a educação é um dos determinantes para a capacidade deliberativa. Podemos pensar que, se um sistema deliberativo é feito por pessoas e suas capacidades de agenciamento, a escola pode vir a ser um ambiente de deliberação que aprimora o sistema, se na formação dos sujeitos há a preocupação com a sua participação democrática na sociedade, com capacidade para tomarem decisões, discutirem, serem agentes.

É na educação, no dia a dia da escola que os alunos praticam coisas. É na vida escolar que experimentamos diversas possibilidades de ver os conteúdos na prática, acontecendo. Fazemos da escola o nosso laboratório, tanto das relações sociais que estabelecemos com colegas e professores, quanto de testar aquilo que aprendemos; o processo de aprendizagem é um processo de prática do conhecimento por si só.

Se podemos praticar o conhecimento no processo de aprendizagem, dessa forma, podemos incluir o conhecimento e a prática da deliberação na fase escolar. Como colocado por Dryzek (2009) e Maia (2008), uma das vantagens do processo deliberativo é o seu poder educativo, no sentido de trabalhar o aperfeiçoamento de colocação de argumentos e de práticas dos princípios democráticos, como a igualdade e a inclusividade, em atividades comunicativas.

Dessa forma, se a pedagogia deliberativa opera no ambiente escolar, que compõe o sistema deliberativo, esta prática didática e comunicativa pode incrementar e ampliar a participação dos cidadãos na sociedade, criando e potencializando suas ações criativas e dialógicas para ampliar as formas democráticas de intervenção social, melhorando a diversidade de pontos de vista circulando na esfera pública, o que para Dryzek (2009) é fundamental para melhorar a capacidade deliberativa.

Se esse o ambiente escolar pode ser um âmbito do sistema deliberativo, em conjunto com os sujeitos que fazem parte dele, é bem relevante que tenhamos a proposta de criar capacidades deliberativas aí mesmo, por meio de uma relação entre as questões dos participantes com as questões sociais, da pedagogia deliberativa com as motivações dos participantes, das suas inserções sociais com as suas formas de pensar o seu lugar no mundo e da educação e o seu papel na sociedade.

Conforme Habermas (1995, p. 48) nos coloca, “(...) a força da integração social (...) deve poder desenvolver-se com base em amplamente diversificados espaços públicos autônomos e em procedimentos de formação democrática da opinião e da vontade políticas”. Assim, espaços de vivências e conversações podem ampliar a potencialidade do poder educativo dos processos deliberativos.

Pensando nisso, a pedagogia deliberativa coloca a educação numa práxis, corroborando com a ideia de pedagogia da ação-reflexão de Freire (2011), incrementando formas democráticas e educativas ao sistema deliberativo. Coloca a deliberação nos desafios de se desenvolver e se incorporar à sociedade, a partir de práticas de desenvolvimento político-social, da formação da opinião e da vontade política em formação escolar.

Dessa forma, o que se transforma num desafio, para diversos autores da pedagogia deliberativa é avaliar como um processo de ensino-aprendizagem pode aprimorar os conceitos e princípios da deliberação e como a deliberação pode se transformar em disciplina escolar, formando alunos com habilidades e capacidades deliberativas. Por hora, apresentamos como buscamos fazer isso na prática do projeto Compartilha, que é uma proposta de criação de capacidades deliberativas de forma experimental.

## **2.5 A pedagogia deliberativa do Compartilha**

Após passar por uma discussão sobre a pedagogia deliberativa, a educação, o ambiente escolar e a própria teoria deliberativa, apresentamos como se estrutura a pedagogia deliberativa do Compartilha, situando a gênese do projeto e a sua estrutura para melhor entendimento das etapas do projeto e da relevância do projeto piloto.

O Compartilha surgiu de um encaminhamento de uma pesquisa anterior, chamado de *Deliberation across Deeply Divided Societies: transformative moments*, dos autores Jürg Steiner, Maria Clara Jaramillo, Rousiley Maia e Simone Marni (STEINER et al., 2017). Esta pesquisa analisou uma prática de deliberação em três contextos de sociedades profundamente divididas, na Bósnia e Herzegovina, na Colômbia e no Brasil (em Belo Horizonte e Belém).

A principal questão que envolveu essa pesquisa foi descobrir se era possível promover uma cultura de paz entre grupos divididos. Para isso, foi utilizado o conceito de *deliberative transformative moments (DTM)*, que significa uma escala de deliberação, que sai do nível mais baixo até o nível mais alto, vice-versa, que transforma o processo deliberativo. Para fazer esse tipo de pesquisa, foram analisados os atos de fala dos participantes dos grupos focais, codificados em níveis<sup>27</sup> (STEINER et al., 2017).

Essa pesquisa gerou conclusões teóricas e práticas, sendo uma delas, a possibilidade e a importância de se realizar a criação de capacidades deliberativas nas escolas, pois os autores perceberam que no decorrer do projeto alguns participantes se tornaram mais deliberativos. Para eles “(...) Deve haver implicações mais amplas de nossa pesquisa. De primordial importância é

---

<sup>27</sup> Entraremos em detalhes no próximo capítulo.

que as crianças em idade escolar aprendam a deliberar” (STEINER et al., 2017, p. 255, tradução nossa)<sup>28</sup>.

Assim, como sugestões de aplicação prática, os autores indicaram que o material de pesquisa, que está disponível online<sup>29</sup>, poderia servir de insumo para professores usarem em sala de aula e apresentarem aos alunos como exemplos de deliberação. Os autores sugeriram que essa prática pedagógica fosse feita de modo que os alunos possam, por si próprios, analisar as discussões em pequenos grupos. Eles sugeriram, também, que esses participantes pudessem falar para outras pessoas sobre os seus aprendizados, pela mediação dos professores, desde que estes atuem com baixa interferência nas falas dos alunos. Nesse caso, os professores são partes fundamentais no processo e precisariam de treinamento (STEINER et al., 2017).

Desses resultados de pesquisa, a autora Prof<sup>a</sup> Rousiley Maia, direcionou para a criação do Compartilha. Conforme mencionamos nos capítulos iniciais, é um projeto grande, que envolve equipes de pesquisa da UFMG e UFPA, em parceria com a Universidade de Berna e Universidade da Carolina do Norte, às quais o Prof. Jürg Steiner é vinculado. O professor se reuniu conosco via Skype a cada avanço do projeto para discutir os aprendizados e desafios enfrentados.

O Compartilha se insere num contexto de pesquisa em que a deliberação é entendida como um sistema, que pode ser ampliado para a sociedade como um todo, capaz de provocar mudanças sociais a partir da criação de capacidades deliberativas. Os sujeitos capacitados seguem os princípios normativos da deliberação, como o uso de razões aceitáveis, a mutualidade, o engajamento livre, a ampla possibilidade de participação e a igualdade (HABERMAS, 1997a; 1997b).

O projeto foi estruturado para ser realizado em quatro fases: i) planejamento, ii) aprendizagem das capacidades deliberativas, iii) avaliação do impacto do projeto e iv) ações para difusão e transferência do conhecimento. Todas as etapas são realizadas igualmente em Belo Horizonte e Belém, de acordo com as regras e definições acordadas entre as equipes.

A fase de planejamento ocorreu em 2018, em diversas reuniões internas. Primeiramente, foram assinados acordos entre as instâncias competentes para autorizar a realização do projeto e firmar acordos com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG e Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC/PA. Concomitantemente, começamos a

---

<sup>28</sup> Do inglês: “(...) There must be wider implications of our research. of prime importance is that school children learn to deliberate”.

<sup>29</sup> DELIBERATION. **Institute of Political Science at the University of Bern**. Disponível em: [http://www.ipw.unibe.ch/research/deliberation/index\\_eng.html](http://www.ipw.unibe.ch/research/deliberation/index_eng.html). Acesso em: 30 jan. 2020.

fazer leituras a partir de uma revisão bibliográfica realizada pela equipe da UFMG sobre projetos de ensino de deliberação em outros países, com o objetivo de verificar boas práticas didáticas e de atividades em sala de aula. Em seguida, realizamos debates e reuniões para estruturar o plano de trabalho e, como parte final desta fase, prepararmos as oficinas para atuação nas escolas, por meio de criação de materiais, dinâmicas e jogos.

A segunda fase, aprendizagem das capacidades deliberativas, trata-se da execução do que foi planejado. Foi dividido em duas subfases: piloto e definitivo. Na etapa do projeto piloto, realizamos cinco encontros com uma turma de Ensino Médio em cada cidade (Belo Horizonte e Belém), para testar as oficinas, os materiais criados, a receptividade do projeto pela comunidade escolar, o engajamento dos estudantes e a atuação dos pesquisadores em campo. O projeto piloto foi fundamental para testar o funcionamento das dinâmicas e dos materiais criados e, também, para gerar lições aprendidas sobre a nossa atuação em campo.

Entre dezembro de 2018 e março de 2019, realizamos o planejamento do projeto definitivo, já com as adaptações avaliadas no piloto e realizamos as atividades em quatro escolas, sendo três em Belo Horizonte e uma em Belém, em que foram realizados oito encontros por escola. Ao total, aproximadamente 500 estudantes foram alcançados com o projeto. Atualmente, as equipes do projeto estão fazendo a sistematização de todos os dados gerados e, futuramente, os resultados serão publicados.

O projeto está cadastrado na Plataforma Brasil e, tanto na etapa do piloto quanto na etapa do definitivo, foram aplicados o termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo A), o termo de assentimento (Anexo B) e autorização de uso da imagem (Anexo C), para que os estudantes pudessem participar legalmente do projeto. Também foram aplicados questionários de pesquisa com questões sociais, demográficas e relacionadas à temática do projeto, além de servir com um instrumento essencial para avaliar e mensurar alguns resultados<sup>30</sup>.

Na última fase, ações para difusão e transferência do conhecimento, realizaremos atividades de divulgação e replicação do projeto. Será criado um *e-book* e um *website* para funcionar como um repositório dos materiais criados pelo projeto, bem como os textos de base teórica e os resultados da pesquisa. Todo acervo estará em inglês e português. Dessa forma, é possível que educadores, escolas e ampla sociedade acessem este material e atuem como multiplicadores do projeto e de práticas pedagógicas deliberativas, ampliando, assim, o alcance do projeto.

---

<sup>30</sup> Este questionário foi elaborado pela equipe da UFMG e ainda não está publicado. Entretanto, no capítulo 5, apresentamos alguns resultados que colaboram para um melhor entendimento.

A importância deste projeto é a de promover a transformação da sociedade por meio de políticas públicas que tenham sido pensadas e elaboradas a partir de uma perspectiva deliberacionista, em que as capacidades deliberativas percebam as suas realidades sociais e interajam comunicativa e reflexivamente sobre elas.

Para fins de contextualização e melhor entendimento desta dissertação, trouxemos essa apresentação geral do Compartilha, mas nosso trabalho se insere, especificamente, na fase da aprendizagem das capacidades deliberativas pelo projeto piloto. Por isso, a seguir, detalharemos como foi pensada e elaborada a estrutura do projeto Compartilha para esta fase experimental.

## **2.6 A estrutura do projeto piloto**

O piloto é a fase experimental do projeto Compartilha, como já falamos anteriormente. A proposta geral de fazer uma experimentação é avaliar como as didáticas pensadas se efetivam na prática. Assim, é possível pensar em melhorias e adaptações necessárias para realizar a fase definitiva posteriormente.

O piloto é formado por cinco encontros, que foram realizados em uma turma de 1º série do Ensino Médio, em uma escola pública. Em cada encontro, utilizamos um ou dois tempos de aula de professores que cederam o seu horário para realizarmos as atividades. Cada encontro tem uma dinâmica diferente que demanda mais ou menos pessoas da equipe e mobiliza mais ou menos tempo de aula.

Antes de iniciarmos as oficinas, apresentamos<sup>31</sup> o projeto à direção e à coordenação da escola para aprovação. Também, fizemos uma reunião com os professores para explicar em detalhes como funcionaria o projeto e para convidá-los a aderirem à proposta. Dessa forma, verificamos quais professores poderiam ceder as horas de aula para prepararmos o calendário das atividades de campo em conformidade com os horários da escola.

Informamos aos(as) professores(as) também que, ao final do projeto, os participantes visitariam a Universidade para conhecer o nosso ambiente de estudos e trabalhos. Dessa forma, entendemos que aproximaríamos os participantes do projeto também à nossa realidade, assim como se tornaria uma oportunidade de conhecer outras formas de ensino-aprendizagem. Nesse encontro, ouvimos a colocação dos(as) professores(as), suas opiniões sobre a proposta e debatemos em torno desse assunto. Esses encontros prévios foram fundamentais, também, para conhecermos o ambiente escolar e verificarmos o clima de trabalho do corpo docente. Com a aceitação da nossa proposta, iniciamos as atividades práticas.

---

<sup>31</sup> Tais atividades e articulações foram realizadas por parte da equipe do projeto: Profª Danila Cal, Ana Karoline Barbosa (membro da equipe) e por mim.

No primeiro encontro com os participantes, apresentamos o projeto na sala de aula, apresentamo-nos aos alunos e pedimos para que os participantes se apresentassem também. Falamos sobre a proposta do projeto e entregamos um questionário, explicando a necessidade da coleta de dados, por se tratar de uma pesquisa. Após esse momento, entregamos os termos de consentimento livre e esclarecido, o termo de assentimento e de autorização de uso de imagem. Junto a esses documentos, entregamos uma cartilha do projeto, com um detalhamento da proposta. Todos esses documentos e materiais foram construídos pela equipe da UFMG e UFPA.

No segundo encontro, realizamos a oficina “o que é deliberação?”. Nesse dia, apresentamos o conceito de deliberação e os sete princípios deliberativos. No terceiro encontro, realizamos duas dinâmicas, chamadas “dinâmica do chapéu” e “dinâmica dos princípios”, em um tempo de aula. O quarto encontro foi a dinâmica do “jogo dos perfis”, em que os participantes interpretaram um perfil de uma pessoa fictícia, que ajuda ou atrapalha uma determinada discussão. Esse jogo é uma dinâmica lúdica, que ajuda a compreender os tipos de perfis que podem existir dentro de uma discussão e provocar uma relação por meio da brincadeira com os princípios deliberativos. O quinto e último encontro foi uma dinâmica de discussão livre em grupos e avaliação do projeto, por meio da escrita de uma carta aos futuros participantes. Ao final da avaliação em sala de aula, realizamos um lanche coletivo.

Após a finalização do piloto, a equipe do projeto se reuniu para fazer uma avaliação interna das atividades, nos quesitos de organização da equipe, organização da logística, preparação de materiais, e também no quesito de avaliação das atividades na escola, como a nossa atuação em campo, as impressões que tivemos da receptividade do projeto, dinâmicas que funcionaram e não funcionaram, e de melhorias que deveríamos propor. Todas as oficinas estarão descritas e analisadas em detalhes no quinto capítulo.

Dessa forma, realizamos a fase piloto antes do projeto definitivo para testar as práticas, as regras dos jogos, treinar a equipe e verificar se haveria entendimento dos alunos quanto à proposta do projeto e às atividades. Vale lembrar que realizamos o piloto em Belém em fevereiro e março de 2019, em uma escola pública estadual.

Em razão da natureza experimental dessa fase do projeto, os aprendizados e ideias que surgiram depois do piloto em Belo Horizonte (em novembro de 2018) foram incluídos na prática do piloto em Belém, com a adição de algumas dinâmicas novas e com ajustes e adaptações de roteiros, que passaram a entrar na fase definitiva. O formato do piloto, as ideias dos jogos e dinâmicas foram desenvolvidas pela equipe da UFMG. A equipe da UFPA

contribuiu também com o processo, por meio de ideias e sugestões, particularmente a partir do piloto em Belo Horizonte e no próprio decorrer das atividades em Belém.

### 3 COMUNICAÇÃO: FORMAS DE OLHAR PARA AS INTERAÇÕES NA ESCOLA

Nessa fundamentação, propomos apresentar as abordagens comunicacionais que acionamos como proposta teórico-metodológica para analisar as interações nas atividades do Compartilha. Para isso, é importante compreender algumas linhas de pensamento e realizar costuras conceituais.

Propõe-se acionar as bases comunicacionais que fundamentam a perspectiva da abordagem interacionista. Iniciamos este trabalho com os conceitos reflexividade e dupla afetação de Mead (1937), , por meio de um agir consciente que gera transformações comportamentais e sociais. Essa fundamentação é importante para compreendermos o agir comunicativo de Habermas (2003), que será detalhado neste capítulo com as aproximações com a deliberação (YOUNG, 1996; DRYZEK, 2009; CHAMBERS, 2009; GUTMANN E THOMPSON, 2009; MARQUES, 2009; POLLETA; GARDNER, 2016; STEINER et al., 2017), pontos de vista que são importantes para compreender as trocas argumentativas e a mutualidade. Por fim, trazemos a comunicação tentativa (BRAGA, 2010; 2017) para apresentar como direcionaremos as nossas análises, a partir das observações de campo e dos dados empíricos coletados.

#### 3.1 Reflexividade e dupla afetação em Mead (1937)

George Herbert Mead foi um filósofo da Escola de Chicago e, em sua obra, *Mind, Self and Society*, de 1937, elaborou teorias sobre o comportamento humano relacionado ao meio social. Do início do século XX, sua obra é rica em detalhes e de importante contribuição para o campo comunicacional. Ele traçou três elementos para compreendermos como os indivíduos se comportam em sociedade: a mente, o *self* e a sociedade.

Para Mead (1937), o comportamento humano não ocorre apenas por questões biológicas ou psicológicas, movidas por questões individuais. Ele acredita que o comportamento social é um elemento-chave para entender como a mente humana funciona. A sociedade, para ele, é fator essencial na construção do ser, através das relações que se estabelecem nela pelo uso da linguagem. sociais que são internalizados pelos indivíduos.

Mead (1937) pensou, de forma específica nos gestos vocais, como uma linguagem carregada de significados. O autor diz que no processo de interação social, por meio da conversação gestual, na forma de gestos vocais, os indivíduos realizam as internalizações dos atos, que fazem surgir e formam a mente e o *self*. Mesmo internalizados, os gestos permanecem sendo atos sociais (MORRIS, 1937).

Para a comunicação este entendimento é de suma importância, pois, apesar de não ser

um teórico do campo, aborda temas que são genuinamente do estudo da comunicação, como a linguagem, os símbolos, os significados e a interação social. Começando pelo conceito de reflexividade, para Morris (1937), Mead se empenhou em compreender como os indivíduos adquirem a autoconsciência, que preenche exatamente o intervalo entre o impulso e a racionalidade. Mead (1937) acreditava que o homem era superior a outros organismos justamente pela possibilidade de agir de forma consciente e intencional. Este é o ponto de partida do conceito de reflexividade.

Reflexão ou comportamento reflexivo surge apenas em condições de auto-consciência e torna possível uma conduta controlada e organizada intencionalmente pelo indivíduo, em relação ao seu ambiente físico e social (MEAD, 1937, p. 91, tradução nossa)<sup>32</sup>.

Porém, tal racionalidade só é possível por meio da sociedade. O indivíduo, por internalizar os processos sócio comunicativos, adquire a capacidade de direcionar as suas respostas ao processo. O ato de responder a uma comunicação dada socialmente é um ato refletido; age-se conforme as normas, leis, cultura, regras de grupos, etc. O ato, em sociedade, gera uma reflexão, que é respondida pelo indivíduo e chega no(s) outro(s), atinge o(s) outro(s) e se internaliza também no(s) outro(s); o ato, assim, tem um fim social.

Numa relação de interação, o indivíduo está imerso em uma atividade cercada de uma natureza, de um ambiente físico. Nela, há pessoas, objetos, o corpo dos outros. A simples possibilidade de interpretar este universo físico, notar e conseguir apontar suas características e atributos que distinguem uns dos outros, é o que aponta para uma inteligência humana, diferenciada, capaz de raciocinar sobre essas diferenciações. Estes atos de raciocinar e distinguir características é que nos ajudam a dar certos tipos de respostas (MEAD, 1937).

Formulamos nossas respostas durante o ato interativo ao eger e combinar os elementos que chamam a nossa atenção. Mead (1937) diz que temos a capacidade de dar atenção a um elemento específico, de perceber as indicações de estímulos e, quando percebemos quais estímulos chamam a nossa atenção, providenciamos uma série de respostas; a indicação verbal ou não dos estímulos gera respostas.

Isso é o que Mead (1937) chama de conduta racional. O ato de ensinar, utilizando um exemplo do autor, é uma ilustração da racionalidade. Quem ensina, aponta áreas importantes, divide o assunto em partes, apresenta diferenças e as relaciona, estimula os alunos, combina as

---

<sup>32</sup> Do original em inglês: “Reflection or reflective behavior arises only under the conditions of self-consciousness, and makes possible the purposive control and organization by the individual organism of its conduct, with reference to its social and physical environment (...)”.

respostas deles para gerar novos atos.

Além de responder às indicações de estímulos, somos capazes de coordenar nossas ações. Conseguimos organizar nossos atos porque estamos conscientes; a reflexão nos ajuda neste processo. Dessa forma, passamos também a controlar nossas respostas, pois, por meio da linguagem, não somos apenas estimulados, mas também escolhemos que elementos vamos combinar para dar as respostas cabíveis aos estímulos (MEAD, 1937).

Um último elemento que Mead (1937, p. 98) acrescenta à reflexividade é “(...) a relação do caráter temporal do sistema nervoso com a previsão e a escolha”. Isso nos indica a possibilidade do nosso sistema nervoso preparar um pacote de alternativas de respostas e escolher aquela que vai atender à indicação de estímulos, antes mesmo do ato comunicativo se completar. É esse pensamento antecipado somado ao ato consciente de raciocinar e de organizar as alternativas, que faz a escolha mais adequada à interação e que, também, nos torna seres diferenciados.

O ato de “atrasar” as respostas, no sentido de não agir por impulso ou instintivamente, é um ato reflexivo. Conforme o autor “(...) Sem a reação tardia, não poderia ser exercido nenhum controle consciente ou inteligente sobre o comportamento (...)” (MEAD, 1937, p. 99, tradução nossa)<sup>33</sup>. A reação seletiva, a escolha seletiva de respostas só é possível porque as reações são dadas posteriormente; a reflexão é antecipada à ação, envolve memória e capacidade de previsão, bem como de pensar como as respostas podem gerar consequências, baseadas nas experiências passadas.

A reflexividade é um processo que envolve não só tomar consciência dos estímulos, mas levar em consideração as atitudes do outro para direcionar e escolher as respostas. A reflexividade, assim, é um atributo da mente que apresenta a si mesmo o que pode acontecer (MEAD, 1937). Estes atos abrem caminhos para pensarmos o conceito de dupla afetação. Para isso, precisamos antes entender o significado do termo “mente”<sup>34</sup> para Mead (1937), que, para o autor, surge quando somos capazes de indicar a nós mesmos ou aos outros os significados dos nossos gestos. Além disso, a mente surge quando estamos conscientes de que as nossas ações nos afetam e afetam aos outros, de que estamos envolvidos num processo social que impacta a nossa experiência e é modificada pelas ações e reações dos participantes nela envolvidos. Autoconsciência é uma condição essencial para o desenvolvimento da mente.

---

<sup>33</sup> Do original em inglês: “(...) *Without delayed reaction, or except in terms of it, no conscious or intelligence control over behavior could be exercised (...)*”.

<sup>34</sup> Do original em inglês “Mind”.

A dupla afetação, portanto, pode ser entendida como ato de, num dado estado reflexivo, ter a consciência de que os nossos atos interferem nas respostas dos outros e, de que as respostas dos outros interferem nos nossos atos, e que a nossa própria ação também nos modifica. Assim, afetamos os outros e a nós mesmos. Dessa forma, podemos compreender que temos uma personalidade, mas, também, habita em nós a personalidade do mundo social. A isto tudo Mead (1937) chama de *self*.

O *self* é formado pelo “*I*” e pelo “*me*”. Podemos entender o “*I*”, como sendo a nossa própria identidade. É o ser dotado de autenticidade, que responde ao mundo à sua maneira. O “*me*” é a atitude dos outros que internalizamos em nós. É o comportamento social, é uma organização de pensamentos e atitudes que trazemos do mundo para dentro de nós. Não somos totalmente autênticos, “*I*”, e nem somos totalmente um espelho da sociedade, “*me*”. Dentro de nós mesmos travamos uma batalha, um processo interativo entre “*I*” e “*me*”.

O “*I*” só surge em uma dada interação. As respostas do “*I*” são incertas, pois só surgem num contexto único de conversação. O “*I*”, assim emerge de uma experiência. É preciso uma ocasião para que ele apareça. Se pensarmos na reflexividade, no momento em que estamos escolhendo as alternativas para apresentar as respostas, estamos fazendo o “*I*” surgir e travar uma conversa com o “*me*”. Assim, quando o “*I*” entra de fato em ação, ele passa a fazer parte da experiência. “*I*” e “*me*”, juntos, constituem a personalidade que emerge na experiência social. Personalidade que afeta a si e aos outros. Uma dupla afetação.

O delineamento dos elementos do comportamento humano por Mead (1937) nos ajudam a lançar luz sobre como podemos pensar as teorias de Habermas (1997a; 1997b; 2003), dado que falaremos em mutualidade, agir orientado ao outro, ao bem comum, ações e interações que são estabelecidas num dado contexto social.

### **3.2 Elementos do discurso prático e agir comunicativo em Habermas (2003)**

Vemos uma estreita relação entre as teorias da ação comunicativa e deliberação (HABERMAS, 1997a; 1997b; 2003) com a reflexividade e dupla afetação (MEAD, 1937). Habermas é um leitor de Mead e em diversos pontos de sua obra aborda a importância e o papel dos sujeitos, já que o autor confere importância à comunicação que é realizada a partir da validação do outro, em que este outro tem a oportunidade não só de tomar conhecimento de assuntos que sejam de seu interesse, mas da possibilidade de falar e realizar as trocas argumentativas, de deixar seu argumento racional aberto, assim como estar aberto a críticas e à adoção das considerações dos demais envolvidos.

Esse é um ato reflexivo, em que os sujeitos estão conscientes de seus papéis e agem em

função dos proferimentos dos demais. Suas mentes e *selfs* estão em função de uma prática comunicativa e deliberativa e partilham de uma vontade que pode interferir na sociedade, bem como interferem e impactam a si mesmos.

Em situação de ação e situação de fala (HABERMAS, 2003), os participantes de um processo comunicativo estão em uma relação intersubjetiva eu-tu, que gera uma terceira pessoa, o ser observador de si mesmo, reflexivo, que observa as trocas interativas e age em função de perceber como as suas ações podem afetar o outro e como podem afetar o seu eu (MEAD, 1937). Isso é fundamental para o agir orientado ao entendimento mútuo, em que os sujeitos entendem suas preferências pessoais, mas entram num acordo reflexivo e consciente de que suas ações devem visar a um bem comum e não simplesmente suas satisfações pessoais. Isto é amplamente abordado nas obras de Habermas.

Compreendemos, também, que os princípios do agir comunicativo orientado ao entendimento mútuo são a base para o que Habermas apresenta sobre deliberação. A mutualidade, a publicidade e a igualdade, que são princípios básicos e fundamentais para o processo deliberativo, carregam os elementos da ação comunicativa, como a troca de razões argumentativas, as regras do Discurso prático, pretensão de validade e universalização, cooperação, melhor argumento, não coerções, com deliberações inclusivas e públicas (HABERMAS, 2003). Dessa forma, propomos apresentar, a seguir, essas aproximações conceituais.

Para Habermas (2003), só há sentido em empreender um Discurso prático se houver, no horizonte, uma situação de conflito e controvérsia a ser resolvida, amparadas num mundo da vida. Mas, para que o Discurso prático seja empreendido, deve-se estabelecer procedimentos, por meio de regras de validade baseadas no princípio de universalização (U). Para compreender como a teoria do agir comunicativo funciona, deve-se entender, à priori, seus princípios.

O Discurso prático, grafado com “D” maiúsculo, tem três aspectos: intersubjetivo, subjetivo e lógico conceitual. Tratam, respectivamente, de um diálogo (relação, conversação, discussão), proferimento arrazoado (não interativo, mas metódico) e argumentações (debate de opiniões, explanatório), com pretensões de validade. Difere-se do “discurso”, com inicial minúscula, nos aspectos em que Habermas (2003) traduz como “*uso concatenado da linguagem*”, fala, oratório. O Discurso, também, “*se baseia implicitamente a outra forma de comunicação, fala ou discurso que chama de ‘agir comunicativo’ ou ‘interação’*, processo comunicativo orientado para o entendimento mútuo” (ALMEIDA, 2003 apud HABERMAS, 2003, p. 8-9, grifo do autor). Assim, ao Discurso prático interessa os aspectos intersubjetivo e lógico conceitual, que não necessariamente se apresentem em forma de discussão, mas que

também podem ser posicionamentos de fala, levando-se em conta o aspecto argumentativo deste proferimento, sempre em relação a outro.

Para que um Discurso prático ocorra, deve-se estabelecer um interesse comum entre os participantes. É diante deste compromisso que os sujeitos proferirão seus argumentos, de modo que todos tenham direitos iguais de participação. Neste sentido, um Discurso prático passa a ter validade e a ser universal, pois a vontade é “*partilhada* por todos os concernidos”. (HABERMAS, 2003, p. 93-95, grifo do autor). A isto Habermas chama de qualidade moral, pois é parte do interesse de todos e é discutido entre todos. Argumentações baseadas em interesses próprios, em valores individuais, não são universais, para o autor.

Habermas (2003, p. 79) chama de princípio de universalização (U) “o princípio-ponte que torna possível o acordo em argumentações morais”. Só é possível estabelecer um acordo se o princípio de universalização operar numa determinada situação discursiva. O princípio está fundamentado no juízo imparcial, que é o entendimento de que todos os interessados ponderam seus pontos de vista e adotam a perspectiva dos demais. Outro fundamento é o da igualdade de interesses, em que as matérias de discussão são definidas de acordo com um interesse comum.

As fundamentações do juízo imparcial e da igualdade de interesses devem ser realizadas de forma reflexiva. Isto significa que, ao demonstrarem seus pontos de vista, os participantes devem estar abertos às críticas que seus posicionamentos podem gerar. A igualdade de interesses prevê, também, que haja um acordo cooperativo, no qual não é suficiente que os participantes exponham seus interesses, mas, sim, que argumentem sobre eles. Aqui, não cabem suas visões valorativas, mas sim normativas, racionais (HABERMAS, 2003).

Para o autor, cada participante envolvido num debate tem seus anseios, necessidades, pautas e assuntos de interesse, baseados numa cultura, tradição, localidade, temporalidade. Ao passo que, cada indivíduo carrega consigo suas experiências e aprendizados. A isto o autor chama de mundo da vida. (HABERMAS, 2003).

Os Discursos práticos ocorrem a partir de situações que se colocam a eles. As necessidades de discussão ou tematização não podem ser impostas pelos participantes a partir de seus interesses privados, mas, sim, devem partir de um diálogo e de um mundo da vida em comum. Além disso, esse tema deve surgir de um conflito que precisa ser resolvido ou de alguma situação que esteja gerando controvérsia; é da problematização que surgirão os motivos, assuntos, pelos quais se deseja empreender Discursos práticos.

Por estarem amparados em um mundo da vida, os valores culturais estão impregnados nos sujeitos. Assim, os sujeitos, por si só, não podem pretender a validade universal de seus Discursos. Para que os Discursos práticos amparados no mundo da vida sejam válidos, os

valores culturais partilhados pelos participantes devem se converter em normas, que sejam endossadas por todos. Assim, uma situação problemática, tendo o mundo da vida normatizado como pano de fundo, terá validade universal. (HABERMAS, 2003).

Tendo os elementos ético-discursivos delineados, Habermas (2003, p. 164) prossegue em seu pensamento para chegar na “estrutura de perspectivas do agir orientado para o entendimento mútuo”, levantando sete pontos de vista que o autor diz serem os mais importantes do conceito do agir comunicativo. Aqui, nos valeremos destes pontos para sintetizar o pensamento.

O autor inicia o primeiro ponto fazendo uma diferenciação entre a “*Orientação para o Entendimento Mútuo versus Orientação para o Sucesso*” (HABERMAS, 2003, p. 164, grifo do autor). A orientação para o entendimento mútuo visa um grau de cooperação entre os sujeitos, em que seus planos de ação se harmonizam, tendo em vista que há um acordo comum que orientará as suas ações e as consequências de seus atos. Já o agir orientado para o sucesso visa objetivos que podem sofrer influência de coerções, tanto internas quanto externas; é uma orientação estratégica baseada em interesses para gerar ganhos e sucesso.

O segundo ponto trata do “*entendimento mútuo enquanto mecanismo da coordenação de ações*”. (HABERMAS, 2003, p. 165, grifo do autor). Entender-se mutuamente significa que um sujeito concorda racionalmente com o proferimento de outro sujeito. É quando há um êxito dos atos de fala, sem manipulações ou coerções.

O terceiro ponto aborda a “*Situação de ação e situação de fala*” (HABERMAS, 2003, p. 165, grifo do autor), em que os participantes de uma ação abordam um tema contido no mundo da vida (situação de ação). Ao lançar o tema, os participantes compreendem as necessidades de entendimento mútuo e atuam em seus papéis comunicacionais (situação de fala). Esses papéis formam as perspectivas dos falantes em uma abordagem interativa eu-tu, de modo que esta relação intersubjetiva gera um observador, terceira pessoa, que reflete sobre si-próprio e sobre o outro, e age em relação a essas perspectivas, com vistas à satisfação social.

O quarto ponto destaca “*O pano-de-fundo do mundo da vida*” (HABERMAS, 2003, p. 166, grifo do autor), em que evidencia que os sujeitos são agentes de seus mundos da vida ao mesmo tempo em que são produtos deles (da cultura, da sociedade e da socialização). Este mundo da vida é ao mesmo tempo contexto e recurso para o entendimento mútuo.

O quinto ponto trata do “*processo de entendimento mútuo entre o mundo e o mundo da vida*” (HABERMAS, 2003, p. 167, grifo do autor). Além do mundo da vida, os sujeitos baseiam suas ações em mais dois mundos: no mundo em comum, o mundo amplo, tal qual o conhecemos, e de um saber compartilhado deste mundo amplo, em que se estabelece uma

concordância formal acerca destes saberes. Juntos, formam três sistemas de referências aos quais os sujeitos participantes compartilham uns com os outros, conforme o tópico seguinte.

No sexto ponto, “*Referências ao mundo e pretensão de validade*”, os participantes devem realizar seus proferimentos baseados em pretensões, aspectos da “*verdade, da correção e da sinceridade*” (HABERMAS, 2003, p. 168, grifo do autor); os atos são verdadeiros, se referem corretamente a um contexto (aos mundos do ponto anterior) e suas intenções e ações são coerentes, sinceras.

O sétimo e último ponto, esclarece as “*Perspectivas de mundo*”, (HABERMAS, 2003, p. 168, grifo do autor), que são uma relação entre a orientação para o entendimento mútuo e as referências de mundo (primeiro e sexto pontos, respectivamente). Esta relação gera três tipos de atitudes: atitude objetivante (de acordo com a natureza externa, ou seja, o mundo), atitude conforme a normas (de acordo com a sociedade, ou seja, de um saber compartilhado) e atitude expressiva (de acordo com a natureza interna, ou seja, o mundo da vida).

Os pontos foram didaticamente dispostos por Habermas para compreendermos suas características intrínsecas, mas todos estão relacionados de alguma forma. Tendo-os detalhados, os princípios da ética discursiva (Discurso prático, mundo da vida, validade e universalismo) devem ser levados como parte integrante do agir comunicativo.

### **3.3 Questões comunicativas na teoria deliberativa**

A concepção clássica da teoria deliberativa, baseada na visão habermasiana, que tem como princípio geral a argumentação, livre de constrangimentos, com o uso prático da razão, de natureza consensual (AVRITZER, 2009), e que estabelece “(...) princípios formais de interação que possam assegurar a legitimidade das normas” (MARQUES, 2009, p. 12), encontra críticas e contrapontos à sua forma procedimental, sendo que parte dessas críticas se dirige à sua proposta comunicativa (YOUNG, 1996; GUTMANN; THOMPSON, 2004; MAIA, 2008; POLLETTA; GARDNER, 2018).

A proposição comunicativa da deliberação clássica evidencia um processo discursivo, conforme vimos na perspectiva de Habermas (2003), orientado para o agir comunicativo de entendimento mútuo, em que se espera que os concernidos num debate se orientem para um problema coletivo, comum, que demande uma solução coletiva, também comum. Maia (2008, p. 34) reconstrói as principais polêmicas envolvendo os princípios normativos de Habermas e diz que o próprio autor já reconheceu em outras obras que a deliberação por meio de trocas argumentativas de modo racional é “raramente utilizado”.

Marques (2009) diz que há interseções entre o processo comunicativo e a deliberação.

Para ela, a deliberação é orientada reflexivamente para o outro e, sendo assim, “é um exercício de comunicação” (MARQUES, 2009, p. 13). Maia (2008, p. 33) defende essa mesma lógica, ao dizer que o argumento é “uma forma refletida de comunicação”, em que tal reflexão toma a forma de discurso para Habermas (MAIA, 2008). Já apresentamos aqui também a perspectiva reflexiva de Mead (1937), que corrobora para compreendermos a indicação da autora.

Assim, para Marques (2009), deliberar é um exercício de intercompreensão, por meio da linguagem. Ao apresentarem seus argumentos, agirem reflexivamente em torno do que precisa ser deliberado, os atores geram e se engajam em um “processo social de comunicação” (MARQUES, 2009, p. 13), que para Dryzek (2009, p. 4) “(...) é um tipo particular de comunicação”. Essa particularidade pode ser caracterizada pelo uso da argumentação. Maia (2008) reforça que em situações de conflito, a argumentação pode ajudar em uma cooperação para que os atores se compreendam.

Em tal particularidade comunicativa, Marques (2009) lembra que para garantir a legitimidade do processo deliberativo, os atores devem combinar os princípios que regerão tal dinâmica. Não se pode dizer que o processo deliberativo se trata meramente de trocas argumentativas. Cada ambiente e contexto da deliberação vai demandar um tipo de linguagem, tipos de princípios, que afetarão a forma da deliberação, pois os modos de comunicação dão base para compreendermos como as interações e relações se constroem.

A particularidade comunicativa que Dryzek (2009) traz da deliberação, expressa-se por uma motivação, por um objetivo. Tanto na natureza instrumental, orientada para um consenso, quanto na natureza expressiva da deliberação, que vê valor na discussão, mesmo sem necessariamente levar os atores a uma tomada de decisão (GUTMANN; THOMPSON, 2004; MARQUES, 2009), há uma motivação, um movimento em direção à deliberar sobre algo, que torna o processo deliberativo uma forma particular de comunicação orientada.

Por isso, para Marques (2009, p. 20), “(...) a teoria deliberativa deve ser acompanhada de uma construção comunicativa”, e não simplesmente de um troca. A comunicação como construção que se dá nos laços, nas relações, no envolvimento, no engajamento, na vontade, no interesse. Construção essa que não é simples; deliberar não é tarefa simples. Como diz Dryzek (2009, p. 16, tradução nossa), “deliberação é uma atividade exigente”<sup>35</sup>, e que, como vimos em diferentes visões teóricas, demanda esforços comunicativos, pluralismos e diversidade. A comunicação construída na diversidade, na prática, lida com as diferenças e desigualdades que os atores têm e que podem se transformar em barreiras às interações. Além disso, há os desafios

---

<sup>35</sup> Do inglês “Deliberation is a demanding activity”.

do próprio processo deliberativo, por meio de seus princípios, que conforme diz Marques (2009, p. 21), “(...) afetam o desenvolvimento de processos comunicacionais”.

Assim, a deliberação é um processo que contém desafios em si mesmo, além de ser também um processo comunicativo que precisa ser diverso, logo, um duplo desafio. Para Marques (2009), colocar-se diante do outro exige habilidade de fala, de linguagem, e isso, por si só, impõe barreiras ao processo comunicativo e barreiras no engajamento na deliberação. Por isso, Dryzek (2009) defende que a deliberação deve ser formada por diversas formas de comunicação, como o uso de humor e narrativas, por exemplo, que incentivem a reflexão, por exemplo. Entretanto, o autor alerta para o cuidado que se deve ter com alguns tipos de comunicação que são antideliberativos por natureza, como as mentiras e a coerção. Essas formas de comunicação antidemocráticas se apresentam também quando não dão oportunidades para que os indivíduos reflitam livremente sobre suas preferências (DRYZEK, 2009).

Para Young (1996) por mais que a democracia deliberativa coloque a igualdade como um ponto de partida ou como um objetivo comum, há assimetrias e exclusões como consequência. Para ela, o modelo de comunicação da deliberação é ocidental, e tem como fundamentação básica a filosofia grega e romana tendo a troca de razões centralidade na teoria, e a cultura ocidental como validade universal. Portanto, tais centralidades provocam “relações de poder, silenciamento e desvalorização de fala de muitas pessoas” (YOUNG, 1996, p. 123)

A deliberação pode ser, inclusive, competição, segundo Young (1996). Em alguns espaços como o parlamento, por exemplo, a fala assertiva é mais valiosa do que a fala que é tentativa, assim como os princípios da deliberação privilegiam a linguagem formal e literal. Tal linguagem se aprende a fazer e pode ser sinal de privilégio e posição social. Além disso, a deliberação privilegia a fala objetiva, desconectada de sentimentos, em que o uso de gestos e do corpo de forma mais dinâmica e natural pode até ser vista como um certo tipo de descontrole e fraqueza (YOUNG, 1996).

Dessa forma, vista para além de um processo formal, que privilegia tais formas de expressão, Young (1996) prefere chamar a democracia deliberativa de uma teoria comunicativa da democracia, pois assim é possível incluir as diferentes formas de interação comunicativa, que envolvem mais estilos de fala do que só o argumento. Tal forma, é um elemento necessário da comunicação política, mas que também pode ser combinado com outros tipos de comunicação.

Ver a comunicação do ponto de vista da pluralidade significa dizer que a interação comunicativa significa encontrar diferenças (YOUNG, 1996). É nessa pluralidade que se pode

aprender com o outro, pois as vontades podem não se resumir a um bem comum, como na perspectiva consensual da deliberação. Portanto, a comunicação orientada para a diferença abre caminhos para uma ampliação de visões (YOUNG, 1996).

Para a autora, é o processo de expressar pensamentos e diferenças que pode colaborar para que os entendimentos iniciais se modifiquem. É na percepção dessa diversidade que se pode conhecer ainda mais as assimetrias que atravessam a sociedade e os sujeitos. Para Young (1996), essa transformação ocorre de três formas: i) parcialidade, em que, percebendo as diferenças culturais e interesses, os sujeitos têm a percepção de si próprios; ii) reconhecimento da diferença, do lugar em que se encontra e com as pessoas com quem interage, entendendo que as pessoas têm o direito de contra-argumentar; e iii) a possibilidade de expressão, desafiando o conhecimento que já se tem, provendo novos aprendizados para os participantes.

A autora alerta que o entendimento das diferenças e diversidades culturais e sociais não implica, necessariamente, que todos se identifiquem e se compreendam, mas que com o entendimento das diferenças significa que houve sucesso na expressão das diversas perspectivas em um processo comunicativo democrático. Para uma democracia comunicativa ampliada, que inclua variadas formas de comunicação, e as diferenças sociais e culturais, a autora propõe três elementos comunicativos, que complementam o uso dos argumentos: os cumprimentos, a retórica e as narrativas (YOUNG, 1996).

Os cumprimentos consistem nas conversas iniciais e preliminares. Cumprimentos que são necessários para introduzir as conversas e que não têm conteúdo específico, como as saudações - “bom dia”, “obrigado”, “como vai você?”. Esses momentos preliminares consistem em várias formas de introdução e costumam ser respeitosos, com o uso de títulos e vocativos para se dirigir às pessoas. A interação comunicativa orientada para o entendimento mútuo é geralmente permeada de gestos e palavras polidas e visto como um momento “frio” de interação. Por outro lado, as discussões são atravessadas por uma comunicação não verbal, como o uso de sorrisos e abraços, por exemplo. Para (YOUNG, 1996), o corpo desempenha um papel importante na democracia comunicativa, dado que em momentos de discussão acalorada, por exemplo, os cumprimentos podem desempenhar um papel de conciliação.

Sobre a retórica, a autora defende que centralizar o uso racional de argumentos em detrimento das emoções e diferenças das pessoas e suas subjetividades, é uma forma de diminuir tanto o uso do argumento quanto o uso da retórica. Para ela, em uma discussão atravessada por diferenças, usar a racionalidade não é suficiente para resolver problemas coletivos. Assim, a retórica é usada como um recurso de convencimento para capturar a atenção de quem está ouvindo e atua no nível das emoções, apelando para o humor, símbolos, desejos,

formas expressivas que prendem a atenção de quem interage para gerar significados. A retórica pode ser um recurso de reflexividade, pois, por meio dela, quem fala pode se conectar consigo mesmo e com a sua audiência. Assim, a retórica cria e situa o local de quem fala, de quem ouve e dá a tônica da ocasião e do momento onde essa interação ocorre (YOUNG, 1996).

Já a narrativa é um recurso utilizado principalmente quando na percepção das diferenças e interesses, o ato de contar histórias pode ser ilustrativo e colaborar para um entendimento mútuo, mesmo diante das diferenças (YOUNG, 1996). A narrativa pode promover isso de três formas: apresentar experiências únicas de vida – e para quem está ouvindo, pode ser um recurso interessante de empatia, ao perceber o lugar do outro, mesmo mantendo um distanciamento da situação; apresentar culturas e valores com significados diferentes – pode contribuir para que haja uma maior entendimento das pluralidades políticas e sociais dos atores envolvidos, bem como das regras e normas a que estão submetidos em diferentes lugares, contribuindo para que haja um melhor entendimento do que as pessoas valorizam e priorizam; revelar a posição social do atores envolvidos – colabora para o entendimento de que a posição social não afeta só a sua própria vida, mas ajuda a compreender como as relações entre pessoas de diferentes posições podem afetar as vidas uns dos outros (YOUNG, 1996).

Assim, a narrativa tem um papel importante nas discussões para colaborar com o uso de argumentos numa discussão democrática, pois os apelos aos direitos e às suas necessidades podem aparecer nas histórias, e contribui, especificamente, para os argumentos políticos, pois com as narrativas, é possível perceber toda a função e o efeito que as posições sociais têm na sociedade e como elas afetam os sujeitos e as políticas. Dessa forma, o uso de narrativas tende a ser mais igualitário, no sentido de entendimento dos valores humanos e sociais dos atores, do que o uso de argumentos racionais (YOUNG, 1996).

Em um recente artigo de Polletta e Gardner (2018), as autoras revisaram vários tipos de pesquisas exploratórias em fóruns deliberativos organizados, com o objetivo de verificar as diversas formas de comunicação que contribuem para uma boa deliberação, como as narrativas, por exemplo. Para elas, essa boa deliberação deve atender a três critérios: chegar a uma decisão mutuamente acordada ou compreender melhor a questão em debate, evitar a reprodução de desigualdades fora do processo deliberativo e impactar a participação nas instituições ou influenciando decisões políticas (POLLETTA; GARDNER, 2018).

Algumas observações que as autoras chegaram foram que os atores tendem a não se encaixar no formato comunicativo da deliberação clássica e que os estudiosos têm dado atenção especial ao uso de narrativas pessoais para deliberar. As histórias pessoais permitiram a esses atores conhecerem e analisarem questões sobre as quais não tinham experiência. Contudo, as

autoras pontuam que é importante observar os momentos em que as histórias contribuem e atrapalham o processo, pois, para elas, há lado positivo e negativo no uso de narrativas e histórias pessoais (POLLETTA; GARDNER, 2018).

A fala na deliberação é central, como viemos dizendo no decorrer do trabalho, e ela, por si só, pode provocar um processo de exclusão. Nesse sentido, Rollo (2017) traz uma questão importante sobre a inclusão, por exemplo. Ele reflete que a fala, num processo deliberativo, pode ser um privilégio e que devemos pensar, também, nas pessoas vulneráveis, que estão circunscritas em contextos hostis de diálogo. Ele traz uma reflexão de que muitas vezes essas pessoas são obrigadas a abandonarem uma postura democrática a fim de tentar diminuir as diferenças de poder ou até mesmo se retirando do processo deliberativo.

Entretanto, estudos sobre a fala no processo deliberativo sugerem que, inclusive as alternativas à forma clássica de comunicação na deliberação, podem excluir outras possibilidades de comunicação, mas que, em verdade, sabe-se pouco sobre como diferentes formas de discussões podem contribuir ou não para a inclusão ou exclusão (POLLETTA; GARDNER, 2018). Nesse sentido, entretanto, os estudos apontam que pessoas com mais conhecimento político tendem a fundamentar e justificar mais seus argumentos e que os grupos representativos e minorias têm menos poder de fala nos fóruns pesquisados (POLLETTA; GARDNER, 2018).

Por fim, retomamos a pesquisa realizada por Steiner et al. (2017), para ilustrar questões comunicativas sobre deliberação em grupos profundamente divididos por questões sociopolíticas, na Bósnia Herzegovina, na Colômbia e no Brasil, pesquisa que analisa a deliberação nesses grupos, por meio dos momentos transformativos da deliberação (*deliberative transformative moments – DTM*).

O DTM analisa o nível de deliberação, que pode variar do nível mais baixo ao mais alto e faz um ponto de corte no momento que essa deliberação se transforma, tanto do alto nível para o baixo, vice-versa. No nível alto, a deliberação flui e os atores se ouvem com respeito. No nível baixo, a deliberação ocorre sem os atores se ouvirem, ou se ouvem, mas sem respeito (STEINER et al., 2017).

Esses níveis na pesquisa foram analisados por atos de fala. Cada proferimento, com início e fim claros, foi caracterizado com um ato de fala, em que a transformação da deliberação foi observada em quatro níveis: i) ato de fala em alto nível de deliberação; ii) o ato de fala transforma o nível da deliberação de alto para baixo; iii) o ato de fala continua em um baixo nível de deliberação e iv) o ato de fala transforma o nível da deliberação de baixo para alto

(STEINER et al., 2017)<sup>36</sup>.

Dentro da obra dos autores, esses níveis de atos de fala foram divididos em seções, a partir das seguintes perspectivas: histórias pessoais, racionalidade, humor e sarcasmo, silêncio, líder deliberativo e *spoiler* deliberativo (STEINER et al., 2017). Cada uma dessas perspectivas pode ser usada para transformar os momentos da deliberação e cada uma teve um papel importante nas discussões dos grupos. Destacamos aqui algumas conclusões práticas.

Os autores dizem que, primeiramente, foi um desafio caracterizar os níveis por atos de fala, pois em uma discussão, os atos entram em um fluxo de idas e vindas, proferimentos e respostas, e dificulta examinar a dinâmica deliberativa. Dentro disso, as perspectivas tiveram desempenhos diferentes nos fluxos deliberativos (STEINER et al., 2017).

Ao transformar o nível da deliberação de baixo para alto, os autores perceberam que as histórias pessoais e os argumentos racionais desempenharam o mesmo papel nessa transformação. Porém, quando no nível contrário, de alto para baixo, as histórias pessoais foram mais frequentes. Ou seja, as histórias pessoais podem, igualmente, melhorar ou piorar o nível de deliberação (STEINER et al., 2017). Para os autores, “(...) A deliberação tem uma melhor contribuição quando um ator cria um argumento racional bem formulado e apoia isso com uma relevante história de vida” (STEINER et al., 2017, p. 253, tradução nossa)<sup>37</sup>.

Já na perspectiva do uso de humor e sarcasmo, os autores observaram que o uso do humor pode ter um efeito positivo, mas na forma de sarcasmo, ganha uma conotação negativa. Alguns autores estudaram o uso do humor na deliberação e o veem como anterior ao processo deliberativo. Já outros acreditam que seja um elemento da deliberação e, para alguns, nem todo o humor é bom para a deliberação (STEINER et al., 2017).

O silêncio aqui é particularmente observado a partir de situações de desrespeito. Na literatura da deliberação, essa é uma questão difícil, já que o processo deliberativo é centrado na fala. Apesar disso, os autores perceberam que uma relação silenciosa a uma situação ofensiva pode ajudar a deliberação a retornar ao alto nível (STEINER et al., 2017).

Por fim, há a transformação do momento deliberativo pelo próprio papel que os atores

---

<sup>36</sup> Para cada um desses níveis, há critérios estabelecidos. O nível se mantém alto, por exemplo, quando o atual nível de fala atende aos critérios da boa deliberação, e quando os atos de fala que vêm antes e depois também se mantêm no mesmo nível. Para os autores, a boa deliberação significa que uns não interrompem as falas dos outros, que há uso de razões para os argumentos ou que há o uso de histórias relevantes, que os participantes referem-se ao bem comum, que há respeito pelos argumentos e que os participantes estejam dispostos a ceder à força do melhor argumento (STEINER et al., 2017). Mesmo que os atos de fala não atendam a todos os requisitos, se a deliberação mantém o assunto em pauta, com respeito, ou se há a introdução de um outro assunto, desde que justificado, o nível continua alto (STEINER et al., 2017).

<sup>37</sup> Do inglês: “(...) Deliberation is most helped when an actor makes a well-formulated rational argument and supports it with a relevant personal story”.

venham a atuar dentro do processo da deliberação. Um líder deliberativo, por exemplo, é uma pessoa que frequentemente transforma a deliberação para um alto nível e que raramente a transforma para baixo. Já o *spoiler* deliberativo, é a pessoa que atrapalha a discussão, transformando o nível de alto para baixo e, raramente, colocando de volta no alto nível. Segundo os autores, esse é o primeiro trabalho que analisa como esse tipo de pessoa aparece em um grupo de deliberação (STEINER et al., 2017).

A proposta de trazer questões comunicativas para problematizar e avaliar o processo deliberativo é de fundamental importância se olharmos para essa teoria também com uma teoria comunicativa (DRYZEK, 2009; MAIA, 2009; MARQUES, 2009; YOUNG, 1996), principalmente ao que propomos neste trabalho, no sentido de analisar as interações em uma experiência de prática pedagógica deliberativa. A seguir, apresentaremos encaminhamentos teóricos que nortearão as nossas investigações e análises no próximo capítulo.

### **3.4 Ângulo comunicacional: apontamentos para as observações e análises**

Para nosso argumento de pesquisa em torno das interações, trazemos aqui que a teoria deliberativa é também comunicativa. A comunicação deliberativa é uma forma de comunicação que, dentro do processo deliberativo, torna a atividade interativa, com recursos de linguagem que possibilitem que essa comunicação aconteça, ou melhor, que se busque ao menos uma tentativa para que ocorra. É a comunicação como processo, que tem os elementos e princípios deliberativos, como a mutualidade, igualdade, respeito, argumentação.

É importante destacar que no processo de dinâmicas e oficinas do projeto nosso objetivo não era fazer processos de deliberação para avaliar o nível de deliberação e, sim, ensinar os alunos, por meio de dinâmicas pedagógicas deliberativas, como a discussão livre sobre o conceito de deliberação, quais eram os princípios deliberativos e seus significados nos processos de discussão.

Dessa forma, aqui, a comunicação deliberativa não foi abordada como uma forma de avaliar os processos deliberativos dentro do projeto, ainda que de alguma forma contribua para pensar um experimento de deliberação em ambiente escolar. Nossa proposta vai na direção de apresentar como, por meio da prática da pedagogia deliberativa, surgiam diversas possibilidades comunicativas, como os participantes interagiram, que recursos comunicativos utilizaram, como se comportaram, como falavam, com que linguagem, como compreendiam os princípios, quais eram as dificuldades e desafios que se apresentavam em campo.

O uso de linguagens, como vimos, está presente na literatura da deliberação, principalmente em textos críticos ao modelo normativo habermasiano, e em análises empíricas,

que avaliam e analisam as diferentes possibilidades de comunicação nos processos deliberativos e como elas contribuem/ou não para incrementar/ou não os resultados da deliberação.

Assim, o ângulo da comunicação na prática pedagógica deliberativa é o problema de pesquisa deste trabalho, que tem o esforço de enxergar as diversas interações comunicativas que se estabeleceram no decorrer das atividades, observando os elementos propriamente comunicativos - reflexividade, dupla afetação e tentativa -, os elementos deliberativos - uso de argumentos e dos princípios da deliberação -, e a relação comunicativa dos participantes com a proposta de criação de capacidades deliberativas, no caso, a pedagogia deliberativa do Compartilha. Faremos isso nas análises, a partir da literatura que trouxemos até aqui.

O que vimos, até então, sobre a relação entre deliberação e comunicação é que há autores que defendem a visão comunicativa da deliberação como perspectiva fundamental para a boa deliberação. Tal perspectiva problematiza a deliberação para além de um processo normativo, propondo-o como mais plural e substantivo (YOUNG, 1996; GUTMANN; THOMPSON, 2004). Apesar do investimento de pesquisa de Polletta e Gardner (2018), ao fazer uma revisão de várias pesquisas para verificar as diferentes possibilidades comunicativas dos processos deliberativos em fóruns formais, o trabalho das autoras não problematiza a comunicação em si e, sim, como a comunicação contribui para a qualidade da deliberação; da mesma forma, Steiner et al. (2017).

Tais perspectivas, dessa forma, problematizam em partes o viés comunicacional, e voltam a direção comunicativa para o processo deliberativo, na visão de que uma ampla possibilidade de formas comunicativas podem estar ou não “a serviço do” processo deliberativo.

A perspectiva do nosso trabalho, entretanto, visa apresentar como diversas formas comunicativas se revelam em diferentes momentos da prática da pedagogia deliberativa, não para pensar um determinado processo deliberativo e, sim, para pensar como os diversos momentos interativos são ricos em si mesmos para a proposta de criação de capacidades deliberativas. Assim, para a nossa postura de investigação comunicacional, apoiamo-nos em Braga (2010; 2017), que aborda a comunicação como um processo tentativo, para nos ajudar a ver o que tem de comunicacional em nosso processo de investigação.

O que talvez vejamos de mais comunicacional nas perspectivas deliberacionistas, apresentadas aqui, seja o entendimento comum sobre o que é comunicação: o formato em que dois polos conversam, deliberam, um emissor, o outro receptor, já que a proposta de trocas argumentativas nos orienta a enxergar dessa forma. Braga (2017), inclusive diz que esse senso

comum sobre a comunicação não é pouca coisa. Mas, nosso papel, no entanto, enquanto pesquisadores em Comunicação, não só de forma ampla, mas inclusive de forma dedicada à pesquisa em deliberação, é o de problematizar questões comunicativas que emergem na prática.

Ainda sobre enxergar o que há de comunicacional, Braga (2017), ao indicar o que isso seja, busca fugir de essencialismos que possam propor definições fechadas. Apesar disso, pontua que rejeitar o essencialismo comunicacional não significa dizer que qualquer coisa seja comunicação.

A boa deliberação, por exemplo, precisa atender a alguns critérios, como já descrevemos. Se tal prática é também comunicativa, podemos inferir que também exija a boa comunicação. Essa perspectiva de “ser boa” significa dizer que é “(...) bem sucedida, que articula, integra, vincula e cria reconhecimento mútuo” (BRAGA, 2010, p. 69). Porém, para o autor, esse nível de comunicação tem um valor alto. E arriscamos dizer, assim, como a deliberação, é exigente.

Tal nível de exigência de comunicação é colocado numa perspectiva rara. Para Braga (2010), a comunicação não é só comunhão, encontro de comuns que raramente acontece, mas também é conflituosa, performativa, com casualidades e valores baixos. Por isso, a postura do autor é colocar a comunicação como tentativa.

Consideramos os processos comunicacionais como tentativos em pelo menos dois aspectos. Em todo episódio comunicacional, a existência de uma margem, maior ou menor, de ensaio-e-erro torna os resultados probabilísticos, qualquer que seja o critério adotado para considerar o sucesso da interação. O *tentativo* corresponde, também, ao reconhecimento de algum grau de imprecisão (incerteza, multivocidade, ausência de controle) em todos os passos do processo. (BRAGA, 2010, p. 66, grifo do autor)

Tal olhar comunicacional aponta dois ângulos que fazem parte do processo comunicativo: o probabilístico e a imprecisão. O probabilístico aqui não se dá no sentido estatístico, mas no sentido previsível, em que algo pode ou não acontecer, em diferentes graus. E a imprecisão é que, algo acontecendo, não se há um controle do que realmente pode acontecer (BRAGA, 2010). Mas tal acontecimento comunicativo não significa dizer que a tentativa é o que acontece ou não, como se o que acontecesse fosse sucesso e o que não acontecesse fosse insucesso. Para o autor, “É preciso então não confundir comunicação com comunicação bem sucedida ou com comunicação de qualidade (...)” (BRAGA, 2010, p. 71).

A proposta do processo tentativo é olhar para este processo de forma mais abrangente, mas com critérios. Se tal processo é mais ou menos bem sucedido, são necessários critérios para dizer o que significa esse sucesso. Aliás, critérios que se descortinam no fazer do processo. Se

tal processo comunicativo é tentativo, não há motivos para se colocar critérios de sucesso antes que a tentativa ocorra, até porque “(...) O que em um regime seria considerado sucesso pode ser visto, em outro regime, como frustrante” (BRAGA, 2010, p. 71).

Nesse processo tentativo, também há as tentativas dos participantes, que são intenções individuais, não devendo ser confundidas com as tentativas do processo comunicativo, que a cada possibilidade interativa, se renova (BRAGA, 2010). A tentativa individual é uma forma de expectativa, aquilo que se espera que aconteça, assim como a tentativa do processo também. O que essa perspectiva da comunicação tentativa traz é que, mesmo provável e imprevisível, “(...) efetivamente se faz, (...) *como resultado de alguma ação*, de um trabalho humano e social para produzir alguma coisa que não está inteiramente dada nos pontos isolados prévios a uma interação” (BRAGA, 2010, p. 80, grifo do autor).

Às vezes, em nossa ânsia de querer dizer que alguma coisa é, Braga (2010; 2017) nos traz a perspectiva comunicacional de que alguma coisa pode ser, e que a palavra “alguma”, indefinida, nem sempre é vaga. Este “alguma” também pode ter algum valor comunicativo. Assim, Braga (2010; 2017) nos indica que é na tentativa de observar fenômenos e processos interacionais, que caminhamos em direção ao que é propriamente comunicacional. Não só a comunicação é tentativa, como a caminhada de pesquisa também é. São nos esforços tentativos - de fazer a tentativa, de vê-la acontecer e de tentar inferências -, que teremos, além de respostas, experiências comunicativas.

Por isso, nosso objetivo aqui se dá como heurística (BRAGA, 2017), ao buscar ver as interações comunicativas, em uma proposta de comunicação, cujas características e visadas comunicacionais se relacionam com a prática da pedagogia deliberativa. Tal heurística, como diz Braga (2017, p. 66) “(...) significa justamente a arte da descoberta”, encaminha uma proposta metodológica para que vejamos o que há de comunicacional nas atividades na escola. O que Braga (2017) busca com a heurística é a especificidade e não a essência de um comunicacional que não tem um conceito fechado anterior àquilo que se verá na prática. Assim, Braga (2017) parte de premissas para investigar, realizando perguntas com características comunicativas para buscar respostas sobre o que se evidenciou de comunicacional.

Nesse recente trabalho de Braga (2017), o autor faz uma série de premissas e perguntas estimulantes de serem pesquisadas. São premissas gerais sobre circuitos, códigos e dispositivos de comunicação, nas quais o autor vem trabalhando ao longo do tempo. Ele sugere que essas premissas e gestos heurísticos (os de inferir e questionar), não partam de premissas genéricas sobre a comunicação e sim de aspectos sobre o que se quer pesquisar, buscando na observação e na descrição do caso em específico, a resposta para as perguntas (BRAGA, 2017).

A partir de minhas reflexões no processo de criação deste trabalho, criei uma lista de aspectos, que leva em consideração a fundamentação teórica e as observações do pré ao pós-campo, que podem ou não coincidir com as de Braga (2017). Tal proposta não prevê esgotar as possibilidades de perspectivas, mas deixar também espaço aberto para o que emergir nas análises. Dessa forma, partindo da premissa geral, da comunicação como tentativa em perspectiva com a deliberação e a prática da pedagogia deliberativa, observamos os seguintes aspectos:

- a) na perspectiva da teoria deliberativa, os participantes tentam:
  - ✓ usar argumentos;
  - ✓ usar linguagens diferentes dos argumentos, como histórias de vida;
  - ✓ agir comunicativamente orientados pela mutualidade;
  - ✓ convencer uns aos outros para mudar de ponto de vista;
  - ✓ debater usando os princípios da deliberação;
  - ✓ discutir sobre temas controversos;
  - ✓ colocar questões de interesse de todos e não de uma perspectiva particular;
  - ✓ liderar ou atrapalhar a discussão;
  - ✓ chegar em um acordo comum sobre o que está sendo discutido;
  - ✓ não debater, permanecendo em silêncio.
  
- b) na perspectiva da pedagogia deliberativa, os participantes tentam:
  - ✓ compreender a proposta do projeto Compartilha;
  - ✓ perguntar e tirar dúvidas sobre as orientações das dinâmicas;
  - ✓ seguir as regras das dinâmicas;
  - ✓ incluir os nomes dos princípios deliberativos em seus vocabulários;
  - ✓ trabalhar em equipe;
  - ✓ explicar as atividades para os colegas;
  - ✓ sugerir questões para serem discutidas;
  - ✓ sugerir outras formas de realizar as dinâmicas;
  - ✓ não participar.

Tais aspectos se transformarão em visadas para as análises dos dados coletados, de acordo com o problema de pesquisa proposto, conforme desenvolveremos no capítulo a seguir.

## **4 COMPARTILHA EM BELÉM: ANÁLISE DAS INTERAÇÕES NA PRÁTICA DA PEDAGOGIA DELIBERATIVA**

Neste capítulo, analisaremos a prática do projeto com a proposta de compreender o resultado do tensionamento entre teoria e prática, bem como a de apresentar lições aprendidas e outras questões e desafios à prática da pedagogia deliberativa. Descreverei o trabalho realizado em campo, a partir das minhas observações registradas em diários de campo e das escutas dos áudios captados pelos gravadores nos encontros na escola.

Inicialmente, parto do perfil dos participantes do projeto piloto para contextualizar sobre os sujeitos envolvidos na pesquisa. Na sequência, início a descrição das atividades desenvolvidas no período pré-campo, a partir do nosso planejamento e capacitações internas que realizamos para desenvolver as atividades na escola. Em seguida, descrevo cada encontro, desde a nossa entrada em campo até o último dia em sala de aula. Nas análises, agrupo os tipos de dinâmicas desenvolvidas por categorias, descrevendo os critérios analíticos. Por fim, realizo uma interpretação comparando essas diferentes dinâmicas para dar uma visão global do piloto.

### **4.1 Perfil sociodemográfico dos participantes**

Antes de seguir para a descrição dos encontros, vejo como fundamental mostrar quem foram as pessoas diretamente envolvidas no piloto do Compartilha em Belém, sujeitos de pesquisa. Este perfil parte da aplicação de questionários entre os(as) participantes do projeto. Neste instrumento de coleta, há seis blocos de perguntas, assim denominados: questões sociodemográficas; escola, família e casa; expectativa em relação à economia e política; hábitos de consumo de mídia; e comportamento político. Realizamos alguns cálculos de frequência para analisar os resultados em cada questão, em que dividimos entre frequência absoluta (dados numéricos brutos) e frequência relativa (dados numéricos proporcionais expressos em porcentagem).

Os seis blocos de perguntas do questionário totalizam 55 questões. Não pretendo fazer uma análise de todas as questões, pois apontam para diversos caminhos de pesquisa<sup>38</sup> – já que não foi um instrumento construído para esta dissertação e, sim, para o Compartilha como um todo –, mas procuro trazer aquelas que contribuem para entendermos o perfil dos alunos a partir dos dados sociodemográficos. Assim, apresento os resultados do bloco de dados

---

<sup>38</sup> Por exemplo, um bloco que não se aplica a esta pesquisa é o de questões que tratam dos hábitos de consumo de mídia pelos jovens. Como essa não foi uma questão que buscamos observar em campo, acreditamos que não contribua, neste momento, para a problemática deste trabalho.

sociodemográficos, que trazem dados sobre a idade, gênero, cor, religião, participação econômica e perspectiva de futuro.

Na escola em que realizamos nossas atividades em Belém, participaram 35 alunos(as), com média de idade de 15 anos (tabela 1). Utilizamos como referência a idade dos participantes até o último encontro na escola, dia 18 de março de 2019. 15 anos é uma idade considerada regular para a 1ª série do Ensino Médio, que varia entre 14 e 17 anos. Em conversa com a diretora da escola, ela informou que, ao ultrapassar os 17 anos, os participantes são remanejados para o turno da noite.

Tabela 1 - Quantidade de participantes e média de idade

<b>Total de Participantes</b>	35
<b>Média (idade até o fim do piloto)</b>	15.1

Fonte: Elaborado pela autora

O primeiro resultado é a frequência de idade dos participantes. Dos(as) 35 participantes, oito alunos(as) tinham 14 anos, catorze alunos(as) tinham 15 anos e treze alunos(as) tinham 16 anos. 40% desses(as) alunos(as) têm 15 anos (tabela 2). Esses(as) estudantes nasceram entre 2002 e 2004.

Tabela 2 – Idade

<b>Idade (até o fim do piloto)</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
14	8	22.9
15	14	40
16	13	37.1
Total	35	100

Fonte: Elaborado pela autora

Perguntamos aos(às) estudantes qual era o seu gênero e oferecemos as seguintes opções: homem cisgênero (que se identifica com o sexo biológico de nascimento), mulher cisgênero (que se identifica com o sexo biológico de nascimento), homem transgênero (que não se identifica com o sexo biológico de nascimento), mulher transgênero (que não se identifica com o sexo biológico de nascimento), agênero (que não se identifica nem como mulher cis e nem como homem cis) e outro.

Nos resultados, 54,2% se identificaram como homem cisgênero e 42,9% como mulher cisgênero. Somente uma pessoa se identificou como agênero e nenhuma se identificou nem como homem e nem como mulher transgênero (tabela 3).

Tabela 3 – Gênero

<b>Qual é o seu gênero?</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Agênero (que não se identifica nem com o sexo feminino e nem com o sexo masculino)	1	2.9
Homem cisgênero (que se identifica com o sexo biológico de nascimento)	19	54.2
Mulher cisgênero (que se identifica com o sexo biológico de nascimento)	15	42.9
Homem transgênero	0	0
Mulher transgênero	0	0
Total	35	100

Fonte: Elaborado pela autora

Também perguntamos aos(as) estudantes, como classificariam a sua cor. Disponibilizamos cinco opções: branca, parda, vermelha (indígena), preta, amarela (oriental asiático) e prefiro não declarar. 51,4% se classificaram como pardos(as). Uma pessoa se declarou vermelha (indígena), três como amarelos(as), cinco como brancas, três como pretas, duas pessoas não marcaram nenhuma opção no questionário e três preferiram não declarar (tabela 4). Em nossa vivência, percebemos uma maior distribuição entre pardos(as) e pretos(as), mas nos resultados, a quantidade de brancos(as) superou a quantidade de pretos(as).

Tabela 4 – Cor

<b>Como você classificaria sua cor?</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Amarela (oriental asiático)	3	8.6
Branca	5	14.3
Parda	18	51.4
Preta	3	8.6
Vermelha (indígena)	1	2.9

Tabela 4 – Cor

<b>Como você classificaria sua cor?</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Não marcou opção	2	5.7
Prefiro não declarar	3	8.6
Total	35	100

Fonte: Elaborado pela autora

No questionário aplicado, havia uma questão sobre a religião. Perguntamos “qual é a sua religião?” e colocamos como opções: judaica, protestante evangélica e pentecostal (Igreja Universal, Quadrangular, Batista, Adventista), protestante não evangélica (Calvinista, Luterano, Metodista, Anglicano), católica, Igreja dos Santos dos Últimos Dias (Mórmons), religião de matriz africana (Candomblé, Umbanda, Tambor de Mina), Kardecista/espírita, religião oriental não cristã (Islamismo, Budismo, Hinduísmo), agnóstico (não tem certeza da existência de uma divindade ou não tem religião), Ateu (não acredita na existência de nenhuma divindade), “outra” e “não sei responder/não tenho certeza”.

57,1% responderam que são protestantes evangélicos e pentecostais e 20% disseram que são católicos(as). Uma pessoa disse que sua religião é de matriz africana, dois disseram que são agnósticos, três responderam que não sabem responder e/ou não tem certeza e uma pessoa disse ser de outra religião (tabela 5).

Tabela 5 – Religião

<b>Qual é a sua religião?</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Agnóstico (não tem certeza da existência de uma divindade ou não tem religião)	2	5.7
Católica	7	20
Protestante evangélica e pentecostal (Igreja Universal, Quadrangular, Batista, Adventista)	20	57.1
Religião de matriz africana (Candomblé, Umbanda, Tambor de Mina)	1	2.9
Não sei responder / Não tenho certeza	3	8.6
Outra	1	5.7
Total	35	100

Fonte: Elaborado pela autora

As três últimas questões que trazemos como dados preliminares, tratam da participação dos(as) estudantes na vida econômica da família (tabela 6), da quantidade de pessoas que residem na mesma casa (tabela 7) e quais são as pretensões de futuro deste(a) aluno(a) ao término do Ensino Médio (tabela 8).

94,3% declararam que não participam da vida econômica da família, no sentido de que não trabalham de forma remunerada – carteira assinada ou não - e somente estudam. Apenas um(a) estudante informou que trabalha, mas ainda recebe ajuda financeira da família ou de outras pessoas. Isso pode ter relação com a idade, já que mais da metade tem 15 anos e só poderia trabalhar, oficialmente, como menor aprendiz. Isso não exclui outras justificativas; trata-se apenas de uma inferência.

Tabela 6 - Participação na vida econômica da família

<b>Qual é a sua participação na vida econômica da sua família?</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Não marcou opção	1	2.9
Não tenho trabalho remunerado (carteira assinada ou não), somente estudo	33	94.3
Trabalho, mas recebo ajuda financeira da família ou de outras pessoas	1	2.9
Total	35	100

Fonte: Elaborado pela autora

Interessante notar, também, que a maior parte desses(as) estudantes, 68,6%, residem com até cinco pessoas, incluindo elas mesmas. E vale pontuar que 20% residem com sete pessoas ou mais.

Tabela 7 - Quantidade de pessoas que residem na mesma casa

<b>Incluindo você, quantas pessoas vivem na sua casa?</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
3	6	17.1
4	8	22.9
5	10	28.6

Tabela 7 - Quantidade de pessoas que residem na mesma casa

<b>Incluindo você, quantas pessoas vivem na sua casa?</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
6	4	11.4
7 ou mais pessoas	7 ou mais pessoas	20
Total	35	100

Fonte: Elaborado pela autora

E dentro destas questões, buscamos saber o que este(a) aluno(a) pretende fazer ao finalizar o Ensino Médio. A maior parte pretende continuar estudando e cursar uma faculdade, 57,1%, e a outra parte significativa, 17,1%, pretende continuar estudando, mas trabalhando também. 25,8% estão distribuídos entre fazer um curso técnico, somente trabalhar, outros e houve o caso de participantes que responderam duas opções.

Tabela 8 - Pretensões de futuro após o Ensino Médio

<b>Quando terminar o Ensino Médio, você pretende:</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Continuar estudando e trabalhar	6	17.1
Cursar uma faculdade	20	57.1
Fazer um curso técnico	2	5.7
Somente trabalhar	1	2.9
Ainda não sei	1	2.9
Marcou duas opções	3	8.6
Outros	2	5.7
Total	35	100

Fonte: Elaborado pela autora

É interessante notar que mesmo em um grupo grande de pessoas, que podem morar em diversos pontos da cidade (já que a escola se situa em uma grande avenida de passagem de várias linhas de ônibus e transportes), podemos dizer que, em geral, lidamos neste trabalho com pessoas jovens, homens e mulheres cisgêneros, pardos e pretos, evangélicos, que não trabalham,

que convivem com muitos familiares e que tem a pretensão de continuar estudando mesmo após o fim do Ensino Médio, conforme o quadro-resumo (quadro 1).

Quadro 1 – Síntese dos dados sociodemográficos

Questão	Maior frequência	Escala decrescente de frequência				
<b>Quantidade de Participantes</b>	35					
<b>Média de idade</b>	15 anos					
<b>Gênero</b>	19 homens cisgênero	15 mulheres cisgênero	1 pessoas agênero			
<b>Cor</b>	18 pardos(as)	5 brancos(as)	3 pretos(as)	3 preferem não declarar	2 não marcaram opção	1 vermelha (indígena)
<b>Religião</b>	20 protestantes evangélicos (as)	7 católicos(as )	3 não sei responder/não tenho certeza	2 agnósticos( as)	1 religião de matriz africana	1 Outra
<b>Participação na vida econômica da família</b>	33 não têm trabalho remunerado	1 Trabalha, mas recebe ajuda financeira	1 não marcou opção			
<b>Incluindo você, quantas pessoas vivem na sua casa?</b>	29% vivem com 5 pessoas	23% vivem com 4 pessoas	17% vivem com 3 pessoas	11% vivem com 3 pessoas	2% vivem com 7 ou mais pessoas	
<b>Quando terminar o Ensino Médio:</b>	20 pretendem cursar uma faculdade	6 pretendem continuar estudando e trabalhar	3 marcaram incorretamente o questionário	2 pretendem fazer um curso técnico	1 pretende somente trabalhar	1 ainda não sabe

Fonte: Elaborado pela autora

Importante destacar que a maior parte dos participantes se autodeclarou pardo, mas, em nosso contato com os(as) estudantes na escola vimos que a maior parte da turma com que

trabalhamos era de pessoas pretas. Da mesma forma, cinco pessoas se autodeclararam brancas, mas percebemos que apenas uma pessoa tinha a pele mais clara, que não chegava a ser branca.

É relevante dizer também que, mesmo que 97% dos estudantes tenham respondido que não trabalham, a questão do trabalho não pode ser resumida às atividades econômicas formais pagas. Segundo Cal (2016), há formas de trabalho que são pouco ou mal remuneradas ou até mesmo nem vistas como trabalho, como a questão do trabalho doméstico em casa ou na casa de terceiros, mas que geram custos de tempo e esforço com atividades que são realizadas dentro da própria casa e investidas para a própria família. Pelo questionário aplicado, não pudemos verificar essa questão com mais detalhes, mas sabemos da sua importância para compreender o universo de trabalho dos jovens.

Destacamos também o projeto de futuro dos participantes ao término do Ensino Médio, em que 28 dos(as) 35 alunos(as) que responderam o questionário pretendem continuar estudando. No Brasil, houve uma expansão do Ensino Superior entre os anos de 1995 e 2015 (SALATA, 2018). Apesar disso, “(...) devemos considerar que o peso da origem social sobre as chances de os jovens ingressarem no Ensino Superior (condicional ou não à conclusão do Ensino Médio) ainda é muito marcante” (SALATA, 2018, p. 242), visto que a inserção precoce de jovens no mercado de trabalho, e até na informalidade, é comum nas classes mais populares, por outro lado, os jovens de classes mais altas conseguem se dedicar mais aos estudos, já que há uma estrutura economia familiar que provê isso (BRITO, 2014).

Aliás, “(...) o entendimento da juventude como categoria social distinta é próprio do século XX”, segundo Brito (2014, p. 21). A família, a forma como se estrutura hoje, sofreu diversas modificações ao longo dos séculos, e a instituição escolar foi ganhando um papel importante nessa estrutura e, também, foi estruturando um modo de vida familiar (BRITO, 2014).

Se hoje temos claro que, a criança ao nascer passará por todo um processo educacional em casa, pelo menos até os três anos de idade (salvo se não for para a creche), e depois toda a sua vida educativa, além de casa, claro, será dedicada ao ambiente escolar, em outros tempos isso passou por um processo de construção social. Sobre isso, a autora diz que

A estruturação da chamada família moderna, diretamente associada à generalização da escola, ao mesmo tempo em que particularizou a infância, agora não mais misturada ao mundo dos adultos como ocorria no mundo medieval, aos poucos permitiu também que fosse ficando mais clara a demarcação da faixa etária dos filhos e mais definidos os rituais de passagem da infância para a adolescência e juventude e destas para a vida adulta. (BRITO, 2014, p. 48)

Dessa forma, a escola e a noção de que haviam distintas faixas etárias e que essas estavam imbricadas no processo educacional foram se formando ao longo dos séculos. Para

Brito (2014, p. 49) “(...) Somente quando o Estado tomou a si, de forma voluntária e sistemática, ainda no século XIX, o papel de proteção do indivíduo em suas mais diversas dimensões, em especial no âmbito da educação, é que a escola se universalizou e passou a ser obrigatória”.

Essa imbricação da faixa etária com a escola, esse processo de distinção entre infância, dedicada à vida escolar, e vida adulta, dedicada ao trabalho, foi uma das construções sociais importantes que possibilitou uma clara distinção da juventude e que, segundo Brito (2014), moldou o pensamento do século XX. Até os anos 1960, o padrão vigente de família moderna era aquele em que o pai era o provedor e à mãe cabia o papel de dona de casa, conformando o status de uma “família feliz” (BRITO, 2014, p. 118). Não que essa estrutura tenha mudado por completo, mas a partir dos anos 1960, começa-se a ver uma espécie de “família moderna 2”, em que a família se vê como um conjunto de membros, e não só como uma unidade, facilitando um processo de individualização (BRITO, 2014, p. 118).

O jovem, nessa questão, diferencia-se no seio familiar por ser um sujeito que ao mesmo tempo começa a sair da infância e a criticar o mundo ao seu redor, a partir do que vê e convive em família e em outros âmbitos da sociedade, como a escola, mas ao mesmo tempo é enquadrado socialmente pela lógica do capitalismo como uma faixa etária improdutiva.

Segundo Brito (2014, p. 121), “O projeto de melhoria de vida faz parte da realidade da família”, já que, mesmo em um processo de individualização acelerada, os sujeitos que compõem o ambiente familiar precisam prover o sustento uns dos outros e, ainda, lutar para que não haja falta. Além do forte instinto de sobrevivência econômica, projeta-se para o futuro a melhoria de vida a partir dos filhos, que podem ser vistos como promessa de um futuro próspero, se investirem na educação.

Porém, sabemos que as famílias das camadas mais pobres da sociedade fazem malabarismo para se equilibrarem entre o cuidado com os filhos, o pagamento de contas e, ainda, conseguir o alimento diário. A pobreza, longe de ser somente um estado econômico é, antes de tudo, um marcador social que pré-define uma série de escolhas da vida, como, onde morar, onde estudar, que lazer é possível se ter, etc. Por isso, dissemos com Brito (2014) e Salata (2018), que a origem social define e muito se o jovem terá condições de somente estudar até o Ensino Superior, ou, se só estuda, em que condições de vida costumam viver no dia dia; com certeza, muito distante de um ideal de “família moderna feliz”.

Nesta pesquisa não investigamos as condições econômicas dos participantes e seus núcleos familiares. Entretanto, a escola além de ser pública, é localizada em um bairro periférico da cidade e os dados apresentados aqui nos apontam para ambientes familiares das camadas mais populares, em que as residências são constituídas de muitos parentes. Portanto,

além de barreiras sociais que se colocam à continuidade dos estudos, as barreiras econômicas também interferem nessa entrada e continuidade, ainda mais quando conectamos isso ao fato de os alunos ainda não contribuírem financeiramente.

Nossa proposta de apresentar os perfis das pessoas que participaram da pesquisa, a partir de breves dados sociodemográficos, não pretende esgotar o assunto ou enquadrá-las dentro de um perfil único. Levantar os perfis dos participantes, aqui, diz respeito aos dados que conseguimos coletar nos questionários e nas observações que fizemos nas oficinas. Entretanto, como se trata de uma faixa etária jovem, pensamos ser importante pensar sobre a juventude e a escola, atravessada por um vetor socioeconômico.

Conforme dissemos, não pretendemos enquadrá-los em um perfil, pois acreditamos que cada aluno(a) tem suas particularidades, características, personalidades, histórias de vida, questões sociais e econômicas que os fazem serem quem são. Além disso, tais particularidades podem ter incidido diretamente no decorrer das nossas atividades e podem ter interferido na forma como as experiências comunicativas se deram em grupo. Não pretendemos analisar seus perfis no nível comportamental e socioeconômico, mas nas possibilidades comunicativas que expressaram; mesmo sabendo que não há comunicação sem o mundo da vida.

A respeito disso, descreveremos a seguir.

#### **4.2 Do pré-campo aos encontros**

O piloto do Compartilha ocorreu na escola de Belém entre fevereiro e março de 2019, mas antes, houve uma intensa mobilização organizacional para realizá-lo, da qual participei de todas as etapas, coordenando juntamente com as professoras Danila Cal e Rosaly Brito. Ministrei a capacitação da equipe de Belém no período de pré-aplicação do projeto, a partir da experiência do piloto em Belo Horizonte, e participei da condução de reuniões para alinhamento e organização de atividades. Dentre outras atividades rotineiras e operacionais, adaptei, junto com toda a equipe, os materiais didáticos para as dinâmicas que iríamos realizar na escola. Meu envolvimento com o trabalho seguiu assim até o encerramento desta fase pré-campo.

Fazíamos algumas atividades em paralelo, mas antes de intensificarmos as nossas mobilizações, realizamos duas reuniões na escola que receberia as atividades do projeto. Primeiramente, a Prof<sup>a</sup> Danila Cal, a Ana Karoline Barbosa (membro da equipe) e eu, conversamos com a Diretora da escola, apresentamos a proposta de trabalho e levamos documentos, como a autorização da Secretaria de Educação do Estado do Pará – SEDUC/PA para desenvolver as atividades, bem como apresentamos uma proposta de calendário de encontros. Estávamos em fevereiro e precisávamos realizar o piloto até meados de março para

gerar lições aprendidas e possíveis adaptações e melhorias do projeto, porque em seguida, a fase definitiva seria realizada em Belo Horizonte.

A Diretora foi bem receptiva e demonstrou estar entusiasmada com a ideia. Inclusive, achou interessante o projeto ser aplicado no turno da tarde, já que era o período que havia maior evasão escolar e, talvez, com um projeto que estimulasse a participação mais ativa dos alunos na escola, pudesse ajudar a gestão da escola nesse sentido. Aceitamos a ideia de fazer no turno da tarde, o que inclusive seria a melhor proposta para nós, pois também éramos professoras<sup>39</sup> e nossas aulas se concentravam no turno da manhã. Desde o início, também, decidimos não realizar atividades no contraturno, por conta da disponibilidade da nossa equipe e por receio de maior parte dos alunos não querer participar, já que estariam fora do horário de aula. Sendo assim, com a aceitação da Diretora ao projeto, definimos uma data para reunir com os professores e apresentar a eles a proposta do projeto.

Na reunião com os professores, nem todos compareceram, pois era período de recesso escolar. Em torno de 10 professores participaram da apresentação que a Prof<sup>a</sup> Danila e eu fizemos, em formato de uma pequena palestra. Explicamos o conceito de deliberação, os autores que mobilizávamos, as atividades anteriores que o grupo da UFMG já havia desenvolvido em Belo Horizonte, demonstrando a nossa experiência com o projeto. Os professores também foram bem receptivos, tiraram dúvidas, deram sugestões e demonstraram interesse em ceder alguns de seus horários de aula para as nossas atividades (figura 1).

Figura 1 – Professores presentes na apresentação do projeto



Fonte: Registro feito pela professora de Língua Portuguesa, à frente

---

<sup>39</sup> Na ocasião, estava na função de Professora Substituta na Facom/UFPA.

A escola foi tão receptiva conosco e ficou tão animada com a possibilidade de transformação do projeto, que nos deixou à vontade para escolher as datas das atividades e os horários de aula dos professores. Dessa forma, procuramos compor os cinco encontros de um jeito em que cada professor não ficasse prejudicado na sua carga-horária, solicitando de uma a duas aulas de cada professor que havia aceitado cedê-las. Por fim, fizemos o cronograma, que foi aprovado pela escola e iniciamos a mobilização mais intensa da equipe para a divisão de papéis em campo e responsabilidades.

#### 4.2.1 Formação da equipe e funções

Primeiramente, há uma organização interna para fazer as atividades acontecerem na escola. Enquanto equipe, dividimo-nos em três grupos: mediadores, registro e logística. Os mediadores são responsáveis por conduzir as dinâmicas junto aos alunos, orientar as regras das atividades, apresentar a proposta do encontro do dia e facilitar as interações durante as atividades; a equipe de registro é responsável por fazer a observação participante e as anotações nos cadernos de campo durante as atividades em sala de aula; e a logística é responsável por dar todo o apoio operacional para que as atividades ocorram dentro do planejamento. As pessoas nessas funções são alunos(as) da graduação e pós-graduação, e pesquisadores(as) e professoras<sup>40</sup>.

A proposta de dividir tarefas e funções é organizar o trabalho do pré ao pós-campo, tanto internamente, enquanto atividades e gestão dos materiais e escalas de equipe, quanto facilitar o trabalho em campo. Assim, cada membro da equipe já chega à escola sabendo o que deve fazer e ocupa um espaço específico dentro da sala de aula, buscando evitar tirar a atenção dos alunos no decorrer das atividades. Para isso, realizamos capacitações internas antes de nossa entrada na escola, que na ocasião foram conduzidas por mim (figura 2).

Figura 2 – Treinamento preparatório para realizar o projeto na escola

---

<sup>40</sup> Nossos agradecimentos especiais à equipe da UFPA que fez o piloto em Belém, atuando como mediadores, registro e logística, gerando materiais para o Compartilha e para a análise desta dissertação. Muito obrigada: Daniele Farias, Gláucia Bandeira, Ana Karoline Barbosa, Letícia Rodrigues, Lorena Esteves, Luana Laboissiere, Mayra Leal, Nathália Fonseca, Ronaldo Palheta e às professoras Danila Cal, Janine Bargas e Rosaly Brito.



Fonte: Registro de Ronaldo Palheta, membro da equipe

A função do mediador é central. É ele ou ela quem o(a) responsável por conduzir totalmente a dinâmica com os participantes. É a pessoa que deve compreender todo o conteúdo e o passo a passo das atividades, inclusive a divisão de tempo para cada uma delas. É ele ou ela quem esclarece as dúvidas dos alunos, quem lança as perguntas para o debate e quem apresenta as propostas das dinâmicas. A ideia de centralizar a função no mediador é torná-lo ponto de referência dos alunos para que eles sigam as orientações de uma pessoa só e não se sintam “perdidos”.

A pessoa que está na logística pode dar apoio ao mediador sempre que necessário, principalmente para agilizar a entrega de materiais, fazer resumos de ideias em anotações no quadro-branco, cartolinas e *flip-charts* e, pode inclusive substituir o mediador em caso de algum problema. Quem está na logística também é responsável por entregar os crachás dos alunos, fazer a coleta e conferência de listas de frequências e termos de consentimento, assentimento e autorização de uso de imagem.

A pessoa na função de registro é responsável por fazer a observação participante. Isso significa que a pessoa fica fora das dinâmicas, em algum ângulo de visão preferencialmente de 360°, observando como os participantes estão dispostos na sala, percebendo o que é falado pelo mediador, anotando as colocações dos participantes, suas falas e opiniões, os assuntos que foram ou não debatidos e tudo o que ocorrer durante as atividades que seja importante de ser notado e anotado para a dinâmica do dia. Esse papel é o que tenta ficar mais distante da interação com os alunos para ter uma visão global de tudo o que está se passando em sala de aula. Essa pessoa não pode ser interrompida ou chamada para fazer outras funções durante as atividades, pois corre-se o risco de perder algum momento importante de interação (figura 3).

Figura 3 – Mediadora à mesa, registro atrás e logística anotando no cartaz



Fonte: Registro da autora

Para cada função, além de papéis específicos a serem desempenhados, devemos seguir algumas regras básicas, que são critérios de pesquisa. A regra principal dos mediadores, mas que vale também qualquer integrante do projeto que estiver em campo, é a de não colocar opiniões pessoais sobre os assuntos que estão sendo debatidos. O objetivo dessa regra é não induzir um processo que, inerentemente, se baseia na troca de argumentos e opiniões. Dessa forma, o mediador tem o papel mais de facilitador, agindo de forma menos ativa.

Steiner et al. (2017) dizem que a mediação deve ter baixa intervenção, porque deve prevalecer o espírito deliberativo do grupo. Se a ideia é compreender quais são os argumentos dos participantes e entender seus pontos de vista, então devemos deixar que isso ocorra de forma espontânea - até porque é um critério de pesquisa do Compartilha, em que se pretende analisar e comparar os debates com e sem as oficinas e dinâmicas para verificar se os princípios da deliberação passaram a fazer parte de tais argumentos.

Entretanto, pode existir o papel mais ativo de mediação. Steiner et al. (2017) dizem que o nível de deliberação pode até crescer se o moderador instiga os alunos a proferirem mais argumentos e justificarem suas opiniões. Entretanto, a desvantagem disso é que os participantes podem associar a este moderador o papel não de facilitador, mas o de alguém que está ensinando na sala de aula, fazendo com que os alunos se sintam desencorajados a falar (STEINER et al., 2017).

Em todos os encontros na escola seguimos um planejamento, que dá orientações aos integrantes da equipe, incluindo uma descrição breve de cada função, dos materiais necessários, do passo a passo da dinâmica ou do jogo e de como devemos organizar a sala. Neste mesmo planejamento, incluímos um roteiro, com o passo a passo da dinâmica, a descrição do que os mediadores devem dizer e a duração de cada tarefa. Dependendo da dinâmica, colocamos as regras no roteiro para lembrar os mediadores sobre a postura que devem ter em campo no decorrer das atividades (figura 4).

Figura 4 – Documento de planejamento e roteiro do encontro

**compartilha**  
Planejamento - Encontro 5

**Conteúdo**  
Dinâmica de etapas sobre os princípios deliberativos (serão quanto for possível).

**Mínima viável de processos da equipe e funções**

**8 pessoas (2 pessoas por grupo):**

- 1 pessoa conduz a oficina virtualmente
- 1 pessoa acompanhar a lista de presença, qualificar em questões de lógica (distribuição de formulários, distribuição das cartas de princípios, etc.), monitorar o tempo e registrar a dinâmica (fotos)
- 1 pessoa auxiliar para a pesquisa

**Materiais**

- Fichas com frases (tags de personalidade) por a cartão e tema a ser colocado em debate
- Marcadores de jornal com foto, imagem (quando necessário) e primeiro parágrafo, impressos em A4 (primeiro cartão de 8 copias de cada notícia)
- Fichas pequenas dos princípios (uma de cada princípio)
- Fichas grandes dos princípios (uma de cada princípio)
- Lista de presença
- Quadro
- Roteiro coordenado

**Tempo total**  
1 hora (60 minutos)

**Organização de forma**

- A sala será dividida em 2 grupos (total de 10-20 alunos por grupo)
- Um grupo fica na sala de aula e outro vai para outro espaço (não é indicado que dois grupos compartilhem a mesma sala)
- Os alunos devem se sentir em círculo nos diferentes espaços em que acontecerem a oficina. O monitor que conduz a oficina e o que cuida de questões de logística devem se sentir "invisíveis" entre os alunos, no meio, de forma igualmente distribuída
- Os outros membros da equipe devem sentir fora da sala, mais distantes, e não devem interferir no andamento da dinâmica.

**Descrição de atividades:**

Tempo	Atividade	Descrição
5 min	Reapresentação da equipe	Mediador: "Olá, pessoal! Tudo bem? Hoje vamos retomar nossas atividades com uma dinâmica diferente. No último encontro nós fizemos a "Dinâmica da Votação e Deliberação" para demonstrar a diferença entre deliberação e votação. E com a "Dinâmica criativa" aprendemos alguns dos princípios de deliberação. Vocês se lembram de algum princípio? (Deixar que os estudantes mencionem). Hoje faremos outra dinâmica para entendermos melhor alguns desses princípios."
3 min	Organização da sala, divisão dos grupos e apresentação da atividade a ser desenvolvida	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Pessoal, gostaria de pedir para nos ajudarem a organizar a sala em um semicírculo: voltado para o quadro e depois permanecerem de pé" (Distribuir papéis (ou etiquetas) coloridos ou numerados - o número de cores ou de números deve ser o mesmo que o número de grupos. Um para cada aluno. Isso é para separarmos os grupos sem manter as tradicionais</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela equipe da UFMG, com adaptações da equipe da UFPA

Antes da ida a campo, nos reuníamos para organizar os materiais e fazer uma leitura mais detalhada dos roteiros para que toda a equipe ficasse a par de todas as atividades que desenvolveríamos, bem como para evitar erros, já que nosso cronograma estava planejado para fazermos os cinco encontros em sequência, ou seja, não haveria espaço para repetição. A seguir, descreveremos o passo a passo de cada encontro.

#### 4.2.2 Formatos dos encontros e dinâmicas

No primeiro encontro (01) com os participantes, apresentamos o projeto na sala de aula, com toda a turma que estava presente. Neste primeiro dia, todos os pesquisadores se apresentam aos alunos e pedimos para que os participantes se apresentassem também. Em seguida, três pessoas da equipe conduziram a apresentação e falaram sobre a proposta do projeto. Foi uma explicação introdutória, em que conversamos sobre o nome "Compartilha", colocamos algumas

questões à turma para pensarem juntos o significado da palavra e, então, com esse início e aproximação, falamos o objetivo do projeto e o cronograma de atividades.

Na sequência, entregamos um questionário a cada participante e explicamos a necessidade da coleta de dados, por se tratar de uma pesquisa. Neste questionário, há seis blocos de perguntas, que tratam sobre questões sociodemográficas (gênero, cor, grau de escolaridade, religião), questões sobre a escola (relacionamento com a escola, com as pessoas, questões de infraestrutura), família e casa (frequência de conversa familiar sobre assuntos, como vestibular, futuro, drogas, etc.), expectativa em relação à economia e política, hábitos de consumo de mídia, e comportamento político (opiniões sobre alguns temas, como, por exemplo, redução da maioria penal e legalização do aborto).

Após o preenchimento do questionário, que é feito com nossa ajuda quando há dúvidas, explicamos que todos da turma poderiam participar, mas que não era uma obrigação. Em seguida, falamos que, por se tratar de uma pesquisa científica, precisávamos que alguns procedimentos fossem feitos, como a assinatura dos termos de consentimento livre e esclarecido, do termo de assentimento e de autorização de uso de imagem, juntamente pelos participantes com seus responsáveis. Junto a esses documentos, entregamos uma cartilha do projeto, com um detalhamento da proposta. Ao final, informamos que voltaríamos no segundo encontro e pedimos que eles trouxessem os termos assinados.

No segundo encontro (02), realizamos a oficina “o que é deliberação?”. Neste dia, apresentamos o conceito de deliberação e os sete princípios deliberativos. Foram dois tempos de aula, em sequência, em que na primeira parte fizemos uma dinâmica para os participantes votarem sobre um tipo de apresentação que gostariam de fazer na Universidade após a finalização do projeto, dentre três opções que mostramos a eles, já que essa seria uma contrapartida do projeto. Depois, pedimos que diante do resultado, eles tentassem se convencer de que suas opções eram melhores. Em seguida, refizemos a votação para verificar se a alternativa escolhida havia modificado e se as pessoas mudaram suas opiniões. Assim, fechamos a primeira parte, explicando que a dinâmica proporcionou dois tipos de escolha, uma somente com votação e a outra com deliberação.

Na segunda parte do encontro 02, realizamos uma dinâmica criativa<sup>41</sup>. Dividimos a turma aleatoriamente em sete equipes e distribuímos o nome de um princípio da deliberação para cada uma. Entregamos uma cartolina para cada equipe e deixamos à disposição de todos

---

<sup>41</sup> A ideia dessa dinâmica surgiu após um encontro em que eu participei, no piloto em Belo Horizonte, sugerindo uma atividade de recorte e colagem de cartazes para que os alunos se expressassem com outras linguagens. Após sugestão, a dinâmica foi sendo aprimorada pelas equipes da UFMG e UFPA, até chegar a este formato.

canetinhas, revistas, jornais, cola, e fitas para confeccionarem cartazes. A proposta era que cada equipe produzisse um cartaz de acordo com o que entendia sobre o princípio deliberativo que tinham em mãos. Antes, não provemos muitas explicações sobre a palavra. A ideia é que eles, no debate em grupo, buscassem compreender por conta própria o significado do princípio (figura 5).

Figura 5 – Elaboração dos cartazes pelos participantes



Fonte: Registro da autora

Após a confecção dos cartazes, cada equipe dispôs de cinco minutos para apresentar sobre o princípio pelo qual ficou responsável e, a cada apresentação, questionamos à turma toda se concorda com a explicação do princípio e se gostariam de contribuir com alguma ideia ou sugestão. Ao fim de todas as apresentações, relembramos como foi aquele dia de atividades e o que aprendemos nas dinâmicas.

No terceiro encontro (03), realizamos duas dinâmicas, chamadas de “dinâmica do chapéu” e “dinâmica dos princípios”. Primeiro, dividimos a turma toda em duas grandes equipes, de forma aleatória. Uma equipe ficou na sala de aula e a outra foi deslocada para uma outra sala disponível na escola. Cada equipe fez uma dinâmica diferente, orientadas pelas mediadoras.

Na dinâmica do chapéu, a equipe se dispôs em círculo e duas mediadoras sentaram-se entre os participantes. A proposta desta dinâmica foi discutir sobre duas notícias com temáticas controversas. Uma mediadora iniciou a discussão lendo uma matéria jornalística e, em seguida, outra mediadora leu duas opiniões de internautas que se posicionaram sobre aquela notícia nas redes sociais, sendo uma opinião a favor do assunto e a outra contra. Após essa leitura, as mediadoras perguntaram aos alunos o que eles acharam daquela matéria e das opiniões. Após a pergunta, a discussão iniciou (figura 6).

Figura 6 – Equipe da dinâmica do chapéu



Fonte: Registro da autora

Quando o debate começou a ficar acalorado, inserimos um chapéu na roda. Todas as vezes que alguém quisesse falar, era necessário pegar o chapéu na mão para ter a vez de fala. Assim, mostramos que cada pessoa tinha sua vez de falar e que deveria esperar a outra pessoa terminar. Após a inserção do chapéu, entregamos nas mãos dos participantes um cartão com o nome de um princípio deliberativo. Dessa forma, todas as vezes que alguém quisesse falar ou colocar alguma opinião, poderia fazer uma correlação com o princípio que tinha em mãos. Caso o(a) aluno(a) fizesse essa relação e disse o nome do princípio, uma das mediadoras incluía no centro da roda uma carta grande com o nome do princípio para que todos pudessem visualizá-lo. A proposta era que, aos poucos, os participantes fossem criando mais proximidade com os nomes dos princípios e seus significados.

Paralelamente na outra sala, ainda no encontro 03, a equipe desenvolvia a “dinâmica dos princípios”. Nessa dinâmica, o grupo foi dividido em três subequipes. Distribuímos um cartão com o nome do princípio da deliberação para cada equipe. Para cada princípio, havia três tarjetas descritivas que explicavam o seu significado daquele princípio, totalizando nove tarjetas de todos os princípios que estavam em jogo. Assim, junto ao cartão com o nome do princípio, entregamos as nove tarjetas para cada equipe. A proposta da dinâmica era que, por meio da discussão entre equipes, cada uma descobrisse as tarjetas descritivas referente ao cartão com o nome do princípio que tinham em mãos.

Após o debate e a escolha das três tarjetas dentre as nove, a mediadora retomava a fala e criava, junto com as equipes, o gabarito de cada princípio. Ela colava o primeiro princípio no quadro e coletava as tarjetas que as equipes haviam escolhido. Na medida em que a mediadora

ia compondo o quadro com os princípios e as tarjetas, questionava as equipes sobre as descrições, pedindo suas opiniões, e colocando questões, para verificar se todos concordavam. Em caso de dúvidas, ela explicava com mais detalhes o significado de cada princípio (figura 7).

Figura 7 – Dinâmica dos princípios, com as tarjetas coladas no quadro ao fundo



Fonte: Registro de Daniele Farias, membro da equipe

Ao final das duas dinâmicas, as mediadoras perguntaram às equipes o que acharam das atividades daquele dia e reforçaram a importância de se colocar opiniões e de se compreender os princípios deliberativos para o processo de discussão. As mediadoras encerravam as atividades deixando avisada a data do próximo encontro. Depois, os participantes retornavam à sala de origem.

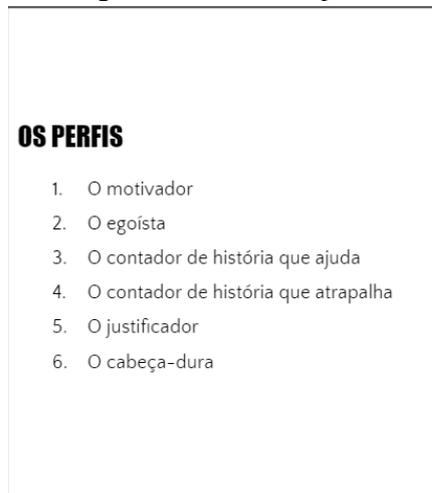
O quarto encontro (04), foi realizada a dinâmica do “jogo dos perfis”. Esse jogo é uma atividade lúdica, que ajuda a compreender os tipos de perfis que os participantes podem desempenhar dentro de uma discussão e provocar uma relação por meio da brincadeira com os princípios deliberativos. Dessa forma, os participantes devem interpretar um perfil de pessoa que ajuda ou atrapalha uma discussão.

Primeiramente, a turma inteira foi dividida em três grupos e cada uma ficou em uma sala. Todas realizaram exatamente a mesma dinâmica, mas dividi-las em equipes menores e separá-las em salas diferentes, ajudou na condução e manipulação do jogo. Assim, todos podiam se ouvir melhor, também.

O jogo começou com a mediadora que conduziu as instruções das jogadas. O jogo foi dividido em duas rodadas, que duraram cerca de 10 a 15 minutos, cada. Na primeira rodada, a mediadora distribuiu uma carta de lista de perfis para cada jogador. Nessa carta havia seis números e cada um deles tinha um nome de um perfil, que eram: 1. o motivador, 2. o egoísta,

3. o contador de história que ajuda, 4. o contador de história que atrapalha, 5. o justificador e 6. o cabeça-dura (figura 8).

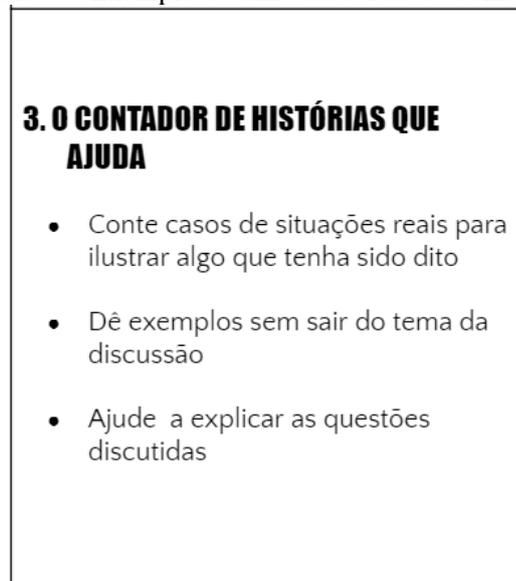
Figura 8 – Carta dos perfis



Fonte: Elaborado pela equipe da UFMG

Em seguida, a mediadora distribuiu aleatoriamente uma carta de comando, que contém a descrição de cada perfil listada anteriormente. Nesta parte, a mediadora informava que o participante não poderia mostrar para ninguém a carta, pois a atuação do jogador deve gerar dúvidas durante a performance, justamente para que os outros tentem descobrir qual é o seu perfil (figura 9).

Figura 9 – Exemplo de uma das cartas de comando



Fonte: Elaborado pela equipe da UFMG

Depois de distribuídas as cartas, um tema foi sorteado para discussão e, dentro dele, os alunos tiveram que interpretar seus perfis, colocando argumentos e opiniões de acordo com o perfil que a carta de comando estava solicitando.

A primeira rodada de discussão durou em torno de 10 minutos. Durante a rodada, a mediadora não pôde interromper a dinâmica e só podia falar se alguma situação extraordinária ocorresse ou se alguém tivesse dúvidas quanto às instruções do jogo.

Ao final do tempo, após a discussão, troca de argumentos sobre o assunto a partir da performance dos perfis, a mediadora retomou a palavra e entregou a cada participante uma carta de gabarito, que continha a descrição de cada perfil. Essa carta só foi entregue ao final da rodada para que os participantes se esforçassem durante a discussão, buscando compreender, por meio da performance, o que significava cada perfil (figura 10).

Figura 10 – Carta de descrições dos perfis

<p><b>1- O MOTIVADOR</b>  Participe ativamente e respeite as opiniões contrárias  Não deixe a discussão se afastar do tema nem que os colegas se dispersem  Contribua para que todos possam falar, pedindo educadamente aos colegas que falam demais para deixarem os outros se expressarem</p>
<p><b>2- O EGOÍSTA</b>  Monopolize a fala  Imponha a sua opinião  Interrompa a fala de outros participantes</p>
<p><b>3- O CONTADOR DE HISTÓRIAS QUE AJUDA</b>  Conte casos de situações reais para ilustrar algo que tenha sido dito  Dê exemplos sem sair do tema da discussão  Ajude a explicar as questões discutidas</p>
<p><b>4- O CONTADOR DE HISTÓRIAS QUE ATRAPALHA</b>  Fale de suas experiências pessoais ou das vivenciadas por conhecidos  Conte um caso para cada nova opinião que surgir, como se eles fossem mais importantes do que os dos outros  Sempre fuja do tema da discussão, confundindo os participantes</p>
<p><b>5- O JUSTIFICADOR</b>  Explique muito bem as suas opiniões  Use argumentos utilizados pelos colegas para concordar ou discordar deles  Defenda a sua opinião com respeito às posições contrárias e mostre-se aberto a mudar de opinião</p>
<p><b>6- O CABEÇA-DURA</b>  Defenda muito as suas opiniões, demonstrando que nunca mudaria de ideia  Não preste atenção no que os outros falam quando se posicionam contra você  Não leve em consideração os argumentos dos colegas</p>

Fonte: Elaborado pela equipe da UFMG

Após a distribuição das cartas com a descrição dos perfis, a mediadora distribuiu cartas numéricas de votação de 1 a 6, correspondentes aos números dos perfis, para que os participantes fizessem a adivinhação. A mediadora escolheu aleatoriamente um participante para iniciar a adivinhação e perguntou aos demais qual perfil eles achavam que jogador interpretou. A mediadora deu alguns segundos para que cada um pensasse na resposta e escolhesse a carta numérica.

Em seguida, a mediadora pediu que todos levantassem as cartas ao mesmo tempo e assim se verificava qual foi a numeração mais votada. A mediadora pergunta ao participante se

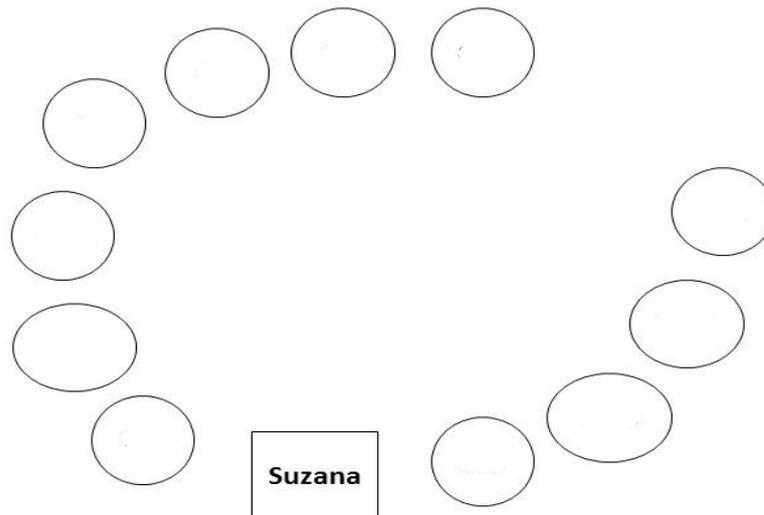
as pessoas acertaram o seu perfil e pediu para que ele levantasse e revelasse a carta numérica de acordo com o perfil que interpretou. Assim, a mediadora ia passando por todos os participantes até que todos tenham adivinhado os perfis.

Diferente da primeira rodada, na segunda, os participantes permaneciam com a carta de gabarito de descrições em mãos e uma nova carta de perfil era distribuída aos participantes, assim como um novo tema era sorteado. Iniciava-se novamente o jogo, que durava, também, até 10 minutos. Fazia-se a adivinhação igualmente como da primeira vez e encerrava-se a dinâmica.

Após as duas rodadas, ainda em círculo, foi realizada uma avaliação sobre o jogo e sobre o que os participantes aprenderam ao terem que interpretar os perfis. Também conversamos sobre os perfis que podiam atrapalhar e ajudar na discussão e sobre como era importante compreendermos os princípios da deliberação para que se aja com respeito e tolerância dentro de um grupo diverso.

Por fim, o quinto encontro na escola (05), foi uma dinâmica de discussão livre em grupos e, posteriormente, uma avaliação do projeto, ambos divididos em um tempo de aula. Neste dia, a turma foi novamente dividida em três grupos e cada um ficou em uma sala diferente. Na dinâmica, a mediadora se sentou junto com os participantes e apresentou uma notícia sobre algum tema polêmico, dando aos participantes 10 minutos de discussão (figura 11).

Figura 11 – Mapa de uma das rodas de discussão livre



Fonte: Elaborado por Luana Laboissiere e Danila Cal, membros da equipe

Nesta dinâmica, a mediadora deveria permanecer de forma mais isenta possível e deixar com que os participantes discutissem sobre o assunto, apenas retomando alguma parte da notícia

caso houvesse alguma situação de silêncio ou se alguém solicitasse que se repetisse a temática. Depois do tempo dado, a mediadora colocava um novo assunto e mais 10 minutos eram concedidos à discussão

Ao fim do debate livre, o(a) mediador retomou a palavra e iniciou uma atividade de avaliação do projeto. Aqui, os participantes foram questionados sobre o que acharam do projeto, quais foram as suas impressões, o que gostaram, o que não gostaram.

Em Belém, sugeri que essa avaliação fosse uma carta, que os participantes deveriam endereçar aos próximos participantes que receberiam o projeto. Essa carta foi pensada a partir da metodologia de filme-carta (MIGLIORIN; PIPANO, 2019), em que os alunos da pesquisa realizada pelos autores endereçavam filmes em forma de carta a alguém. Para a nossa dinâmica, por motivos técnicos e de tempo, sugeri que a carta fosse escrita e de acordo com as mesmas questões levantadas na avaliação final. Assim, além de termos um registro por meio da escrita, incorporando mais uma forma de expressão que não recaísse no modelo de fala, a proposta da carta poderia dar oportunidade para aqueles(as) alunos(as) que não participaram tão ativamente das atividades de exporem suas opiniões de outra forma<sup>42</sup>. Assim, seria possível ter a avaliação de todos os participantes do projeto. Ao final da avaliação em sala de aula, realizamos um lanche coletivo, reunindo todos os participantes e toda a nossa equipe de pesquisadores.

Para melhor visualização de todas as descrições feitas aqui, sistematizamos no quadro abaixo (quadro 2), a sequência dos encontros e as dinâmicas de cada dia, bem como fazemos uma classificação de cada dinâmica quanto à sua natureza didática.

Quadro 2 – Encontros e dinâmicas do piloto em Belém

<b>Encontros</b>	<b>Dinâmica</b>	<b>Descrição</b>
<i>Encontro 01</i>	<i>I - Apresentação do projeto</i>	Introdução sobre o projeto Compartilha e explicações sobre os objetivos da pesquisa. Aplicação de questionários, termos e autorizações.
<i>Encontro 02</i>	<i>II - Oficina “O que é deliberação?”</i>	Dinâmica para debater sobre o conceito de deliberação.
	<i>III - Dinâmica criativa com cartazes</i>	Construção de cartazes a partir dos princípios deliberativos
<i>Encontro 03</i>	<i>IV - Dinâmica do chapéu</i>	Discussão sobre temas controversos, em que se troca um

<sup>42</sup> Tal percepção surgiu em campo, ao notar que alguns participantes permaneciam em silêncio durante as dinâmicas. Sobre isso, comentarei nas discussões seguintes.

		chapéu na roda para ter a vez de fala.
	<i>V - Dinâmica dos princípios</i>	Correlacionar os princípios deliberativos, por meio da combinação de tarjetas descritivas.
<i>Encontro 04</i>	<i>VI - Jogo dos perfis</i>	Brincadeira em que cada participantes atua e performa um papel de acordo com os perfis deliberativos.
<i>Encontro 05</i>	<i>VII - Discussão livre</i>	Discussão sobre temas controversos, com mediação mínima.
	<i>VIII - Carta aos futuros participantes</i>	Criação de uma carta aos próximos participantes do projeto, avaliando as suas percepções, sugestões e críticas acerca do projeto.

Fonte: Elaborado pela autora

Após a finalização do piloto, a equipe do projeto se reuniu para fazer uma avaliação interna das atividades na UFPA, nos quesitos de organização da equipe, organização da logística, preparação de materiais, e também no quesito de avaliação das atividades na escola, como a nossa atuação em campo, as impressões que tivemos da receptividade do projeto, dinâmicas que funcionaram e não funcionaram, e sugestões de melhorias (figura 12).

Figura 12 – Instrumento de avaliação interna

Projeto "Deliberação em Escolas Públicas"

Avaliação da Aplicação do Projeto Piloto – Belém

ITEM	DESTAQUES		SUGESTÕES
	POSITIVOS	NEGATIVOS	
ROTEIROS			
Encontro 1 1. Dinâmica dos Crachás 2. Apresentação do Projeto 3. Entrega dos Questionários			
Encontro 2 1. Dinâmica da Votação x Deliberação 2. Dinâmica do Cartaz			
Encontro 3 1. Dinâmica dos Princípios 2. Dinâmica do Chapéu			
Encontro 4 - Jogo dos Perfis 1. Equipe 1 2. Equipe 2 3. Equipe 3			
Encontro 5 1. Discussão livre 2. Avaliação			

Fonte: Elaborado por Danila Cal e pela autora

Toda as dinâmicas do Compartilha corroboram com a pedagogia deliberativa: uso de conceitos da teoria deliberativa, por meio dos princípios da deliberação, como a argumentação, a igualdade, a mutualidade. Tais princípios regem o processo deliberativo e servem de instrumentos para a pedagogia deliberativa. Ambas visadas teóricas foram fundamentais para a construção da proposta metodológica do Compartilha.

Descrevemos aqui, em linhas gerais, a proposta de cada encontro e de dinâmicas na escola. Nosso próximo passo, agora, visa olhar a prática dessa pedagogia deliberativa para verificarmos de forma mais próxima o Compartilha na prática. Nosso objetivo é aproximar o olhar para as trocas por meio das pessoas que estavam diretamente implicadas no processo, participantes e equipe do projeto. Por isso, faremos, a seguir, as análises a partir da estrutura metodológica que construímos aqui.

### **4.3 Análises das interações na prática da pedagogia deliberativa**

Consideramos que o projeto piloto foi uma etapa experimental, em que testamos diversos modelos de dinâmicas, às vezes dentro de um mesmo encontro com a turma, subdividindo-a em grupos, para testarmos ao mesmo tempo aquelas que gerariam mais engajamento e participação para levar à etapa definitiva.

Analisando detalhadamente o modelo de cada dinâmica, chegamos à conclusão de que cada encontro na escola poderia ser observado a partir de duas categorias: (a) *formato* e (b) *conteúdo*.

O *formato* trata do modo das dinâmicas, regras, instruções, tipo de participação (se em grupo ou individual), tempo e modo de mediação feita pela equipe do projeto. Já o *conteúdo* trata do assunto ou matéria que é discutida dentro do formato da dinâmica, sobre o projeto Compartilha em si, o conceito de deliberação, os princípios deliberativos, os temas controversos e os perfis da deliberação.

As categorias aqui apresentadas resultaram da leitura do referencial teórico no cruzamento com a análise da estrutura própria da pedagogia deliberativa do Compartilha, conforme desenvolvido nos capítulos anteriores. Uma observação importante é que cada tipo de dinâmica tem um conteúdo a ser trabalhado, porém, não iremos nos restringir ao conteúdo proposta para a dinâmica, pois os outros assuntos podem surgir nas interações. Isso se mostra interessante para verificar se os participantes estão fazendo correlações entre os encontros e demonstrando seus aprendizados. Por exemplo, na dinâmica do jogo dos perfis não discutimos sobre o projeto Compartilha, mas se, porventura surgir alguma questão dos alunos em torno disso, iremos pontuar em nossas análises.

Assim, para analisar as interações, serão aplicadas questões norteadoras a partir da nossa fundamentação teórica, conforme a seguir:

1. Quanto ao formato, busca-se compreender como os participantes interagem às dinâmicas propostas, conforme abaixo:
  - 1.1. Início da dinâmica: como lidam com a nossa entrada em sala de aula? O que dizem a respeito do tipo de dinâmica? O que falam sobre a duração da dinâmica? O que falam em relação ao ambiente escolar? Participam conforme as regras? Se referem às dinâmicas anteriores (exceto a 1ª dinâmica)?
  - 1.2. Mediação: no decorrer da dinâmica, como interagem com a mediadora? Fazem questões? Conversam paralelamente? Respondem às perguntas? Colocam opiniões estimulados pela mediação? Interpelam a mediadora para que esta participe da discussão?
  - 1.3. Participação: como interagem em grupo? Conversam entre si nas dinâmicas? Explicam as atividades uns para os outros? Participam da elaboração de materiais? Constroem juntos? Dividem tarefas? Nas dinâmicas individuais, se concentram na atividade?
2. Quanto ao conteúdo, busca-se compreender como os participantes interagem em relação ao conteúdo da dinâmica proposta, e se relacionam ou trazem os outros conteúdos das dinâmicas aqui, conforme abaixo:
  - 2.1. Conceito de deliberação: compreendem o que significa a deliberação? Falam sobre o conceito?
  - 2.2. Princípios da deliberação: compreendem os diferentes tipos de princípios? Falam sobre eles? Falam os nomes dos princípios?
  - 2.3. Temas controversos: debatem com o uso de argumentos? Agem orientados pela mutualidade? Esperam a vez de falar? Tentam convencer uns aos outros? Chegam a acordos? Mantém-se dentro da temática da discussão? Trocam ou incluem outros assuntos? Alguém lidera a discussão? Alguém atrapalha? Usam outras formas comunicativas, além dos argumentos? Contam histórias ou narrativas pessoais?

Faremos também uma análise da avaliação do projeto Compartilha, realizada pelos alunos por meio de uma carta destinada aos futuros participantes. A proposta é compreender qual é a importância do projeto para eles, a partir do formato e do conteúdo, analisando o que eles disseram sobre as dinâmicas, a mediação, a participação, sobre a deliberação, os princípios da deliberação e os temas controversos, assim como outras questões que podem surgir na leitura das cartas.

Tendo em vista que o nosso problema de pesquisa se propõe a compreender como se deram essas interações comunicativas nas atividades de pedagogia deliberativa, nossas perguntas foram elaboradas buscando sistematizar as questões principais dentro das perspectivas teóricas da comunicação, da deliberação e da pedagogia deliberativa que desenvolvemos aqui.

Para esclarecer como os dois níveis de categorização se articulam, segue abaixo um quadro explicativo (quadro 3).

Quadro 3 – Categorização das análises

Categorias		Encontros	Dinâmicas
1) Formato	2) Conteúdo		
1.1) Início da dinâmica 1.2) Mediação 1.3) Participação	2.1) Conceito de deliberação 2.2) Princípios da deliberação 2.3) Temas controversos	<i>Encontro 01</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do projeto</li> </ul>
		<i>Encontro 02</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oficina “o que é deliberação?”;</li> <li>• Dinâmica criativa com cartazes;</li> </ul>
		<i>Encontro 03</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinâmica do chapéu;</li> <li>• Dinâmica dos princípios.</li> </ul>
		<i>Encontro 04</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo dos perfis</li> </ul>
		<i>Encontro 05</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão livre;</li> <li>• Carta aos futuros participantes.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora

Diante da estrutura metodológica criada, apresentamos as análises a seguir. É importante destacar que nossa postura de escrita se dá inspirada em Peirano (2014, p. 386):

Se o trabalho de campo se faz pelo diálogo vivido que, depois, é revelado por meio da escrita, é necessário ultrapassar o senso comum ocidental que acredita que a linguagem é basicamente referencial. Que ela apenas “diz” e “descreve”, com base na relação entre uma palavra e uma coisa. Dito de outra forma, é preciso colocar no texto (...) o que foi ação vivida.

A ação vivida colocada pela autora solicita de quem escreve uma postura aberta para fazer reflexões sobre aquilo que se viveu, viu e sentiu em campo, em que a forma de contar a história, um percurso de pesquisa, não se dá de modo cronológico e, sim, em uma forma que gera conexões, interrelações entre experiências e interpretações.

Dessa forma, não buscamos descrever dinâmica a dinâmica dentro de cada questão que criamos no quadro analítico, o que é relativo a dizer que o texto será mais fluido, deixando emergir as relações entre os encontros e as perguntas norteadoras. Portanto, buscaremos, aqui,

fazer relações entre as descrições que temos desses encontros para buscar suas similaridades, diferenças e apontamentos do que foi ação vivida para a construção de conhecimento.

#### 4.3.1 Interações quanto ao formato das dinâmicas

O início da dinâmica busca compreender como se deram as interações quando nos apresentávamos em sala de aula, como se dava essa relação ao convocarmos os participantes e ao explicarmos as regras e instruções dos encontros.

Nossa entrada em campo seguia um roteiro pré-determinado, como já dissemos na seção anterior. Em cada início de atividades na escola, chegávamos na sala de aula e saudávamos a todos. Nossa sequência era sempre falar qual era o nome do encontro, explicar como seria aquele dia de atividades, fazer a frequência, verificar se algum participante havia trazido os termos de consentimento e assentimento, e dividir as equipes, quando necessário. Após isso, se fosse uma dinâmica em que a turma inteira ficava reunida na mesma sala, iniciávamos a explicação em detalhes e começávamos a cronometrar cada etapa da dinâmica. Se fosse em salas separadas, nos dirigíamos com os alunos para os outros ambientes e só então, após acomodados, iniciávamos as explicações.

Nas dinâmicas, havia muitos barulhos ao nosso redor, seja pelas conversas paralelas, ou pela escola em si. Na oficina “o que é deliberação?”, no segundo encontro, as conversas paralelas eram corriqueiras, mesmo enquanto buscávamos explicar como a dinâmica iria ocorrer, sendo muito comum o pedido de silêncio por parte da mediação. Nessa oficina, fizemos um grande círculo com todas as cadeiras e, por ser a primeira dinâmica de fato do projeto, com todos participando ao mesmo tempo, era uma tarefa complexa manter todos atentos à fala da mediadora.

A sala tinha sempre muitos ruídos. O início foi bem conturbado, já que a mediadora tinha um papel central e era a única pessoa a ter que tomar a fala diante de uma turma de 35 participantes. Na primeira tarefa dessa dinâmica, em que os participantes deveriam anotar o que para eles significava a palavra deliberação, as conversas não só paralelas, mas concorrentes, persistiam.

Mas, por outro lado, nas dinâmicas em que a turma foi dividida em equipes e separadas por sala, ficando em grupos menores, o controle do falatório foi mais simples. Na dinâmica de discussão livre, no quinto encontro, por exemplo, em que a turma foi dividida em três grupos, e cada um ficou com uma mediadora responsável, as conversas eram muito pontuais no início das instruções. Tratava-se mais de bate-papos entre os participantes enquanto nós, como equipe, nos organizávamos para iniciar as atividades.

Uma situação especial que aconteceu foi no dia da dinâmica do chapéu, no terceiro encontro. Dividimos as turmas em dois grupos, em que uma permaneceu na sala de aula e a outra foi para a biblioteca. A turma que permaneceu foi organizada em círculo, de modo que todos pudessem se ver. Nessa dinâmica, a mediadora e uma pessoa da equipe de apoio sentaram-se à roda - o que é exceção, tendo em vista que nas demais atividades sentava-se apenas a mediadora. Essa pessoa iria apoiar a mediadora na leitura da matéria jornalística, que seria o tema do debate.

Como essa escola fica em uma grande Avenida de Belém e a sala de aula é em frente a ela, o barulho dos carros e ônibus era constante e chegava a se misturar com as nossas falas, numa espécie de trilha sonora de fundo. Notamos, porém, desde a nossa chegada na sala, que nesse dia o grupo estava mais silencioso que o normal, pois só ouvíamos praticamente o barulho da rua. Esta foi a única situação de silêncio em um início de dinâmica.

Em torno disso, merece ser problematizada essa abordagem no início de cada encontro com os participantes. Nossa entrada em sala de aula e início de atividades pouco parecem com aquilo que Freire (2011) diz sobre a pedagogia emancipatória, que rompe com a construção disciplinar. Nossa postura de atuação em campo consistiu ainda na dualidade educadores-educandos e, mais, pesquisadores-alunos. Essa distinção de papéis pode colocar barreiras a certas formas de dinâmicas, tendo em vista que tal diferença entre posições pode inibir certas participações, ainda mais quando se acrescenta outro ator da equipe de pesquisadores para participar das atividades.

Por outro lado, a pedagogia deliberativa que levamos para a escola rompe, em algum grau e de certa forma, com a visão disciplinar. Os barulhos também podem ser vistos como uma euforia em participar de algo que está totalmente fora da estrutura disciplinar. Nesse aspecto, era muito comum os alunos brincarem em sala de aula pedindo para que fossemos todas às quartas-feiras, no terceiro horário. Depois descobrimos que se tratava da aula de Filosofia. Em uma dessas perguntas, questionei se eles não gostavam da disciplina, ao que muitos disseram que não.

De outro modo, essa dualidade pesquisadores-educandos e a proposta de levar à sala de aula uma pedagogia que não se faz presente na estrutura obrigatória da escola, pode nos caracterizar, ao olhar dos alunos, como pessoas que não têm certa autoridade naquele ambiente, tendo em vista que nele há códigos específicos que são seguidos na pedagogia disciplinar (FREIRE, 2011), como a figura do professor, os horários, as avaliações, o intervalo, etc., dos quais não fazemos parte. Ainda, como se trata de uma atividade não avaliativa, a não

obrigatoriedade também pode contribuir para o desinteresse na participação em certos momentos.

Uma situação que ilustra isso foi quando, ao iniciarmos a dinâmica do cartaz, após dividir a turma em sete equipes, uma das alunas me indagou se já poderia ir embora. Nesse momento eu não estava na mediação, apenas fazendo registros de observação. Respondi a ela que ainda não, pois estávamos seguindo o horário da escola, mas que dentro de 10 minutos as atividades iriam finalizar. A participante não respondeu verbalmente, mas sinalizou com o corpo: revirou os olhos diante da informação que eu havia dado a ela.

Certamente, tal diferença entre papéis em uma sala de aula e estar presente como pesquisadores em um ambiente, que não é o nosso de costume, causa impacto nas formas de interações. Em outra situação, já no último dia de encontro na escola, ao entrar em sala, perguntei aos alunos como haviam passado o final de semana, em uma estratégia de “quebrar o gelo” antes de iniciarmos as atividades de fato. Apenas um ou dois participantes responderam e os demais continuaram conversando.

Outra situação que remete a essa diferença entre pesquisadores-alunos foi o primeiro encontro na escola. Lembro que foi o mais tenso para mim. Não tinha ideia das pessoas com as quais iríamos falar. Além disso, minha preocupação com as atividades antes de ir à escola contribuía para aumentar o sentimento de querer fazer tudo funcionar. Até por isso, chegamos com bastante antecedência na escola para evitar qualquer imprevisto.

Estávamos em grande número neste dia, aproximadamente 12 pessoas de nossa equipe para nos apresentarmos aos participantes. Decidimos que três de nós apresentaríamos a proposta do projeto aos alunos e que o restante da equipe ficaria na sala, mas sem intervir, apenas estando lá para se apresentar aos alunos, para que eles gravassem os nossos rostos e comesçassem a se familiarizar e, também, dando apoio necessário para a atividade acontecer (figura 13).

Figura 13 – Mediadoras apresentando o projeto e membros da equipe atrás



Fonte: Registro de Janine Bargas, membro da equipe

Desde o início, dispusemos a sala de aula em círculo para que todos se olhassem e se conhecessem. Nosso primeiro impacto ao apresentar o projeto foi o barulho na sala. Em poucos minutos, nos olhávamos e nos perguntávamos como aqueles alunos conseguiam estudar e prestar atenção nas aulas diante de tantos sons de buzinas de carros e de motor de ônibus acelerando (há um grande ponto de ônibus bem em frente à escola, assim como um *shopping*).

Mead (1937) nos lembra que a dupla afetação é exatamente o momento em que nossas ações afetam os outros, assim como a nós mesmos. Os barulhos com os quais nos incomodamos, as falas insistentes dos alunos junto com as nossas, são mesmo instrumentos que afetam e configuram esse ambiente, da mesma forma como é esse ambiente ruidoso que configura e afeta as interações barulhentas entre os alunos.

Nesse sentido, além da diferença entre papéis, há de se levar em consideração, e é prudente destacar, a relevância do ambiente escolar para que essas situações se desenrolem, como se desenrolaram. Sabemos da precariedade estrutural das escolas públicas no Brasil e de como isso colabora para a debilidade do ensino. Dito de outra forma, o ambiente no qual os alunos, com quem lidamos durante as atividades do projeto, estudam está longe de ser um espaço que proporcione concentração e tranquilidade. Os ruídos que rondam, os zumbidos persistentes, em nada contribuem para um ambiente equilibrado e harmônico, pronto para ser desfrutado em sua plenitude; é um espaço que precisa ser sempre conquistado.

A conquista da atenção para as instruções das dinâmicas, nesse ambiente, não se dá em torno somente dos barulhos ou do silêncio, da estrutura física, ou da diferença entre papéis que atuamos em sala de aula. Se dá também em torno na forma como abordamos o que temos a dizer naquele dia, e do modo como levamos as dinâmicas, que implica também uma forma de interação. Sobre isso, veremos a seguir.

#### 4.3.2 Interações quanto ao formato da mediação

Se eu pudesse resumir o que significou mediar as dinâmicas do Compartilha, diria que o conceito de dupla afetação (MEAD, 1937) é o que mais ilustra os momentos vividos em campo. Mediar cada dinâmica solicitou de mim uma capacidade tremenda de autoconsciência, adaptação e percepção de que a forma como agíamos afetava os participantes e de que isso nos afetava também – assim como o ambiente.

A nossa abordagem com eles seguia sempre o mesmo roteiro inicial, como dissemos no tópico anterior. Mas, quando iniciávamos as explicações das dinâmicas, deveríamos nos adequar ao papel de mediação que aquela dinâmica demandava. Essa “adequação” nem sempre

era simples. Na verdade, quase nunca foi simples, principalmente pela questão dos barulhos da própria localização da escola e pelas conversas entre os alunos.

No primeiro encontro, na apresentação do projeto, as mediadoras tiveram que lidar com isso de forma intensa. Como foi o primeiro contato em sala de aula, não foi fácil se adaptar, já que não sabíamos que a escola tinha essa questão ruidosa que vinha de fora. Mas, apesar disso, seguiram com o roteiro e explicaram do que se tratava o Compartilha, em um formato de uma aula mais interativa.

Na ocasião, a cada etapa da apresentação que era colocada aos alunos, fazíamos perguntas para que eles respondessem, de modo que ficasse interativo e pudéssemos manter a atenção dele em um formato mais participativo. Após isso, verificamos quem tinha interesse em participar do projeto e passamos os termos e questionários entre eles.

Nesse momento, os questionários foram aplicados individualmente e nos dispusemos a sanar as dúvidas dos alunos. Por ser um questionário extenso e com vários formatos de perguntas, como múltipla escolha e níveis de avaliação (em algumas questões variando de “muito ruim” a “muito bom”), e por se tratar de algo totalmente novo, havia a necessidade de orientação aos alunos.

Por conta de muitas dificuldades de entendimento e por começar a gerar um clima de “bagunça” em sala de aula, optamos por devolver às mediadoras a atenção para fazermos um preenchimento guiado. Funcionou nas primeiras questões, mas depois de algumas, os alunos começaram a preencher e a tentar por conta própria, deixando as mediadoras falando “sozinhas”. Mas, ainda assim, muitos nos acionavam individualmente para ajudá-los e, por conta disso, nossa equipe se dispersou na sala e começou a tirar as dúvidas pontuais dos alunos, por vezes gerando alguns desentendimentos sobre as questões.

Ao mesmo tempo, os alunos aproveitavam o horário sem aula para conversar. Foi desafiante desenvolver tudo o que havíamos planejado em apenas 50 minutos, tempo de uma aula. O primeiro encontro foi o nosso balão de ensaio para preparar a equipe para os próximos dias e realmente sentir o impacto e os desafios de realizar o projeto em um ambiente diferente da Universidade, ou seja, um lugar que não era “nosso” e que tínhamos que aprender a lidar.

Parece repetitivo falar do ambiente ruidoso aparecer diversas vezes em nossos relatos. Mead (1937) diz que as relações que estabelecemos com as coisas do ambiente dão novos significados a elas, de modo que o sujeito é capaz de determinar o ambiente, de criá-lo, de criar suas respostas a ele, assim como o ambiente também determina o sujeito, já que é dele que vem os estímulos que farão os sujeitos darem as respostas. Se pensarmos que essas reações e

ressignificações ao/do ambiente são uma forma de interação, não há como não ser afetado e estimulado o tempo inteiro por isso.

É possível verificar essa relação dos estímulos do ambiente no segundo encontro na escola. Sabendo que lidaríamos com essa sala de aula ruidosa, conseguimos realizar as atividades no espaço da biblioteca. Naquele encontro, realizamos duas dinâmicas. A primeira, que envolvia a turma toda na mesma atividade, a mediadora guiava toda a discussão e em seu maior tempo foi conduzida de uma forma que todos pudessem se ouvir. Porém, a segunda dinâmica deste dia, que envolvia a divisão da turma em sete equipes, tornou-se, na prática, uma verdadeira algazarra entre os alunos, conforme ilustramos na fala a seguir:

[Mediadora]: O que a gente vai fazer agora é entender esses sete princípios da deliberação, tá bom? A gente vai dividir vocês em sete grupos.

Participantes comemoram e dão gritos de "uhul".

[Mediadora]: Cada grupo vai ficar com um princípio da deliberação para produzir alguma coisa e expor pros colegas o que significa aquele princípio.

Ao mesmo tempo, ouve-se o barulho das cadeiras arrastando, pois os alunos se apressaram em se dividir.

[Mediadora]: Vocês estão conseguindo me ouvir?

Alguns respondem que sim, outros que não, e muitos outros nem escutaram a pergunta. (Encontro 2, 12/03/2019)

A mediadora continuou explicando a dinâmica e conseguiu a atenção por um momento. Ela começou a atribuir um número para cada participante, de forma verbal, para dividir os grupos. Os participantes começaram a se dispersar, novamente. A mediadora foi apontando para cada um e dizendo o número. Ao se aproximar dos participantes que estavam no fundo da sala, a gritaria se generalizou e atrapalhou a divisão da mediadora. Quando ela finalizou, todos começaram a gritar em comemoração. Quase não foi possível ouvir que ela pediu para a equipe número 1 se dirigir a um ponto específico da sala.

A divisão seguiu conturbada, pois alguns haviam esquecido os seus números. Diante disso, a pessoa que estava na logística, começou a intervir na dinâmica para tentar ajudar, assim como eu, que só estava na observação até o momento. A mediadora buscou solucionar a questão redividindo as áreas onde as equipes se concentrariam. Nesse momento, é possível constatar nos registros de áudio que a mediadora aumenta o tom de voz para ser ouvida.

Nas equipes, os alunos deveriam produzir um cartaz com um princípio da deliberação, de forma livre. A proposta era que, após a confecção, cada equipe apresentasse o seu para toda a turma. Porém, como a dinâmica seguiu conturbada, tivemos que nos adaptar a essa situação e como a turma inteira não estava mais se ouvindo e nem a mediadora estava mais conseguindo captar a atenção dos grupos, decidimos passar de grupo em grupo e pedir que cada equipe nos

apresentasse a sua criação. Porém, o barulho continuava intenso e, mesmo estando em cada grupo, era difícil ouvir.

Uma situação de estresse chegou a acontecer por parte da nossa equipe, pela dificuldade em lidar com a situação. Após a mediadora pedir silêncio diversas vezes e a turma não colaborar, a pessoa da logística que estava apoiando a mediadora, chamou a atenção da turma com um elevado tom de voz, conseguindo o silêncio imediato, barganhando com eles que só sairiam da sala de aula após a finalização da atividade.

Esse tipo de abordagem não está previsto e nem é indicado nos formatos das dinâmicas, porém, compreendemos que exatamente por ser uma situação difícil de lidar, deve estar mapeada em nossas ações. Como lidar com o barulho? Como lidar com uma turma que não nos ouve? Como pedir atenção, quando necessário? A pedagogia deliberativa, que visa a essa abordagem mais dialógica, precisa ser também pensada para trabalhar com a pluralidade de diálogos, não necessariamente criando estratégias para contê-lo, mas verificando se, inclusive, as conversas paralelas, aleatórias, fora da temática da dinâmica, também não contribuem de outras formas, como, por exemplo, estreitando os laços entre os alunos.

Podemos levantar diversos fatores que dificultaram a mediação daquela dinâmica. O barulho da rua, que conseguimos driblar pela mudança de ambiente, foi substituído por mais barulho entre os alunos em um espaço sem ruídos externos. O tipo de dinâmica também facilitou para que as conversas fossem mais volumosas, já que eles estavam em grupos menores, interagindo entre si e, nisso, aproveitando para conversar sobre outros assuntos. Tanto me lembro disso que, quase no momento final da dinâmica, fui acionada por uma equipe, que me perguntou o que deveria escrever no cartaz. Quando olhei para a cartolina, ela estava vazia. O formato do encontro todo também causou momentos de dispersão. O fato de termos feito duas dinâmicas que demandavam muito envolvimento dos alunos desde o início, também contribuiu para um certo descontrole na dinâmica final. Além disso, o tempo para elas havia sido extrapolado e, como se tratava também do último horário, muitos já estavam dispersos e interessados em ir embora.

Há outras dificuldades que se colocam no ato de mediar as dinâmicas. No tópico anterior, quando nos referimos à dinâmica do chapéu, que foi mais silenciosa que o costume, nossa dificuldade foi em ser “ouvido demais”, a ponto de nos causar uma certa angústia pela pouca interação entre os participantes. Nossa torcida era para que tão logo algum participante colocasse uma opinião ou ao menos tirasse alguma dúvida e rompesse com o silêncio. Para ilustrar, ao colocar uma matéria jornalística para ser debatida, apenas uma pessoa colocou uma

opinião. Cinco minutos depois, como não havia debate, um dos pedidos da mediadora parecia, na verdade, mais um apelo:

[Mediadora]: Vocês não têm nenhuma opinião a respeito da situação? Pode falar gente, fiquem à vontade. Ninguém tá aqui pra julgar a opinião de ninguém. A gente tá aqui pra exercitar o debate, pra que a gente possa conversar, trocar ideias mesmo, podem falar o que vocês acham. Tentem ser bem livres. Lembrem do princípio de ontem né”. (Encontro 3, 13/03/2019)

Após esse pedido, a mediadora tentou estimular o debate repetindo o conteúdo da matéria e os comentários dos internautas sobre ela. A única participante que havia comentado, colocou uma opinião novamente, mas, passados dois minutos de silêncio e como ninguém mais expôs opiniões, a mediadora encerrou a rodada e passou para o próximo assunto.

Vemos que mediar não é tarefa fácil e o quanto também a ausência de interações mais verbais também nos afetam. Thomas (2017, p. 215) já havia nos sinalizado para essa questão, ao dizer que a pedagogia deliberativa requer “sofisticadas habilidades de facilitação”. Percebemos que tais sofisticadas habilidades se constroem com o tempo, com a relação, com o ato de ir compreendendo o outro e o mundo da vida que compartilham (HABERMAS, 2003).

É certo que buscamos fazer outra abordagem de relação com os alunos ao colocá-los em roda, pedir para que proferissem suas opiniões, para que debatessem e argumentassem. O mundo da vida compartilhado por eles ali, a sala de aula, talvez não os prepare para isso, não no modelo pedagógico antidialógico (FREIRE, 2011) das escolas públicas brasileiras. Por isso, devemos ter cautela de como propomos certas dinâmicas. Talvez, os alunos não estejam preparados para tantos modos de interação; talvez não consigam formular opiniões mesmo. Como aponta Young (1996), a fala assertiva também é um sinal de privilégio, já que se aprende a se comunicar dessa forma.

Para mediar, isso deve ser levado em consideração. A forma como nos comunicamos, as palavras que usamos, as roupas que vestimos, estar numa posição de observadores, contribuem para afetarmos os seus comportamentos, talvez inibindo-os diante de nós. É curioso notar como em diversas dinâmicas de discussão, a mediadora passa a ter um papel central na captação do olhar dos participantes.

Isso foi evidente nas dinâmicas dos últimos encontros também. No jogo dos perfis, cada mediadora mediou um grupo de aproximadamente 12 pessoas. Mesmo cada participante tendo que performar um perfil da deliberação, mesmo deixando claro que não faríamos parte da discussão, como na dinâmica de discussão livre, sempre que colocávamos a temática para ser debatida, com uma pergunta que estimulasse a discussão entre eles, todos nos olhavam

imediatamente após a pergunta, como se estivessem solicitando que a primeira opinião fosse a nossa e que conduzíssemos a discussão.

A indicação de mediação no Compartilha é a de que não coloquemos nossas opiniões. Isso de certa forma, deixa-nos numa posição difícil. Como desviar dos olhares que nos interpelam? Como estimular que eles discutam entre si, se vários dos argumentos que colocam direcionam a nós? A barreira de ser “invisível” é que é bem difícil: se isentar da discussão que nós estimulamos e que pedimos que ocorra.

Além disso, o modelo disciplinar escolar contribui para esse papel central de alguém que conduza e dê a sua visão sobre os assuntos. Steiner et al. (2017) já haviam sinalizado para isso nas experiências com grupos divergentes, esperando que da mediação viesse a “aula”. Diversas vezes fomos chamadas de “professoras” na escola. Como Mead (1937) coloca, nossos gestos são carregados de significados e a forma como colocamos a dinâmica para ser debatida é carregada de gestualidades que se assemelham a de um professor. Somos nós quem colocamos o tema para eles discutirem, somos nós quem dizemos qual é o tempo de discussão, somos nós quem damos as instruções a eles. Como requerer que, deles, venha o debate a priori?

Portanto, a mediação é um desafio que se coloca e um problema que se desenrola na própria vivência das dinâmicas, principalmente porque estamos lidando em um ambiente escolar com pessoas na faixa etária de 15 anos de idade, vindas do Ensino Fundamental, que ainda estão aprendendo a lidar com a construção de seus conhecimentos e opiniões individuais sobre o mundo que os afetam. De outro modo, podemos dizer que a experiência de mediar é se deixar afetar e afetar a participação.

#### 4.3.3 Interações quanto às formas de participação

O que trouxemos até aqui sobre o início das dinâmicas e a mediação transparecem nas formas como se deram as participações dos alunos nas atividades do Compartilha. Não há como desassociar a mediação da forma como os alunos participam. Mediar um momento interativo, como dissemos, é afetar como se participa e, por isso mesmo, é o que nos dá muitas pistas sobre como os alunos participaram. Falaremos do conteúdo dessa participação e de como os alunos se relacionaram com as temáticas nos próximos tópicos. Aqui, buscamos compreender como interagiram em grupo e individualmente, e como esses dois formatos de participação também podem apontar aprendizados.

No último encontro, após a discussão livre, estava mediando e pedi para que os participantes fizessem uma avaliação do projeto, enviando uma carta aos futuros participantes. Disse a eles que poderiam escrever sobre o que haviam gostado nas atividades, o que não

havam gostado e como os próximos participantes poderiam aproveitar o projeto da melhor forma, dando conselhos. Ao mesmo tempo, a pessoa da logística fixava um cartaz na parede com essas perguntas.

Um participante perguntou se era necessário escrever as perguntas. Eu disse a ele que não, que eram apenas perguntas orientadoras, para dar uma ideia de como começar a escrever e que, se quisessem, poderiam até desenhar também. O importante era fazer como gostassem. Entregamos os papéis e as canetas e os participantes começaram a se preparar para fazer as cartas. Nesse momento, a sala ficou silenciosa, pois estávamos na biblioteca. Disse a eles que se quisessem também se afastar para escreverem sozinhos, que poderiam. Alguns seguiram a sugestão e se afastaram.

Outros, porém, demoraram para se concentrar na atividade e conversavam bem baixo. Por sorte, um dos gravadores estava próximo a dois meninos e foi possível ouvir o que conversavam ao fundo. Esse diálogo durou aproximadamente 10 minutos, quase o tempo completo da dinâmica, de 15.

O participante A olha para o gravador e diz

[Participante A]: 28 minutos.

[Participante B]: tudo isso?

[Participante A]: 28 minutos de gravação.

Alunos cochicham e riem.

[Participante A]: o que eu escrevo?

[Participante B]: Prazer, eu sou o Ferrugem<sup>43</sup>...

[Participante A]: Caramba<sup>44</sup>. Deixa eu ver o que tá escrito.

[Participante B]: Sai fora, mano<sup>45</sup>.

[Participante A]: eu acho que é Rodrigo<sup>46</sup> teu nome.

[Participante B]: ei “tá ligado”<sup>47</sup>, eu sou “disguiado”<sup>48</sup>

Alunos riem.

[Participante A]: eu achei essa experiência firme!<sup>49</sup> Hehe...

[Participante B]: eu achei legal.

[Participante B] em referência à lista de presença, falando para toda a sala: todo mundo já assinou aí?

[Eu]: todos assinaram, né? Obrigada.

A dupla volta a conversar.

[Participante A]: o que que eu escrevo, mano?

Um deles lê em voz alta o que está escrito no cartaz: “o que você acha dessa experiência?”.

[Participante A]: eu vou começar de “eu não gostei” até “eu gostei”. Eu vou começando triste e vou ficando feliz. Aí vão pensar que é um desastre no começo e aí quando chega no final: “caraca, mano”. É igual o Enem, que tu escreve...

Os dois falam muito baixo, quase inaudível, depois voltam a falar com mais clareza.

<sup>43</sup> Acredito que seja um cantor de pagode, que é famoso no Brasil.

<sup>44</sup> Gíria, similar a um espanto.

<sup>45</sup> Gíria, que tem muitas conotações e referências, como por exemplo, o movimento hip-hop. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/mano/>. Acesso em: 23 jan. 2020.

<sup>46</sup> Não sabemos a referência.

<sup>47</sup> Gíria, similar à “prestar atenção”.

<sup>48</sup> Gíria. Encontramos igual significado em <https://www.dicionarioinformal.com.br/disguiado/>. Acesso em: 23 jan. 2020.

<sup>49</sup> Gíria local, similar à muito legal, “maneiro”, “massa”, “daora”.

[Participante A]: onde que tu vai escrever?  
 [Participante B]: no meio  
 Eles riem.  
 [Participante A]: é necessário encher a folha toda, velho<sup>50</sup>?  
 Eles fazem alguma brincadeira, que é inaudível, e ficam rindo.  
 [Participante A]: escreve logo aí.  
 [Participante B], ri e fala algo inaudível. Depois continua: tá bom, tá bom, tá bom, parei, de boa<sup>51</sup>. Tá bom, vamos começar.  
 [Participante A]: faz uma letra grandona só pra acabar logo.  
 Eles riem. Um deles começa a escrever e dizer:  
 [Participante A]: eu achei... (rindo) esta experiência... incrível.  
 O outro fica rindo.  
 [Participante B]: ei, tá bom, tá bom, tá bom, para de graça que eu quero escrever aqui, que ainda nem comecei.  
 Eles riem.  
 [Participante A]: como é que se escreve incrível? É com ‘e’ ou com ‘i’?  
 [Participante B]: incrível?  
 [Participante A]: é. É com ‘e’ ou com ‘i’ no começo?  
 [Participante B]: acho que é com ‘n’.  
 [Participante A]: hahaha. É ‘incrível’, não é ‘encrível’.  
 [Participante B]: tá bom. Eu vou...  
 [Participante A]: ei, fica aqui, haha  
 [Participante B]: tá atrapalhando muito!  
 [Mediadora]: quem aqui acabou pode entregar.  
 [Participante A] pergunta pra mim: precisa escrever a folha toda?  
 [Mediadora]: não, fiquem à vontade. Vocês escrevem o quanto vocês quiserem. Não precisa encher todas as linhas. Fiquem à vontade.  
 [Participante B]: acabei, hehehe (brincando com o fato de não precisar encher a folha).  
 Os outros participantes começam a entregar as cartas e voltam a conversar. Arrastam as cadeiras. Depois de uns 2 minutos, o [Participante A] retoma.  
 [Participante A]: égua<sup>52</sup>, tu só escreveu duas linhas.  
 Eles riem.  
 [Participante B]: esse bicho é doido. Eu to pensando bacana<sup>53</sup>, vem me tirar do sério<sup>54</sup>.  
 Eles ficam rindo  
 [Participante B]: égua, tá bom.  
 [Participante A]: peraí, que eu quero escrever o que tu falou.  
 Os outros participantes conversam ao fundo e a equipe do projeto também. Aos 38 minutos, os participantes retomam.  
 [Participante A]: eu vou botar que eu não gostei. Foi que... foi pouco tempo.  
 [Participante B]: é, legal. Vou colocar isso também.  
 [Mediadora], aos 40 minutos: quem já terminou, vamos só compor a roda pra fazer o encerramento.  
 Alunos vão recompondo o círculo e conversando. (Encontro 5, 18/03/2019)

O diálogo aqui apresentado de forma completa<sup>55</sup>, ajuda-nos a pensar sobre as diferentes formas de participação dos alunos no Compartilha. Há muitas outras questões que poderiam ser tematizadas e problematizadas, como por exemplo, um ângulo discursivo, mas que não serão

<sup>50</sup> Gíria, uma forma de se referir a outra pessoa, similar à “cara”, “guri”.

<sup>51</sup> Gíria, similar à “sem problemas”. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/de%20boa/>. Acesso em: 23 jan. 2020.

<sup>52</sup> Gíria local, que tem muitos significados e pode ser utilizado em diversos contextos e situações. Aqui, a ênfase é no incômodo que o participante está causando.

<sup>53</sup> Gíria, similar a “bom”, “legal”.

<sup>54</sup> Gíria, significa deixar alguém irritado. Disponível em:

<https://www.dicionarioinformal.com.br/tirar%20do%20s%C3%A9rio/>. Acesso em: 23 jan. 2020.

<sup>55</sup> Ponderamos que poderíamos cortar alguns trechos, mas é interessante observar a construção da conversa até chegar à avaliação final que fizeram do projeto.

levantadas pois não são nossos objetivos de estudos. Ao mesmo tempo, ao tentar também analisar a interação, que é tão rica e interessante, não pretendemos reduzir a sua possibilidade de significados à forma de participação na dinâmica e no projeto. Mas, para esse trabalho, utilizaremos esse ângulo.

Mendonça (2018), ao analisar as interações discursivas no RJTV<sup>56</sup> sobre a pacificação das favelas no Rio de Janeiro, dentre várias possibilidades interativas, apresenta-nos uma forma de interação que ele chama de “interação pelas bordas”. Essa forma de interagir são

(...) brechas de encenação que os moradores das favelas, convocados a participarem dessa construção coletiva do noticiário televisivo, se apropriarão de possibilidades-outras de expressão, deslocando-se dos lugares de fala propostos/impostos pelos jornalistas e provocando, em alguma medida, ruídos nessa coreografia discursiva. (MENDONÇA, 2018, p. 147).

O diálogo que trouxemos aqui é uma ilustração das possibilidades-outras que só percebemos ao ouvir, a posteriori, os registros de áudio gravados. A conversa entre os dois meninos, no decorrer mesmo da dinâmica, proposta dentro de um formato com orientações e regras específicas, demonstram que o barulho e as conversas paralelas entre os participantes que viemos problematizando até aqui são carregadas de sentidos e ricas de possibilidade de análises.

É curioso como esse diálogo se constrói e se desenrola, mas sobretudo como ele começa e termina. Os meninos falam sobre o gravador no início e, inclusive, apontam pelo visor há quanto tempo a dinâmica estava sendo gravada – no caso, há 28 minutos, por conta da dinâmica anterior de discussão livre. Mesmo sabendo da gravação, eles seguem a dinâmica inteira falando sobre a própria dinâmica, construindo seus próprios modos de avaliar o projeto, pelas bordas daquilo que se esperava que acontecesse: uma atividade individual e reflexiva de escrita.

Escrever a carta parece ser um formato difícil na fala dos participantes e a forma como tentam driblar isso é conversando entre si, apoiando-se, até um certo momento, por meio de brincadeiras e concordâncias sobre o que significou a experiência. É interessante ver como o agir comunicativo orientado ao entendimento mútuo (HABERMAS, 2003) ganha outra forma aqui: uma forma de expressão não com argumentos justificados ou voltadas para um Discurso prático, mas um voltar-se para o outro a partir de suas subjetividades e seus sentimentos em torno da experiência vivida, intercompreensivamente.

Essa experiência se apresenta subjetivamente. Uma das formas subjetivas evidentes está no linguajar dos meninos. O uso de gírias é recorrente e há uma intercompreensão muito clara

---

<sup>56</sup> Jornal local da TV Globo no RJ.

sobre o que cada uma delas provoca no diálogo. Outra forma é uma cumplicidade entre os colegas por terem vivenciado uma experiência, ainda que singularmente, mas de modos muito similares, já que eles colocam em dois momentos de concordância em que dizem ter achado a experiência “firme”, “legal”, e ao final, em que ambos concordam que a duração do projeto na escola foi curta.

É interessante notar que essa interação pelas bordas se dá quase sempre em concordância com o que dissemos com Mead (1937), de que os nossos atos são possíveis de serem previstos e antecipados exatamente porque agimos reflexivamente. Mendonça (2018) fala dos pequenos gestos de recusa dos moradores da favela, em que a interação pelas bordas é também um ato de recusar a forma como se impõe os modos de falar ou o que pode e o que não pode ser falado.

Vemos no diálogo esses dois movimentos. Ao refletirem sobre a dinâmica, tentarem escrever uma carta, há uma recusa muito clara em não querer escrevê-la e, há uma antecipação à carta, já que a avaliação se dá ali mesmo, num pequeno gesto de recusa escrita, mas que se registra no gravador, invertendo a lógica a eles apresentadas de fazer uma avaliação a partir de “perguntas orientadoras” pré-datadas - as quais eu, inclusive, ajudei a elaborar.

Esse gesto é um tanto criativo. Um dos participantes, inclusive, cria a sua própria forma de avaliar, indo do nível mais baixo, “não gostei”, ao nível alto, “gostei muito”, na tentativa de surpreender o futuro participante leitor de sua carta. Mal sabiam eles, ou sabiam, que quem se surpreenderia seria eu, pois ao ouvir os registros, não tive como não me comover com a situação, já que fora afetada por uma ideia de dinâmica que inicialmente partiu de mim.

Como pude não pensar que eles teriam dificuldade em escrever uma carta? Como não ponderei que a escrita da palavra “incrível” poderia dar um nó na cabeça? Como não pensei que, ao colocar um cartaz com questões norteadoras, mas querendo que, no fundo, aquelas questões fossem respondidas, mesmo que ao modo deles, eles não iriam escrevê-la integralmente, já que a escola os ensina a repetir “o que está na lousa”? Mais uma vez, volto ao mundo da vida daqueles alunos do qual eu não compartilho; pelo menos não mais.

A forma de participação na escrita da carta, como dito, revela muito de como os alunos participaram durante todas as dinâmicas. Em todos os encontros, com exceção daquela dinâmica silenciosa, as risadas entre eles sempre foram recorrentes. Mesmo a escola sendo somente de Ensino Médio, que a turma em que trabalhamos era a 1ª série, e que fizemos as atividades no início do semestre letivo, logo muitos deles não se conheciam previamente, ainda assim, eles tiravam muitas brincadeiras uns com os outros. Assim, fui percebendo que havia uma certa intimidade entre um grupo que ficava sempre fazendo esse tipo de interação.

De fato, a minha percepção acabou se concretizando. No momento após o jogo dos perfis, ao fazer uma avaliação junto com eles sobre a dinâmica, eles revelaram espontaneamente que alguns deles já haviam estudado juntos em outros lugares.

[Participante C - menino]: Aqui na escola não acontece muito... O participante não conclui, mas se refere ao ato de argumentar.

[Mediadora]: Não acontece muito?

[Participante C - menino]: não, aqui a gente não é muito de falar.

[Mediadora]: é uma turma calada?

Alguns responderam que sim, outros que não, ao mesmo tempo. Um menino diz que é bagunceiro.

[Participante D - menino]: tem uns que são mais quietos e outros que não são.

[Participante E - menino]: acho que a gente sabe o momento de se comportar.

[Participante F – menina]: mas a maioria é comportada.

[Participante E - menino]: a gente sabe o momento de brincar.

[Mediadora]: e na hora que o professor tá falando...?

[Participante E - menino]: é, ele fala "EI!! presta atenção", aí a gente presta atenção.

[Participante F – menina]: Isso não existia na nossa antiga escola.

[Mediadora]: ah, vocês eram da mesma escola?

[Participante F – menina]: nós 3 [ela aponta] éramos da mesma sala ano passado. (Encontro 4, 14/03/2019)

Na conversa, eles acabaram dizendo quem havia estudado com quem, e se empolgam falando sobre isso, dizendo os nomes das escolas, como se carregassem um orgulho por ter estudado lá (se tratava de uma escola pública também). Então, para não excluir os demais que estavam mais calados diante do assunto, acabei fugindo um pouco do roteiro e perguntando a todos de quais escolas haviam vindo e cada uma foi respondendo.

Prossigui para retomar o assunto dos princípios e encerrar a dinâmica daquele dia, aproveitando o gancho do assunto dizendo que eles deveriam tratar o professor com respeito, ouvindo o momento em que o professor está explicando a matéria, já que ele se dedicou para preparar a aula.

Esse diálogo revela como também não conhecíamos as pessoas com as quais estávamos interagindo no Compartilha. Este se tratava do penúltimo encontro e, só ali, pude descobrir, espontaneamente e indo pelas beiradas da dinâmica avaliativa, que não é um espaço em que se debate e que já havia vínculos entre os alunos. Ao que tudo indica, nos faltou criar mais momentos de escuta desses participantes e seus anseios de fala, para além dos assuntos que queríamos que eles debatessem.

Freire (2011, p. 115) já problematizou essa questão, quando tratou de falar dos conteúdos que se apresentam aos educandos, dizendo que “o diálogo começa na busca do conteúdo programático”. De fato, quando solicitamos a eles que debatam um tema que

colocamos<sup>57</sup>, vemos que até conseguimos algumas argumentações em momentos de discussão, mas, o fato de somente observá-los atuando, sem estimulá-los com mais opiniões e até mesmo colocando alguns pontos de vista, que poderíamos ter criado estrategicamente para lidar com as situações de silêncio, demonstra que, dessa forma, fica prejudicada a construção de um diálogo na prática e de uma proposta de didática participativa; há mais uma troca de proferimentos que não necessariamente conformam a construção de um diálogo.

O que queremos dizer aqui com a construção do diálogo, para além das trocas argumentativas, é que engajá-los no projeto vai muito além de um primeiro encontro em que se apresenta o projeto em sala de aula. É uma busca constante que se faz não só no contato e na mediação das dinâmicas, mas nas relações que vamos estabelecendo uns com os outros. O problema é que nem sempre essas relações se constroem com todos, fazendo com que a participação se dê de um modo desarticulado, em algum nível.

Por consequência, quem está do lado de cá, mediando e observando, colocando a proposta em prática, também está implicado nessa desarticulação, já que esperamos que todos participem. Não haver participação em algum nível coloca a forma como estamos propondo as dinâmicas em xeque, pois acabamos tendo que lidar, no ato, com o fato de não estarmos totalmente preparados para mediar essas práticas de forma desarticulada ou com pouca participação.

Ventosa (2016) diz que compartilhar é uma situação necessária e fundamental para a participação. Acreditamos, assim como ele, que compartilhar é essencial para o momento em grupo, mas acreditamos também que quando não há compartilhamento de ideias e até de interesse mesmo nas atividades, devemos ter atenção para aquilo que se compartilha e que não percebemos por estarmos imersos em uma configuração de projeto que busca olhar para aquilo que se espera que ocorra.

Conforme falado no tópico anterior, mediar afeta a participação. Podemos dizer agora que participar afeta a *participação*. Se não observarmos atentamente os diversos níveis de participação, e inclusive de desarticulação participativa, perdemos a oportunidade de descobrir as interações que se sobressaem pelas bordas.

#### 4.3.4 Interações quanto ao conceito de deliberação

Os momentos de participação dos alunos se davam após as apresentações iniciais e explicações das regras das dinâmicas, feitas pela mediadora, conforme já ilustramos em alguns

---

<sup>57</sup> É importante ponderar que no piloto foi em sua integralidade assim. Já na fase definitiva, abrimos alguns espaços para que os participantes sugerissem temáticas de seus interesses.

momentos nas análises. Como cada encontro tinha um conteúdo a ser debatido, agora, vamos nos deter a analisar as dinâmicas a partir desse ponto de vista, com o objetivo de compreender como os participantes interagiram em relação aos conceitos e temáticas apresentadas.

Chamamos de “conceito deliberação”, a dinâmica que tinha a proposta de capacitar os participantes sobre o conceito, com a proposta de analisar as interações para verificar como se deram (ou não) os entendimentos e possíveis aprendizados acerca do conteúdo conceitual das dinâmicas.

O primeiro momento em que o conceito de deliberação foi apresentado aos participantes se deu logo no primeiro dia de apresentação do projeto, com a presença de aproximadamente 35 alunos. Em linhas gerais, ao falar sobre o Compartilha, perguntamos aos alunos o que para eles significava a palavra “compartilhar”. Alguns colaboraram e responderam dizendo que significava “dividir”, “enviar”, “trocar”. Após isso, amarramos as ideias de todos eles dizendo de forma geral o que significava a palavra deliberação, mas sem nos aprofundar, já que o dia seguinte seria dedicado a esse conteúdo.

Assim, no segundo encontro, realizamos a oficina “o que é deliberação” e nela fizemos uma roda. A mediadora começou a atividade apresentando a equipe do projeto e entregando etiquetas adesivas para identificação dos nomes dos participantes. Nesse momento os alunos começaram a conversar intensamente. Depois, ela perguntou se todos os participantes verificaram com os pais a autorização para a participação no projeto, em que alguns responderam que sim, uns que não e outros que esqueceram. Ela prosseguiu com a chamada da frequência, marcando as entregas dos termos por nome. Essa etapa inicial durou cerca de 11 minutos e, após isso, a dinâmica iniciou de fato. Ela começou apresentando a proposta da dinâmica.

[Mediadora]: agora a gente vai começar a falar a palavra que é foco do nosso projeto, do Compartilha. É uma palavra que vocês vão ouvir muito ao longo dessa semana e que a gente vai passar junto com vocês aqui na escola...

Uma participante interrompe a fala dela.

[Participante – menina]: Qual é o nome?

[Mediadora]: a palavra é deliberação.

É possível ouvir ao fundo alguns alunos repetindo retoricamente a palavra “deliberação”.

[Mediadora]: vocês já ouviram falar nessa palavra?

Alguns respondem que “não” e outros que “já”.

[Mediadora]: já?

Mediadora prossegue

[Mediadora]: então gente, o que vem à mente de vocês, o que vocês pensam quando vocês ouvem essa palavra?

A pergunta fica no ar somente por volta de cinco segundos e ela complementa.

[Mediadora]: não precisa me dizer, tá? A gente vai fazer um exercício agora. (Encontro 2, 12/03/2019)

Nesse momento, a mediadora pediu que a equipe de apoio entregasse três folhas de papel para cada participante. Em cada um, os participantes deveriam escrever o que achava que significava a palavra deliberação. A mediadora ponderou que não precisava se preocupar em errar, já que a ideia era a gente ver o que eles pensavam sobre o significado. Interessante notar como a situação de ação, o mundo da vida (HABERMAS, 2003), ambiente que compartilham, interfere nos participantes, já que eles se preocupam em ter uma “resposta correta”, pois estão orientados para isso nas atividades disciplinares e avaliativas da escola. Um aluno pergunta também se é para entregar o papel à mediadora quando terminar de responder, corroborando essa ideia.

A dinâmica segue, com os alunos conversando bastante entre si, mesmo nesse momento sendo uma proposta mais individual, de reflexão em torno do assunto. Em um ponto, inclusive, é possível ouvir no registro de áudio a mediadora pedindo para que algum participante não procurasse a resposta no celular. Durante a observação, pude notar que os alunos tinham dificuldade para escrever com as suas próprias palavras, perguntando uns aos outros o que haviam escrito.

Vemos aqui uma outra forma de reflexividade (MEAD, 1937), em que os alunos buscam nas opiniões e nas considerações cognitivas uns dos outros para direcionar as respostas à questão da dinâmica a nós, equipe do projeto, de forma que eles não se sentissem “tão sós” tendo que participar, pela primeira vez, de uma forma mais individual, e se arriscar a “estar errado”, já que, socialmente, este não costuma ser um comportamento bem aceito na escola – pois somos disciplinados a acertar.

No decorrer da dinâmica, as dúvidas sobre o que é para escrever persistem, e a mediadora busca responder a todos, dizendo que é para fazerem o exercício de imaginar o que a palavra significa. Após o tempo dado de três minutos pela mediadora, ela pergunta se todos já terminaram e boa parte da turma diz que não. É possível ouvir também, logo depois, que um menino diz “professora, já acabei”, referindo-se à mediadora como tal. Ela, mais uma vez, pergunta se todos escreveram e agora a maioria diz que sim.

A discussão em torno do conceito se inicia e ela pergunta quem tem interesse em compartilhar o que pensou. O primeiro participante a responder diz que “não sabe” e ela continua perguntando se mais alguém tem interesse em compartilhar. Logo em seguida, alguém se arrisca dizendo que é “alguma coisa ligada à política” e a mediadora concorda dizendo “muito bem”. Esse argumento só foi levantado pela ajuda da pessoa na logística, que acabou

ajudando a mediadora, já que a sala estava ruidosa novamente, mesmo a atividade ocorrendo na biblioteca.

O debate em torno da palavra continua e uma aluna se arrisca a responder, mas depois recua. A mediadora e os demais pedem para ela dizer. Meio acanhada, ela responde: “eu pensava que era, sei lá, liberdade de expressão”. A mediadora responde também dizendo “muito bem” e pergunta se mais alguém tem alguma opinião. A turma começa a ficar mais silenciosa e ela questiona a situação, já que viu que muitos participantes estavam escrevendo no papel as suas ideias. Alguns disseram que estavam escrevendo que “não sabiam”, em tom de brincadeira.

Até que, outra vez, uma participante tenta dizer, mas recua também. Todos, inclusive os amigos, ficaram dizendo: “bora, fala logo”. Depois todos começaram a falar novamente, e alguém disse que significa “liberar”. Ao mesmo tempo, todos brincaram com a palavra, ressoando um “êêêê!!!” bem forte na sala, principalmente composto pelas vozes masculinas. A mediadora busca esclarecer a palavra, dizendo que se trata de liberdade, e ela explica perguntando para a participante: “algo nesse sentido, né?”, deduzimos que seja uma brincadeira de cunho sexual comum em salas de aula, em momentos de lazer entre os alunos, mas que se trata de um gesto simbólico carregado de significados (MEAD, 1937), ainda que verbal, eles conhecem, compreendem e compartilham entre si.

Até que a proposta de compreensão sobre o que para eles significava a palavra deliberação, parece que os alunos davam muitos passeios, dentro de seus próprios modos de compreender para “chegar às conclusões”, alongando, assim, a conversa até que se encaminhasse para o que seria debatido em torno do tema. Todos os momentos eram transformados em brincadeiras pelos participantes, até que uma aluna tentou colocar a opinião, mas não foi ouvida por conta dos barulhos, e a mediadora pediu que fizessem silêncio para ouvi-la. No registro de áudio, é possível ouvir também um aluno fazer “shhhh, shhhh”, bem forte, como pedido de silêncio. Só, então, a aluna apresenta o seu ponto de vista: “na minha opinião deliberação é sobre a liberdade de falar o que pensa...”.

Não é possível ouvir tudo o que ela fala, pois há muito barulho na sala. A mediadora, então, solicita o apoio da equipe, pedindo para que ela repita e, assim, anotemos a fala. Ela responde dizendo novamente: “liberdade de falar o que pensa e compartilhar”. A mediadora celebra que ela responde usando a palavra do projeto – compartilha – e é possível ouvir também que muitos outros participantes entram no clima da mediadora e comemoram.

Finalmente, a mediadora consegue, então, apresentar o conceito de deliberação. Ela diz que:

[Mediadora]: Bem, gente, deliberação é uma forma de discussão, mas não é qualquer tipo de discussão. É uma discussão que é utilizada pra resolução de conflitos, pra discutir questões polêmicas. A gente usa a deliberação quando a gente precisa chegar a um consenso, né, concordar em algo que diz respeito a todas as pessoas. Mas como a gente faz isso? Por meio da troca de argumentos, ouvindo o que o colega tem pra dizer, considerando o argumento dele pra, assim, a partir dessa discussão, que é uma discussão respeitosa, tá? Não é uma discussão com xingamentos e desrespeito, a partir dessa discussão que a gente alcance (é...) um resultado. Concordar em algo ou pelo menos se aproximar dessa concordância. Aceitar as opiniões que são muito divergentes. (Encontro 2, 12/03/2019)

Esse minuto de explicação é uma das poucas vezes que os participantes ouvem atentamente à mediadora. Inclusive, é possível ouvir no áudio o ruído do ar-condicionado, algo que não é notável quando todos estão falando.

Esse conceito principal apresentado pela mediadora, está de modo geral, em concordância com o que trouxemos aqui na fundamentação teórica de Habermas (1995; 1997a; 1997b). Por se tratar de uma apresentação mais básica da conceituação de deliberação e pelo ambiente e momento em que está se dando a explicação, é compreensível que a mediadora não consiga aprofundar o conceito, como por exemplo, falando dos ambientes da deliberação e da participação da sociedade na tomada de decisões (CHAMBERS, 2009; GUTMANN; THOMPSON, 2004; HABERMAS, 1995; 1997a; 1997b; MAIA, 2008), pois somente na primeira etapa da dinâmica, o processo de reflexão em torno do significado foi intenso, pelo lado da brincadeira, e breve em termos de colocação de opiniões sobre o assunto.

Um pouco mais adiante na dinâmica, ela consegue colocar o assunto dos ambientes e pergunta aos participantes onde eles imaginam que a deliberação ocorra. Alguns respondem "na escola", "na igreja", "na política", "aqui no nosso projeto", "na rua". E ela prossegue explicando:

[Mediadora]: a deliberação pode ocorrer em qualquer lugar. Desde os lugares mais convencionais, como o Congresso Federal, as câmaras de vereadores, até espaços mais cotidianos, como a casa da gente, quando a gente discorda de algum parente, ou no Facebook, ou no WhatsApp, na própria sala de aula, quando a gente monta aqueles famigerados grupos de trabalho, que as pessoas não concordam e a gente tem que concordar pra fazer o trabalho, e também a deliberação pode ser aplicada em qualquer ambiente, qualquer lugar, desde que a gente conheça os princípios que guiam essa deliberação. (Encontro 2, 12/03/2019)

A mediadora busca adequar a linguagem e os exemplos à realidade dos participantes, buscando que eles interajam mais na dinâmica e que não se “desconectem” daquele momento, despertando interesse na apresentação conceitual. Esse é um meio que Freire (2011) aponta como uma proposta dialógica da pedagogia, que é por meio desse diálogo que se desperta o interesse dos alunos. De certa forma, a atuação da mediadora é bem sucedida, já que, conforme mencionamos, os participantes estão em silêncio ouvindo o que ela tem a dizer e respeitando o

momento de fala dela, despertando o interesse neles, ao passo que eles contribuem também respondendo sobre os ambientes da deliberação.

Esse primeiro momento da dinâmica durou cerca de 12 minutos e verificamos que foi um momento de diversas trocas que, mesmo dentro de um assunto mais conceitual, os alunos buscavam brincar e se divertir com cada momento, fala e opinião dos colegas. Mas que, ao mesmo tempo, essa forma de lazer era uma forma de aprender o que estava sendo colocado, provocando e solicitando de forma criativa que as falas da mediadora também entrassem nesse modo, conforme a linguagem dela foi se articulando junto a deles para conversarem falando “a mesma língua”.

É fundamental lembrar que Shaffer et al. (2017) pontuam que a pedagogia deliberativa é uma forma de ensinar que é em si mesma deliberativa e que deve buscar abrir espaços para as diversidades de perspectivas se expressarem e serem ouvidas. De fato, essa articulação entre linguagens, que acaba sendo uma forma de deliberação silenciosa entre a mediadora e os participantes, releva-se na forma como ela apresenta os conteúdos, dando ênfase aos exemplos da realidade deles e, inclusive, entrando na brincadeira quando solicita que alguém dê uma opinião, assim como quando ela comemora o uso da palavra compartilha; ambos performam, em ato, uma negociação linguística para o entendimento comum da questão em debate, agindo comunicativa e mutuamente (HABERMAS, 2003).

A dinâmica prosseguiu com um momento de votação, com objetivo de ilustrar a diferença entre votar e deliberar. A temática da votação foi o tipo de atividade que os alunos deveriam desenvolver na Universidade para apresentar os aprendizados no projeto, já que essa foi uma contrapartida combinada com a escola. Os alunos deveriam votar em um dos tipos de apresentação, dentre as três opções que demos a eles: 1) Apresentação visual (cartaz, banner, colagem), 2) Apresentação artística (peça de teatro, música, performance) e 3) Apresentação oral (seminário, roda de conversa, bate-papo). Apesar de ser um momento individual de escolha, outra vez, os alunos conversaram bastante e ficaram debatendo em que opção iriam votar. Logo depois, a mediadora iniciou a votação e a opção mais escolhida foi a segunda, apresentação artística.

Após isso, a mediadora propôs que os participantes argumentassem porque escolheram determinada opção, já que não foi uma decisão unânime da sala, com a proposta de ouvir aqueles que votaram em opções diferentes. Ela passou por cada opção e pediu o argumento dos participantes. Quem votou na opção 1, apresentação visual, argumentou que era “melhor”. Uma menina tentou argumentar, dizendo que algumas pessoas são tímidas para fazer a apresentação

artística e que por isso ela escolheu a primeira opção, mas como a dinâmica estava muito ruidosa, ninguém pode ouvi-la. A mediadora repetiu o argumento dela para que todos ouvissem.

Quem votou na opção 2, apresentação artística, começou a argumentar imediatamente após o pedido da mediadora. Um menino disse que a apresentação artística era melhor porque ele não precisaria escrever, se referendo à opção 1. Uma menina disse que a apresentação artística poderia incluir as pessoas tímidas, já que, segundo ela: “nem todo teatro precisa falar, por que pode ser por mímica também”. Após a fala dela, os meninos disseram “é, muito bem!!”, e todos a aplaudiram. A menina se referia ao primeiro argumento apresentado por outra participante em relação à opção 1, que falou sobre timidez.

A mediadora aguardou esse momento e perguntou se alguém mais tinha interesse em defender a opção 2. Uma outra menina aproveitou e deu seu argumento, dizendo que nós somos muito visuais e que a apresentação artística possibilitava isso, defendendo que aprendemos mais vendo e fazendo. Um outro menino também defendeu a opção 2, mas não foi possível anotar a fala e nem escutar com clareza no áudio, pois todos estavam falando ao mesmo tempo, interferindo no argumento dele.

A mediadora passou então para a opção 3 e perguntou quem tinha votado e se poderia argumentar. Alguns meninos disseram o nome de uma menina que votou e pediu que ela defendesse a opção 3, já que foi a menos votada, dizendo “é a tua chance agora”. A mediadora dirigiu a fala a ela e perguntou por que ela escolheu a opção, pedindo silêncio para que a aluna fosse ouvida, mas não foi possível compreender o que ela falou no momento do registro de campo e nem nos áudios, pois além do barulho, a aluna falou bem fraco.

É interessante notar que, mesmo a atividade ocorrendo de forma bem ruidosa (foi possível ouvir e ver os alunos conversando e fazendo brincadeiras entre si ao mesmo tempo, principalmente um mesmo grupo de meninos), estava acontecendo uma tentativa de troca argumentativa, que era o objetivo dessa etapa da dinâmica. Braga (2017) nos lembra que essa comunicação tentativa é imprecisa e que a “boa” comunicação, em que todos se compreendem, é rara e difícil de acontecer. Vemos na prática que isso se dá repetidas vezes, já que nossas tentativas de fazer as dinâmicas acontecerem dentro do roteiro em que propomos quase nunca seguiram fielmente o tempo e o passo a passo para realizá-las.

A mediadora passa para o momento final dessa dinâmica, fazendo a votação final após a troca de argumentos. A opção escolhida novamente foi a número 2. Ela prossegue finalizando essa parte do encontro, perguntando se eles entenderam o que havia sido realizado para a escolha da opção de apresentação, conforme o trecho abaixo:

[Mediadora]: eu imagino que vocês tenham percebido que a gente fez, tentou resolver esse conflito de duas formas, né? Essa questão. Quais foram as duas formas?

Uma menina pergunta se pode falar e a mediadora diz que sim.

[Participante – menina]: a conversa.

[Mediadora]: a conversa. E aí, qual foi a outra forma?

[Participante – menino]: votação.

[Mediadora]: muito bem! Da primeira vez a gente só votou, na segunda vez a gente conversou e depois a gente votou. O que a gente fez na segunda vez foi deliberar. Aquela conversa, com eles e elas expondo os argumentos, dizendo por que que achava que tinha que ser e por que achava que não tinha que ser, foi uma deliberação. Então vocês já tiveram o primeiro exercício de deliberação aqui. E eu achei que foi muito produtivo. De verdade. (Encontro 02, 12/03/2019)

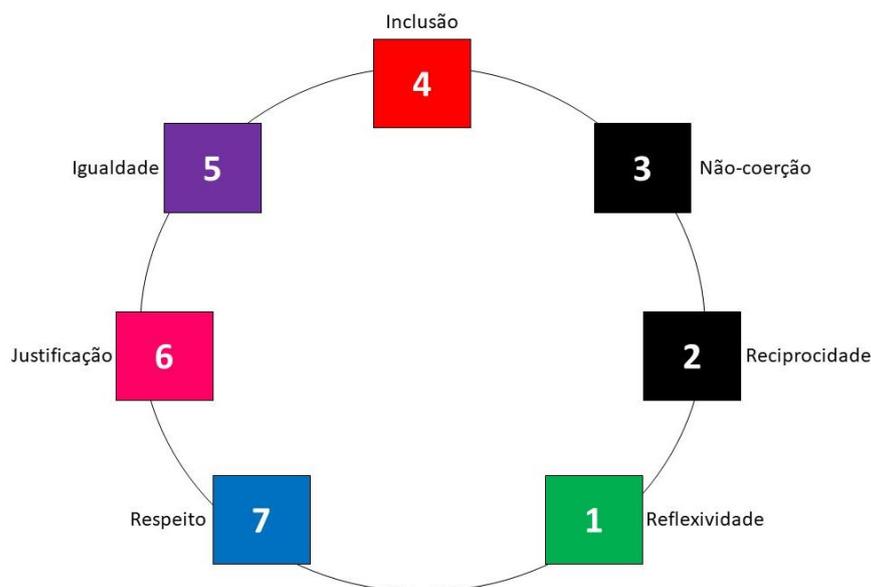
A mediadora encerrou essa dinâmica colocando a sua avaliação sobre o momento com os participantes, mas não abriu uma janela para que os alunos colocassem as suas avaliações e entendimentos sobre o conteúdo das atividades, em razão do tempo do encontro (que já estava em 47 minutos), pois ainda seria realizada a dinâmica do cartaz em seguida (previsão de mais 45 minutos), cujo conteúdo seriam os princípios da deliberação. Assim, a mediadora deu sequência a essa segunda dinâmica, sem nenhum intervalo, ficando, dessa forma, naquele momento, sem o registro do entendimento de todos os participantes quanto ao conceito de deliberação.

#### 4.3.5 Interações quanto aos princípios da deliberação

Buscamos aqui compreender o entendimento dos participantes quanto aos princípios da deliberação, como a igualdade, respeito, inclusão, não-coerção, justificção, reflexividade e reciprocidade, em dois momentos: um na dinâmica do cartaz (no encontro 02) e o outro na dinâmica dos princípios (encontro 03).

Conforme relatamos no item 4.3.2, ao analisar as interações quanto ao formato de mediação, ilustramos a dinâmica do cartaz, que, em parte, não foi realizada conforme o planejado, pois os alunos conversaram além do esperado durante o exercício de reflexão em torno dos princípios. Na situação, por conta do barulho, que não conseguimos ser bem sucedidos em nenhum tipo de controle, como o pedido de silêncio, por exemplo. Desse modo, tivemos que passar individualmente nos sete grupos para ouvir o que cada um deles tinha a falar sobre o princípio que havia construído no cartaz, conforme a disposição da ilustração (figura 14).

Figura 14 - Mapa da divisão dos grupos na sala



Fonte: Elaborado por Ronaldo Palheta, membro da equipe

Como foi uma atividade turbulenta, eu saí do papel de observação e ajudei alguns grupos com dúvidas. Por isso, não pude captar a explicação de todos, somente posteriormente nos registros de áudio. Porém, pelo excesso de barulho, os gravadores também não conseguiram capturar todas as falas com clareza e, dessa forma, o que compartilharei aqui é um resumo das anotações feitas pelo membro Ronaldo Palheta<sup>58</sup> (por isso, algumas explicações sobre os princípios estão entre aspas e outras não), que estava realizando o registro nesse dia, e um resumo do que consegui ouvir nos áudios. Listamos a seguir o que os alunos explicaram sobre cada um dos princípios:

- Reflexividade: “refletir sobre algo”;
- Reciprocidade: uma conexão de sentimentos;
- Não-coerção: “quando uma pessoa é obrigada a fazer uma coisa que ela não quer. É que nem quando os amigos do menino querem obrigar ele a ficar com aquela menina, mas ele não quer”<sup>59</sup>;
- Inclusão: incluir pessoas nos projetos;
- Igualdade: “direitos iguais”. Nesse momento eles levantaram o cartaz que criaram e outros alunos disseram que estava “bonito”;
- Justificação: justificar o porquê do voto;

<sup>58</sup> Agradecemos ao colega de equipe pelo registro e contribuição no trabalho.

<sup>59</sup> Explicação captada pelo gravador de áudio. O aluno estava falando bem no centro da sala.

- Respeito<sup>60</sup>: “a sua opinião é diferente da minha. Claro, eu vou debater, mas o que, a gente vai ficar... É religião, eu vou respeitar a sua religião. Tipo, se tu for judeu e eu sou cristão, tem que respeitar, é um negócio de respeito. Só assim o Brasil vai pra frente, o país vai pra frente”.

É importante frisar que nenhum membro da equipe havia dado explicações sobre o princípio em si. Eles foram estimulados a buscarem os seus próprios entendimentos. Dessa forma, vemos que, apesar de todas as falas serem suscintas, trazem possibilidades de entendimento. Mead (1937) nos mostrou que a mente é a capacidade que os sujeitos têm de indicar significados e que ela surge quando somos capazes de indicá-los a nós mesmos e aos outros implicados no processo interativo, sendo um dos elementos responsáveis pela reflexividade. Ou seja, somos estimulados a dar considerações e nossas respostas partem de um processo reflexivo, de uma capacidade de criar respostas.

Portanto, apesar de fugir do roteiro, vemos que desse ponto de vista é factível dizer que os participantes buscaram os seus entendimentos sobre os princípios pelos quais ficaram responsáveis – o processo reflexivo se deu. Por outro lado, a desorganização na dinâmica prejudicou com que todos conseguissem se ouvir e pudessem ter a oportunidade de compreender sobre todos os princípios.

Desse ponto de vista, é curioso notar que, mesmo os participantes buscando o entendimento sobre o significado dos princípios, eles não conseguiram praticar aquilo que estavam fazendo no ato reflexivo, ou seja, quando todos falavam ao mesmo tempo, não praticavam o princípio do respeito. Assim, mesmo em um espaço de uma pedagogia mais dialógica, a ação não caminhou junto da reflexão, dois elementos importantes da práxis de transformação social (FREIRE, 2011).

Isso, porém, não deve ser visto como uma surpresa, pois não foi solicitado a eles que além de refletirem sobre os princípios, pensassem em situações reais da vida ou que aplicassem àquele momento de construção. Como já dissemos, tanto na fundamentação teórica, quanto em outras seções de análises, os alunos esperam de nós que ajamos no modelo da pedagogia disciplinar; que partam de nós as regras, as instruções e os desafios. E é singular que, ao mesmo tempo em que esperam isso de nós, alguns deles, ainda assim, fazem associações com a vida real, com o universo de significados compartilhados entre eles, como quando um aluno, ao falar

---

<sup>60</sup> Nesse momento, não foi mais possível ter uma boa captação de áudio, pois havia muito barulho. Então, decidi me aproximar da equipe com um gravador em mãos. Consegui captar a opinião de uma das participantes do grupo, quando ela dizia sobre o princípio.

de não-coerção, exemplificou com a situação de um amigo não querer namorar outra pessoa só pela pressão dos demais, caracterizando essa “pressão” como “coerção”.

De forma distinta, o desenvolvimento da compreensão a respeito dos mesmos princípios se deu na dinâmica dos princípios, no encontro seguinte (03). Metade da turma foi deslocada da sala de aula para a biblioteca e, lá, foi redividida em três subgrupos. Cada um deles ficou responsável por um princípio, sobre o qual deveriam escolher as tarjetas descritivas correspondentes.

Nesse dia, não foram trabalhados todos os sete princípios e, sim, apenas três, escolhidos de forma aleatória pela equipe, que foram “igualdade”, “respeito” e “reciprocidade”, conforme o gabarito da dinâmica que a mediadora tinha em mãos, em que cada número estava em uma tarjeta, totalizando nove (figura 15).

Figura 15 – Gabarito com os princípios e as descrições correspondentes

**GABARITO**

**Igualdade**

1. Condições iguais de participação
2. Todos podem participar, independentemente de suas condições \*
3. As diferenças ligadas à classe, religião, raça ou orientação sexual não podem atrapalhar a participação \*

**Respeito**

1. Ter consideração pelo outro \*
2. Não ridicularizar o outro por quem ele é, nem por suas ideias \*
3. Considerar que as pessoas podem ter coisas importantes a dizer \*

**Reciprocidade**

1. Cooperação na discussão coletiva \*
2. Ouvir as ideias do outro e responder a elas \*
3. Manter-se dentro do tema da discussão \*

Fonte: Elaborado pela equipe da UFMG

A dinâmica ocorreu, de modo geral, bem silenciosa. Em um momento, antes das explicações de cada princípio, os alunos comentaram com a mediadora que a dinâmica era difícil. Logo depois, até que de forma rápida, os alunos fizeram a relação das tarjetas descritivas com os nomes dos princípios e começaram a colá-los no quadro branco, conforme solicitado.

Foi possível ouvir nos registros de áudio<sup>61</sup> alguns alunos dizerem aos outros para irem até o quadro.

Assim como descrevemos na dinâmica anterior, listamos aqui o que os participantes disseram e compreenderam sobre o significado dos princípios:

- Igualdade: “direitos iguais”.
- Respeito: “respeitar o outro”, “a orientação sexual”, “religião”, “cor da pele”; “respeitar as ideias”.
- Reciprocidade: os alunos não souberam explicar.

Para coletar esses entendimentos, a mediadora teve que pedir diversas vezes para que os participantes contribuíssem. Na resposta sobre “respeitar as ideias”, ela parabenizou a participante pela resposta, lembrando que esse é um entendimento importante para a deliberação. Ao chegar ao princípio de reciprocidade, os alunos não souberam dizer o que significava, e a mediadora teve que dar as explicações, dizendo que a reciprocidade se tratava, basicamente, de levar em consideração a opinião do outro e que era, também, um princípio importante para a deliberação.

Após essa troca de perguntas e respostas, a mediadora solicitou que os participantes olhassem para os princípios que foram colados no quadro, e as características correspondentes, para verificar se concordavam com as associações de tarjetas feitas pelas equipes. No tempo dado de cinco minutos, os alunos fizeram as ponderações entre si e, em seguida, a mediadora começou uma outra parte da dinâmica, para verificar se eles alterariam ou não as tarjetas que haviam colado e se concordavam ou não com as tarjetas dos outros princípios colados pelas equipes.

A equipe do princípio de igualdade mudou todas as tarjetas e as demais equipes concordaram, ficando as respostas de acordo com o gabarito da mediadora. A equipe do princípio do respeito também alterou uma das tarjetas, incluindo a tarjeta com a seguinte descrição “as diferenças ligadas à classe, religião, raça ou orientação sexual não podem atrapalhar a participação”. Tal tarjeta, pelo gabarito, está ligada ao princípio da igualdade e, por isso, a mediadora ponderou que a igualdade e o respeito são dois princípios que se complementam, mas que a diferença entre as pessoas não pode atrapalhar a deliberação e que devemos ser tratados igualmente, logo, se tratava de uma descrição sobre o princípio de igualdade.

---

<sup>61</sup> Importante dizer que não realizei observação nessa dinâmica, pois optei por participar da dinâmica do chapéu, que estava ocorrendo paralelamente. Dessa forma, as observações e anotações foram realizadas somente por meio dos áudios gravados e do registro escrito dessa atividade pela equipe do projeto.

Após essa mudança e retirada da descrição, a equipe do princípio “respeito” ficou com apenas uma tarjeta colada corretamente que correspondia ao princípio. Como eles ficaram com as demais tarjetas não utilizadas em mãos, uma pessoa da equipe de apoio interveio na dinâmica e disse aos grupos que eles deveriam verificar tais tarjetas para acrescentar<sup>62</sup>. Logo em seguida, os alunos apresentaram as duas tarjetas corretas que faltavam para completar o princípio.

Em seguida, foi passado para o princípio da “reciprocidade”. Alguns participantes foram até o quadro alterar uma tarjeta, mas acabaram colocando a mesma que já estava no princípio do respeito. Sendo assim, a mediadora os alertou que estava faltando uma tarjeta correta e, assim, a própria mediadora colocou acrescentou ao quadro, já que o tempo para a atividade estava encerrando.

Após esse momento, a mediadora pediu uma avaliação sobre a dinâmica. Alguns disseram que foi “legal” e uma participante disse que foi bom porque foi possível reverem os princípios que haviam visto no dia anterior. A mediadora perguntou também se a discussão de grupo fez os participantes mudarem de ideia e alguns colaboraram dizendo que sim, pois viram que algumas tarjetas não representavam o princípio.

Nesse segundo momento de uma dinâmica que trata sobre o conteúdo dos princípios nota-se a necessidade e a importância de se repetir os conteúdos. Mesmo que a dinâmica do dia anterior tenha abordado os princípios de uma forma mais construtiva, em que os participantes deveriam construir seus próprios entendimentos, aqui já foi dado a eles insumos para que pudessem avançar um pouco mais na reflexão sobre os significados dessas palavras.

Contudo, vemos que eles não souberam explicar o princípio da reciprocidade, mesmo com todas as tarjetas descritivas em mãos e, também, não compreenderam a diferença entre as descrições sobre igualdade e respeito.

Dessa forma, consideramos que os princípios da deliberação se apresentam como um desafio para a prática da pedagogia deliberativa e que é fundamental se estimule os participantes de forma mais ilustrativa, buscando exemplos e até outras formas de apresentação do conteúdo, como por meio de materiais audiovisuais e temáticas que circulam na esfera pública, mas , principalmente, que sejam próximas à realidade da escola e dos alunos.

Podemos dizer que, em relação à primeira, essa segunda tentativa de ensinar o conteúdo sobre os princípios se deu de uma forma mais tranquila, em que todos tiveram a oportunidade de falar e de serem ouvidos, já que os ruídos e as conversas paralelas estiveram em menor intensidade.

---

<sup>62</sup> Nesse momento, a mediadora chamou a atenção do membro da equipe para que deixassem eles descobrirem sozinhos.

Ademais, é pertinente pontuar que algumas palavras desses princípios causaram dificuldades de entendimento entre os participantes, principalmente os princípios da não-coerção e da reciprocidade. Verifiquei isso não somente nessas duas dinâmicas, mas ao longo dos encontros.

#### 4.3.6 Interações sobre temas controversos

No início das análises, discuti brevemente sobre uma dinâmica que chamou a minha atenção pelo silêncio na sala de aula. Esse silêncio, embora presente antes mesmo do início da dinâmica, perdurou durante todo o tempo de atividades, inclusive, evidenciando uma situação de emotividade em um dos temas propostos para discussão. Essa seção busca, então, compreender como os participantes interagiram e lidaram com esses temas difíceis colocados como pautas de debates que, por vezes, se mostraram sensíveis para os alunos.

Começamos então pela dinâmica que gerou a sensibilidade de forma mais evidente em alguns participantes, a dinâmica do chapéu. Nesse encontro, lembramos que dividimos a turma em dois subgrupos, sendo um deslocado para a biblioteca (dinâmica dos princípios) e o outro permanecendo em sala, que participaria da discussão sobre temas controversos por meio dos princípios. Decidi permanecer nesse grupo, pois gostaria de visualizar como os alunos lidariam com essa dinâmica, já que em Belo Horizonte, quando participei do piloto, vi que foi uma dinâmica que gerou bastante engajamento e, por isso, queria comparar (não metodologicamente, apenas como forma de experiência de campo).

A dinâmica consistiu em apresentar três notícias. O chapéu era um acessório que alguém deveria pegar todas as vezes que quisesse colocar uma opinião, e, assim, todos esperariam a vez de pegar o chapéu para poder falar. Dessa forma, a dinâmica tinha como objetivo ensinar sobre os princípios de uma forma mais prática, mostrando que, ao esperar a vez de falar, há respeito entre os participantes. Além disso, na terceira rodada, quando foi apresentada a terceira notícia, foi distribuído um cartão com o nome de um princípio para os participantes e, todas as vezes que alguém conseguisse aplicar o princípio que tinha em mãos, a mediadora colocava um outro cartão maior com o nome do princípio no centro da roda, no chão, para que todos pudessem visualizar e memorizar os nomes.

Começando pela primeira rodada, a notícia foi de uma mulher que havia sido espancada por um homem durante um primeiro encontro marcado (figura 16).

Figura 16 – Notícia da primeira rodada de discussão



Fonte: Veja<sup>63</sup>

Após a leitura do título “Mulher é espancada por quatro horas durante o primeiro encontro” e do subtítulo “Elaine Caparróz e o advogado Vinicius Batista Serra conversavam há oito meses pelas redes sociais; ela está internada em estado grave”, a mediadora e outro membro da equipe, que estava sentada junto à roda dando apoio, leram dois comentários feitos por leitores, um favorável e outro contra, no site<sup>64</sup>:

[Comentário 1]: Coroa. Em vez de procurar um senhor da mesma idade, não, vai atrás do garotinho com a metade da idade. Resultado: ou é roubada ou é morta. Essa aí ainda teve sorte, eu não tenho pena e ainda levou o moleque pra casa. Se fosse um senhor da mesma idade, ainda teria lhe pagado um jantar.

[Comentário 2]: Claro, nada justifica a agressão sofrida. Nada. Todos nós estamos suscetíveis a isso, infelizmente, não importa o que façamos. Julgar não é o momento e o que essa mulher precisa é de solidariedade. (Encontro 3, 13/03/2019)

Em seguida, a mediadora disse que esses eram comentários que haviam sido feitos na notícia e perguntou aos alunos se eles tinham opiniões a respeito, se concordavam com um ou com o outro comentário, dizendo para os participantes ficarem à vontade para comentar<sup>65</sup>.

Uma aluna deu a sua opinião, dizendo que discordava do comentário 1. Depois disso, a mediadora perguntou se alguém mais tinha alguma opinião, dizendo que eles poderiam ficar livres para opinar. Em seguida, a mesma participante disse que havia se revoltado com essa notícia e se incomodou com o fato de estar colocando a opinião sozinha, pedindo para os outros participantes falarem também.

A mediadora perguntou se os participantes já haviam visto essa reportagem em algum lugar. Alguns participantes disseram que haviam visto na TV e, em seguida, a mediadora

<sup>63</sup> MULHER É ESPANCADA POR QUATRO HORAS DURANTE PRIMEIRO ENCONTRO. *Veja*, 18 fev. 2019. Disponível em: <http://bit.ly/38U3Kec>. Acesso em: 28 jan. 2020.

<sup>64</sup> Os comentários não estão mais disponíveis no site, mas foram registrados nos áudios.

<sup>65</sup> Os registros dessa dinâmica, a partir daqui, serão uma junção das minhas anotações de campo com os registros de Luana Laboissiere, membro da equipe. A sala estava muito ruidosa, por conta de barulhos do trânsito na rua, e os alunos estavam falando bem fraco. Luana e eu ficamos em pontos opostos da sala para tentar ouvir e anotar o máximo de falas possíveis.

circulou a matéria na roda, com a imagem da mulher agredida, para que todos pudessem visualizar. Ela perguntou novamente se alguém tinha visto, agora com a matéria circulando, e a participante que estava argumentando antes disse que havia visto no jornal. A mediadora perguntou se eles tinham alguma opinião sobre a atitude da vítima em ter marcado um encontro. A participante respondeu dizendo que ela havia confiado no homem do encontro.

A mediadora perguntou se alguém discordava da atitude da vítima, perguntando se alguém tinha alguma outra opinião. A mesma participante disse que seria interessante se ela tivesse marcado o encontro em um local público, pois assim, talvez, pudesse ter evitado algum contato físico. A mediadora insistiu e perguntou se mais alguém tinha alguma opinião, perguntando, agora, o que os participantes achavam da atitude do agressor.

A turma ficou em silêncio por alguns segundos e a mediadora repetiu dizendo que eles poderiam ficar à vontade para falar, que ninguém iria julgar a opinião de ninguém e que o momento era para o debate mesmo. Depois de alguns momentos sem opiniões, a mediadora insistiu que aquele era um momento para debater de forma livre. A participante que já vinha comentando, aproveitou e disse: “eu queria ver um menino nesse momento, o que ele acha do agressor”. Ela instiga os participantes a colocarem suas opiniões, principalmente os meninos.

A mediadora toma a palavra perguntando o que os participantes acharam dos comentários, dizendo que, nesse momento, não focassem tanto no caso, mas nas opiniões sobre os comentários apresentados. A turma ficou em silêncio novamente por alguns segundos. Então, a mediadora perguntou se alguém não tinha mesmo nenhuma opinião e seguiu com o roteiro, que indica que, em momentos de ausência de discussão, a leitura da notícia e dos comentários pode ser refeita para tentar estimular a participação.

Quando ela está relendo o primeiro comentário, aquela participante que estava opinando de forma ativa, questionou a opinião do leitor, dizendo que a idade da pessoa não justificava a agressão, que uma pessoa mais velha também poderia ter feito a mesma coisa. A mediadora pergunta se alguém concorda ou discorda e um menino responde que concorda. Após isso, a mediadora pergunta se alguém tem mais alguma opinião e passa para a segunda rodada de discussões.

Nesse momento da dinâmica, percebo que a insistência da mediadora na primeira rodada poderia ter sido moderada, pois, a forma como foi mediando a discussão, com poucos argumentos, pedindo novas opiniões, pode ter inibido os participantes de colocarem outras ideias, em concordância ou contrárias. Vimos que Steiner et al. (2017) disseram que pode haver aumento no nível de deliberação quando o moderador instiga o proferimento de argumentos, mas nesse caso, vimos uma situação oposta.

Alguns outros fatores também podem ter inibido uma participação mais ativa, como a liderança de uma participante em prover as opiniões sobre o assunto. Assim, suas falas podem ter contemplado os argumentos dos demais a ponto de eles não quererem colocar seus pontos de vista. Além disso, tal inibição pode ter ocorrido em certa medida, pois, por duas vezes, a mesma participante pediu que os demais colocassem as suas opiniões e, inclusive, dirigindo um dos pedidos aos meninos.

Outra possibilidade de inibição pode ter sido causada pelo próprio tema em debate, já que se trata de uma situação de violência. Além disso, esperar que eles tenham argumentos, além dos mais morais e comuns sobre a situação, pode ser exigente em um momento de improviso, visto que eles não se prepararam para o tema do debate.

O mesmo pode ser visto na segunda rodada, só que agora com um nível a mais de sensibilidade para o tema. A segunda notícia apresentada aos participantes foi a seguinte (figura 17):

Figura 17 – Notícia da segunda rodada de discussão



Fonte: *Catraca Livre*<sup>66</sup>

A mediadora faz a leitura da matéria sobre o ator Fábio Assunção e depois ela e a pessoa de apoio da equipe leem os comentários, que são os seguintes:

<sup>66</sup> FÁBIO ASSUNÇÃO VIRA MÁSCARA DE CARNAVAL E PIADA DIVIDE OPINIÕES. *Catraca Livre*, 10 jan. 2019. Disponível em: <http://bit.ly/3aSNRqt>. Acesso em: 28 jan. 2020.

[Comentário 1]: se as pessoas realmente soubessem o quanto se libertar de um vício, dependências, é difícil, brincariam menos e ajudariam mais. Todo dependente vive um inferno e nem sempre chega a exteriorizar. Esse Fábio é famoso, um grande ator, e já tirou suspiros de várias pessoas. Tem filhos, família, pessoas que o amam, mas empatia pela dor tanto dele quanto de qualquer outro que começou brincando de ser feliz e alcançou o inferno existencial em vida.

[Comentário 2]: quando você se torna um ator famoso, você ganha sucesso, dinheiro, vira exemplo. Ele sabia mesmo disso. Ninguém o pegou pela mão pra usar drogas, então, azar. Virou piada na mídia, é o preço do sucesso. Então saiba lidar ou se arrebenta. (Encontro 3, 13/03/2019)

De modo similar à primeira rodada, a mediadora perguntou se os participantes tinham opiniões. Dessa vez, ela deixou o silêncio perdurar por mais tempo:

Intervalo de silêncio: 18'47" – 19'07"

[Mediadora]: vocês acompanharam essa história? Não viram lá pelo comércio essas máscaras? alguém tem uma opinião sobre isso? Vocês já pararam pra pensar sobre? Pensem um pouquinho...

Intervalo de silêncio: 19'29" – 19'39"

[Mediadora]: o que vocês acharam dos comentários?

Intervalo de silêncio: 19'41" – 20'19"

[Mediadora]: vou passar aqui pra vocês verem a matéria. Se vocês quiserem ler... Foi uma matéria veiculada no dia 10 de janeiro [2019]... Vocês têm alguma opinião a respeito? O que que vocês acham das máscaras?... Vocês usariam?

[Participante – menina]: na verdade, as pessoas tão usando as máscaras porque já transformaram em brincadeira. Se eles... [inaudível]... mesmo sabendo que ele é usuário de drogas... (Encontro 3, 13/03/2019)

A participante dessa fala é a mesma que participou de forma mais ativa da primeira rodada. A fala dela começou a ficar inaudível. Ela parou de opinar, baixou a cabeça e começou a chorar. Esse momento durou aproximadamente 20 segundos e todos ficaram em silêncio, observando-a. Depois desse tempo, a mediadora interveio:

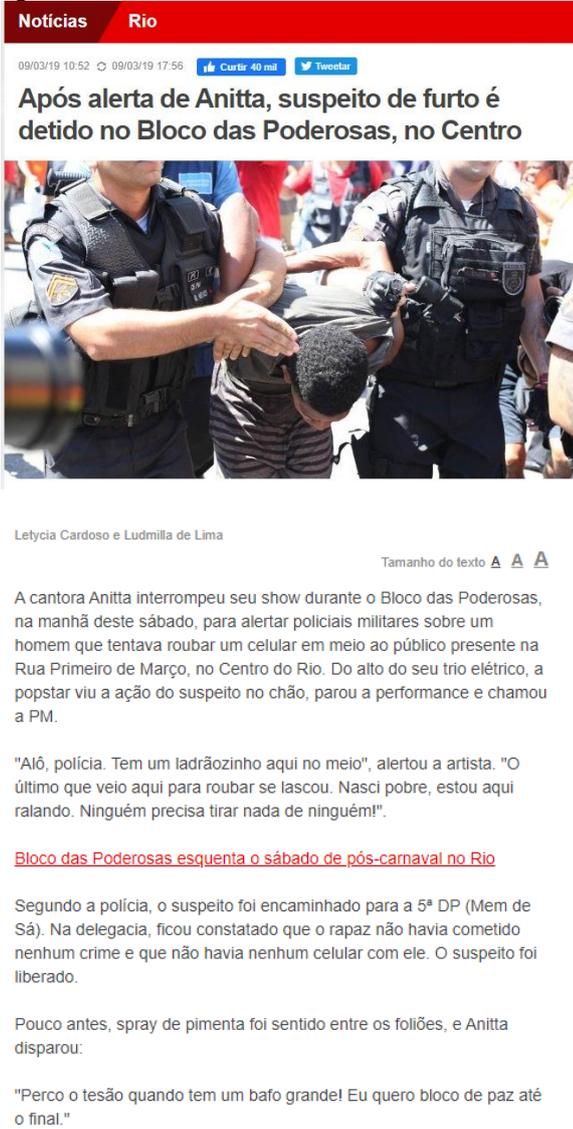
[Mediadora]: é um tema que te sensibiliza, né? Tudo bem, se você não quiser falar a respeito, fica à vontade... (Encontro 3, 13/03/2019)

Logo depois a mediadora perguntou se alguém gostaria de colocar opiniões sobre a matéria. Outra participante opinou dizendo que é “ridícula essa situação” e que “uma palavra de apoio seria muito melhor”. A mediadora perguntou se alguém concordava ou discordava da opinião da participante, mas ninguém opinou mais. A mediadora requisitou novamente a opinião e perguntou o que os participantes achavam das brincadeiras sobre o Fábio Assunção, se concordavam ou discordavam, novamente. Dois alunos responderam que discordavam e uma outra aluna apresentou uma justificativa, dizendo que “nem que ele fosse a pior pessoa do mundo, ninguém tem o direito de julgar ninguém”.

A participante que chorou retomou a palavra, dizendo que essa brincadeira não leva em consideração que muitas pessoas estão passando pela mesma situação, “passando dificuldades em casa”, dizendo que as pessoas nessa situação “usam drogas para esquecerem os problemas

deles”. A mediadora perguntou se alguém queria fazer um comentário. Como ninguém mais opinou por durante 30 segundos, ela passou para a última notícia a ser discutida, anunciando que, agora, seriam colocados os princípios da deliberação na roda, ao mesmo tempo em que seria apresentada a última notícia (figura 18).

Figura 18 – Notícia da terceira rodada de discussão



Notícias Rio

09/03/19 10:52 09/03/19 17:56 Curtir 40 mil Tweetar

### Após alerta de Anitta, suspeito de furto é detido no Bloco das Poderosas, no Centro

Leticia Cardoso e Ludmilla de Lima

Tamanho do texto A A A

A cantora Anitta interrompeu seu show durante o Bloco das Poderosas, na manhã deste sábado, para alertar policiais militares sobre um homem que tentava roubar um celular em meio ao público presente na Rua Primeiro de Março, no Centro do Rio. Do alto do seu trio elétrico, a popstar viu a ação do suspeito no chão, parou a performance e chamou a PM.

"Alô, polícia. Tem um ladrãozinho aqui no meio", alertou a artista. "O último que veio aqui para roubar se lascou. Nasci pobre, estou aqui ralando. Ninguém precisa tirar nada de ninguém!".

[Bloco das Poderosas esquenta o sábado de pós-carnaval no Rio](#)

Segundo a polícia, o suspeito foi encaminhado para a 5ª DP (Mem de Sá). Na delegacia, ficou constatado que o rapaz não havia cometido nenhum crime e que não havia nenhum celular com ele. O suspeito foi liberado.

Pouco antes, spray de pimenta foi sentido entre os foliões, e Anitta disparou:

"Perco o tesão quando tem um bafo grande! Eu quero bloco de paz até o final."

Fonte: Extra<sup>67</sup>

Logo após a leitura dessa notícia, a mediadora e o outro membro da equipe leram os comentários dos leitores (figura 19):

Figura 19 – Comentários dos leitores

<sup>67</sup>CARDOSO, Leticia; DE LIMA, Ludmilla. Após alerta de Anitta, suspeito de furto é detido no Bloco das Poderosas, no Centro. **Extra**, 09 mar. 2019. Disponível em: <https://glo.bo/2uJw0ld>. Acesso em: 28 jan. 2020.

Tem sempre um verminoso querendo se dar bem na multidão

Responder comentário ▶ DENUNCIAR COMENTÁRIO

👍 68 👎 12

Foi constatado que ele não tinha roubado nada!!! E que ela o acusou injustamente pelo fato dele ser negro.

▶ DENUNCIAR COMENTÁRIO

👍 24 👎 2

Fonte: Extra<sup>68</sup>

Para melhor leitura, reescrevemos os comentários aqui:

[Comentário 1]: tem sempre um verminoso querendo se dar bem na multidão.

[Comentário 2]: foi constatado que ele não tinha roubado nada!!! E que ela o acusou injustamente pelo fato de ser negro.

Após a leitura dos comentários, a mediadora abriu para debate. A participante que sempre comentava, colocou uma opinião, mas não foi possível compreender o que ela disse, nem no momento da fala (tanto por mim, quanto pela Luana, que estava no registro), e nem nos gravadores. A mediadora, então, passou o chapéu na roda, dizendo que quem estivesse com o chapéu, poderia falar.

A participante que sempre deu opiniões nas demais rodadas contribuiu sobre o assunto, dizendo que por ele ser negro, favelado, é mal visto e que a cantora pode ter se confundido achando ter visto alguma situação. Uma outra participante pegou o chapéu e disse que a cantora errou, questionando o comentário negativo da matéria. A participante anterior pediu o chapéu de volta e falou sobre racismo.

Após esse breve debate, a mediadora distribuiu de forma aleatória os cartões com o nome dos princípios, um para cada participante, e perguntou se eles viam aquele princípio nas discussões realizadas durante a dinâmica. Apenas uma pessoa colocou uma interpretação, sobre o princípio da justificação, dizendo que “nada justifica ninguém fazer piada de ninguém”, fazendo aqui a sua própria interpretação sobre a palavra.

A mediadora seguiu perguntando sobre cada um dos nomes dos princípios. Ela perguntou sobre igualdade, se todos puderam se expressar. Mas ninguém respondeu nada. Ela também perguntou sobre a reciprocidade, questionando se eles compreendiam o significado. Após um silêncio, a mesma participante disse que significava o mesmo que “quando alguém faz o bem pra você, você vai lá e faz o bem pra ela”. Diante da resposta, a mediadora perguntou

<sup>68</sup> CARDOSO, Letycia; DE LIMA, Ludmilla. Após alerta de Anitta, suspeito de furto é detido no Bloco das Poderosas, no Centro. **Extra**, 09 mar. 2019. Disponível em: <https://glo.bo/2uJw0ld>. Acesso em: 28 jan. 2020.

se os participantes viram, então, um exemplo de reciprocidade nas notícias apresentadas. A participante disse que sim, quando na notícia sobre a agressão à mulher uma pessoa comentou se solidarizando com a vítima.

A campainha da escola soou, indicando o fim do horário de aula, mas a mediadora continuou perguntando sobre os demais princípios, falando sobre o respeito ou desrespeito nas matérias, e se, inclusive, eles já haviam presenciado alguma coisa na vida mesmo, no cotidiano. Uma aluna respondeu:

[Participante – menina]: Eu acho que toda menina sofre desrespeito, né? Tem esses homens na rua, né, que ficam mexendo, falando as coisas mais absurdas... (Encontro 3, 13/03/2019).

A mediadora perguntou para os meninos se eles já haviam passado por alguma situação igual, mas nenhum respondeu verbalmente. Ela continuou perguntando sobre o princípio da inclusão, indagando se os alunos lembravam o significado. Como ninguém respondeu, ela até perguntou se alguém queria “chutar” o que significava. Uma aluna disse “incluir alguma coisa?”. Depois, perguntou se todos se sentiram incluídos na conversa, e a mesma aluna respondeu “alguns, porque cada um incluiu sua opinião”.

A mediadora tentou fazer um encerramento da dinâmica, dizendo que havia faltado debater alguns princípios. Também perguntou sobre o que eles entendiam sobre o uso do chapéu, mas os alunos de outras turmas começaram a circular pelos corredores da escola e os participantes da dinâmica, ao perceberem, foram arrastando as cadeiras e saindo da sala. A dinâmica, portanto, não teve uma finalização bem definida.

O modo talvez como a mediadora tentou lidar com o silêncio nessa dinâmica, de modo geral, foi fazer algumas insistências para que o momento não perdesse o objetivo, que era o de discussão. Mas, naquele momento, também, seria interessante fugir um pouco do roteiro e deixar o silêncio acontecer mais vezes e perdurar por mais tempo para verificar quais resultados poderiam sair dali, visto que não falar se apresenta como um dado de pesquisa.

Compreendemos que lidar com esse silêncio é difícil. Por ter também passado pela situação, vejo que é complexo lidar com a ausência de falas, mesmo que por poucos segundos, principalmente quando os participantes nos dirigem os seus olhares esperando que coloquemos as nossas opiniões. Como já dissemos em outro tópico, isso também se apresenta como um resultado, já que participar e mediar afeta e nos afeta.

A situação ocorrida na segunda rodada foi um evento pontual em todas as atividades que realizamos na escola. Por isso, a forma de lidar pareceu, pelo tempo de silêncio, difícil para todos, tanto como participante, quanto na posição de mediadoras e membros da equipe. De uma

certa forma, avaliamos que a postura da mediação em deixar a participante à vontade para falar ou não sobre aquilo que lhe sensibilizou foi respeitosa, mas é importante que a proposta de pedagogia deliberativa tenha uma forma mais acolhedora de tratar essas situações.

A afetação em relação à temática, naquele momento, deixou no ar, ao mesmo tempo, um clima de solidariedade, à participante, e de tristeza pela situação do ator que vinha sofrendo esse tipo de violência na mídia. Nessa situação, a proposta de um debate em torno de um tema controverso se revestiu de valores, afetos e emoções, muito distante daquilo que se espera de um debate mais procedimental.

Ser afetado por uma notícia, potencializada, talvez, por situações pessoais que as pessoas lidam em suas vidas, requer uma maior atenção nossa, ao propor o debate em torno de questões que possam ser difíceis demais para jovens de 15 anos lidarem. Esse evento nos faz refletir sobre como devemos, também, ter um diálogo mais estreito com a escola para procurar, antes, saber se e como esses temas são trabalhados em sala de aula, para termos mais insumos e direcionamentos para lidar com os alunos.

Mas também a situação nos leva às reflexões de Young (1996), que diz que antes de qualquer coisa, a teoria deliberativa é uma teoria comunicativa, que exige uma abordagem mais democrática e pluralista de discussão, incorporando os elementos expressivos e substantivos, já que a autora diz que o princípio de igualdade não condiz com a realidade. De fato, ao colocar temas difíceis de serem tratados, não podemos pensar que todos saberão lidar de igual forma com a situação. Cada um naquele ambiente vem de um contexto de vida, de um mundo da vida carregado de regras e valores familiares, inclusive.

Não sabemos onde um assunto como a dependência química afeta uma participante, mas se ela chora, é sinal de que a afeta. Não sabemos onde a violência contra a mulher afeta a vida de cada uma daquelas pessoas que ficaram em silêncio, mas pode ser sinal de que afeta também. Não sabemos o quanto daqueles meninos e meninas se identificam com a história do homem preto que foi acusado de roubo na festa de carnaval, a ponto de não colocarem suas opiniões, dado que muitos deles são pretos também.

Mas ter um olhar mais cuidadoso para esse tipo de situação nos convoca a buscar, também, mais apoio, inclusive teórico, de como lidar com a diversidade, a pluralidade e as diferentes possibilidades de mundos da vida que se encontram em sala de aula.

#### **4.4 Avaliações dos participantes em relação ao projeto Compartilha**

Algumas das questões levantadas nas análises anteriores nos possibilitaram ver que há pontos dentro da dinâmica que são difíceis de serem descobertos, até no sentido mesmo de tirar

a cobertura, sem ouvir dos participantes o que eles têm a dizer sobre tais pontos. Fizemos aqui o exercício de observar, descrever, inferir, sugerir, tensionar, mas, sem ouvir o outro lado, ficaríamos apenas com um ponto de vista dessas práticas, no caso o meu, que vim construindo até aqui.

Portanto, nesta seção buscamos mostrar as avaliações que os participantes fizeram do projeto no último dia de encontro, em formato de uma carta<sup>69</sup> a ser endereçada aos futuros participantes do Compartilha. Nossa visão aqui é que essa avaliação é uma forma de refletir sobre como eles se sentiram afetados (MEAD, 1937) pelas dinâmicas, por nossa presença na escola e pelo que o projeto pode ter significado para eles.

Dessa forma, acreditamos que seja um processo interativo em relação ao formato e ao conteúdo do Compartilha, por meio da escrita, e até mesmo por meio de desenhos, como veremos. O que importa e o que pretendemos, então, é mostrar um outro modo de expressão desses participantes para além da fala, e verificar o que disseram sobre as subcategorias que elencamos até aqui, como o início das dinâmicas, a mediação, a participação, a relação com o conceito de deliberação, com os princípios e com os temas controversos, deixando aberto, também, para outras questões que podem surgir nesses materiais.

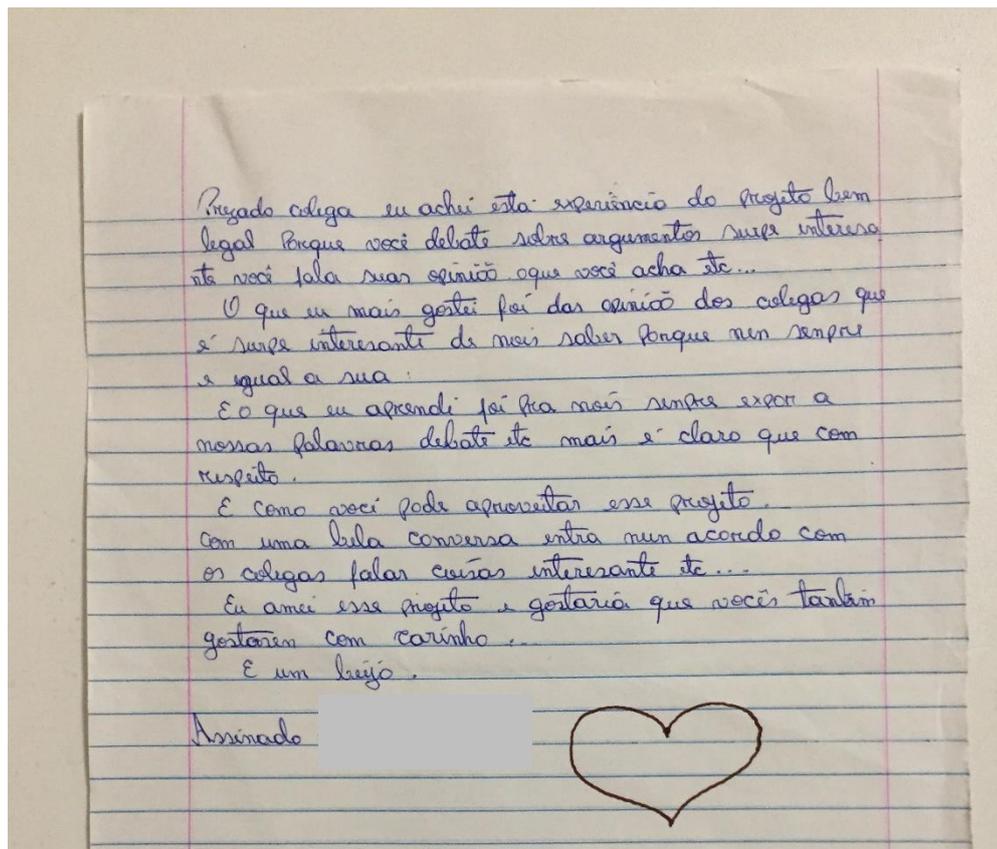
No último encontro, a turma foi dividida em três grupos, que ficaram em salas diferentes. Ainda em campo, quando os participantes do grupo que eu estava mediando me entregaram as cartas, lembro-me de ter me assustado com uma delas, que vi discretamente assim que recebi. Tratava-se da carta da participante que no segundo dia me perguntou se já poderia ir embora e que reagiu revirando os olhos quando eu respondi “logo mais”.

Essa carta me surpreendeu bastante (figura 20), pois além do episódio inicial, tratava-se de uma aluna que permaneceu calada em todos os grupos que eu tive a oportunidade de observá-la.

Figura 20 – Carta de uma participante

---

<sup>69</sup> Incluiremos aqui algumas cartas integralmente e outras em trechos. De qualquer modo, todos os nomes dos remetentes e destinatários foram preservados.



Fonte: Elaborado pela participante

Segue a transcrição da carta para leitura, com a mesma ortografia<sup>70</sup> utilizada pela participante:

Prezado colega eu achei está experiência do projeto bem legal Porque você debate sobre argumentos super interessante você fala suas opinião oque você acha etc...

O que eu mais gostei foi das opinião dos colegas que é super interessante de nois saber Porque nen sempre e igual a sua.

E o que eu aprendi foi Pra nois sempre expor a nossas palavras debate etc mais é claro que com respeito.

E como você pode aproveitar esse projeto.

Com uma bela conversa entra num acordo com os colegas falar coisas interessante etc...

Eu amei esse projeto e gostaria que vocês também gostassem com carinho.

E um beijo.

Assinado: nome da participante e ao lado contém um desenho de um coração.

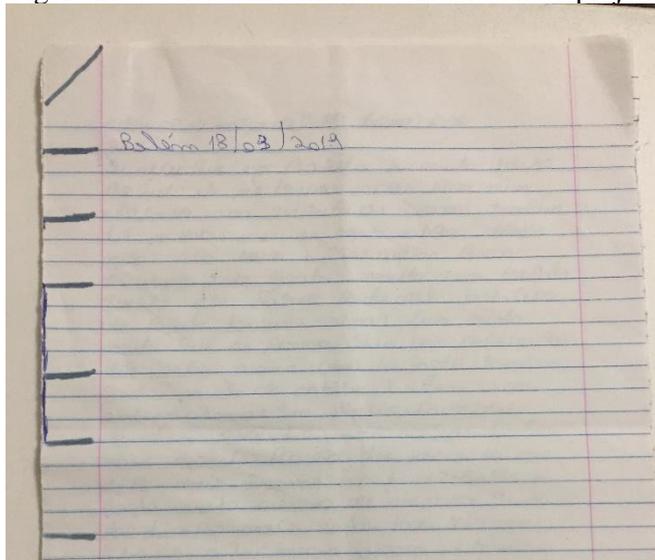
Não havia outra opção senão me surpreender com a avaliação da participante que, até aquele momento, eu achava que não estava interessada em participar. Além dela ter dito que a experiência foi “bem legal”, ela colocou que o que mais gostou foi da opinião dos colegas que estavam debatendo. Ora, ela só não estava verbalizando, mas estava refletindo, sendo afetada, nos afetando, presente, participando, interagindo silenciosamente, e, ainda, aprendendo e

<sup>70</sup> Preservarei também para as demais cartas.

compreendendo a importância de expor as opiniões com o uso dos princípios, dizendo que amou o projeto.

As demais cartas, que não são apenas outras, têm similaridades entre si, trazendo um pouco de cada ponto que a participante acima abordou. Ao todo, 32 cartas foram escritas, das quais apenas uma não tem um texto sobre a avaliação do projeto, contendo apenas a data do encontro e um rabisco na margem esquerda (figura 21).

Figura 21 – Carta sem conteúdo textual sobre o projeto



Fonte: Elaborado pelo participante

Por não conter assinatura, supomos que seja a de um dos participantes que relatamos na transcrição do áudio na seção 4.3.3, ao falarmos das interações em relação à participação, em que ele dizia não saber o que escrever. Entretanto, não podemos afirmar, já que outras cartas também não foram assinadas e não temos como fazer uma tentativa de descoberta por exclusão.

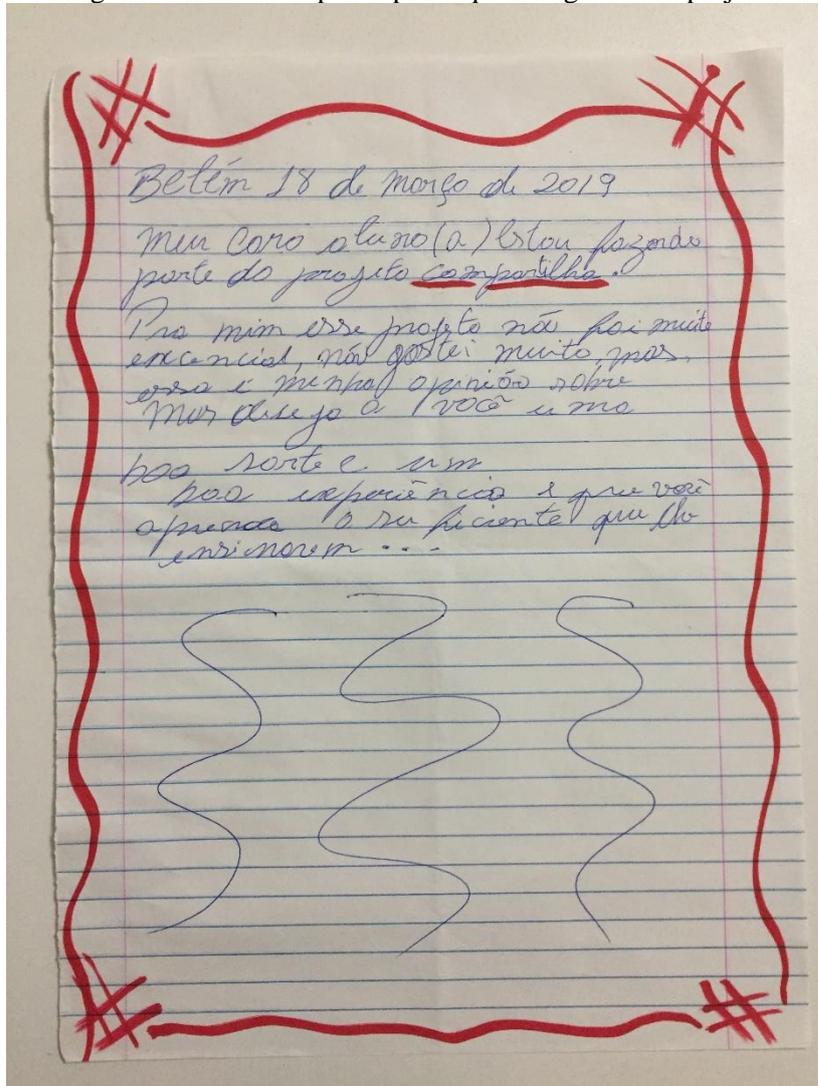
Assim, seguimos trazendo o que os participantes avaliaram sobre o Compartilha em relação ao formato e ao conteúdo, assim como outras temáticas que surgirem.

É particularmente interessante como eles desenham o texto. Havíamos fixado um cartaz na parede com questões sugestivas, apresentando um modelo de carta. Só que eles não precisavam escrever igual ao modelo, mas todos seguiram, pelo menos, uma das perguntas que havíamos colocado. Alguns inclusive, copiaram o que estava escrito no cartaz, dando respostas para cada uma das questões, similar ao modo como feito pela participante da primeira carta apresentada aqui.

De todas as cartas, foi quase unânime eles terem “gostado muito” do projeto ou achado “bem legal”, ou ainda que foi “muito bom”, “excelente”. Só não foi unânime pela carta sem

avaliação, exposta acima, e por uma carta de um participante que disse que o “projeto não foi muito essencial (...)” (figura 22).

Figura 22 – Carta do participante que não gostou do projeto



Fonte: Elaborado pelo participante, sem assinatura

Segue a transcrição da carta:

Meu caro aluno(a) estou fazendo parte do projeto Compartilha.  
 Pra mim esse projeto não foi muito essencial, não gostei muito, mas essa é a minha opinião sobre  
 Mas desejo a você uma boa sorte e uma boa experiência e que você aprenda o suficiente que ela ensinar...

Chega a ser intrigante a construção dessa carta. À primeira vista, por ser colorida, com bordas desenhadas e inclusive com o nome “compartilha” sublinhado, parece-nos ser a expressão de alguém que gostou muito do projeto. Entretanto, trata-se, na verdade, da expressão de uma opinião que se coloca “(...) não gostei muito, mas essa é minha opinião sobre”. Essa carta nos faz lembrar de Mead (1937), quando o autor fala sobre o *self*, em que explica que este

é formado pelo *I* e pelo *me*, sendo o *I* a identidade do sujeito em sua forma mais autêntica. Vemos não só o exercício reflexivo em torno da avaliação, não só um posicionamento que podemos relacionar à forma mais autêntica de ser (*I*), mas, também, relativo ao que se aprendeu socialmente e que foi internalizado (o *me*), em forma de aprendizado nos dias de encontros: a importância de se colocar as opiniões. Assim, vemos um *self*, uma personalidade que emerge na experiência social de aprendizagem.

Aquela, por sinal, é uma das poucas cartas sem muitos “erros”<sup>71</sup> ortográficos. A frase final é particularmente interessante: “(...) mas desejo a você uma boa sorte e uma boa experiência e que você aprenda o suficiente que ela ensinar...”, encerrando-a com reticências. Essa suficiência ou insuficiência é um resultado também visto nas outras cartas, ao tratarem da duração do projeto, em que muitas reivindicam, na verdade, mais tempo de atividades na escola.

Encontramos quatro cartas que relatam algum tom de arrependimento ou lamento: “pena que acabou”, “pena que já vai acabar”, “quando acaba a gente sente falta e não tem outra vez” e “queria ter aproveitado mais”. Outras quatro em tom de crítica, descritas na parte em que disseram o que não gostaram do projeto: “O que eu não gostei foi porque a gente ficou pouco tempo”, “Eu não gostei do pouco tempo que tivemos com esse projeto” e “Eu e com certeza os outros não gostamos do pouco tempo que a gente ficou. Eu queria que fosse mais”. Uma outra carta, também, pede que voltemos mais vezes e ainda sugere: “Pode vir mais vezes aqui nessa escola e também podem ir em mais escolas”.

Nessa questão da duração, ainda, é curioso como os alunos relatam que gostam do projeto porque eles não têm aula nos horários em que estamos na escola. Verificamos isso em duas cartas, uma justificando como “pena que já vai acabar porque quando elas vinham não tinha aula”, dizendo, inclusive, que essa foi a melhor parte. Outra participante diz que o que ela aprendeu no projeto é “que é legal ficar sem aula”.

Verificamos que o entusiasmo com o Compartilha também se deu no nível de envolvimento com a equipe do projeto. Sete cartas citam a nossa equipe em algum momento, seja por meio dos nossos nomes, dizendo que gostaram de determinadas pessoas, ou nos chamando como “professoras”, “mulheres” e até “tias”. Uma das participantes ressalta que o que mais gostou no projeto “Foi da forma que elas e ele nos Receberão, Separarão um tempo para nos ensinar a Compartilhar o nosso entendimento (...)”.

---

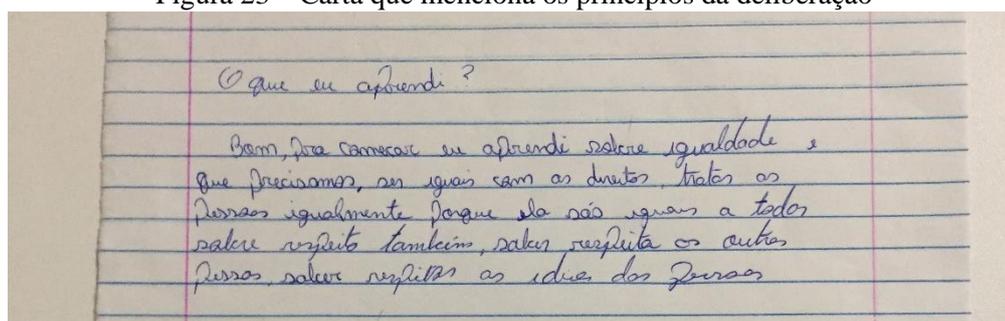
<sup>71</sup> Não solicitamos um atendimento às normas cultas da Língua Portuguesa aos participantes, deixando-os livres para escreverem da forma como preferissem. Entretanto, as cartas revelam as dificuldades em torno do uso da língua, como as pontuações, nomes próprios, construções de frases, uso das margens e linhas, etc.

Além disso, muitos deles relataram que gostaram do projeto porque foi um momento de conhecer os outros colegas e suas opiniões. Uma pessoa pontua que, por ser novata, o projeto ajudou a enturmá-la. Inclusive, cinco deles disseram ser tímidos ou ter vergonha de falar: “Eu não falo nada nas gincana, nas brincadeiras porque sou tímido, vergonhoso”, “esse projeto foi muito bom foi um jeito de me expressar, falar o que eu penso, pq eu me guardo muito, por ser tímida e tinha medo de falar”, “o que eu aprendi – aprendi a perder meu medo de falar em público”, “não tem algo que eu não gostei só o fato de eu ter ficado com vergonha de falar minha opinião na maioria das vezes”, “está experiência pra min foi muito bom, mesmo eu não falando muito, eu gostei”. Outras quatro cartas falam sobre o assunto, dizendo aos futuros participantes que não se sintam envergonhados, já que pediremos as opiniões deles.

Nesse quesito da forma como participam, considero o ponto alto das avaliações dos participantes a importância que as dinâmicas e os princípios tiveram no decorrer dos encontros. 10 cartas mencionam algum princípio, 10 também mencionam alguma dinâmica e quatro mencionam o(s) princípio(s) e a(s) dinâmica(s), falando de algumas delas em particular ou de modo geral. Como são muitas cartas, selecionamos uma de cada tipo para ilustrar a avaliação nesses quesitos.

Uma das cartas que menciona os princípios foi selecionada para ilustrar pois, além de citar dois princípios, igualdade e respeito, o participante ainda fez uma associação de ideias, justificando as suas importâncias. A carta tem o seguinte texto (figura 23):

Figura 23 – Carta que menciona os princípios da deliberação



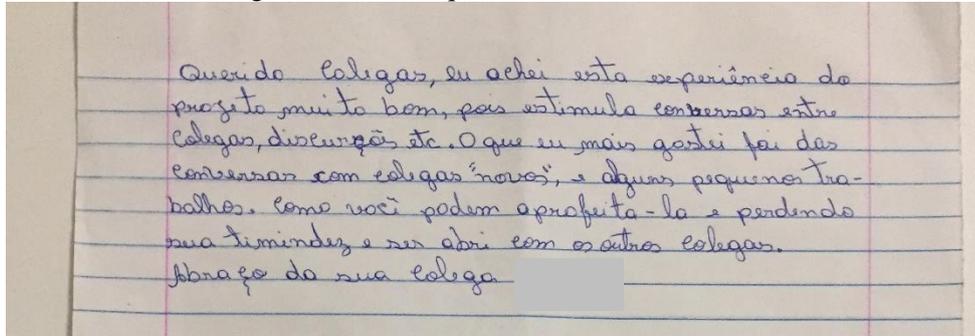
Fonte: Elaborado pelo participante

Segue a transcrição da carta:

O que eu aprendi? Bom, pra começar, eu aprendi sobre igualdade e que precisamos ser iguais com os direitos, tratar as pessoas igualmente Porque elas são iguais a todas sobre respeito também, saber respeitar os outros Pessoas saber respeitar as ideias das Pessoas.

A carta que cita as dinâmicas, dentre as escolhidas para ilustrar a questão, foi selecionada por trazer de modo único como a participante compreendeu a função das dinâmicas, falando do estímulo que elas provocaram, e contém o seguinte texto (figura 24):

Figura 24 – Carta que menciona as dinâmicas



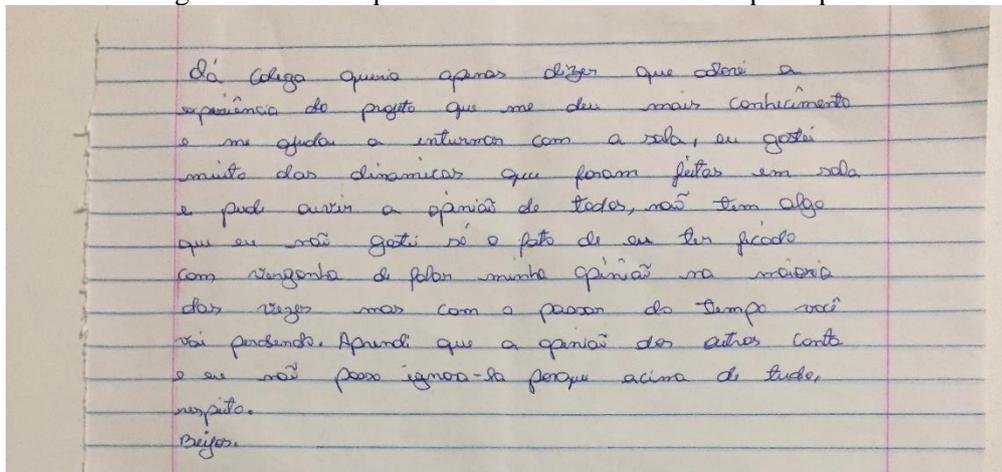
Fonte: Elaborado pela participante

Segue a transcrição da carta:

Querido Colegas, eu achei esta experiência do projeto muito bom, pois estimula conversas entre Colegas, discursões, etc. O que eu mais gostei foi das conversas com colegas "novos", e alguns pequenos trabalhos. Como você podem aproveita-la e perdendo sua timidez e ser abri com os outros colegas.  
Abraço da sua colega (nome da participante).

A carta escolhida para ilustrar como os quatro participantes escreveram sobre os princípios e as dinâmicas é peculiar ao trazer em um mesmo texto, a questão da timidez, da relação com os colegas, a importância das opiniões e dos princípios e a transformação que o projeto causou na socialização dela em sala de aula. Segue a redação (figura 25):

Figura 25 – Carta que menciona as dinâmicas e os princípios



Fonte: Elaborado pela participante

Segue a transcrição da carta:

Olá colega queria apenas dizer que adorei a experiência do projeto que me deu mais conhecimento e me ajudou a inturmar com a sala, eu gostei muito das dinâmicas que foram feitas em sala e pude ouvir a opinião de todos, não tem algo que eu não gostei só o fato de eu ter ficado com vergonha de falar minha opinião na maioria das vezes mas com o passar do tempo você vai perdendo. Aprendi que a opinião dos outros conta e eu não posso ignora-la porque acima de tudo, respeito.  
Beijos.

Assim como essa participante, alguns outros descreveram que o projeto proporcionou uma transformação em suas atitudes e até vidas. Uma participante, que sempre me intrigou durante o projeto, por seu silêncio também, disse na carta que o Compartilha “fez pensa muito sobre o que acontece hoje em dia então mudou um pouco minha atitude”. E, um outro participante disse: “Eu aprendi muito com esse projeto mais o que eu vou leva pra minha vida e principalmente o respeito”.

Sobre a questão de pensar a atualidade, quatro deles disseram que gostaram dos temas. É curioso como eles escrevem sobre isso, conforme destaco: “O que eu Mais gostei foi dos temas do projeto”, “Foi um projeto muito bom (...) como também para debater assuntos que muitas vezes não compreendemos com si próprio”, “Eu gostei, do projeto porque foi um assunto muito interessante trais exemplos por alunos falando o que acontece na vida real” e “Eu achei esta experiência do projeto ótima, a gente se expressou muito bem, conversamos sobre os assuntos escolhidos”.

Por fim, achamos curioso como nenhuma das cartas mencionou a palavra “deliberação”, porém, de alguma forma buscavam explicar o que era esse momento de debates, com troca de opiniões e compartilhamento de ideias por meio dos princípios, os quais foram muito utilizadas a palavra “compartilhar”.

Ler e reler as cartas me fazem questionar como, em alguns momentos em campo, e inclusive na escrita do trabalho, julguei que os alunos não estavam aproveitando ou que não estávamos sabendo lidar com eles. Apesar de compreender que durante a escrita das cartas nossa permanência em sala junto com eles pode ter interferido de alguma forma na avaliação, ao mesmo tempo compreendo que as formas como nos avaliaram sejam resultados positivos.

Muitas questões levantadas por eles foram discutidas anteriormente nas análises e, somente ao fazer o exercício de ler todas as cartas novamente e verificar como elas eram parecidas e bem diferentes ao mesmo tempo, pude notar que muitas questões iam ao encontro daquelas discussões que fiz, como por exemplo, ao nos chamarem de “professora”, sabendo que foi assim que nos viram durante todo o projeto, mesmo que nós buscássemos trabalhar de uma forma mais horizontal, sentando à roda junto com todos; ainda assim, nossos papéis eram diferentes e nos geraram esses “rótulos”, que são os padrões da escola.

Por vezes, cheguei a acreditar que os alunos estavam sendo totalmente indiferentes com os seus silêncios, quando, no ato, eles estavam achando interessante trazermos temas da atualidade e “da vida real” para serem debatidos. Percebo, agora, que o silêncio era, também, uma expectativa de ensino que não se concretiza no dia a dia da escola. Mais do que a opinião que solicitávamos a eles, na prática, eles queriam compreender a nossa para, por meio de nossas reflexões, compreendessem o mundo que os cerca. Aliás, não é isso o que se espera do professor em sala de aula? A pedagogia disciplinar nos ensina dessa forma.

E o que dizer, então, de uma pedagogia deliberativa, que visa a romper com esse modelo mais dual de educação, educador x educandos (FREIRE, 2011)? Ela é exigente, tal como é exigente a deliberação (DRYZEK, 2009) e a boa comunicação (BRAGA, 2017). Mas mais do que exigir de nós, pesquisadores, vemos, com as cartas, que era exigente para os alunos. Eles não foram ensinados a participar. Lembremos de Ventosa (2016), que diz que a didática da participação é uma metodologia de ensino que ensina a participar. Precisamos buscar isso, não para enquadrá-los em um modelo de participação, mas para mostrar a eles que exercitem a participação mais livre e com menos interferência da figura de alguém que se assemelha a um professor, que sempre busca dizer o que e como as coisas são.

Além disso, quantos relatos vimos aqui de pessoas que se disseram tímidas, mas que depois se arrependeram de não terem participado tanto? E a vergonha de expor seus pensamentos, como muitos relataram aqui? Quantas delas, também, se deram conta de que, por isso mesmo, o projeto foi rápido demais? Olhemos para tais exigências, acrescentando, ainda, a questão de trabalhar com muitos alunos que ainda nem se conhecem; é exigente.

Ao mesmo tempo, as cartas trazem indícios de formação de habilidades deliberativas e mostram, também, as possibilidades e barreiras das interações, que ao mesmo tempo se apresentam como descoberta, para os alunos, da forma como se comunicam e de como podem desbravar e potencializar suas interações.

Vemos que, ao analisar as interações, tanto em relação ao formato das dinâmicas quanto em relação ao conteúdo, e, depois, trazendo as cartas, classificando-as nos pontos em que construímos nas análises, foi um caminho de pesquisa muito produtivo para problematizarmos questões que, em alguns momentos, conseguimos apenas descrever, sem tensionar, em termos de ação vivida em campo. De igual importância, foi fundamental perceber que os níveis normativos e empíricos, tanto da pesquisa quanto do levantamento teórico, revelaram assimetrias ao compará-las. Sobre essa e outras discussões, assim como as contribuições e apontamentos, desenvolvemos nas considerações finais, a seguir.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola onde realizamos as atividades é um ponto no mapa de um país controverso e desigual. As interações vividas e sentidas naqueles cinco dias de encontro nos fizeram ver que colocar um pé dentro de uma escola pública, é colocar um pé, também, nos problemas educacionais vividos no Brasil. A escola nos convoca a ver e a aprender a conviver com tudo o que há nela: a falta de investimento do governo em educação, as regras disciplinares, as complexas vidas que se cruzam e convivem, as disparidades e dificuldades sociais, econômicas e de aprendizagem dos alunos.

O problema de pesquisa construído buscou compreender como se deu a prática da pedagogia deliberativa à luz das interações, nessa fase inicial e experimental do Compartilha em Belém. Tensionar a teoria e a prática por meio das ações comunicativas dos participantes, entre si e com a equipe do projeto, nos encontros e dinâmicas que realizamos na escola, possibilitaram encontrar as únicas, diversas e plurais possibilidades de comunicação que um ambiente escolar pode proporcionar quando somado à prática da pedagogia deliberativa, em um espaço que não está dado a priori e que precisa ser sempre conquistado.

Nosso primeiro objetivo específico visou levantar o referencial teórico que guiou esta pesquisa, procurando estabelecer relações conceituais entre a pedagogia, a comunicação e a deliberação, trazendo conceitos como a pedagogia deliberativa e a comunicação deliberativa, bem como reflexões acerca do sistema deliberativo, do ambiente escolar, da pedagogia disciplinar, e de uma postura de comunicação compreendida como experiência tentativa.

Outro objetivo buscou descrever como os participantes agiram comunicativamente nas dinâmicas, com uma proposta de participar junto com os sujeitos de pesquisa, por meio do método de participação observante. Vemos que essa escolha metodológica foi muito produtiva e gerou resultados por meio de um “ouvir e fazer junto” mais próximo aos participantes.

Analisar e tensionar os conceitos comunicativos, deliberativos e pedagógicos com as práticas, gerando reflexões e discussões sobre os formatos e os conteúdos das dinâmicas, foi um terceiro objetivo também alcançado, conforme discutimos ponto a ponto no capítulo de análises e buscamos sintetizar aqui.

O problema de pesquisa desenhado para essa pesquisa nos permitiu enxergar que, para além de como a prática da pedagogia deliberativa se deu, as interações comunicativas de via tentativa são tanto formas de entendimento mútuo como elementos importantes e necessários para a construção de capacidades deliberativas. Analisar as interações em cada tipo de dinâmica, seja em grupo ou individualmente, possibilitou abrir a questão orientadora do

trabalho para pensar que a perspectiva deliberativa, de via normativa, distancia-se das práticas comunicativas expressivas e que estão são importantes de serem estimuladas.

Pensar a pedagogia deliberativa requer, a partir das análises realizadas, que haja um olhar mais aproximado para os momentos tentativos de comunicação, e que eles sejam previamente estruturados e estimulados para revelar quais outras estratégias pedagógicas e comunicativas que são interessantes de serem criadas. Parece-nos que a provocação de expressões mais livres colabora para a construção das competências requeridas pela deliberação, já que a criação, colocação e o debate de argumentos se dão na ordem criativa e tentativa da comunicação.

Ainda nesse sentido, o problema de pesquisa se abre para tensionar como se busca construir habilidades deliberativas. Vimos que pela da pedagogia deliberativa, que busca nos conceitos de deliberação insumos para a proposição de didáticas, como o debate em torno de temas sensíveis e controversos, que as discussões pouco se desenvolveram por meio do uso de argumentos e que observamos mais situações de silêncios, assim como na escrita das cartas, em um momento extremamente reflexivo, o uso dos afetos para descrever e argumentar como os participantes poderiam aproveitar da melhor forma o Compartilha.

Além disso, analisar o formato das dinâmicas, a partir do roteiro, da mediação e da participação possibilitou perceber que o ambiente escolar foi fundamental para configurar as formas de interação entre os participantes, e destes conosco, estimulando e afetando a todo instante a participação e a mediação. Vimos que o barulho nesse ambiente, tanto em decorrência de sua localização, em frente a uma grande e importante avenida na periferia da cidade, quanto em decorrência das conversas paralelas, risadas e brincadeiras dos participantes, não só foi a trilha sonora de quase todos os encontros como foi, também, uma possibilidade de compreender interações outras que decorreram e ocorreram nesse ambiente escolar.

Os barulhos, principalmente em relação ao segundo viés, apontam para uma pluralidade de diálogos que é preciso ser pensada pela pedagogia deliberativa, que deve ir além de contê-la, sendo, sobretudo, pensada para compreender o porquê de sua existência e o que ela revela. Vimos nas análises que os barulhos estavam proporcionando um momento de estreitamento de laços entre os participantes, visto que muitos deles não se conheciam. Portanto, não são apenas barulhos, ruídos que atrapalham, mas interações, também, carregadas de sentidos; atentar-se para essa observação de comunicação tentativa é perceber que existem outras formas de compartilhar para além daquilo que queremos ver acontecer.

Nesse sentido, estar em campo e ver acontecer, nos trouxe muitos resultados em relação tanto às interações quanto à mediação. Cada dinâmica possibilitou um aprendizado, nos

permitindo ver que, desde o primeiro dia em campo, as nossas ações afetaram a forma como se deram as participações no projeto. A abordagem inicial, por exemplo, deixou claro que a diferença de posições entre nós pesquisadores e eles pesquisados, eram duas pontas muito distantes e que, de alguma forma e rapidamente, precisaríamos encurtar.

Descobrimos que mediar não é tarefa fácil e que somente o tempo nos faz criar relações e até articulações linguísticas mais próximas às dos alunos. Percebemos e sentimos na prática que tentar ser imparcial quase não funciona no ambiente escolar, pois sua estrutura disciplinar, que atravessa os alunos e estrutura as suas formas de aprendizagem, nos solicita o tempo inteiro a sermos aqueles que devem ensinar e colocar opiniões.

Aprendemos na tarefa de mediar, que há momentos em que o barulho faz falta. A ausência dessas interações mais verbais nos afeta e se articula a uma exigência de engajar que, sem um direcionamento prévio, nos apela para soluções que nem sempre são as melhores, como pedir um “silêncio” de forma mais impositiva ou até mesmo a insistência para que alguém coloque alguma opinião, só para não termos que ficar tanto tempo em silêncio.

Por outro lado, foi interessante descobrir que tanto as interações quanto à participação nos trouxeram respostas para pensar o quanto o projeto colaborou para um processo de mutualidade entre os alunos. Diversas vezes foi possível vê-los brincando e se divertindo a cada tarefa e etapa das dinâmicas, assim como, se apoiando no entendimento das atividades, tirando dúvidas entre si, colaborando para que conhecessem as opiniões uns dos outros, seus modos de pensar e até para que fizessem novas amizades.

De outra perspectiva, analisar as interações a partir de como os participantes lidaram com os assuntos propostos pelas dinâmicas, trouxeram mais resultados, que igualmente contribuem para evidenciar as pluralidades comunicativas que surgiram no ambiente da escola. Assim, buscando ver como interagiram e os seus entendimentos em torno do conceito de deliberação, dos princípios deliberativos e de temas controversos trouxemos questões para pensar a pedagogia deliberativa.

Em relação ao conceito de deliberação, identificamos que no dia da oficina da “o que é deliberação”, os participantes estavam muito agitados, mas, mesmo assim, participando e compreendendo cada etapa da dinâmica, ou seja, compreendendo a diferença entre deliberação e votação. Porém, após esta oficina, não percebemos mais o uso da palavra “deliberação” pelos participantes e essa ausência foi identificada também nas cartas que escreveram na avaliação do projeto. Entretanto, a palavra “compartilha” sempre esteve presente no linguajar dos

alunos<sup>72</sup>. Então, inferimos que eles tiveram a compreensão do conceito de deliberação, mas revestida no significado da palavra “compartilhar”. Isso, então, nos leva a avaliar que criar um “nome fantasia”, um “apelido”, para o projeto foi de fundamental importância para que eles compreendessem a proposta das dinâmicas, a ideia de deliberação e o objetivo do projeto em si.

De igual importância foram as dinâmicas que trataram dos princípios deliberativos. Cada uma das duas que realizamos gerou um resultado diferente na forma de ensinar e praticar o entendimento sobre os princípios: a dinâmica do cartaz foi considerada turbulenta por nós e a dinâmica dos princípios considerada difícil por eles. Todos, também, tiveram dificuldades em compreender alguns nomes, como “reciprocidade” e “não-coerção”, assim como aplicá-los na prática, com exemplos. Porém, vimos os esforços dos participantes em buscarem os seus próprios entendimentos e, inclusive, passaram a utilizar alguns princípios nos seus vocabulários, como pudemos verificar nas 14 cartas que mencionavam pelo menos um princípio, nas quais descobrimos que aprender sobre isso provocou uma transformação nas suas atitudes e vidas.

Vimos que tal afetação se deu também em torno das interações sobre os temas controversos. Os momentos silenciosos de poucas trocas argumentativas foram, também, permeados de sentimentos e emoções, próximos de uma comunicação reflexiva e tentativa e distante de uma perspectiva deliberativa mais racional, e nos ajudou a compreender que os temas sensíveis devem ser pensados e elaborados com cautela, pois serão apresentados para um universo de pessoas que têm diferentes estilos e histórias de vida e que, inclusive, podem se identificar a ponto de não se sentirem confortáveis com as temáticas. Mas, também, foi vantajoso descobrir que, por meio das cartas, alguns participantes gostaram exatamente da possibilidade de discutirem questões da atualidade e da realidade.

Dessa forma e por meio das análises das interações, descobrimos que a prática da pedagogia deliberativa se deu de forma singular e plural em cada dinâmica realizada, às vezes conflituosa, outras reflexivas, em certos momentos pouco participativas, mas quase sempre permeada de sonoridades, vozes e falas, estabelecendo pontes, mesmo naqueles momentos de silêncio ruidoso.

Como último objetivo específico, esse trabalho visou levantar aprendizados e considerações metodológicas relevantes para o projeto Compartilha e para outras pesquisas empíricas em comunicação e deliberação em ambiente escolar. Assim, acreditamos que, por

---

<sup>72</sup> Era comum ouvir nos corredores da escola e na sala de aula: “lá vem o pessoal do Compartilha”.

meio dos resultados, este trabalho traz contribuições e apontamentos importantes, em pelo menos sete pontos, conforme listamos a seguir:

- i) que apesar de disciplinar, não se deve conceber a escola como um lugar comum, que está dado e é conhecido por todos nós. Cada sala de aula é formada por um universo de pessoas diverso e único;
- ii) que a escola pública faz parte de um sistema precário de educação no Brasil, que sofre com problemas de investimentos, que impactam tanto na infraestrutura, quanto na qualidade do ensino e que, por consequência disso, impactarão em qualquer intervenção de pesquisa que se busque fazer dentro dela;
- iii) que é fundamental estabelecer vínculos para conhecer melhor aqueles com que buscaremos dialogar durante os encontros, assim como buscar linguagens e temáticas mais abertas, que atendam aos anseios de fala dos alunos;
- iv) que a pedagogia deliberativa rompe em algum grau com a estrutura disciplinar e, por isso mesmo, deve-se ter cautela ao propor dinâmicas que exijam habilidades dialógicas e argumentativas que podem ainda não ter sido desenvolvidas e/ou aprimoradas, principalmente levando-se em consideração a fase escolar;
- v) que a pedagogia deliberativa não rompe totalmente com a pedagogia disciplinar e que, por isso mesmo, não se deve buscar padronizar ou formatar as habilidades dos alunos, sendo, antes, uma possibilidade de aprendizagem emancipatória;
- vi) que por ser exigente, a deliberação e, sobretudo, a proposta de criação de capacidades deliberativas requer tempo de ensino, mas, mais ainda, de trocas expressivas entre os participantes, para estimular as suas possibilidades de desenvolvimento de competências argumentativas;
- vii) que a comunicação reflexiva, argumentativa e, sobretudo, tentativa devem ser exploradas na pedagogia deliberativa, já que atuam como elementos pré-estruturantes de capacidades deliberativas, o que significa dizer que há a necessidade de estabelecer um processo comunicativo antes, a fim de, posteriormente, provocar e/ou estimular a criação de capacidades deliberativas.

Dessa forma, acreditamos que atendemos aos objetivos que delineamos e nos propomos a investigar e que conseguimos ir além, revelando que a pedagogia deliberativa não pode renunciar à comunicação expressiva e tentativa. Entretanto, há lacunas teóricas que precisam ser preenchidas e pesquisadas, que notamos ao desenvolver a escrita do trabalho, e colocamos aqui como apontamentos para futuras pesquisas.

Tais lacunas tratam da necessidade de uma busca mais aproximada sobre as questões pedagógicas que nos capacitam a debater com mais propriedade sobre os assuntos e temáticas que envolvam a escola, o ambiente e sua estrutura curricular. Isso quer dizer que o que trouxemos em nosso referencial teórico nos ajuda em parte a debater sobre esse universo. Acreditamos que um maior investimento de pesquisa sobre currículo pedagógico, como a Base Nacional Curricular Comum, por exemplo, nos ajudaria a problematizar as estratégias comunicativas e didáticas em relação à fase escolar com a qual lidamos.

Outro apontamento importante e que precisa ser buscado em outras pesquisas sobre a temática da pedagogia deliberativa e da comunicação em ambiente escolar é um investimento teórico em questões sociais e econômicas que atravessam o grupo de alunos participantes da pesquisa, pois isso contribui para dar uma visão dos seus contextos de vida. Nesse sentido, também pensamos ser de igual importância investigar a temática da adolescência e da juventude, buscando compreender não de forma padronizada e estereotipada essa fase da vida, mas o que há de peculiar nela e único, principalmente quando vivida em uma escola periférica de uma capital do norte do país.

Por fim, destaco que esta pesquisa contribuiu para a minha própria experiência de pesquisa, ao buscar formular um problema que me estimulasse a procurar na prática as respostas, já que desde o início do projeto, meu envolvimento se deu na perspectiva de um fazer prático, me envolvendo em todas as etapas de preparação, planejamento, organização, logística, coordenação, capacitação, análises, sistematizações e documentações das atividades. Acredito que essa escolha de envolvimento foi fundamental não só para a realização das atividades, mas, também, para perceber como na prática as diversas possibilidades de comunicação emergiriam.

Procurando trazer perspectivas teóricas e práticas da comunicação e deliberação, buscamos com essa pesquisa tensionar e nos deixar abertos para a experiência, assim como para outros aprendizados que poderiam decorrer dela. Aprendemos naquela escola que não podemos fazer conclusões precipitadas e nem simplificadas sobre os sujeitos e suas formas de comunicação, já que ela é um lugar de diversas possibilidades comunicativas e de pontes que se formam quando imergimos nela.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus, 2012.

AVRITZER, Leonardo. Prefácio. In: MARQUES, Ângela. **A deliberação pública e suas dimensões sociais, políticas e comunicativas: textos fundamentais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 7-10.

BAPTISTA, A. et al. Comunicação Política e educação: desenvolvimento de capacidades deliberativas entre jovens da rede pública de ensino no Brasil. **Comunicação & Inovação (online)**. São Caetano do Sul, SP, v. 19, n. 41, p. 149-166, set. a dez. 2018. Disponível em: <http://bit.ly/2UIJzwz>. Acesso em: 15 mar. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRAGA, J. L. Parte I – matrizes interacionais. In: BRAGA, J.L., RABELO, L., MACHADO, M., ZUCOLO, R., BENEVIDES, P., XAVIER, M.P., CALAZANS, R., CASALI, C., MELO, P.R., MEDEIROS, A.L., KLEIN, E., and PARES, A.D. **Matrizes interacionais: a comunicação constrói a sociedade [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2017, p. 15-87.

BRAGA, J. L. A prática da pesquisa em Comunicação: abordagem metodológica como tomada de decisões. **E-Compós**. Brasília, DF, v. 14, n. 1, p. 1-33, jan. a abr. 2011. Disponível em: <http://bit.ly/2UimRa9>. Acesso em: 12 abr. 2019.

BRAGA, J. L. Nem rara, nem ausente – tentativa. **Matrizes**, v. 4, n. 1, jul./dez, p. 65-81. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/download/38276/41086>. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRAGA, J. L.; CALAZANS, M. R. Z. **Comunicação e educação: questões delicadas na interface**. São Paulo: Hacker, 2001.

BRITO, Rosaly de Seixas. **Diferentes, desiguais e conectados (?)** Vivências juvenis, representações midiáticas e negociação de sentidos na cena metropolitana. 2014. 257 f. Tese (Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

CHAMBERS, Simone. A teoria democrática deliberativa. In: MARQUES, Ângela. **A deliberação pública e suas dimensões sociais, políticas e comunicativas: textos fundamentais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 239-267.

COOKE, Maeve. Cinco argumentos a favor da democracia deliberativa. In: MARQUES, Ângela. **A deliberação pública e suas dimensões sociais, políticas e comunicativas: textos fundamentais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 143-174.

DRURY, Sara A. M.; BRAMMER, Leila R.; DOHERTY, Joni. Assessment through a deliberative pedagogy learning outcomes rubric. In: SHAFFER, T. J. et al. (Ed.). **Deliberative Pedagogy: teaching and learning for democratic engagement**. East Lansing: Michigan State University Press, 2017. p. 191-201.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GUTMANN, Amy; THOMPSON, Dennis. **Why deliberative democracy?** New Jersey: Princeton University Press, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia: entre facticidade e validade**. Volume I. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997a.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia: entre facticidade e validade**. Volume II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997b.

HABERMAS, Jürgen. Três modelos normativos de democracia. **Lua nova**, v. 36, p. 39-53, 1995.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.

LONGO, N. V; GIBSON, C. M. Talking Out of School: using deliberative pedagogy to connect campus and Community. In: SHAFFER, T. J. et al (Ed.). **Deliberative Pedagogy: teaching and learning for democratic engagement**. East Lansing: Michigan State University Press, 2017. p. 37-48.

LUZ, Raquel L.; FISCHER, Rosa M. B. Convite à criação: deslocamentos da palavra na escola. **Leitura: Teoria e Prática**, v. 36, n. 73, p. 137-153, 2018. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/696>. Acesso em: 13 jan. 2020.

MAIA, Rousiley C. M. **Deliberation, the media and political talk**. New York: Hampton Press, 2012.

MAIA, Rousiley C. M. Democracia deliberativa: dimensões conceituais. In: MAIA, Rousiley C.M. **Mídia e deliberação**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008, p. 27-53.

MAIA, Rousiley C. M. Mídia e diferentes dimensões de *accountability*. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação - Compós**, v. 7, dez. 2006. Disponível em: <<http://e-compos.org.br/e-compos/article/view/113>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

MANSBRIDGE, Jane. A conversação cotidiana no sistema deliberativo. In: MARQUES, Ângela. **A deliberação pública e suas dimensões sociais, políticas e comunicativas: textos fundamentais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 207-237.

MARQUES, Ângela C. S. A conversação cotidiana no sistema deliberativo. In: MARQUES, Ângela. **A deliberação pública e suas dimensões sociais, políticas e comunicativas: textos fundamentais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 11-28.

MEAD, G. H. **Mind, Self & Society**. Chicago: The University of Chicago Press, 1937.

MENDONÇA, Kleber. **A “pacificação” dos sentidos: mídia e violência na cidade em disputa.** Rio de Janeiro: Editora Caravanas, 2018.

MENDONÇA, R. F. **Reconhecimento e Deliberação: as lutas das pessoas atingidas pela hanseníase em diferentes âmbitos interacionais.** 2009. 385 f. Tese (Comunicação Social) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac. **Cinema de brincar.** Belo Horizonte: Relicário, 2019.

MORRIS, C. W. Introduction. In: MEAD, G. H. **Mind, Self & Society.** Chicago: The University of Chicago Press, 1937.

NEBLO, Michel; White, Avery. Politics in Translation: Communication Between Sites of the Deliberative System. In: BÄCHTIGER, Andre; DRYZEK, John S.; MANSBRIDGE, Jane; WARREN, Mark. **The Oxford Handbook of Deliberative Democracy.** Oxford University Press, 2018.

POLLETTA, Francesca; GARDNER, Beth. The forms of deliberative communication. In: BÄCHTIGER, Andre; DRYZEK, John S.; MANSBRIDGE, Jane; WARREN, Mark. **The Oxford Handbook of Deliberative Democracy.** Oxford University Press, 2018.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832014000200015>. Acesso em: 22 jan. 2020.

PERUZZO, Cicilia M. K. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação. **Estudios sobre las Culturas Contemporáneas.** Colima, México, v. XXIII, n. III, p. 161-190, 2017. Disponível em: <http://bit.ly/2KmanP4>. Acesso em: 10 abr. 2019.

ROLLO, Toby. Everyday deeds: enactive protest, exit, and silence in Deliberative Systems. **Sage Publications**, v. 45, n. 5, 2017, p. 587-609.

SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? **Tempo social**, revista de sociologia da USP, v. 30, n. 2, mai. a ago. 2018, p. 219-253. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v30n2/1809-4554-ts-30-02-219.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

STEINER, JÜRIG. et al. **Deliberation across deep divisions: transformative moments.** Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

SHAFFER, T. J. et al. Introduction. In: SHAFFER, T. J. et al. (Ed.). **Deliberative Pedagogy: teaching and learning for democratic engagement.** East Lansing: Michigan State University Press, 2017.

SHAFFER, T. J. Democracy and Education: historical roots of deliberative pedagogy. In: SHAFFER, T. J. et al. (Ed.). **Deliberative Pedagogy: teaching and learning for democratic engagement.** East Lansing: Michigan State University Press, 2017. p. 21-36.

THOMAS, Nancy L. Conclusion. In: SHAFFER, T. J. et al. (Ed.). **Deliberative Pedagogy: teaching and learning for democratic engagement**. East Lansing: Michigan State University Press, 2017. p. 215-222.

VENTOSA, Victor J. **Didática da participação: teoria, metodologia e prática**. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2016.

YOUNG, Iris M. Communication and the other: beyond deliberative democracy. In: BENHABIB, SEYLA. **Democracy and Difference: contesting the boundaries of the political**. New Jersey: Princeton University Press, 1996.

## APÊNDICE A – PRÉ-CAMPO NO PILOTO EM BELO HORIZONTE

Em novembro de 2018, o piloto foi aplicado em Belo Horizonte e surgiu a oportunidade de acompanhar a sua finalização por meio de convite da coordenação local do projeto e disponibilização de recursos pela coordenação geral. Encarei essa participação não só como um primeiro contato com os alunos das escolas públicas participantes, mas também, como possibilidade de poder, pela primeira vez, acompanhar uma atividade de campo<sup>73</sup>.

Fui com grande expectativa em observar as questões que eu havia delineado inicialmente, porém, no decorrer das atividades de campo, consegui manter meu foco mais no modo como a nossa equipe organizava as atividades, nas divisões de tarefas, em como operacionalizávamos o projeto antes, durante e depois da escola, do que analisar sistematicamente as minhas inquietações iniciais sobre a interação entre os alunos e deles com o projeto. Meu olhar me fazia enxergar muito mais a eficiência das atividades e das metodologias do que as relações e interações entre os alunos em si.

Consegui participar em dois encontros do projeto piloto em Belo Horizonte, pois estive na cidade entre domingo e sexta-feira. As atividades daquela etapa foram distribuídas em média uma vez por semana na escola, ocupando uma ou duas aulas de algum(a) dos (as) professores(as) que concordou em ceder seus horários para o projeto. A única exceção foram os dois últimos, que ocorreram de modo sequencial, um na terça e outro na quarta-feira. Por isso, consegui participar da finalização do piloto na cidade e acompanhar os dois encontros.

Ao chegar à escola, no 4º dia de encontro e no meu primeiro dia em campo, percebi um ambiente escolar comum ao de escolas públicas em Belém: uma arquitetura de salas de aula em pavilhões térreos, na entrada, um pequeno portão gradeado e paredes internas riscadas. As salas de aula possuíam ventilador de teto e janelas laterais, que permitiam o contato com as áreas de lazer e com outras salas de aula. Esse foi o ponto que mais me chamou atenção, ao entrar na sala onde faríamos uma das atividades: o barulho.

Com a exceção do último pavilhão, ao fundo da escola, os demais solicitavam uma boa impostação de voz para ser ouvida por todos. Isso deixou a nossa entrada em sala de aula um pouco conturbada. Além disso, a entrada da nossa equipe na sala não foi satisfatória neste dia. A professora que estava “cobrindo” o horário de outro professor não sabia que iríamos utilizar o tempo da aula. Foi resistente à nossa entrada, não querendo liberar alguns alunos que estavam

---

<sup>73</sup> Meu retorno à academia é recente, tendo feito parte da minha trajetória profissional no mercado de trabalho.

fazendo atividades de sua disciplina. Após conversarmos com a professora e explicarmos o projeto, conseguimos iniciar as atividades.

Ao iniciarmos, tínhamos que primeiro pedir silêncio, pois os alunos estavam muito dispersos. Naquele dia, precisávamos fazer duas atividades em grupo, chamadas “Dinâmicas dos Princípios” e “Dinâmica do Chapéu”. Tínhamos que dividir aleatoriamente a turma inteira em dois grandes grupos, em que cada um ficaria em uma sala diferente.

Após realizarmos a rerepresentação da equipe, do teor do projeto e do que faríamos naquele dia, dividimos a turma. O grupo que ficou com a “Dinâmica dos Princípios”, subdividia-se em três grupos menores e cada um deles ficava responsável por um princípio da deliberação. Estes grupos sentaram-se um ao lado do outro nas primeiras cadeiras e de frente para o quadro-branco. A mediadora, que conduziu a dinâmica, estava em frente ao quadro, de frente para o grupo. Ao lado dela, estava outro membro da nossa equipe, dando o suporte logístico, e, do outro lado, estava um outro membro cuidando do registro e observações de campo, bem como coletando a lista de frequência e os termos e autorizações de alunos que ainda não havia entregue. Eu fiquei sentada ao fundo da sala, observando a dinâmica acontecer mais à frente.

A dinâmica consistia em correlacionar tarjetas descritivas com os nomes dos princípios da deliberação. Cabia aos grupos descobrir quais tarjetas combinavam com os princípios. Após essa primeira parte, o princípio de cada grupo era afixado no quadro-branco e cada equipe deveria dizer quais tarjetas havia selecionado. Assim, eram afixadas também ao lado dos princípios para compor o jogo de princípios e descrições. A cada tarjeta colada no quadro, a mediadora lançava perguntas aos grupos para verificar se a equipe havia acertado ou se concordava com aquela descrição. E assim sucessivamente, até que todas as tarjetas fossem afixadas no quadro

Em minhas observações de campo, verifiquei que o barulho da escola interferia consideravelmente no desenrolar da dinâmica. A voz da mediadora por vezes não era ouvida com muita clareza em sala e a disposição dos participantes em sala não facilitou a interação entre as equipes e, por vezes, as próprias equipes conversavam paralelamente à fala da mediadora. Além disso, alguns alunos não haviam entendido o princípio e as descrições que tinham em mãos. O princípio que mais causou falta de entendimento chamava-se “não-coerção”, um termo que, pelo que percebi, não fazia parte do vocabulário dos alunos.

Posso dizer que algumas questões que consegui observar e sentir em campo na escola pública em Belo Horizonte foram:

- i) um ambiente escolar comum ao de escolas públicas de Belém - arquitetura de salas de aula em pavilhões térreos, janelas e portas das salas de aula abertas, paredes riscadas e sem manutenção de pintura;
- ii) o barulho que se ouvia de dentro da sala de aula, interrompendo, por vezes a fala da mediadora que conduzia as atividades – isso facilitava com que os alunos conversassem também paralelamente, já que tudo era barulhento;
- iii) o não entendimento dos alunos sobre algumas questões conceituais do projeto, como os significados de alguns princípios da deliberação, bem como o não entendimento sobre algumas questões legais, como a necessidade da assinatura dos termos de consentimento e assentimento.

Do ponto de vista do projeto e da equipe, algumas questões que observei:

- i) a entrada da equipe do projeto em sala de aula, nos dois dias, não costumava ter um envolvimento próximo com os alunos, como alguns gestos de cumprimentos mais individualizados – geralmente, chegava-se da mesma forma que os professores entram para iniciar as aulas, dando saudações a todos;
- ii) pelo barulho da escola, os mediadores que estavam nas atividades, não conseguiam a atenção de todos os alunos e, às vezes, direcionavam a sua fala para os que estavam realmente atentos, transformando, por vezes, a dinâmica em um debate com poucas pessoas;
- iii) alguns problemas de agendamento de datas, como o dia em que entramos em sala e uma professora estava “cobrindo” as atividades da outra que havia nos cedido o seu horário. A professora presente nos causou desconforto ao entrar em sala e nossas atividades iniciaram de forma tensionada;
- iv) as atividades em que os alunos não estavam dispostos em círculo de conversa, os mediadores permaneceram na posição de professores (como na figura da dinâmica dos princípios) e o engajamento da turma foi baixo;
- v) por outro lado, nas atividades em círculo, em que os pesquisadores se sentaram entre os alunos, a conversa foi mais horizontalizada e houve mais participação dos alunos.

Do meu ponto de vista, algumas situações que senti em estar pela primeira vez em campo:

- i) desconforto em não poder interagir com as respostas dos alunos e nem de poder colocar alguma opinião pessoal ou argumentação (de acordo com as diretrizes que definimos para o projeto);

- ii) dificuldade de lidar com a questão de não ter que parecer uma observadora que anota as falas e movimentos dos alunos;
- iii) incômodo com a questão do barulho em sala e a falta de estratégias para lidar com isso;
- iv) incômodo com alguns alunos que pareciam não ter interesse em participar das atividades.

Esse primeiro contato me trouxe novas perspectivas para repensar o que eu gostaria de analisar sobre o projeto Compartilha. Ainda em Belo Horizonte, percebi que, em algumas dinâmicas, os meninos falavam mais que as meninas e, muitas vezes, gostavam de fazer brincadeiras entre si. Em alguns momentos, eles chegavam a solicitar a opinião de algumas meninas sobre a questão em debate, como o tema da “criminalização do funk”, por exemplo. Por vezes, algumas meninas apenas sorriam e outras ficavam sérias e caladas. Em alguns momentos, na sala de aula em que a professora permanecia, esses mesmos meninos solicitavam a opinião pessoal dela, no sentido de desafiá-la a dar a sua opinião sobre um assunto adverso.

Nesse momento, comecei a delinear minha problemática de pesquisa de forma mais direcionada, com uma vivência inicial e campo. Foi a partir dessa experiência que novas questões surgiram e que me propus a analisar o piloto em Belém como objeto de pesquisa.

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) \_\_\_\_\_ participante \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Deliberação em escolas públicas: criando capacidades deliberativas”**. Desenvolveremos atividades com estudantes de Belo Horizonte (MG) e Belém (PA), promovendo capacidades de discussão para a resolução de conflitos, por meio de discussões baseadas no respeito mútuo, na reflexão e no diálogo, a fim de contribuir para a transformação de relações conflituosas pré-existentes e produzir conhecimento sobre deliberação, comunicação e educação.

A iniciativa é relevante e original em sua área temática: além de ser de interesse da pesquisa acadêmica, os resultados das atividades contribuirão, de modo propositivo, para políticas públicas e institucionais na área de Educação em Direitos Humanos e Diversidades. Os resultados dessa pesquisa estarão à disposição do(a) Sr.(a) e do(a) participante quando ela estiver finalizada.

Adotaremos os seguintes procedimentos: aplicação de questionários; realização de oficinas temáticas e grupos de discussão. As atividades serão gravadas e talvez também filmadas para posterior análise. Os nomes dos participantes não serão identificados. Em outras palavras, os pesquisadores, não irão, em momento algum, publicar dados pessoais dos participantes envolvidos nesta pesquisa. Assim sendo, não haverá riscos de exposição dos participantes. Por isso, os nomes e as informações pessoais serão omitidos ou substituídos por nomes artificiais nas análises e publicações.

Para participar deste estudo, o voluntário sob sua responsabilidade não terá nenhum custo. Infelizmente, não teremos como oferecer recompensa financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, é assegurado o direito à indenização. O(A) participante tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou o(a) Sr.(a) de retirar seu consentimento e interromper a participação do voluntário, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no endereço abaixo, e a outra será fornecida ao Sr.(a). Os pesquisadores tratarão a sua identidade com sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, responsável por \_\_\_\_\_, telefone: \_\_\_\_\_, e-mail: \_\_\_\_\_, autorizo sua participação e declaro que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa **“Deliberação em escolas públicas: criando capacidades deliberativas”** de maneira clara e detalhada, com possibilidade de esclarecer minhas dúvidas.

Nome do Pesquisador Responsável: Prof. Dr<sup>a</sup>. Rousiley Maia  
Endereço: Grupo de Pesq. em Mídia e Esfera Pública (Eme) - Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha - Belo Horizonte (MG) 31270-901 | Fafich | sala 1031 | Tel: (31) 3409-6249 | [deliberacaonaescola@gmail.com](mailto:deliberacaonaescola@gmail.com)

Endereço: Grupo de Pesq. Comunicação, Política e Amazônia (Compoa) – Instituto de Letras e Comunicação da UFPA – Rua Augusto Corrêa, 1 Campus Básico Belém Pará, 66075-110 | Facom | Tel: (91) 3201-7972

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP-UFMG - Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais  
Av. Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte (MG) - CEP 31270-901  
Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005 | Telefone: (031) 3409-4592 | [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

Belém, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

---

Assinatura do(a) Responsável

---

Assinatura do Pesquisador

## ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO

### TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**Deliberação em escolas públicas: criando capacidades deliberativas**”. Desenvolveremos atividades com estudantes de Belo Horizonte (MG) e Belém (PA), promovendo capacidades de discussão como forma de resolução de conflitos, por meio de discussões baseadas no respeito mútuo, na reflexão e no diálogo, a fim de contribuir para a transformação de relações conflituosas pré-existentes e produzir conhecimento sobre deliberação, comunicação e educação. Esta é a primeira experiência brasileira deste tipo.

Nossa intenção é compreender se é possível ensinar práticas deliberativas e estimular discussões respeitadas mesmo quando se tem opiniões divergentes ou se vive em ambiente conflituoso, como o clima de intolerância que estamos vivendo atualmente no Brasil. Também é do nosso interesse estimular que as escolas proporcionem o debate democrático e que os participantes da pesquisa se transformem em disseminadores da proposta.

Adotaremos os seguintes procedimentos: aplicação de questionários; realização de oficinas temáticas e grupos de discussão. As atividades serão gravadas e filmadas para posterior análise. As identidades dos participantes serão preservadas e reservadas apenas aos pesquisadores, que não irão, em momento algum, publicar o material e/ou identificar os participantes nos resultados das pesquisas. Nesse sentido, a pesquisa não envolve riscos de exposição dos participantes, visto que há o compromisso com a preservação de suas identidades. Por isso, os nomes e as informações pessoais serão omitidos ou substituídos das análises e publicações.

A sua participação é voluntária e você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. É garantida a recusa à participação em qualquer fase da pesquisa, sem acarretar penalidade ou diferença no tratamento. Para que os estudantes com idade inferior a 18 anos participem deste estudo, seus representantes legais deverão autorizar e assinar um termo de consentimento.

Os resultados da pesquisa estarão à disposição da escola e dos participantes após sua finalização. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no endereço abaixo, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_,  
telefone de contato: \_\_\_\_\_ e email: \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “**Deliberação em escolas públicas: criando capacidades deliberativas**” de maneira clara e detalhada, com possibilidade de esclarecer minhas dúvidas, e declaro que concordo em participar da pesquisa.

Nome do Pesquisador Responsável: Prof. Dr<sup>a</sup>. Rousiley Maia

Endereço: Grupo de Pesq. em Mídia e Esfera Pública (Eme) - Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha - Belo Horizonte (MG) 31270-901 | Fafich | sala 1031 | Tel: (31) 3409-6249 | [deliberacaonaescola@gmail.com](mailto:deliberacaonaescola@gmail.com)

Endereço: Grupo de Pesq. Comunicação, Política e Amazônia (Compoa) – Instituto de Letras e Comunicação da UFPA – Rua Augusto Corrêa, 1 Campus Básico Belém Pará, 66075-110 | Facom | Tel: (91) 3201-7972

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP-UFMG - Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais  
Av. Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte (MG) - CEP 31270-901  
Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005 | Telefone: (031) 3409-4592 | [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

Belém, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

---

Assinatura do Participante

---

Assinatura do Pesquisador

## ANEXO C – AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

### AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

Eu \_\_\_\_\_ (nome do(a) estudante), nascida(o) em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, na cidade de \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ (UF) autorizo, sem cobrança, o Grupo de Pesquisa em Mídia e Esfera Pública (EME), da UFMG, e o Grupo de Pesquisa Comunicação, Política e Amazônia (Compoa), da UFPA, a realizar, reproduzir e/ou divulgar as imagens (fotos e vídeos) produzidas de minha turma em minha escola no âmbito do projeto Compartilha.

Eu e meus responsáveis declaramos ciência de que as referidas imagens, e informações referentes a elas, serão utilizadas para fins meramente ilustrativos, sem expor as opiniões, os posicionamentos e os comportamentos dos participantes. Autorizamos, portanto, os seguintes fins: (i) divulgação do Projeto “Compartilha” em materiais como cartilhas, vídeos, slides e/ou banners, (ii) produção de outros materiais para a proposta e/ou desenvolvimento de políticas públicas relacionadas à educação.

A partir da assinatura deste documento, as referidas imagens serão de propriedade do grupo EME e poderão ser reproduzidas em quaisquer meios, tanto impressos quanto digitais, tais como CDs, DVDs, e suportes de computação gráfica em geral, projeção em tela em instituições privadas ou públicas, com ou sem ingresso pago, transmissão via rádio, internet e/ou televisão, ações de divulgação, livros, revistas, jornais, catálogos, periódicos, impressos em geral e sites de internet.

\_\_\_\_\_  
Nome do responsável (letra legível)

\_\_\_\_\_  
Documento (RG ou CPF - especificar)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

\_\_\_\_\_  
Nome do aluno (letra legível)

\_\_\_\_\_  
Documento (RG ou CPF - especificar)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do aluno

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

Belém, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

# Feliz Ano-Novo?

**Cristina Serra**

BRASÍLIA A convite da Folha, coube-me publicar este artigo no primeiro dia do ano. Gostaria de desejar Feliz Ano-Novo aos leitores com convicção. Mas tenho dificuldade de fazê-lo ao refletir sobre o ano que passou e o que nos aguarda.

Falo especialmente da área ambiental. Em seu primeiro ano, o governo Bolsonaro asfixiou os órgãos de proteção do meio ambiente e a Funai; nomeou gente despreparada para essas funções e aniquilou o papel de liderança mundial do Brasil neste tema, construção histórica iniciada na Rio-92 e que passou por todos os governos desde então.

A política mais cruel do atual governo, porém, é o discurso contra o ambiente e seus defensores e que tem se mostrado mais eficaz que qualquer mudança na legislação ou nos mecanismos de gestão. Bolsonaro faz campanha permanente e insidiosa contra florestas e povos indígenas. Seu discurso acirra conflitos, desata ódios adormecidos, estimula o crime e a violência. Seus seguidores se encarregam de sujar as mãos.

O “Dia do Fogo” na Amazônia (com recorde de desmatamento em 11 anos) e a matança de lideranças Guajajara, no Maranhão são exemplos eloquentes dos efeitos do discurso presidencial. Lembremos do que disse Adama Dieng, conselheiro da ONU para prevenção do genocídio, sobre os discursos de ódio que estimularam chacinas em diferentes épocas e lugares: “As palavras matam tanto quanto as balas”.

O ano que acabou foi o mais letal para as lideranças indígenas no Brasil nos últimos 11 anos e tudo indica agravamento desse cenário, com a promessa de Bolsonaro de permitir mineração e pecuária nesses territórios. É o governo do “correntão” em sua acelerada marcha da insensatez.

O mais grave é que nada disso tira o sono dos entusiastas da reforma da Previdência e da suposta recuperação econômica do país, tampouco dos que garantem que “as instituições estão funcionando normalmente”. A esses pouco importa o quanto ainda iremos recuar aos confins da escala civilizatória. Feliz Ano-Novo?