

Estado da publicação: O preprint foi publicado em outro meio.

DOI do preprint publicado: <https://doi.org/10.1590/0103-3352.2026.45.292203pt>

É possível aprender habilidades para discussão democrática? Um experimento sobre capacitação deliberativa com temas controversos

Rousiley Maia, Augusto Veloso Leão, Fernanda Nalon Sanglard, Érica Anita Baptista, Gabriell Hauber, Leonardo Santa Inês, Danila Cal

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.14705>

Submetido em: 2025-12-23

Postado em: 2025-12-26 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

É possível aprender habilidades para discussão democrática? Um experimento sobre capacitação deliberativa com temas controversos

Is it possible to learn skills for democratic discussion? An experiment on deliberative capacities with controversial topics

Rousiley Maia

Professora titular na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, Belo Horizonte, MG, Brasil.

E-mail: rousiley@ufmg.br

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8123-2406>

Augusto Veloso Leão

Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Mídia e Esfera Pública (EME) na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, Belo Horizonte, MG, Brasil. E-mail: gutovl@ufmg.br

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0036-4982>

Leonardo Santa Inês

Professor adjunto da Universidade Federal de Goiás (UFG), Programa de Pós-Graduação em Arte, Comunicação e Territorialidades, Goiânia, GO, Brasil.

E-mail: santaines@ufg.br

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4796-7529>

Fernanda Nalon Sanglard

Professora adjunta da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Programa de Pós-graduação em Comunicação e da Faculdade de Comunicação e Artes, Belo Horizonte, MG, Brasil.

E-mail: nandanalon@yahoo.com.br

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4335-7926>

Érica Anita Baptista

Pesquisadora do Observatório do Populismo do Século XXI, na Universidade de Brasília (UnB), Faculdade de Comunicação, Brasília, DF, Brasil.

E-mail: anitaerica@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3154-3820>

Gabriella Hauber

Professora adjunta da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade, Curitiba, PR, Brasil.

E-mail: gabriellah@utfpr.edu.br

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6848-2518>

Danila Cal

Professora adjunta da Universidade Federal do Pará (UFPA), Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Cultura e Amazônia (PPGCom), Belém, PA, Brasil.

E-mail: danila@ufpa.br

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3243-8368>

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir a aplicação dos princípios da democracia deliberativa ao ensino e desenvolvimento de habilidades para a discussão democrática, a partir de um experimento de campo com mais de 500 jovens em escolas públicas entre 2018 e 2022. Fundamentadas em estudos sobre assembleias de cidadãos com desenho deliberativo e em iniciativas recentes no setor da educação, as análises destacam a importância da pesquisa experimental, com grupos de tratamento e controle, para examinar desempenho de diferentes habilidades em práticas concretas de discussão – como competências de justificação de preferências e aptidão para contar histórias pessoais pertinentes para sustentar posições e preocupações; e de inclusão e engajamento respeitoso. São focalizados desafios para observar e mensurar efeitos de oficinas programáticas na mudança de comportamento dos participantes e para detectar diferenças em grupos localizados em distintos contextos socioeconômicos. Este artigo contribui para preencher uma lacuna na literatura atual e fazer avançar uma agenda de pesquisa para motivar o ensino e treino de habilidades para discussões democráticas sobre temas polêmicos – uma área incipiente com grande potencial de replicação e intervenção social em ampla escala.

Palavras-chave: democracia deliberativa; método experimental; experimentos em deliberação; deliberação e educação; aprendizagem baseada em discussão.

Abstract

This article explores the application of the principles of deliberative democracy for teaching and developing skills for democratic discussion, based on a field experiment with more than 500 young people in public schools between 2018 and 2022. Based on studies about citizen assemblies with a deliberative design and recent initiatives in the education sector, the analyses

highlight the importance of experimental research, with the use of treatment and control groups, to examine different capacities in concrete discussion practices – competences for justification of preferences and aptitude to present personal stories to support positions and concerns; inclusion and respectful engagement. It focuses on challenges for identifying and measuring the effects of programmatic workshops on changes in participant behavior and, also, for capturing differences among groups in distinct socioeconomic contexts. The article contributes to filling a gap in the current literature and advancing a research agenda to motivate teaching and training for capacity building for democratic discussion on controversial topics – an emerging field with great potential for replication and social intervention on a broad scale.

Keywords: deliberative democracy; experimental method; experiments in deliberation; deliberation and education; discussion-based learning.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo debatir la aplicación de los principios de la democracia deliberativa a la enseñanza y desarrollo de habilidades para la discusión democrática, a partir de un experimento de campo con más de 500 jóvenes en escuelas públicas entre 2018 y 2022. Con base en estudios recientes sobre asambleas ciudadanas e iniciativas en el sector educativo con diseños deliberativos, abordamos los desafíos en la observación y medición de los efectos de talleres programáticos en el cambio de comportamiento de los participantes. Los análisis destacan la importancia de la investigación experimental, con clases de tratamiento y control, para examinar diferentes capacidades en prácticas de discusión concretas – competencias de justificación de preferencias y aptitud de presentación de historias personales para sostener posiciones y preocupaciones; inclusión y respeto. Se centra en los desafíos para comprender y medir los efectos de talleres programáticos en el cambio de comportamiento de los participantes y, también, para capturar sistemáticamente las diferencias en grupos ubicados en contextos socioeconómicos distintos. Este artículo contribuye a llenar un vacío en la literatura actual y avanzar en una agenda de investigación para motivar la enseñanza y la formación de habilidades para las discusiones democráticas sobre temas controvertidos – un área naciente con potencial de replicación e intervención social a gran escala.

Palabras-llave: democracia deliberativa; métodos experimentales; experimentos en deliberación; deliberación y educación; aprendizaje basado en discusiones.

Introdução

Desde sua consolidação nos anos 1990, as teorias da deliberação fomentam intenso debate, com recorrentes polêmicas e controvérsias normativas (Bächtiger *et al.*, 2010; Chambers, 2018, 2023; Habermas, 1996, 2018; Maia, 2012; Maia *et al.*, 2025; Steiner, 2012). Essa abordagem inspirou, em uma dimensão prática, a construção de espaços, métodos e recursos para discussões bem-informadas e qualificadas, em inúmeras iniciativas de mini-públicos e assembleias de cidadãos (Fishkin, 2009; Reuchamps; Vrydagh; Welp, 2023). Diante da intensificação de processos de polarização, intolerância e degeneração da democracia, a preocupação de criar condições e cultivar a convivência democrática tem ganhado a linha da frente (Bächtiger; Dryzek, 2024; Calhoun; Gaonkar; Taylor, 2022; Maia; Hauber; Choucair, 2023b; Maia; Orlandini, 2025; Reber, 2023). Seria, porém, possível ensinar deliberação ou capacidades deliberativas para contornar os danos à democracia e à esfera pública? Com base em um experimento de campo¹ envolvendo mais de 500 participantes em 5 escolas da rede pública em duas cidades brasileiras, Belém e Belo Horizonte, desenvolvemos aqui o argumento de que é possível ensinar habilidades para realizar discussões mais democráticas.

Neste artigo, discutimos alguns dos problemas que emergem quando se busca traduzir os princípios da democracia deliberativa em programas de ensino ou estratégias de treinamento prático e, ainda, investigamos as dificuldades para observar e mensurar efeitos nos comportamentos de participantes de experimentos de campo. Baseados no quadro teórico de Jürgen Habermas (1987, 1996, 2018), chamamos de “capacidades deliberativas” a motivação e as habilidades para: explicar os próprios pontos de vista com base em considerações refletidas; buscar um envolvimento recíproco com os interlocutores; e comunicar-se de forma mais inclusiva e respeitosa em discussões sobre questões políticas controversas. Apesar do volumoso conjunto de fóruns com desenho deliberativo que são realizados nas áreas de participação política e nos níveis local, nacional e transnacional de governo, estudos na interface da deliberação com a área da educação ainda são incipientes, particularmente quando se leva em conta o limitado escopo de estudos experimentais prévios (Andersson, 2015; Bogaards; Deutsch, 2015).

¹ Este artigo estabelece diálogo e complementa reflexões e resultados apresentados em Maia *et al.* (2023a), no *Journal of Deliberative Democracy*; em Maia *et al.* (2024a), na revista *Democracy & Education*; e em Maia *et al.* (2024b), na *Revista Comunicação & Educação*.

O *Projeto Compartilha*, fundamentado na teoria da democracia deliberativa, é inédito no Brasil e pioneiro no cenário internacional, por realizar um experimento de campo, com grupos de tratamento e grupos de controle para verificar o aprendizado sobre deliberação. Diferentemente de outras iniciativas experimentais na área da educação formal e informal, nosso esforço foi o de promover o entendimento conceitual dos princípios deliberativos entre os jovens, suscitar a autorreflexão, e, também, motivá-los a se engajar em discussões sobre temas políticos controversos, em distintas situações planejadas, para ensinar capacidades deliberativas.

No Brasil, temos referências de experimentos de campo em estudos de mídia (Carlomagno; Braga; Sampaio, 2018; Mundim *et al.*, 2019; Porto, 2004, 2007), surveys (Avelino, 2022; Mouron; Urdinez; Onuki, 2016; Russo; Pimentel Júnior; Moisés, 2022) e experimentos de lista (Burle; Turgeon, 2020; Turgeon; Chaves; Wives, 2014). Mais recentemente, comparações de regiões ou situações com pequenas variações passaram a ser utilizadas para estimar impactos de um determinado tratamento em experimentos naturais (Karruz, 2018) e quase-experimentos (Meireles, 2019; Silva, 2017). Neste artigo, exploramos o desenho do experimento de campo elaborado pela equipe do *Projeto Compartilha* para testar os efeitos do ensino e treinamento de deliberação na qualidade das discussões em situações práticas concretas. Buscamos aferir os efeitos em termos de: (a) aumento nos atos de fala com justificativas para que participantes do grupo de tratamento possam sustentar suas posições; (b) maior volume de histórias pessoais focadas no tema em discussão; (c) aumento no respeito (aos demais participantes e suas respectivas opiniões); e (d) engajamento na prática de discussão. Não temos conhecimento sobre outros estudos experimentais com objetivo de motivar e ensinar atitudes favoráveis às discussões democráticas sobre temas polêmicos.

O presente artigo está estruturado em três partes, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira parte, exploramos os conceitos norteadores da pesquisa, no contexto de iniciativas prévias, e explicitamos a relevância de considerar “capacidades deliberativas” como habilidades flexíveis e dinâmicas, que podem ser criadas, treinadas e desenvolvidas. Explicamos, na segunda parte, o planejamento e a condução de oficinas com aprendizagem ativa baseadas em instrução pelos pares, jogos e atividades lúdicas e, ainda, discussões autênticas em pequenos grupos. A terceira parte focaliza as potencialidades do ensino da deliberação em ambientes educacionais. Por ter sido conduzido em escolas públicas localizadas em bairros de classe média e em contextos vulneráveis, o presente estudo permite tratar de desigualdades socioeconômicas que interferem nos processos de aprendizagem. Pela própria natureza das questões em tela, apenas tocamos em alguns de nossos resultados.

Optamos, portanto, por destacar as implicações de observar componentes da aprendizagem da deliberação, por meio de abordagem de ensino integrada, e os desafios associados com o contexto das escolas – o que contribui para suprir uma lacuna na literatura corrente sobre fóruns deliberativos, quando comparados com as experiências registradas na literatura de teoria da democracia deliberativa em países da América do Norte e da Europa, e fazer avançar uma agenda de pesquisa inovadora com grande potencial para replicação e intervenção social em ampla escala.

Uma proposta para desenvolver habilidades para discussões democráticas com base na teoria da democracia deliberativa

A Teoria da Democracia Deliberativa se origina de diferentes correntes filosóficas, entre modelos liberais, republicanos e participacionistas da democracia. Em especial, a obra de Jürgen Habermas (1987, 1996, 2017) fornece um conjunto de princípios que definem condições, procedimentos e meios para uma troca comunicativa democrática. Entre os teóricos da democracia deliberativa, Thomas Englund (2000, 2011, 2016) foi um dos primeiros estudiosos a chamar a atenção para o potencial das escolas como espaços privilegiados para cultivar a comunicação democrática entre distintos grupos sociais e culturais, com o propósito de “raciocinar com base nas opiniões dos outros e modificar perspectivas” (Englund, 2011, p. 245).

A ideia de que a democracia seja aprendida na escola obviamente não é nova. John Dewey (2011), em uma de suas obras fundantes, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, de 1916, destaca, em particular, que a sala de aula pode funcionar como uma esfera pública, onde crianças e adolescentes encontram colegas com diferentes posições políticas, potencialmente com valores morais e perspectivas divergentes. Nesse sentido, o filósofo e educador brasileiro Paulo Freire (1986, 1996, 2019) concebe o diálogo, horizontal e autêntico como central na práxis educativa e transformadora. O legado freireano (Freire, 1996, 2019) inspirou e ofereceu diretrizes para distintos modelos de aprendizagem ativa em várias regiões do mundo, tais como o “modelo de clima aberto em sala de aula” (*open classroom climate*), modelo de instrução entre pares (Maurissen; Claes; Barber, 2018), e, ainda, modelos pedagógicos de enfrentamento às injustiças sociais, desigualdades de classes, racismo, entre outras assimetrias de poder (Molnar-Main, 2017; Oliveira; Sousa, 2022; Pasquarelli; Chirinéa, 2017; Shaffer *et al.*, 2017; Teixeira, 1997; Vieira *et al.*, 2013).

A troca de pontos de vista e o esforço mútuo para compreensão das posições ou perspectivas do outro em situações problemáticas ou conflituosas pode parecer um exercício

simples, mas ela está no cerne da democracia deliberativa. O argumento central desenvolvido nesta seção é que a teoria da democracia deliberativa chama atenção para um conjunto mais amplo de atitudes e comportamentos na dinâmica interativa, apesar de também enfatizar fortemente a comunicação aberta e autêntica. Dito de modo sintético, de acordo com Habermas (1996, p. 305-306), as trocas comunicativas configuradas como deliberação requerem que os participantes sejam capazes de: a) fornecer considerações e explicações para suas opiniões e preocupações e prover justificativas para sustentar suas posições; b) envolver-se reciprocamente com os pontos de vista ou justificativas uns dos outros; c) construir uma interação dialógica livre e sem coerção; d) interagir de modo respeitoso com os demais; e) estar aberto à inclusão de outros parceiros, temas, visões ou perspectivas em discussão; f) e proporcionar a possibilidade de alterar preferências ou reverter decisões, com base em considerações críticas.²

Uma definição conceitual específica de deliberação tem implicações importantes, em primeiro lugar, para o desenho de programas ou estratégias educacionais. Diversas iniciativas, surgidas nos anos 2000 nos EUA e na Europa, vinculadas a programas de educação cidadã, focalizaram a discussão para aquisição de conteúdo sobre questões políticas específicas, além de mobilização política, aquisição de capital social ou cooperação comunitária (Avery; Levy; Simmons, 2013, 2014; Dassonneville *et al.*, 2012; Feldman *et al.*, 2007; Godfrey; Grayman, 2014; Thornberg, 2010). As capacidades deliberativas (justificação, reciprocidade, não-coerção, reflexividade, inclusão), ainda que importantes para diversas modalidades de agência política e cívica, não se confundem com as virtudes cívicas apontadas acima.

Na última década, experiências no setor educacional vêm adotando explicitamente os princípios deliberativos de modo amplo como diretrizes para conduzir o ensino ou para orientar as interações em sala de aula (Ferreira, 2019; Longo; Shaffer, 2019; Shaffer *et al.*, 2017; Nishiyama, 2019, 2021). Nessa vertente, Longo, Manosevitch e Shaffer proporcionam uma definição sintética: “o trabalho da pedagogia deliberativa trata de criar e manter espaço para um diálogo autêntico e produtivo, conversas que podem, em última análise, ser, não apenas educativas, mas também transformadoras” (2017 p. xxi). Stacie Molnar-Main (2017) indica seis características principais da pedagogia deliberativa: (a) o foco ou tópico da aprendizagem é uma questão importante para os indivíduos e a sociedade; (b) a aprendizagem é altamente interativa e baseada em discussões; (c) professores e estudantes partilham a responsabilidade

² Habermas, 1996; ver também Cohen, 1997; Chambers, 2003, 2018; Steiner, 2012; Thompson, 2008; e Maia, 2012.

pela aprendizagem; (d) o processo enfatiza análise de opções ou decisão coletiva; (e) múltiplas perspectivas, incluindo pontos de vista marginalizados, são consideradas de forma equilibrada; (f) estudantes são tratados como cidadãos ou tomadores de decisão, muitas vezes participando de atividades de acompanhamento relacionadas a essas funções (Molnar-Main, 2017, localização 189 de 2045).

Outras iniciativas no setor educacional buscaram organizar eventos de discussão seguindo os formatos de mini-públicos ou assembleias de cidadãos (Bogaards; Deutsch, 2015). A condução desses eventos envolve um planejamento cuidadoso para engajar jovens na discussão do problema sob escrutínio, e a utilização de estratégias como a disponibilização prévia de material informativo com perspectivas plurais, moderação para permitir participação equânime, mesmo com as diferenças e, em alguns casos, a formulação de recomendações ao final da discussão para mitigar o problema em tela. Tipicamente, esses eventos não têm o intuito de motivar a reflexão sobre o conceito de deliberação ou desenvolver a compreensão sobre o que é a deliberação, o que a constitui, quais são seus requerimentos ou mesmo os comportamentos necessários para uma deliberação bem sucedida.

Em contraste, o nosso projeto é pioneiro no cenário internacional e nacional, uma vez que teve como meta desenvolver a compreensão conceitual dos princípios deliberativos, promover a autorreflexão sobre comportamentos favoráveis e comportamentos prejudiciais a tal prática e, ainda, treinar adolescentes para se engajar em discussões sobre questões controversas. Ademais, na literatura sobre deliberação e educação, há poucos registros sobre a realização de experimentos com o rigor dos protocolos exigidos (Druckman *et al.*, 2011; Esterling, 2018). Um exemplo é o estudo quase experimental de Klas Andersson (2015), conduzido com estudantes do Ensino Médio Técnico. Em uma classe (grupo de tratamento), as aulas foram ministradas com uso de pedagogia deliberativa. Nela, os estudantes foram incentivados a discutir a resolução sobre problemas coletivos. No mesmo estudo, outra classe (grupo de controle) recebeu aulas ministradas de modo convencional, em que o professor discorre sobre a questão em sala de aula e os estudantes fazem exercícios de maneira individual. Outro exemplo é Martin Samuelsson (2016), que elaborou modelos de discussão para auxiliar os educadores a usar questionamentos para abrir espaço para desacordo, ao mesmo tempo em que oferecem oportunidades para chegar a conclusões coletivas, mas esse estudo não reporta uso de grupos de controle. O desenho de nosso experimento seguiu os procedimentos para que fosse considerado válido para calcular o efeito médio do tratamento, cumprindo com esses requisitos da melhor maneira possível para um experimento de campo com humanos (Druckman *et al.*, 2011; Esterling, 2018). O experimento foi conduzido simultaneamente em

15 turmas, sendo que dez turmas foram atribuídas a grupos de tratamento que participaram de oficinas ao longo de 4 meses, sendo pareadas com cinco turmas que formaram grupos de controle.

Por que focalizar as capacidades deliberativas?

Antes de apresentar nosso experimento, é importante destacar que as escolas têm arranjos institucionais, normas, rotinas e contextos que as diferenciam das assembleias de cidadãos ou iniciativas de mini-públicos (Fishkin, 2009; Reuchamps; Vrydagh; Welp, 2023). A escola é um ambiente onde os jovens são socializados e constroem as suas próprias visões políticas (Dassonneville *et al.*, 2012; Englund, 2000, 2011, 2016; Nishiyama, 2021; Vieira *et al.*, 2013) – o que envolve conflitos sociais e históricos e, ainda, questões contingentes diversas que não devem ser negligenciadas ao aplicar a teoria da democracia deliberativa ao setor educacional.

Em nossa pesquisa, seguimos a definição de “capacidades” proposta por Amartya Sen (1999, 2009) e Martha Nussbaum (2011, 2013), referindo-se às potencialidades ou competências que podem ser desenvolvidas por meio de recursos e métodos. Na concepção de Sen (1999), “capacidades” referem-se ao que as pessoas “são capazes de ser e fazer”. Essas são “combinações complexas” tanto na dimensão cognitiva quanto emocional (Nussbaum, 2011, p. 21). A premissa básica é a de que as características internas das pessoas, as disposições e os atributos singulares, ou traços psicológicos, não devem ser considerados fixos, mas, ao invés disso, flexíveis e dinâmicos, sempre em interação com condições socioeconômicas, fatores políticos e contexto familiar. Políticas públicas ou programas baseados na abordagem das capacidades visam criar condições favoráveis e incentivos para que os sujeitos possam desenvolver – adicionar, expandir ou transformar – suas predisposições e habilidades, a partir da remodelagem de ambientes, com métodos e reestruturação de práticas que organizam a vida social.

A abordagem das capacidades também nos permite distinguir entre “ser capaz”, como potencialidade, e “atuação”, como performance prática – o que é útil em programas educacionais. Para deliberar, as pessoas precisam ter vontade e autoconfiança para expressar seus pontos de vista ou preocupações, de modo a serem compreendidas pelos demais, buscar escutar atentamente os outros participantes, e comunicar-se de maneira respeitosa e inclusiva (Gutmann, Thompson, 2018; Habermas, 2018; Steiner *et al.*, 2017). Por exemplo, um participante pode perfeitamente ser capaz de expor ou justificar as próprias ideias em uma discussão em grupo, no entanto, escolher não o fazer; enquanto outro participante pode desejar

se expressar, mas não se sentir capaz ou apto a fazê-lo. Um dos desafios principais de nossa pesquisa foi planejar estratégias e métodos para motivar comportamentos e treinar atitudes na direção pretendida, num contexto de escolhas.

Como ensinar os princípios deliberativos na prática?

No Brasil, temos um acúmulo de programas que partem da tradição da educação dialógica e crítica (Dayrell *et al.*, 2013; Freire, 1996, 2019; Molnar-Main, 2017; Oliveira; Sousa, 2022; Pasquarelli; Chirinéa, 2017; Shaffer *et al.*, 2017; Teixeira, 1997). Em nosso projeto, procuramos aproximar *insights* extraídos da obra de Habermas com os da obra de Paulo Freire (1996, 2019). Seguimos, também, orientações dispostas em diferentes documentos nacionais como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH, de 2012 (Brasil, 2018), que salienta o papel da educação para o fortalecimento da democracia e para a construção de uma sociedade mais justa; o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, 2014); e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que recomenda tratar crianças e adolescentes como cidadãos em formação, detentoras de direitos que dizem respeito à sua educação. Utilizamos, por fim, algumas lições extraídas da literatura sobre deliberação e discussões envolvendo grupos profundamente divididos (Maia, 2014; Maia *et al.*, 2017; Steiner *et al.*, 2017; Ugarriza; Caluwaerts, 2014).

Assim como a maioria das iniciativas sobre deliberação em ambiente educacional, partimos da premissa que os participantes aprendem a deliberar por meio do engajamento em práticas concretas de discussão (Andersson 2015; El Kadri; Molinari; Ramos, 2019; Hess, 2022; Longo; Shaffer, 2019; Nishiyama, 2019, 2021; Samuelsson, 2016; Shaffer *et al.*, 2017). Contudo, como detalharemos a seguir, nossas oficinas buscaram combinar entendimento conceitual e autoconsciência sobre comportamentos e o treino de como se comportar de modo democrático ao discutir questões controversas, em interação com os outros. Resumimos os princípios deliberativos em “Sete pilares da deliberação”. São eles: **respeito**, ter consideração pelas outras pessoas como cidadãos e suas opiniões; **justificação**, explicar seus argumentos, posicionamentos e preocupações detalhadamente; **igualdade**, garantir que todas as pessoas possam participar independentemente de suas diferenças; **inclusão**, incluir pessoas que geralmente não são ouvidas e favorecer para que todas elas se expressem; **não-coerção**, não intimidar ou constranger as pessoas; **reciprocidade**, ouvir e responder ao que as outras pessoas dizem; **reflexividade**, estar aberto a mudar de opinião e refletir sobre as opiniões das outras pessoas.

Em nosso projeto, incorporamos a compreensão de que as histórias pessoais contribuem

para a qualidade do debate, considerando parâmetros deliberativos, desde que elas estejam relacionadas ao tema sob discussão (Maia *et al.*, 2020). Isso porque as experiências e histórias narradas pelos participantes favorecem a inclusão e o engajamento, ao possibilitar que uns revelem aos outros suas identidades e seus posicionamentos diante de eventos, situem efeitos de políticas na vida cotidiana e reflitam sobre danos e injustiças a grupos ou coletividades (Black; Lubensky, 2013; Polletta; Lee, 2006; Maia, 2014; Maia; Garcêz, 2014; Steiner *et al.*, 2017).

O Projeto Compartilha

O *Projeto Compartilha* planejou e desenvolveu um conjunto de oficinas em um experimento de campo, com o objetivo de promover a compreensão sobre os princípios deliberativos entre jovens, e, ainda, motivá-los a se engajar em discussões sobre temas políticos controversos. Para tanto, conduzimos um projeto piloto em 2018 em duas cidades, Belém (PA) e Belo Horizonte (MG), que forneceu dados e informações valiosas para a revisão da estrutura, das atividades e dos roteiros das oficinas. Construímos uma abordagem pedagógica integrada, composta por: (a) métodos para aprendizagem ativa entre pares; (b) atividades lúdicas e performativas, através de um jogo criado pela nossa equipe (“Que perfil é esse?”) para que os participantes atuem em papéis deliberativos e não deliberativos e (c) discussões autênticas sobre questões políticas polêmicas.

Essa abordagem integrada pressupõe a disponibilização de espaços, a criação de oportunidades e a aplicação programática de atividades. A Tabela 1 (a seguir) apresenta um resumo das atividades desenvolvidas em cada encontro realizado pela equipe do *Projeto Compartilha*.

Tabela 1 - Projeto Compartilha – Descrição de atividades em cada encontro

Encontro	Atividades
1	<i>Introdução e Apresentação</i> Estudantes respondem a questionários pré-tratamento, para levantar dados sociodemográficos e com questões relativas às capacidades deliberativas.
2	<i>Primeiro evento de discussão</i> Primeira discussão. Tema: liberdade de expressão, discurso de ódio e o “politicamente correto” nas redes sociais.

Encontro	Atividades
3	<p><i>Oficina 1</i> foi projetada para que estudantes compreendessem duas formas distintas de tomada de decisão coletiva: votação e discussão deliberativa. Estudantes foram convidados a votar em quatro opções de apresentações artísticas (dança, teatro, música, poesia) com as quais a turma se apresentaria em um “Show de Talentos” a ser organizado nos próximos meses no campus universitário. Em seguida, os estudantes foram motivados a participar de uma discussão deliberativa (esclarecendo e explicando suas preferências) para a tomada de decisões coletivas. Ao final, os facilitadores apresentaram um banner com seis benefícios da deliberação (inspirado em Cooke, 2000) para os estudantes discutirem e descobrirem os benefícios das práticas deliberativas para a resolução coletiva de problemas.</p>
4	<p><i>Oficina 2</i> foi concebida para permitir que estudantes tomassem consciência e refletissem sobre sete princípios da deliberação (respeito, justificação, igualdade, inclusão, não coerção, reciprocidade e reflexividade). Os facilitadores instruíram um pequeno subgrupo de estudantes a construir um cartaz sobre um princípio e a recolher contribuições de outros subgrupos. Dependendo do tamanho da sala de aula, um ou dois subgrupos foram designados para cada princípio. Em seguida, participantes apresentaram todos os cartazes em sala de aula e ajudaram uns aos outros a construir argumentos e explicações para cada princípio.</p>
5	<p><i>Oficina 3</i> foi baseada no jogo didático “Que perfil é esse?”. Participantes foram instruídos a desempenhar diferentes papéis deliberativos (explicar as suas opiniões e preferências, ajudar os outros a apresentar os seus argumentos, ouvir atentamente uns aos outros, ser respeitoso) ou papéis não-deliberativos (falar demais, interromper os outros, parecer arrogante ou desviar-se da discussão com histórias fora do assunto). Depois de desempenharem diferentes papéis, estudantes foram incentivados a refletir e discutir seus sentimentos e reações a comportamentos que ajudam ou dificultam a deliberação.</p>
6	<p><i>Oficina 4</i> baseou-se em discussões em pequenos subgrupos sobre temas controversos. Ela foi projetada para que estudantes ganhassem autoconsciência e aprendessem uns com os outros sobre como colocar os princípios deliberativos em prática. As imagens representando determinados perfis do jogo “Que perfil é esse?” e o cartaz com os “Sete princípios da deliberação” foram exibidos no centro do subgrupo de discussão. A estratégia procurou motivar estudantes a concentrarem-se em atitudes deliberativas e sinalizar uns aos outros se um participante parecesse contribuir ou perturbar o engajamento deliberativo.</p>
7	<p><i>Segundo evento de discussão</i> Segundo debate sobre liberdade de expressão, discurso de ódio e o “politicamente correto” nas redes sociais. Indo além do primeiro evento, aqui estudantes foram convidados a escrever coletivamente recomendações práticas para a resolução de problemas relacionados com o tópico.</p>
8	<p><i>Conclusão do Projeto</i> Estudantes responderam ao questionário final com questões relativas às capacidades deliberativas, produziram ensaios que apresentam suas opiniões sobre discussões polêmicas, escreveram cartas pessoais para futuros participantes do projeto e participaram de uma roda de conversa para avaliar o projeto. Finalizamos com lanche coletivo e distribuição de brindes.</p>
Atividades	<p><i>“Show de Talentos” no campus universitário</i> Apresentação em dois dias feita por estudantes de todas as turmas envolvidas em</p>

Encontro	Atividades
 finais	nosso experimento, incluindo a deliberação como componente pedagógico para intervenções de dança, teatro, música, poesia, etc. <i>Acompanhamento</i> Duas reuniões de acompanhamento em duas escolas de Belo Horizonte, 60 dias após a conclusão do projeto, para verificação do aprendizado. Aplicamos um novo questionário e fizemos uma discussão em pequenos subgrupos sobre outro tema polêmico (a reforma proposta pelo movimento “Escola sem partido”, movimento social ultraconservador) (Camelo, 2021). Foram realizadas também oito entrevistas de avaliação do projeto com professores participantes.

Fonte: Elaboração própria, adaptado de Maia *et al.*, 2023a.

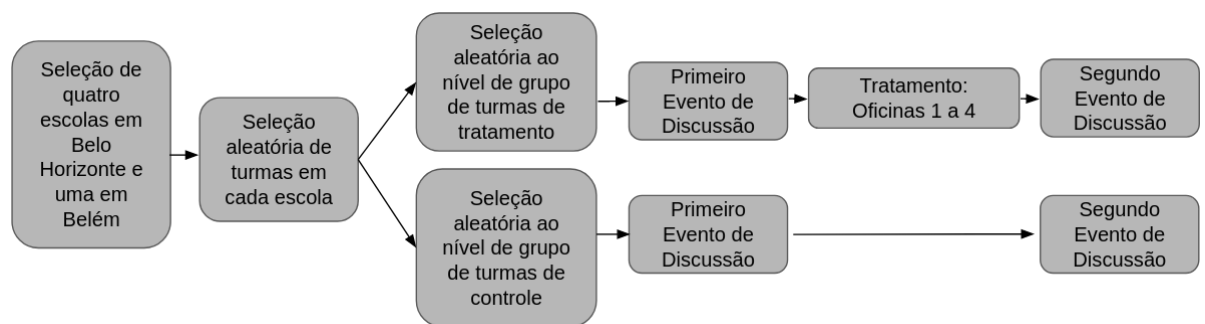
Em outros trabalhos, discutimos as implicações da combinação de métodos em nossa abordagem (Maia *et al.*, 2024a; Maia *et al.*, 2024b). As oficinas foram pensadas para permitir que os jovens pudessem: articular suas percepções e entender os princípios normativos da deliberação no contexto das práticas de discussões democráticas; resolver problemas coletivamente através do diálogo; engajar-se em jogos e atividades lúdicas, tendo a oportunidade de refletir sobre seus próprios comportamentos e das outras pessoas em diferentes situações de debate; e envolver-se em discussões autênticas sobre temas polêmicos. Em distintas oportunidades, mediante exercícios planejados, os estudantes foram motivados a distinguir entre diferentes momentos no fluxo das interações comunicativas que se aproximam (ou se afastam) de uma deliberação, e exercitar atitudes específicas para discussão democrática como algo que pode ser aprendido e aperfeiçoado, assim como acontece com outras habilidades e competências. A combinação de métodos também permite conceder atenção aos elementos cognitivos e emocionais para desenvolver capacidades deliberativas, de maneiras adaptáveis a contextos educacionais formais e informais diversos.

O desenho do experimento

O experimento foi conduzido simultaneamente em 15 turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e 1º do Ensino Médio, com 516 jovens com idade entre 15 e 18 anos, em cinco escolas públicas – quatro escolas de Belo Horizonte e uma escola em Belém. O período do experimento transcorreu entre março e junho de 2019. Com o intuito de captar eventuais correlações entre a aprendizagem das capacidades deliberativas e os fatores socioeconômicos e contextuais, selecionamos duas escolas públicas em bairros de classe média e três em áreas mais vulneráveis socialmente, uma vez que questões socioeconômicas tipicamente interferem

com a disposição e o interesse de participação política (Brady; Verba; Schlozman, 1995; Solt, 2008). O Estatuto da Criança e do Adolescente garante aos jovens o direito de frequentar as escolas próximas ao seu domicílio, assim, as famílias que residem no entorno de uma mesma escola tendem a possuir padrão socioeconômico similar. Nas cinco escolas participantes, turmas inteiras foram selecionadas aleatoriamente para servir como grupos de tratamento e controle, gerando uma seleção aleatória de tratamento no nível do grupo. A Figura 1 a seguir apresenta os diferentes passos do experimento realizado.

Figura 1: Desenho do experimento



Fonte: Elaboração própria adaptado de Maia *et al.*, 2023a.

Dez grupos de tratamento participaram das oficinas ($n = 326$ estudantes), sendo pareadas com cinco turmas que operaram como grupo de controle ($n = 134$ estudantes). Na Figura 1, é possível observar os passos seguidos desde a seleção das turmas até o final do tratamento, e os aspectos que diferenciam o grupo de tratamento e o de controle. Foram adotados os requisitos definidos por Kevin Esterling (2018) para desenhos deliberativos experimentais, a partir dos escritos de Angrist, Imbens, and Rubin (1996): a) randomização de participantes para as condições de tratamento e controle; b) suposição de estabilidade entre os indivíduos do experimento (*Stable Unit Treatment Value Assumption, SUTVA*, em inglês), em que o tratamento recebido depende da própria atribuição ao grupo, e não da atribuição ao tratamento de outras pessoas participantes do experimento; c) e a restrição de exclusão, em que a atribuição ao tratamento não tem efeito no resultado potencial, além daquele efeito do próprio tratamento.

Para mitigar fatores potencialmente confundidores em nosso experimento de campo, três procedimentos foram adotados. Primeiro, todos os estudantes responderam questionários com informações sociodemográficas básicas para entender a distribuição de gênero, raça, religião e classe social entre as salas de aula. Com os dados obtidos, pudemos confirmar que essas características estavam equilibradas entre o grupo de tratamento e o grupo de controle,

pois não houve diferenças sistemáticas entre os indivíduos participantes (Tabela A3 e Figura A1 no Apêndice). Segundo, os instrutores foram membros de nossas equipes de pesquisa, incluindo pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação de diferentes idades, gêneros, etnias, origens sociais e áreas acadêmicas. Antes de iniciar o projeto, a equipe realizou um treinamento intensivo para familiarizar todos os instrutores das oficinas com suas funções e com as estratégias de facilitação a serem utilizadas. Foram também definidos protocolos para lidar com situações de desrespeito entre estudantes ou contra os pesquisadores, e para definir as situações que exigiam a suspensão da moderação neutra. Terceiro, as intervenções das oficinas foram idênticas em todos os grupos de tratamento, com o mesmo material didático, sequência de práticas pedagógicas e duração de tempo das dinâmicas.

Para observar os efeitos das oficinas sobre as capacidades deliberativas, realizamos dois eventos de discussão, um antes e outro depois das oficinas (ver Figura 1). Para essas discussões, os estudantes em cada turma foram distribuídos aleatoriamente em pequenos subgrupos, a fim de evitar o problema de auto seleção. Os temas do primeiro evento de discussão foram liberdade de expressão, intolerância e discurso de ódio nas redes sociais. No segundo debate, os estudantes retomaram essas temáticas e foram convidados a escrever coletivamente recomendações práticas para resolver problemas relacionados com este tópico. Os estudantes dos grupos de controle participaram apenas do primeiro e segundo eventos de discussão, sem receber nenhum tratamento entre eles.

Visão sintética dos resultados do experimento

A literatura tem ressaltado que iniciativas na área da educação fundamentadas na deliberação produzem impacto positivo em adolescentes e jovens. Iniciamos nossa pesquisa com a expectativa que ensinar e treinar deliberação teria um impacto positivo na qualidade das discussões. Nossa hipótese nula, que descreve uma situação em que as capacidades deliberativas não são passíveis de serem treinadas, foi formulada da seguinte forma: “jovens, após as oficinas sobre deliberação, não apresentarão nenhuma diferença em suas capacidades deliberativas em comparação ao grupo de controle” (H0). Se o tratamento fosse bem-sucedido, o grupo de tratamento iria exibir hipoteticamente: um aumento nas justificativas para sustentar suas posições (H1); maior volume de histórias focadas no tema em discussão (H2); um aumento no respeito aos demais participantes e suas respectivas opiniões (H3); e um aumento do engajamento na discussão (H4).

Utilizamos um conjunto de materiais e técnicas para examinar o desenvolvimento de capacidades deliberativas: questionários, observação e filmagem de oficinas e debates,

transcrição de discussões, redações e ensaios produzidos pelos estudantes, peças de autoexpressão, cartas pessoais para futuros participantes do projeto, avaliação geral sobre o projeto, entre outros. Para nossa análise da qualidade deliberativa das discussões antes e após o tratamento, empregamos uma versão adaptada da análise de conteúdo da *Discourse Quality Index* (DQI) (Steiner *et al.*, 2004; Steiner, 2012). Este índice tem por base os princípios deliberativos inspirados na obra de Habermas (como justificção, inclusão e respeito) e, portanto, contempla os elementos das capacidades deliberativas em nosso experimento. Os eventos de discussão em pequenos subgrupos (primeiro evento de discussão e segundo evento de discussão, ver Figura 1) foram transcritos e analisados. Dois codificadores independentes foram treinados para aplicar as instruções contidas em nosso livro de códigos (Krippendorff, 2012; Neuendorf, 2002; ver Maia *et al.*, 2023a para mais detalhes sobre o livro de códigos). Após três rodadas de testes, seguidas de discussões entre os codificadores para ajustar incongruências e resolver entendimentos discrepantes, os codificadores alcançaram níveis adequados de concordância de acordo com o Coeficiente Alfa de Krippendorff ($\alpha > 0,66$) (Veja a Tabela A2 no Apêndice). Após o processo de treinamento, todo o material foi codificado pelos mesmos dois codificadores.

O desenho experimental de nosso estudo reconhece a possibilidade de que o primeiro evento de discussão possa induzir mudanças no comportamento de jovens, mesmo naqueles do grupo de controle. Pesquisadores da teoria deliberativa, bem como aqueles que trabalham no setor educacional, muitas vezes apontam que participar em discussões já é uma forma de aprendizagem (Fishkin 2003, 2009; Hess, 2009, 2022; Shaffer *et al.*, 2017; Samuelsson, 2016); e, portanto, jovens de ambos os grupos (tratamento e controle) podem se sentir mais motivados e participar mais ativamente no segundo evento de discussão. Para testar nossas hipóteses, foram realizados dois passos. Primeiro, realizamos um teste Z para verificar se a proporção de atos de fala que apresentaram capacidades deliberativas (justificção, contação de histórias, respeito e inclusão) foi diferente no primeiro e no segundo evento de discussão. Nas situações em que identificamos uma mudança significativa na proporção de uma variável entre o primeiro e segundo eventos de discussão, o passo seguinte foi verificar se as mudanças no grupo de tratamento eram diferentes das mudanças no grupo de controle. Ou seja, nas categorias em que o teste Z apresentou diferenças significativas nas proporções, utilizamos um teste de Diferença em Diferenças (DiD) para estimar o efeito do impacto de nossas oficinas nos jovens que receberam o tratamento. Informações adicionais sobre o teste de hipóteses podem ser encontradas no apêndice deste artigo.

Nossos resultados sugerem que ensinar capacidades deliberativas promove, de fato, um

efeito positivo, mas nuances específicas requerem atenção específica e o impacto mostrou-se distinto entre os diferentes princípios normativos da deliberação. Aqui apenas tocamos em alguns de nossos resultados e encaminhamos o leitor, sempre que apropriado, a resultados discutidos em outros trabalhos (Maia; Leão; Camelo, 2022; Maia *et al.*, 2023a; Maia *et al.*, 2024a; Maia *et al.*, 2024b; Magalhães, 2020).

(1) Quando examinamos os resultados de forma geral, juntando as escolas em bairros de classe média e escolas em ambientes vulneráveis, não observamos mudança significativa na utilização de justificativas entre o primeiro e o segundo evento de discussão, tanto no grupo de tratamento, quanto no grupo de controle. Os dados, portanto, indicariam uma rejeição da H1 (o grupo de tratamento iria exibir um aumento nas justificativas para sustentar suas posições). Contudo, quando examinamos os dados segmentados por escolas nos dois contextos socioeconômicos, há uma diferença relevante. O grupo de tratamento em escolas de classe média mostrou um significativo aumento de justificativas formais para suas posições (de 173 atos de fala, correspondente a 20% do total, para 255 atos de fala, ou 25% do total dos atos de fala). Em contraste, o grupo de tratamento em escolas em bairros vulneráveis apresentou um declínio na oferta de argumentos, em comparação aos jovens do grupo de controle (de 184 atos de fala, ou 40% do total de atos de fala, para 119 atos de fala, ou 30% do total dos atos de fala) (Verificar Gráficos A1 e A2 no apêndice).

Cabe destacar que em nosso estudo decidimos não ofertar informações suplementares sobre o tema em discussão (medidas para mitigar discurso de ódio em redes sociais). Em contextos de classe média, estudos indicam que estudantes possuem repertório de conhecimento prévio mais amplo (Dayrell *et al.*, 2013; Maurissen; Claes; Barber, 2018), o que, nesse caso, permitiu que os estudantes se engajassem em uma discussão produtiva, mesmo sem receber informações adicionais. Uma explicação plausível é que estudantes em escolas em ambientes vulneráveis, ao aprender sobre deliberação e tomar consciência da importância de considerações reflexivas, mostraram-se mais cautelosos. Uma vez que não tiveram oportunidade de buscar informações adicionais, eles evitaram se engajar em discussões para as quais não se sentiam preparados, em comparação com estudantes do grupo de controle. Segundo a literatura (Gastil; Knobloch 2020; Niemeyer *et al.*, 2024), uma das vantagens das discussões coletivas é que nem todos os participantes precisam ter repertório e conhecimento específico, já que algumas pessoas podem instruir e auxiliar as outras para articular pontos de vista e preocupações e refletir sobre sugestões de solução. Assim, os jovens em escolas em regiões com maior vulnerabilidade, ao ficarem mais calados no grupo de tratamento, produziram um reflexo negativo na dinâmica geral para discussão e recomendações de solução

dos problemas em tela.

(2) Na análise dos atos de fala que continham histórias, percebe-se um aumento significativo da ocorrência de histórias relacionadas ao tema de discussão no grupo de tratamento, confirmando a H2 (o tratamento proporciona um aumento de histórias focadas no tema em discussão) (Ver Gráficos A3 e A4 no apêndice). Isso sugere que estudantes que participaram das oficinas buscaram detalhar suas preferências a partir de exemplos concretos e articularam histórias pessoais que contribuíram para a discussão. No grupo de controle, não houve variação significativa na frequência de histórias dentro e fora do tema. O número total de histórias no grupo de controle foi pequeno, o que pode representar um efeito de teto (*ceiling effect*) que explica a pouca variação observada nos dados nessa condição.

(3) Observamos um padrão semelhante de interações respeitadas no grupo de tratamento e no grupo de controle, tanto em ambientes de classe média quanto em ambientes vulneráveis. Uma vez que não notamos alterações significativas dessa variável ao longo do experimento, nossos resultados rejeitam a H3 (aumento no respeito aos participantes e respectivas opiniões) e corroboram a noção que o setor educacional propicia uma ambiência de interação face-a-face favorável para discutir questões polêmicas, como amplamente enfatizado na literatura (Avery; Levy; Simmons, 2013; Ferreira, 2019; Hess, 2022; Nishiyama, 2021). Isso não quer dizer que o ambiente escolar seja harmônico e nem isento de violências. Contudo, discussões autênticas em pequenos grupos permitem lidar com o desacordo e, muitas vezes, de modo mais construtivo, se comparado com o ambiente não regulado das trocas informais cotidianas ou o espaço das redes sociais (Maia; Hauber; Choucair, 2023b).

(4) O engajamento mais intenso dos jovens na discussão foi observado no grupo de tratamento, confirmando a H4 (aumento da participação). Detectamos um aumento geral nos proferimentos de atos de fala no segundo evento de discussão em relação ao primeiro evento de discussão (de 20,79 para 27,79 atos de fala por estudante), como também, maior inclusão de vozes. Em relação a gênero, houve um aumento dos atos de fala de meninas (de 38,92% do total de atos de fala de estudantes para 42,97% do total de atos de fala). A participação feminina mais intensa deu-se nos subgrupos de discussão em que as meninas eram maioria em relação aos meninos, e, surpreendentemente, também ocorreu nos subgrupos de discussão em que elas eram minoria. Esse achado reforça a expectativa de que aprender e treinar deliberação pode fortalecer a autoconfiança e ajudar a reconhecer a importância da expressão das próprias opiniões, de modo a reduzir a disparidade de gênero em discussões sobre temas políticos polêmicos. Em relação à raça, nosso estudo não nos permitiu observar alterações na participação de pessoas pretas, pardas, indígenas e de cor – que cresceu de maneira similar tanto

no grupo de tratamento quanto de controle. Para captar efeitos associados à raça, estudos futuros devem introduzir variações sistemáticas na composição de gênero e raça, além dos fatores socioeconômicos, o que é difícil de se obter em pesquisas com desenho experimental de campo.

Considerações finais

Programas educativos formais ou informais, baseados explicitamente nas teorias da deliberação, carregam consigo a esperança e o compromisso de criar espaços e recursos, com metas para motivar e sustentar discussões sobre conflitos e desacordos sobre questões controversas, numa perspectiva democrática. Nosso estudo, ao analisar quantitativamente se o ensino e treinamento da deliberação altera comportamento de jovens em práticas concretas de discussão, apresenta contribuições relevantes em termos conceituais, metodológicos e empíricos. Nosso estudo evidencia que a aprendizagem de capacidades para discussão democrática e deliberativas não é um processo unidimensional, sendo que algumas habilidades podem ser mais facilmente alcançadas do que outras.³ Ao invés de uma visão holística, tal como no modelo de “clima aberto em sala de aula” ou no modelo de educação dialógica, a pesquisa focalizada em capacidades deliberativas possibilita desagregar diferentes componentes da prática de discussões, como um conjunto de comportamentos e habilidades.

Em termos metodológicos, a pesquisa experimental oferece uma abordagem mais matizada, em comparação com a pedagogia deliberativa e as iniciativas de mini-públicos. Em particular, o experimento randomizado e controlado, ainda que difícil de ser conduzido, permite observação sistemática de variáveis em distintas condições, como buscamos ilustrar no presente artigo. Há muito que estudar sobre o desenvolvimento de comportamentos e atitudes que podem ser traduzidos em voz, competência de justificação, escuta, reciprocidade e inclusão em dinâmicas de debate. O uso de diferentes métodos para ensino e treino de capacidades podem ser recombinaados, testados e adaptados em contextos variados, tendo em vista abordagens mais eficazes na direção desejada.

Práticas de discussão e inclusão estão intimamente associadas a processos socioculturais subjacentes e conflitos entre grupos sociais, para além dos perfis singulares das pessoas. Em termos empíricos, nossos resultados mostram que questões socioeconômicas, conforme o contexto das escolas, têm relação com a elaboração de justificativas; e questões de gênero e raça interagem e atravessam as dinâmicas de aprendizagem das capacidades deliberativas. Uma série de indagações sobre “condições facilitadoras” podem ser levantadas em estudos futuros.

³ Os resultados detalhados sobre essa questão são apresentados em Maia *et al.* (2023a).

Descobrir modos de motivar e sustentar discussões de modo democrático e bem-sucedido, de modo alinhado com os tipos de conflito em questão, é um desafio que merece ser enfrentado.

Declaração de contribuição dos autores

Os autores participaram em diferentes etapas da pesquisa sob coordenação de Rousiley Maia em parceria com Danila Cal. Fernanda Sanglard e Érica Anita Baptista participaram da concepção do desenho da pesquisa, do trabalho de campo e coordenação na primeira fase. Augusto Leão e Leonardo Santa Inês atuaram em campo na primeira fase e na coordenação na segunda fase. Gabriella Hauber atuou e participou da coordenação em todas as fases. A escrita formal do artigo esteve sob responsabilidade de Rousiley Maia, com auxílio de Augusto Leão e Leonardo Santa Inês.

Declaração de conflito de interesse

Não há.

Declaração de disponibilidade dos dados da pesquisa

Os dados estão contidos no manuscrito.

Financiamento

Não há.

Rousiley Maia (rousiley@ufmg.br) é professora titular na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Augusto Veloso Leão (gutovl@ufmg.br) é pesquisador do Grupo de Pesquisa em Mídia e Esfera Pública (EME) na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Leonardo Santa Inês (santaines@ufg.br) é professor adjunto da Universidade Federal de Goiás (UFG), Programa de Pós-Graduação em Arte, Comunicação e Territorialidades, Goiânia, GO, Brasil.

Fernanda Nalon Sanglard (nandanalon@yahoo.com.br) é professora adjunta da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Programa de Pós-graduação em Comunicação e da Faculdade de Comunicação e Artes, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Érica Anita Baptista (anitaerica@gmail.com) é pesquisadora do Observatório do Populismo do Século XXI, na Universidade de Brasília (UnB), Faculdade de Comunicação, Brasília, DF, Brasil.

Gabriella Hauber (gabriellah@utfpr.edu.br) é professora adjunta da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade, Curitiba, PR, Brasil.

Danila Cal (danila@ufpa.br) é professora adjunta da Universidade Federal do Pará (UFPA), Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Cultura e Amazônia (PPGCom), Belém, PA, Brasil.

Referências

ANDERSSON, Klas. Deliberative teaching: effects on students' democratic virtues. **Scandinavian Journal of Educational Research**, London, v. 59, n. 5, p. 604-622, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.965789>. Acesso em: 15 jan. 2025.

ANGRIST, Joshua D.; IMBENS, Guido W.; RUBIN, Donald B. Identification of causal effects using instrumental variables. **Journal of the American Statistical Association**, v. 91, n. 434, p. 444-455, 1996. Disponível em: <https://www.math.mcgill.ca/dstephens/AngristIV1996-JASA-Combined.pdf> Acesso em: 15 jan. 2025.

AVERY, Patricia G.; LEVY, Sara A.; SIMMONS, Annette M. M. Deliberating controversial public issues as part of civic education. **The Social Studies**, London, v. 104, n. 3, p. 105-114, 2013. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/00377996.2012.691571>. Acesso em: 15 jan. 2025.

AVERY, Patricia G.; LEVY, Sara A.; SIMMONS, Annette M. M. Secondary students and the deliberation of public issues. **PS: Political Science & Politics**, v. 47, n. 4, p. 849-854, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1049096514001164>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BÄCHTIGER, André; NIEMEYER, Simon; NEBLO, Michael; STEENBERGEN, Marco; STEINER, Jürg. Disentangling diversity in deliberative democracy: competing theories, their blind spots and complementarities. **Journal of Political Philosophy**, v. 18, n. 1, p. 32-63, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9760.2009.00342.x>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BÄCHTIGER, Andre; DRYZEK, Jonh. **Deliberative democracy for diabolical times: confronting populism, extremism, denial, and authoritarianism**. Cambridge University Press, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781009261845>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BLACK, Laura W.; LUBENSKY, Ron. Deliberative design and storytelling in the Australian Citizens' Parliament. In: CARSON, Lyn; GASTIL, John; HARTZ-KARP, Janette; LUBENSKY, Ron. *The Australian Citizens' Parliament and the future of deliberative democracy*. University Park: Penn State University Press, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1515/9780271062464>

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, DF: MEC/CONSED, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 3. reimpr. simplificada. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BOGAARDS, Matthijs; DEUTSCH, Franziska. Deliberation by, with, and for university students. **Journal of Political Science Education**, London, v. 11, n. 2, p. 221–232, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/15512169.2015.1016036>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRADY, Henry E.; VERBA, Sidney; SCHLOZMAN, Kay Lehman. Beyond SES: a resource model of political participation. **The American Political Science Review**, v. 89, p. 271–294, 1995. DOI: <https://doi.org/10.2307/2082425>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BURLE, Fernanda R.; TURGEON, Mathieu. Ação afirmativa e deseabilidade social. **Opinião Pública**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 283–322, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/op/a/Tw7Ty5r533W8M9NjxbbTqgS/> Acesso em: 15 jan. 2025.

CALHOUN, Craig; GAONKAR, Dilip P.; TAYLOR, Charles. **Degenerations of democracy**. Cambridge: Harvard University Press, 2022. <https://doi.org/10.1086/726308> Acesso em: 15 jan. 2025.

CAMELO, Pedro. **Escola em disputa**: o espaço de razões e a sala de aula em tempos de Escola Sem Partido. 2021. 151 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/79541>. Acesso em: 15 jan. 2025.

CARLOMAGNO, Márcio; BRAGA, Sérgio; SAMPAIO, Rafael. Respondem os políticos a questionamentos dos eleitores? Um experimento controlando os incentivos de mensagem, período e meio. **Opinião Pública**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 328–364, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/op/a/97fdRFRTy958X6RmKDrzwzs/> Acesso em: 15 jan. 2025.

CHAMBERS, Simone. The philosophic origins of deliberative ideals. In: BÄCHTIGER, André; DRYZEK, John S.; MANSBRIDGE, Jane; WARREN, Mark E. (eds.). **The Oxford handbook of deliberative democracy**. Oxford: Oxford University Press, 2018. p. 55–69. DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198747369.013.50>. Acesso em: 15 jan. 2025.

CHAMBERS, Simone. Deliberative democratic theory. **Annual Review of Political Science**, v. 6, n. 1, p. 307–326, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.6.121901.085538>. Acesso em: 15 jan. 2025.

CHAMBERS, Simone. **Contemporary democratic theory**. Polity Press, 2023. [Kindle edition].

COHEN, Joshua. Procedure and substance in deliberative democracy. *In*: BOHMAN, James; REHG, William (Eds.). **Deliberative democracy: essays on reason and politics**. Cambridge: The MIT Press, 1997. DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/2324.003.0017>. Acesso em: 15 jan. 2025.

COOKE, Maeve. Five arguments for deliberative democracy. **Political Studies**, v. 48, n. 5, p. 947-969, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9248.00289>

DASSONNEVILLE, Ruth; QUINTELIER, Ellen; HOOGHE, Marc; CLAES, Ellen. The relation between civic education and political attitudes and behavior: a two-year panel study among Belgian late adolescents. **Applied Developmental Science**, v. 16, n. 3, p. 140–150, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/10888691.2012.695265>. Acesso em: 15 jan. 2025.

DEWEY, John. **Democracy and education: an introduction to the philosophy of education**. Simon & Brown, 2011.

DRUCKMAN, James N.; GREENE, Donald P.; KUKLINSKI, James H.; LUPA, Arthur. (eds.). **Cambridge handbook of experimental political science**. New York, NY: Cambridge University Press, 2011.

EL KADRI, Michele S.; MOLINARI, Andressa C.; RAMOS, Samantha M. Pedagogia deliberativa, linguagem e poder: emancipação e transformação social na educação pelo viés da teoria crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2088–2103, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.4.12936>. Acesso em: 15 jan. 2025.

ENGLUND, Tomas. Rethinking democracy and education: towards an education of deliberative citizens. **Journal of Curriculum Studies**, v. 32, n. 2, p. 305–313, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1080/002202700182772>. Acesso em: 15 jan. 2025.

ENGLUND, Tomas. The potential of education for creating mutual trust: schools as sites for deliberation. **Educational Philosophy and Theory**, London, v. 43, n. 3, p. 236–248, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00594.x>. Acesso em: 15 jan. 2025.

ENGLUND, Tomas. On moral education through deliberative communication. **Journal of Curriculum Studies**, v. 48, n. 1, p. 58–76, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1051119> Acesso em: 15 jan. 2025.

ESTERLING, Kevin. Deliberation and experimental design. *In*: BÄCHTIGER, André; DRYZEK, John S.; MANSBRIDGE, Jane; WARREN, Mark E. (eds.). **The Oxford handbook of deliberative democracy**. Oxford: Oxford University Press, 2018. p. 663-677. DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198747369.001.0001> Acesso em: 15 jan. 2025.

FELDMAN, Lauren; PASEK, Josh; ROMER, Dan; JAMIESON, Kathleen Hall. Identifying best practices in civic education: lessons from the Student Voices Program. **American Journal of Education**, v. 114, n. 1, p. 75-100, 2007. Disponível em: <https://repository.upenn.edu/server/api/core/bitstreams/9f2432ec-3585-4d42-84f0-a9438dc97c89/content> Acesso em: 15 jan. 2025.

FERREIRA, Gil. Por que acho que sim? Sobre a importância do modelo deliberativo numa melhor prática educativa. *In*: GONÇALVES, Susana; COSTA, José (eds.). **Diversidade no ensino superior**. Coimbra: CINEP/IPC, 2019. p. 223-238. Disponível em: https://www.ipc.pt/wp-content/uploads/2021/05/Diversidade-ES-_Colecao-Estrategias-Ensino.pdf Acesso em: 15 jan. 2025.

FISHKIN, James S. Consulting the public through deliberative polling. **Journal of Policy Analysis and Management**, v. 22, n. 1, p. 128–133, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1002/pam.10101>. Acesso em: 15 jan. 2025.

FISHKIN, James S. **When the people speak**: deliberative democracy and public consultation. Oxford: Oxford University Press, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GASTIL, John; KNOBLOCH, Katherine. R. **Hope for democracy**: How citizens can bring reason back into politics. New York: Oxford University Press, 2020.

GODFREY, Erin B.; GRAYMAN, Justina K. Teaching citizens: the role of open classroom climate in fostering critical consciousness among youth. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 43, n. 11, p. 1801–1817, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0084-5>. Acesso em: 15 jan. 2025.

GUTMANN, Amy; THOMPSON, Dennis F. Reflections on deliberative democracy: when theory meets practice. *In*: BÄCHTIGER, André; DRYZEK, John S.; MANSBRIDGE, Jane; WARREN, Mark E. (eds.). **The Oxford handbook of deliberative democracy**. Oxford: Oxford University Press, 2018. p. 900-912. DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198747369.013.44>. Acesso em: 15 jan. 2025.

HABERMAS, Jürgen. **The theory of communicative action**: lifeworld and system: a critique of functionalist reason. Beacon Press, 1987.

HABERMAS, Jürgen. **Between facts and norms**. Massachusetts: MIT Press, 1996.

HABERMAS, Jürgen. **Postmetaphysical thinking II**: essays and replies. Polity Press, 2017.

HABERMAS, Jürgen. Interview with Jürgen Habermas (trans. C. Cronin). *In*: BÄCHTIGER, André; DRYZEK, John S.; MANSBRIDGE, Jane; WARREN, Mark E. (eds.). **The Oxford handbook of deliberative democracy**. Oxford: Oxford University Press, 2018. p. 871-882. DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198747369.013.60>. Acesso em: 15 jan. 2025.

HESS, Diana E. **Controversy in the classroom**: the democratic power of discussion. New York, NY: Routledge, 2009.

HESS, Diana E. **Making classroom discussions work: methods for quality dialogue in the social studies.** New York: Teachers College, 2022.

KARRUZ, Ana. Oferta, demanda e nota de corte: experimento natural sobre efeitos da Lei das Cotas no acesso à Universidade Federal de Minas Gerais. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 2, p. 405–462, 2018. Disponível em: <https://dados.iesp.uerj.br/artigos/?id=1111> Acesso em: 15 jan. 2025.

KRIPPENDORFF, Klaus. **Content analysis: an introduction to its methodology.** Los Angeles: Sage Publications, 2012.

LONGO, Nicholas V.; MANOSEVITCH, Imit; SHAFFER, Timothy J. Introduction. In: SHAFFER, Timothy J.; LONGO, Nicholas V.; MANOSEVITCH, Imit; THOMAS, Maxine S. (Eds.). **Deliberative pedagogy: teaching and learning for democratic engagement.** Michigan: Michigan State University Press, p. xix–xxxvi, 2017. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/10.14321/j.ctt1qd8zh2.5>. Acesso em: 15 jan. 2025.

LONGO, Nicholas V.; SHAFFER, Timothy J. **Creating space for democracy: a primer on dialogue and deliberation in higher education.** New York: Routledge, 2019.

MAGALHÃES, Suzana. **Lições em sala de aula: interações na prática da pedagogia deliberativa em uma escola pública.** 2020. 162 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Programa de Pós-Graduação Comunicação, Cultura e Amazônia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/items/cf07ce66-a10d-4a06-a62e-36029e1ccd9e> Acesso em: 15 jan. 2025.

MAIA, Rousiley. **Deliberation, the Media, and Political Talk.** New York: Hampton Press, 2012.

MAIA, Rousiley. **Recognition and the Media.** Londres: Palgrave Macmillan, 2014.

MAIA, Rousiley; GARCÊZ, Regiane. Recognition, feelings of injustice and claim justification: a case study of deaf people’s storytelling on the internet. **European Political Science Review**, v. 6, n. 3, p. 359-382, 2014. DOI: <https://doi.org/doi:10.1017/S1755773913000143>

MAIA, Rousiley; CAL, Danila; BARGAS, Janine K. R.; OLIVEIRA, Vanessa V.; ROSSINI, Patrícia G. C.; SAMPAIO, Rafael C. Authority and deliberative moments: assessing equality and inequality in deeply divided groups. **Journal of Deliberative Democracy**, v. 13, n. 2, 2017. Disponível em: <https://delibdemjournal.org/article/id/555/> Acesso em: 15 jan. 2025.

MAIA, Rousiley; CAL, Danila; BARGAS, Janine; CREPALDE, Neylson. Which types of reason-giving and storytelling are good for deliberation? Assessing the discussion dynamics in legislative and citizen forums. **European Political Science Review**, v. 12, n.2, p. 113-132, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1755773919000328> Acesso em: 15 jan. 2025.

MAIA, Rousiley; CAL, Danila; HAUBER, Gabriella; LEÃO, Augusto Veloso. Learning deliberative capacities in Brazilian schools. **Journal of Deliberative Democracy**, v. 19, 2023a. DOI: <https://doi.org/10.16997/jdd.1156>. Acesso em: 15 jan. 2025.

MAIA, Rousiley; HAUBER, Gabriella; CHOUCAIR, Tariq. **The deliberative system and inter-connected media in times of uncertainty**. Cham: Palgrave Macmillan, 2023b.

MAIA, Rousiley; HAUBER, Gabriella; CAL, Danila; LEÃO, Augusto Veloso. Teaching and developing deliberative capacities: an integrated approach to peer-to-peer, playful, and authentic discussion-based learning. **Democracy and Education, Oregon**, v. 32, n. 1, 2024a. Disponível em: <https://democracyeducationjournal.org/home/vol32/iss1/5/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

MAIA, Rousiley; HAUBER, Gabriella; LEÃO, Augusto Veloso; CUNHA, Leonardo Santa Inês. Desenvolvendo capacidades para a comunicação democrática: uma abordagem integrada de ensino baseada na deliberação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Brasil, v. 29, n. 1, p. 43–64, 2024b. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v29i1p43-64. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/223535>. Acesso em: 15 jan. 2025.

MAIA, Rousiley; CHOUCAIR, Tariq; HAUBER, Gabriella; SANTA INÊS, Leonardo. Deliberative theory for re-focusing the concept, measurement, and analysis of substantive reasons in political discussions. **Constellations**, v. 32, n. 3, 2025. <https://doi.org/10.1111/1467-8675.12795> Acesso em: 15 jan. 2025.

MAIA, Rousiley; ORLANDINI, Maiara (orgs.). **Esfera pública no Brasil: diferentes faces dos conflitos sociais, rupturas e reconstrução democrática**. Salvador: EdUFBA, 2025.

MAIA, Rousiley Celi Moreira; LEÃO, Augusto Veloso; CAMELO, Pedro. Pesquisas com desenho experimental. In: MAIA, Rousiley Celi Moreira (org.). **Métodos de Pesquisa**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2022. p. 251–275.

MAURISSEN, Lies; CLAES, Ellen; BARBER, Carolyn. Deliberation in citizenship education: how the school context contributes to the development of an open classroom climate. **Social Psychology of Education**, Dordrecht, v. 21, p. 951-972, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9449-7>. Acesso em: 15 jan. 2025.

MEIRELES, Fernando. Carreiras políticas na Câmara dos Deputados: uma análise quase-experimental. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 62, n. 4, p. e20160198, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/g76FD6prXVnWlrJTCmLPxJq/> Acesso em: 15 jan. 2025.

MOLNAR-MAIN, Stacie. **Deliberation in the classroom: fostering critical thinking, community, and citizenship in schools**. Ohio: Kettering Foundation, 2017.

MOURON, Fernando; URDINEZ, Francisco; ONUKI, Janina. Framing effects on foreign policy: experimental evidence from emerging countries and the Argentine-Brazilian rivalry. **Opinião Pública**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 195–218, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/op/a/Htwnw5m6d94xVSjgbh9h4QQ/> Acesso em: 15 jan. 2025.

MUNDIM, Pedro; VIDIGAL, Robert; MICHELOTTI, Fernando; PINTO, André. Bolsa Família, informação e preconceito: uma análise com o uso de experimentos. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, v. 70, n. 4, p. 551–575, 2019. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/3288> Acesso em: 15 jan. 2025.

NEUENDORF, Kimberly. **The content analysis guidebook**. Los Angeles: Sage Publications, 2002.

NIEMEYER, Simon; VERI, Francesco; DRYZEK, John S.; BÄCHTIGER, André. How deliberation happens: enabling deliberative reason. **American Political Science Review**, v. 118, n. 1, p. 345–362, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0003055423000023>. Acesso em: 15 jan. 2025.

NISHIYAMA, Kei. Enabling children’s deliberation in deliberative systems: schools as a mediating space. **Journal of Youth Studies**, v. 22, n. 4, p. 473–488, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13676261.2018.1514104>. Acesso em: 15 jan. 2025.

NISHIYAMA, Kei. Democratic education in the fourth generation of deliberative democracy. **Theory and Research in Education**, v. 19, n. 2, p. 109–126, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/14778785211017102>. Acesso em: 15 jan. 2025.

NOGUEIRA, Maria Alice; VIEIRA, Maria M.; RESENDE, José. **Habitar escolas e suas margens**. Portalegre, Portugal: Instituto Politécnico de Portalegre, 2013.

NUSSBAUM, Martha C. Capabilities, entitlements, rights: supplementation and critique. **Journal of Human Development and Capabilities**, v. 12, n. 1, p. 23–37, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/19452829.2011.541731>. Acesso em: 15 jan. 2025.

NUSSBAUM, Martha C. **Creating capabilities: the human development approach**. Massachusetts: Harvard University Press, 2013.

OLIVEIRA, Emmanuel; MOISÉS, José. Corruption in the perception of Brazilian society: persistence and resilience. **Opinião Pública**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 270–303, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/op/a/fPq8FJcFwrLbNhHPMmNf59f/> Acesso em: 15 jan. 2025.

OLIVEIRA, Thaianie; SOUSA, Lumárya. A educação midiática, diálogos e práticas possíveis com crianças no ambiente educacional da favela. **Comunicação & Educação**, v. 27, n. 2, p. 63–77, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v27i2p63-77>. Acesso em: 15 jan. 2025.

PASQUARELLI, Bruno Vicente Lipe; CHIRINÉA, Andréia Melanda. Teoria democrática e políticas de educação: a importância da deliberação para a accountability. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 3, p. 846–861, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271991702>. Acesso em: 15 jan. 2025.

POLLETTA, Francesca; LEE, John. Is telling stories good for democracy? Rhetoric in public deliberation after 9/11. **American Sociological Review**, v. 71, n. 5, p. 699–721, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1177/000312240607100501>

PORTO, Mauro. Enquadramentos da mídia e política. *In*: RUBIM, A. A. C. (org.). **Comunicação e política: conceitos e abordagens**. Salvador: Edufba, 2004. p. 73–104. Acesso em: 15 jan. 2025.

PORTO, Mauro P. **Televisão e política no Brasil: a Rede Globo e as interpretações da audiência.** Rio de Janeiro: e-papers, 2007.

REBER, Bernard. **Responsible deliberation, between conversation and consideration: conditions for a great democratic debate.** Londres: Wiley-Iste, 2023.

REUCHAMPS, Min; VRYDAGH, Julien; WELP, Yanina (eds.). **De Gruyter handbook of citizens' assemblies.** 1. ed. De Gruyter, 2023.

RUSSO, Guilherme A.; PIMENTEL JUNIOR, Jairo; AVELINO, George. O crescimento da direita e o voto em Bolsonaro: causalidade reversa? **Opinião Pública**, Campinas, v. 28, n. 3, p. 594–614, 2022. Disponível em: https://www.cesop.unicamp.br/vw/1I8TzTKswNQ_MDA_7aa08_/2.%20O%20crescimento%20da%20direita%20e%20voto%20em%20Bolsonaro.pdf Acesso em: 15 jan. 2025.

SAMUELSSON, Martin. Education for deliberative democracy: a typology of classroom discussions. **Democracy & Education**, v. 24, n. 1, p. 1-9, 2016. [artigo 5]. Disponível em: <https://democracyeducationjournal.org/home/vol24/iss1/5/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SEN, Amartya Kumar. Democracy as a universal value. **Journal of Democracy**, v. 10, n. 3, p. 3-17, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1353/jod.1999.0055>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SEN, Amartya Kumar. **The idea of justice.** Massachusetts: Harvard University Press, 2009.

SHAFFER, Timothy J.; LONGO, Nicholas V.; MANOSEVITCH, Idit; THOMAS, Maxine S.; BARGERSTOCK, Burton A.; VAN EGEREN, Laurie A.; FITZGERALD, Hiram E. (orgs.). **Deliberative pedagogy: teaching and learning for democratic engagement.** Michigan: Michigan State University Press, 2017. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/10.14321/j.ctt1qd8zh2> Acesso em: 15 jan. 2025.

SILVA, Glauco. Mesmas instituições, mesmos resultados? Comparando o efeito da competição eleitoral sobre os níveis de concentração de votos. **Opinião Pública**, v. 23, n. 3, p. 682–713, 2017. DOI:10.1590/1807-01912017233682 Acesso em: 15 jan. 2025.

SOLT, Frederick. Economic inequality and democratic political engagement. **American Journal of Political Science**, v. 52, n. 1, p. 48–60, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-5907.2007.00298.x>. Acesso em: 15 jan. 2025.

STEINER, Jürg. **The foundations of deliberative democracy: empirical research and normative implications.** Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

STEINER, Jürg; BÄCHTIGER, André; SPÖRNDLI, Markus; STEENBERGEN, Marco R. **Deliberative politics in action: cross-national study of parliamentary debates.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

STEINER, Jürg; JARAMILLO, Maria Clara; MAIA, Rousiley Celi Moreira; MAMELI, Simona. **Deliberation across deeply divided societies: transformative moments.** Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**: Introdução à administração educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

THOMPSON, Dennis F. Deliberative democratic theory and empirical political science. **Annual Review of Political Science**, v. 11, n. 1, p. 497–520, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.11.081306.070555>. Acesso em: 15 jan. 2025.

THORNBERG, Robert. School democratic meetings: pupil control discourse in disguise. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, n. 4, p. 924-932, 2010. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X09002315?via%3Dihub>. Acesso em: 15 jan. 2025.

TURGEON, Mathieu; CHAVES, Bruno; WIVES, William. Políticas de ação afirmativa e o experimento de listas: O caso das cotas raciais na universidade brasileira. **Opinião Pública**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 363–376, 2014. Acesso em: 15 jan. 2025.

UGARRIZA, Juan E.; CALUWAERTS, Didier (orgs.). **Democratic deliberation in deeply divided societies**. Palgrave Macmillan UK, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1057/9781137357816>. Acesso em: 15 jan. 2025.

VIEIRA, Maria M.; RESENDE, José; NOGUEIRA, Maria Alice; DAYRELL, Juarez; MARTINS, Alexandre; CALHA, António. **Habitar escolas e suas margens**. Portalegre, Portugal: Instituto Politécnico de Portalegre, 2013.

Apêndice – É possível aprender habilidades para discussão democrática?: Um experimento sobre capacitação deliberativa com temas controversos em escolas públicas

Ao todo, foram analisados 4.556 atos de fala no primeiro evento de discussão (1.397 dos subgrupos de controle; 3.159 dos subgrupos de tratamento) e 5.271 atos de fala no segundo evento (1.594 dos subgrupos de controle; 3.677 dos subgrupos de tratamento).

Tabela A1 – Número de subgrupos, número de estudantes e número total de atos de fala por eventos de discussão

		Controle	Tratamento	Total
Primeiro evento de discussão	Número de subgrupos	10	21	31
	Número de estudantes	100	230	330
	Número de atos de fala	1.397	3.159	4.556
Segundo evento de discussão	Número de subgrupos	10	21	31
	Número de estudantes	105	191	296

Número de atos de fala	1.594	3.677	5.271
------------------------	-------	-------	-------

Fonte: Elaboração própria adaptado de Maia *et al.*, 2023a.

Tabela A2: Teste de confiabilidade

Variável	α
Justificação	0,67
Histórias pessoais	0.66
Respeito e Inclusão	0.80

n=1,581

Fonte: Elaboração própria adaptado de Maia *et al.*, 2023a.

Hipóteses

Hipótese nula

H0: Jovens após participação em oficinas de capacidades deliberativas não apresentarão nenhuma diferença em suas capacidades deliberativas em comparação ao grupo de controle

Hipóteses alternativas:

H1: Jovens após participação em oficinas de capacidades deliberativas terão um aumento nas justificativas para sustentar suas posições em comparação entre o primeiro e o segundo evento de discussão

H2: Jovens após participação em oficinas de capacidades deliberativas exibirão mais histórias focadas no tema em discussão em comparação entre primeiro e o segundo evento de discussão

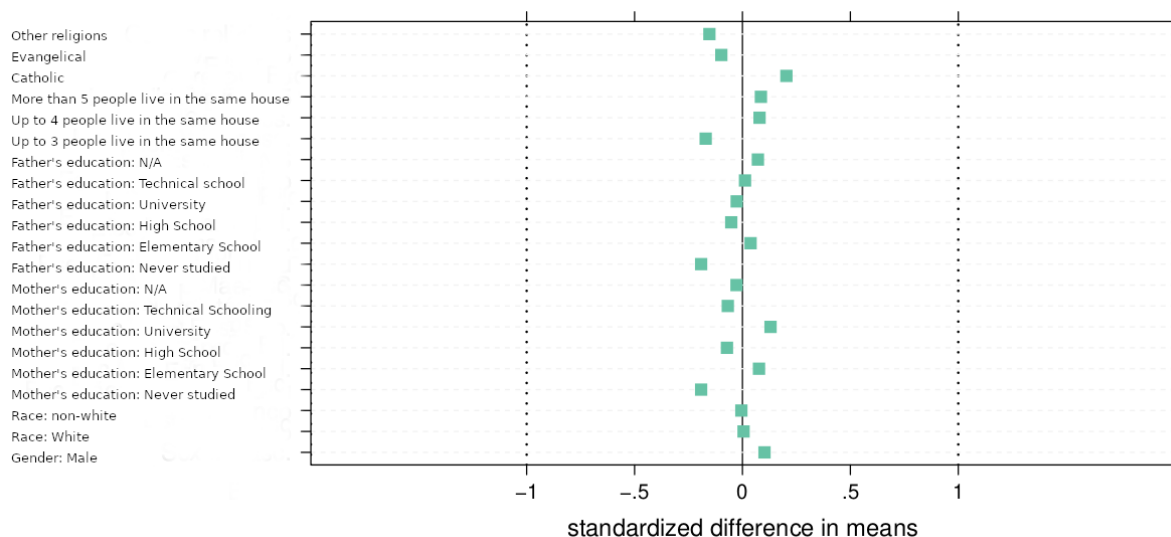
H3: Jovens após participação em oficinas de capacidades deliberativas terão aumentos no respeito entre o primeiro e o segundo evento de discussão

H4: Jovens após participação em oficinas de capacidades deliberativas terão aumentos na participação em comparação entre o primeiro e o segundo evento de discussão

**Tabela A3 - Distribuição de variáveis sociodemográficas nos grupos de tratamento (Tr
ção)**

variáveis sociodemográficas	mean.Tr	mean.Co	T pval
Gender: Male	0.55	0.50	0.36
Gender: Female	0.45	0.50	0.36
Race: White	0.25	0.25	0.96
Race: Non-white	0.75	0.75	0.96
Mother's Education: Never studied	0.00	0.03	0.14
Mother's Education: Elementary School	0.22	0.19	0.48
Mother's Education: High School	0.32	0.35	0.52
Mother's Education: University	0.19	0.14	0.23
Mother's education: Technical course	0.02	0.03	0.56
Mother's Education: N/A	0.25	0.27	0.80
Father's Education: Never studied	0.00	0.03	0.14
Father's Education: Elementary School	0.27	0.26	0.73
Father's Education: High School	0.20	0.22	0.64
Father's Education: University	0.11	0.12	0.81
Father's Education: Technical Course	0.01	0.01	0.91
Father's Education: N/A	0.41	0.37	0.52
Up to 3 people live in the same house	0.27	0.35	0.13
Up to 4 people live in the same house	0.38	0.35	0.47
More than 5 people live in the same house	0.35	0.31	0.44
Religion: Catholic	0.35	0.26	0.06
Religion: Evangelical	0.38	0.42	0.38
Religion: Others	0.13	0.19	0.18
Religion: N/A	0.14	0.13	0.78

Fonte: Elaboração própria adaptado de Maia *et al.*, 2023a.

Figura A3: Diferença padronizada das médias das variáveis sociodemográficas entre grupos de tratamento e controle

Fonte: Elaboração própria adaptado de Maia *et al.*, 2023a.

Teste de hipóteses

Teste Z

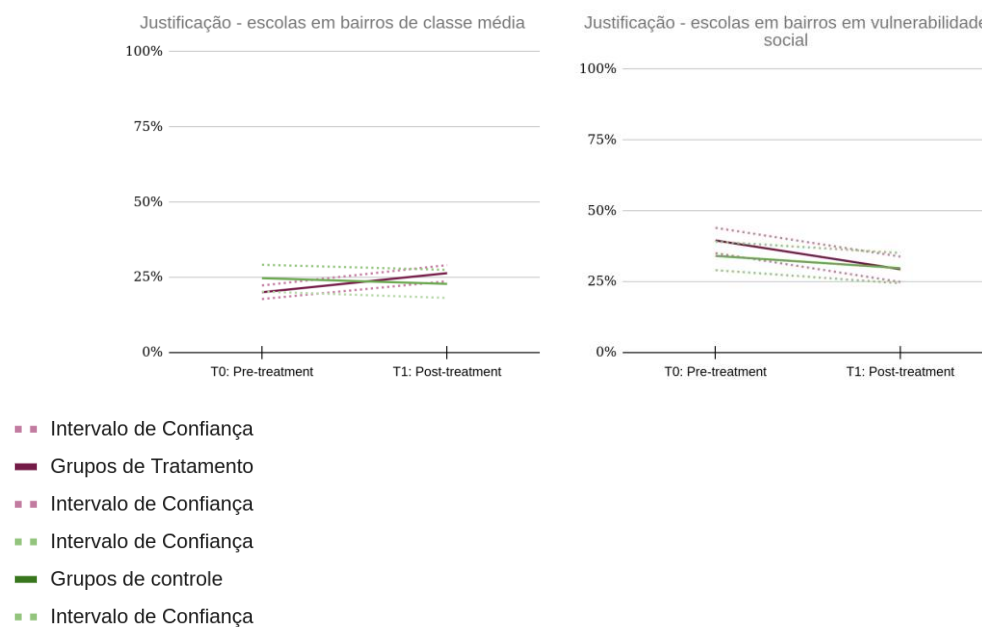
O teste Z verifica se há diferença estatisticamente válida na proporção de nossas categorias analíticas nos dois eventos de discussão. Quando observamos uma diferença estatisticamente válida na proporção (definida aqui como valor de $p < 0,05$), as diferenças na ocorrência desses atos de fala não são resultado de um desvio normal da mesma proporção. Nesse caso, a diferença na proporção mostra uma mudança na distribuição de uma determinada característica numa população, por exemplo, uma diminuição geral na ocorrência proporcional de atos de fala com histórias. Este teste refere-se apenas à existência ou não de diferença estatisticamente válida na proporção, e não indica qualquer relação de causa e efeito entre o tratamento e os resultados no segundo evento de discussão.

Diferença nas Diferenças (DiD)

O teste de Diferença nas Diferenças (DiD) foi utilizado para estimar o efeito do tratamento porque permite comparar a diferença de proporções. Uma vez que este teste mede a ocorrência proporcional das categorias para o grupo de tratamento e de controle antes e depois do tratamento, este teste não é afetado pelas diferenças no ponto inicial ou no ponto final das medições (por exemplo, no número de estudantes em cada turma, no volume de atos de fala ou outras diferenças dentro das turmas). Um pressuposto central do DiD é que os grupos de

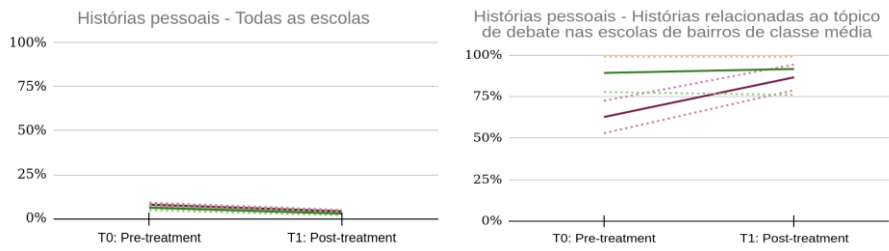
tratamento e de controle apresentariam tendências paralelas de mudança na ausência de tratamento. Em outras palavras, mudanças podem acontecer em ambos os grupos (controle e tratamento), portanto, somente podemos falar em efeitos decorrentes do tratamento quando essas mudanças ocorrem em diferentes direções ou em magnitudes distintas entre os dois grupos. Este teste foi escolhido porque funciona bem para mitigar os efeitos do viés de seleção e de outros fatores externos, como os efeitos de eventos gerais entre o primeiro e o segundo evento de discussão.

Gráficos A1 e A2 - Atos de fala com justificção em grupos de tratamento e controle em escolas de classe média e em bairros vulneráveis



Fonte: Elaboração própria.

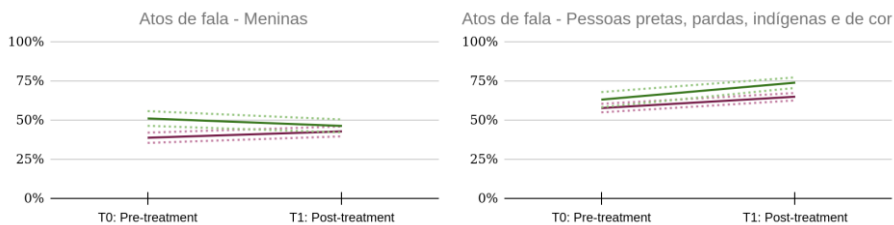
Gráficos A3 e A4 - Atos de fala com todas as histórias pessoais em grupos de tratamento e controle em todas as escolas e atos de fala com histórias relacionadas com o tópico de debate em escolas de classe média



- Intervalo de Confiança
- Grupos de Tratamento
- Intervalo de Confiança
- Intervalo de Confiança
- Grupos de controle
- Intervalo de Confiança

Fonte: Elaboração própria.

Gráficos A5 e A6 - Atos de fala de meninas em grupos de tratamento e controle em todas as escolas e atos de fala de pessoas pretas, pardas, indígenas e de cor em todas as escolas



- Intervalo de Confiança
- Grupos de Tratamento
- Intervalo de Confiança
- Intervalo de Confiança
- Grupos de controle
- Intervalo de Confiança

Fonte: Elaboração própria.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.