

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE DIREITO  
DEPARTAMENTO DE DIREITO PÚBLICO E FILOSOFIA DO DIREITO  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS

Lucas Porto Foppa

**DIREITO À EDUCAÇÃO BRASILEIRO E AS CAPACITAÇÕES PARA UM IDEAL  
DE DEMOCRACIA DELIBERATIVA**

Porto Alegre

2022

LUCAS PORTO FOPPA

**DIREITO À EDUCAÇÃO BRASILEIRO E AS CAPACITAÇÕES PARA UM IDEAL  
DE DEMOCRACIA DELIBERATIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Direito Público e Filosofia do Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção de grau de bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Baptista Caruso MacDonald.

Porto Alegre

2022

#### CIP - Catalogação na Publicação

Foppa, Lucas Porto  
Direito à educação brasileiro e as capacitações  
para um ideal de democracia deliberativa / Lucás Porto  
Foppa. -- 2022.  
108 f.  
Orientador: Paulo Baptista Caruso MacDonald.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade  
de Direito, Curso de Ciências Jurídicas e Sociais,  
Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Direito à educação. 2. Abordagem das  
Capacitações. 3. Democracia deliberativa. I.  
MacDonald, Paulo Baptista Caruso, orient. II. Título.

LUCAS PORTO FOPPA

**DIREITO À EDUCAÇÃO BRASILEIRO E AS CAPACITAÇÕES PARA UM IDEAL  
DE DEMOCRACIA DELIBERATIVA**

Monografia apresentada ao Departamento de Direito Público e Filosofia do Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção de grau de bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais.

Aprovado em 11 de maio de 2022.

Conceito: A

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Professor Doutor Paulo Baptista Caruso MacDonald (Orientador)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Professor Doutor Nikolay Steffens Martins

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Doutorando Edison Dri Consiglio Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## AGRADECIMENTOS

No *Karate-Dō* [caminho das mãos vazias], existe uma expressão que simboliza os professores, mas o termo não se limita ao sentido ‘de pessoas que transmitem um conteúdo’. *Sensei* é alguém que ensina para a vida, constrói pessoas e valores e, acima de tudo, é fonte de inspiração. O presente trabalho só se tornou possível graças ao apoio de inúmeros *Senseis*.

Os primeiros a quem agradeço são a minha família. Em especial, minha mãe e meu pai: meus primeiros, melhores e eternos *Senseis*. Agradeço também ao *Sensei* Juan Carlos, aos meus padrinhos, aos meus tios, ao meu avô – e à minha avó, *in memoriam*. Vocês, familiares, me acolheram, ensinaram e fortaleceram da melhor forma possível para enfrentar esta luta de aprendizado eterno chamada vida. Se defendo a importância da paixão neste trabalho, é porque vocês exalam ela todos os dias. Em suma, vocês ergueram as bases deste TCC.

Claro, este trabalho se ergueu sobre o ombro de gigantes. Gigantes aqui me refiro não só os autores de grandes obras (Sagan, Rawls, Nussbaum, Freire, Satz, Sen, etc.), mas cada mestre que participou desta jornada e me apoiou, direta ou indiretamente. Dentre esses, gostaria de destacar os chefes de estágios pelos quais passei e também todos os professores que tive, tais como: Gilson Brisolara, Felipe Klován, Gilberto Ramos, Brunna Stock, Roberta Baggio, Nikolay Steffens, Gabriel Goldmeier, Marcus Boeira, Thomas Kang, Juliane Bento, Daniel Mitidiero, Alfredo Flores, Ricardo Camargo e Rodrigo Valin. Mais ainda, grifo nesse rol o meu orientador, Paulo MacDonald. Nesses vários anos de orientações (entre pesquisas, monitoria e TCC), ele sempre foi e segue sendo muito mais que um professor. Paulo é um indicador de músicas e de outras artes, um trocador de piadas e de desabafos, um conselheiro e, além de tudo, um grande amigo. Se a família construiu a base deste trabalho, vocês, professores, a colocaram para voar.

Por sorte, também não faltaram amigos nesta caminhada. Eles estavam sempre por perto para apoiar, rir junto e formar as memórias incríveis, que guardo com tanto carinho, protegendo até das garras da entropia. Aos amigos de décadas (praticamente irmãos), aos oriundos do colégio, aos da faculdade, aos do jornal ‘A Toga’, aos do Grupo de Pesquisa em Lógica Deontica, aos do Grupo de Leitura de Filosofia Política e aos do EDUCAAR (inclusive, à querida Direção da Escola Leopoldo Hoff) digo que nunca conseguirei retribuir o tanto que vocês encheram minha vida de alegria e que me inspiram todo o dia. Se voar parecia árduo, vocês transformaram isso em um passeio na Redenção.

A cada um desses muitos e diferentes *Senseis* agradeço imensamente e os saúdo: *Ossu!*

## RESUMO

O presente trabalho apresenta o direito à educação brasileiro como um modo de se alcançar um ideal de democracia deliberativa. O ideal propõe decisões mais legítimas, em termos de razão pública, e um senso de responsividade por parte dos representantes. Isso garante que todos cidadãos sejam tratados com igual respeito e consideração. A partir da Abordagem das Capacitações, define-se que, para atingir aquele ideal, são necessários o desenvolvimento de capacitações relacionadas à argumentação, ao pensamento crítico, à retórica e à compaixão. Essas capacitações permitem uma argumentação em termos endossáveis por todos e também uma disposição de ouvir e de se importar com as reivindicações de outras pessoas. O direito à educação brasileiro, como um funcionamento fértil, possui diversas ferramentas para desenvolver essas capacitações – por exemplo: os debates críticos em sala de aula e o ensino de Literatura e outras artes. Consequentemente, a efetivação do direito à educação brasileiro é essencial para tornar o ordenamento jurídico do país mais legítimo.

**Palavras-chave:** Direito à educação. Abordagem das Capacitações. Democracia deliberativa.

## ABSTRACT

*This work presents Brazilian right to education as a way to reach an ideal of deliberative democracy. The ideal proposes more legitm decisions, in terms of public reason, and a sense of accountability by the representatives. This grants that all citizens be treated with equal respect and consideration. Based on Capabilities Approach, it is defined that, in order to achieve that ideal, the development of capabilities related to argumentation, to critical thinking, to rethoric and to compassion is necessary. Those capabilities enables an argumentation in terms endossable for all and also a willingness to listen and to care about the claims of other people. The Brazilian right to education, as a fertile functioning, has a lot of tools to develop this capabilities – for exemple: the classroom critical debates and the teaching of Literature and other arts. Therefore, the effecting of Brazilian right to education is essential to make the country's legal order more legitim.*

**Keywords:** *Right to education. Capabilities Approach. Deliberative democracy.*

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>2.</b>	<b>UM IDEAL DE DEMOCRACIA DELIBERATIVA</b> .....	<b>14</b>
2.1	DELIBERAÇÃO, DEMOCRACIA E LEGITIMIDADE .....	14
2.2	PLURALISMO E CONSENSO SOBREPOSTO .....	21
2.3	DELIBERAÇÃO, REPRESENTAÇÃO E LEGITIMIDADE.....	26
<b>3.</b>	<b>A CONTRIBUIÇÃO DA ABORDAGEM DAS CAPACITAÇÕES</b> .....	<b>37</b>
3.1	ABORDAGEM DAS CAPACITAÇÕES.....	37
3.2	CAPACITAÇÕES PARA UM IDEAL DE DEMOCRACIA DELIBERATIVA .....	47
3.2.1	Argumentação .....	48
3.2.2	Criticidade.....	50
3.2.3	Retórica.....	53
3.2.4	Compaixão .....	58
<b>4.</b>	<b>DIREITO À EDUCAÇÃO BRASILEIRO PARA UM IDEAL DE DEMOCRACIA DELIBERATIVA</b> .....	<b>72</b>
4.1	DIREITO À EDUCAÇÃO BRASILEIRO COMO FUNCIONAMENTO FÉRTIL .....	72
4.2	DIREITO À EDUCAÇÃO BRASILEIRO E AS CAPACITAÇÕES PARA UM IDEAL DE DEMOCRACIA DELIBERATIVA .....	77
4.2.1	Argumentação: a escola instiga a deliberação.....	78
4.2.2	Criticidade: educar e romper com o senso comum.....	81
4.2.3	Retórica: levantar argumentos em turmas plurais .....	85
4.2.4	Compaixão: aprender a se importar com o outro .....	88
4.3	DIREITO À EDUCAÇÃO BRASILEIRO: DELIBERAÇÃO OU LUCRO? .....	94
<b>5.</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>97</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>100</b>
	<b>LEGISLAÇÃO E JURISPRUDÊNCIA CONSULTADAS</b> .....	<b>105</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Os mais de cinquenta incisos do art. 5º da Constituição Federal (doravante, CF/88) não barram as diversas violações de direitos que ocorrem desde a sua promulgação. Isso não se caracteriza como um problema da Constituição em si: pelo contrário, os direitos e deveres ali listados dispõem uma série de normas com eficácia imediata. Se alguém sofrer racismo, por exemplo, pode-se apresentar reivindicações contra essa violação do direito de igualdade racial, (art. 5º, *caput*, XLII e § 1º, da CF/88).

Porém, é inegável o fato de que uma crise de legitimidade assola o país e ameaça tais garantias. Na verdade, nem mesmo as instituições democráticas encontram-se a salvo. Pelo menos desde 2016, o Brasil vivenciou um aumento de discursos de ódio contra minorias (mulheres, não-brancos, pessoas com deficiência, etc.) e contra as instituições, como o Supremo Tribunal Federal (STF) e o Congresso Nacional.<sup>1</sup> As minorias que não se enquadram na ‘família tradicional brasileira’ são taxadas como ‘vagabundos’ ou como pecadoras.<sup>2</sup> Além disso, vem se chamando as decisões das instituições de ‘antidemocráticas’ e contrárias ao ‘povo’.<sup>3</sup>

Nem mesmo a ciência não escapou dessas críticas. Entre 2020 e 2022, o Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, repetidamente desacreditou os alertas e resultados amplamente comprovados pela comunidade científica a respeito da pandemia de COVID-19.<sup>4</sup> Esse contexto todo indica um problema de compartilhamento de razões, caracterizado por dois fatores. Primeiro, para certos indivíduos nenhuma decisão ou informação da qual discordassem eram tomadas como detendo validade – por mais rigorosos que fossem os procedimentos pelos quais ela passou. Simultaneamente, para essas mesmas pessoas qualquer decisão ou opinião advinda de determinados grupos, notadamente os favoráveis ao governo, tinha força de dogma: eram impostas e inquestionáveis. Nessa linha, o professor Conrado Hübner Mendes chegou a ser processado por críticas direcionadas ao Governo.<sup>5</sup> Em suma, ocorreram diversas violações dos valores da democracia e da igualdade, em clara afronta ao art. 3º da CF/88.

---

<sup>1</sup> <<https://epoca.oglobo.globo.com/tecnologia/experiencias-digitais/noticia/2017/02/ha-um-aumento-sistematico-de-discurso-de-odio-na-rede-diz-diretor-do-safernet.html>>. Acessado em 17 de agosto de 2021.

<sup>2</sup> Por exemplo: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/01/veja-falas-preconceituosas-de-bolsonaro-e-o-que-diz-a-lei-sobre-injuria-e-racismo.shtml>>. Acessado em 25 de setembro de 2021.

<sup>3</sup> Exemplificativamente: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-58479785>>. Acessado em 25 de setembro de 2021.

<sup>4</sup> CALIL, Gilberto Grassi. A negação da pandemia: reflexões sobre a estratégia bolsonarista. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n.º 140, pp. 30-47, jan.-abr. 2021. p. 41.

<sup>5</sup> <<https://www.jota.info/coberturas-especiais/liberdade-de-expressao/conrado-hubner-mendes-aras-20052021>>. Acessado em 17 de agosto de 2021.

Como se pode reverter essa situação? Um modo de erradicar esse problema de compartilhamento de razões e de decisões que desrespeitam minorias é por meio da concretização de um ideal de democracia deliberativa. A CF/88 traz indícios deste ideal como um fim a ser alcançado. Caso perseguido, em tese esse ideal consegue combater os problemas elencados porque constrói uma maior legitimidade para o ordenamento jurídico brasileiro.

As decisões, em um ideal de democracia deliberativa, perpassam por um prévio processo de deliberação. Na deliberação, são apresentadas razões para justificar os argumentos que sustentam as propostas em debate. Essas justificativas, porém, não são irrestritas. Apenas se mantêm aquelas que são endossáveis por todos os indivíduos, ainda que não concordem com elas. Assim, garante-se que todas as pessoas serão tratadas com igual respeito e consideração nas decisões políticas.

Uma vez que as decisões se aplicam a todas as pessoas igualmente, a democracia deliberativa requer que essa discussão ocorra de modo amplo. Os representantes precisam ouvir os representados na tomada de decisão.<sup>6</sup> Isso garante que o interesse público atue como parâmetro de controle de todo esse processo. Assim, esse controle acontece não apenas na época das eleições, mas durante todo o mandato dos representantes. Em outras palavras, permite-se uma luta incessante pela efetivação de direitos, por parte dos Poderes Públicos e da população.

Contudo, ainda restaria a questão de como se aproximar desse ideal de democracia deliberativa. Afinal, caso as pessoas sigam atuando de modo a espalhar preconceitos e decisões autoritárias, isso não ocorrerá. Requer-se que os indivíduos compactuem com esse ideal na prática, e não o tomem apenas como palavras vazias. Além disso, para atingir esse ideal, as pessoas precisam estar aptas a tanto. Se parte significativa dos indivíduos não participarem da deliberação pública porque, por exemplo, são analfabetos, isso levará a uma deliberação muito restrita. Apenas um pequeno grupo discutirá temas de relevância para todo o país e poderá, desse jeito, tomar decisões não legítimas.

Existem diversos modos de se aproximar de um ideal de democracia deliberativa, inclusive por meio de rupturas institucionais. No entanto, seria no mínimo contraditório implementar esse sistema à força. Nesse sentido, o presente trabalho aposta no direito à educação brasileiro como um mecanismo para tanto.

---

<sup>6</sup> Neste trabalho, 'representante' refere-se ao indivíduo que exerce algum dos cargos do art. 14, § 3º, VI, da CF/88 (Presidente da República, Vice-Presidente, Senador, Deputado, Vereador, Governador, etc.). Aqui não se aborda outros tipos de representantes (advogados, administradores de empresas, Defensores Públicos, etc.). Porém, isso não impede que alguns argumentos do trabalho também possam se aplicar a esses outros tipos de representantes.

Para Carl Sagan, “nossa paixão pelo aprendizado [...] é a ferramenta da nossa sobrevivência”.<sup>7</sup> O aprendizado sobre o mundo levou o ser humano a grandes avanços, especialmente quando esse conhecimento é produzido de modo reflexivo, crítico e com trocas entre diversos indivíduos. Essa parece também ser a direção tomada pela democracia deliberativa. Esses fatos, em conjunto com os já elencados e outros que serão expostos a seguir, que levam à escolha da via da educação. Não como uma única via, mas como uma via possível e importante. Assim, este trabalho questiona: a efetivação do direito à educação brasileiro consegue desenvolver as capacitações necessárias para se atingir um ideal de democracia deliberativa?

Para atingir o objetivo proposto, primeiro se analisará no capítulo 2 a definição de um ideal de democracia deliberativa, explorando também a importância dele. A definição ocorrerá a partir de teóricos da temática, como Nadia Urbinati e Jon Elster. Essa delimitação fornecerá um objetivo a ser alcançado pelo direito à educação. No entanto, não se trata de um ideal puramente abstrato. Realiza-se uma união entre o ideal com o potencial das instituições brasileiras. Por isso, vale-se de recursos como as normas de representação política do Brasil – por exemplo, a obrigação de filiação partidária (art. 14, § 3º, V, da CF/88).

Importante destacar que este trabalho se alinha em grande medida com noções de John Rawls sobre democracia e política. Isso porque o modelo de Rawls apresenta diversas ferramentas teóricas para construção de uma sociedade democrática pluralista, consensual e capaz de discernir argumentos aceitáveis ou não na esfera pública. Dito isso, não se abordará as críticas de Chantal Mouffe ao ideal e nem a filosofia intersubjetiva de Jürgen Habermas, por exemplo. Existem muitos ideais de democracia deliberativa, mas esta monografia busca apenas mostrar o potencial de um deles para se alcançar uma democracia mais legítima.

Em seguida, no capítulo 3, definir-se-ão quais os meios para se atingir tal ideal. Essa parte abordará o que os indivíduos precisam ter acesso ou fazer para que essa deliberação ocorra nos moldes preconizados por um ideal de democracia deliberativa. A fim de estabelecer os componentes necessários à participação política nesses termos, utilizar-se-á a Abordagem das Capacitações [*Capabilities Approach*].

Em suma, analisar algo enquanto capacitação significa considerá-lo em termos de oportunidades para atingir determinados funcionamentos humanamente valiosos [*functionings*].<sup>8</sup> No caso em análise, esse funcionamento caracteriza-se como a própria

---

<sup>7</sup> SAGAN, Carl. **Cosmos**. Nova York: Random House, 1980. p. 278.

<sup>8</sup> SEN, Amartya. **The idea of justice**. Cambridge: Harvard University Press, 2009. pp. 230-233 e ss.

participação política. Esse método apresenta vantagem para os objetivos do trabalho, na medida em que ele leva em conta o contexto socioeconômico da efetivação desse direito.

A Abordagem das Capacitações fixa critérios objetivos para análise, “mas que são, ao mesmo tempo sensíveis a variações do caso concreto”.<sup>9</sup> A Abordagem permite entender as circunstâncias da situação brasileira, como as desigualdades de gênero na representação eleitoral, e elaborar respostas a partir dela. Dito de outro modo, a Abordagem realiza uma interpretação teleológica da participação política, a partir dos objetivos dela, quais sejam: alcançar um ideal de democracia deliberativa.

As implicações disso revelam que, para essa participação ocorrer, não basta uma conduta simples de ação ou omissão. A participação política, segundo aquele ideal, é garantida de modo diferente, por exemplo, do direito à privacidade (art. 5º, X, da CF/88). Quanto à privacidade, basta ninguém invadir a esfera íntima do indivíduo para que esse direito seja cumprido. Mesmo que existam divergências sobre o conceito de ‘privacidade’ e casos de flexibilização da regra (como as investigações criminais em consonância com o devido processo legal), a falta de condutas invasivas em geral é suficiente para garantir aquele direito. Já a participação política, para ocorrer, exige uma série de capacitações, como a de argumentar, a de pensar criticamente (criticidade), a de utilizar a retórica e a de compreender o outro em um sentido moralmente relevante, colocando-se no lugar dessa pessoa (compaixão). Além disso, em situações de grandes desigualdades, certos grupos podem restar excluídos dessa participação.

Frisa-se que a lista de capacitações examinada no respectivo capítulo não almeja o caráter de exaustividade (fechada, *números clausus*) e nem de definitividade (imutável). Novos estudos sobre o tema podem revelar a necessidade de outras capacitações e, eventualmente, alterar a resposta dada aqui à pergunta-problema. Todavia, argumentar-se-á que as capacitações trabalhadas são essenciais a fim de se perseguir um ideal de democracia deliberativa.

Por fim, no capítulo 4, levantar-se-á a hipótese de que o direito à educação brasileiro consegue desenvolver essas capacitações e, então, agir em prol da implementação de um ideal de democracia deliberativa. Isso porque a educação atua como um funcionamento fértil [*fertile functioning*]: uma capacitação que, quando garantida, promove outras. Em tese, o direito à educação brasileiro possui diversas normas que determinam o ensino justamente das capacitações delineadas em capítulos prévios. Os conteúdos ensinados preenchem os requisitos

---

<sup>9</sup> FOPPA, Lucas Porto. Parâmetros para o direito à educação cidadã. **Revista do Ministério Público de Contas do Estado do Paraná**, Curitiba, vol. 8, n.º 14, pp. 140-155, jan.-jun. 2021. p. 143.

para se atingir a participação política. Outrossim, a educação reduz desigualdades entre os cidadãos, o que também aproxima a sociedade do ideal buscado por este trabalho.

De certo modo, os capítulos 3 e 4 espelham-se. O capítulo 3 apresenta a Abordagem das Capacitações e, sintetizando a bibliografia, analisa quatro capacitações em um plano geral: argumentação, criticidade, retórica e compaixão. Por sua vez, o capítulo 4 trabalha aspectos gerais do direito à educação brasileiro e depois remete-se àquelas mesmas capacitações. Todavia, neste capítulo, conectam-se essas capacitações com o direito à educação brasileiro.

Ademais, ressalta-se que o direito à educação estudado foca naquele da educação formal, realizada nas instituições de ensino (educação básica e superior), e não pela família. Analisa-se a educação do art. 205 da CF/88 e seguintes, além da legislação infraconstitucional e da jurisprudência do STF. Portanto, a educação pela família – entendida como a passagem de ‘bons modos’, de etiqueta e de outros valores – não é objeto desta monografia.

Contudo, este trabalho não propõe o ensino dessas capacitações por meio de uma disciplina própria sobre participação política, como a extinta disciplina obrigatória de Educação Moral e Cívica (Decreto-Lei n.º 869/69). Na verdade, esse trabalho sequer sugere a criação de novas disciplinas ou de métodos didáticos específicos para ensino de cada capacitação. Essa tarefa é de competência de pedagogos e outros profissionais da Educação, não do Direito. O trabalho analisa tão somente os métodos já existentes e com determinação para aplicação no sistema jurídico brasileiro, como a Lei n.º 9.394/96 e a Base Nacional Comum Curricular.

Poder-se-ia objetar que, por mais que o direito à educação possua tais meios de implementação de um ideal de democracia deliberativa, a realidade é outra. Escolas públicas, por exemplo, muitas vezes nem contam com professores suficientes para todas as turmas. Entretanto, justamente por essa razão que se frisa pela efetivação do direito à educação. A Abordagem das Capacitações mostra que, por vezes, existe uma dissonância entre o direito na lei (presente) e o na realidade (ausente). Nessas situações, vê-se uma vantagem da Abordagem: iluminar esse hiato entre lei e realidade, bem como o que se precisa para estreitar ele. Esse parece o caso da educação.

Existe um amplo conjunto normativo em direito à educação que, em tese, conseguiria fomentar o alcance do ideal em tela. Contudo, uma série de problemas (como corte de gastos na pasta) dificultam que isso ocorra. Por essa razão, mostra-se fundamental a busca pela efetivação do direito à educação brasileiro, tal como disposto na legislação e em todo o ordenamento jurídico do país. Essa efetivação pode ajudar a construir uma ordem normativa mais legítima. Todavia, revela-se necessário lutar por essa reivindicação.

## 2. UM IDEAL DE DEMOCRACIA DELIBERATIVA

Conforme sintetizado na introdução, este capítulo firma um ideal de democracia deliberativa, o qual servirá de guia para as partes seguintes desta monografia. De início, aborda-se a relevância de tal ideal, traçando-se uma relação entre deliberação e legitimidade. A seguir, enfrenta-se o problema compartilhamento de razões e de criação de consenso, diante do fato do pluralismo. Por último, investiga-se a representação política nesse ideal. Ela deve obedecer ao dever de responsividade e se pautar pela razão pública. Isso, além de permitir um controle dos representantes pelos representados, limita as decisões daqueles àquelas endossáveis por todos os indivíduos razoáveis.

### 2.1 DELIBERAÇÃO, DEMOCRACIA E LEGITIMIDADE

O Brasil constitui-se como uma democracia representativa (art. 1º, parágrafo único, da CF/88). Conjuntamente, uma boa forma de se pensar o país é projetando-o na busca por um ideal de democracia deliberativa. Projeção essa que não se caracteriza como arbitrária, por pelo menos duas razões. Primeiro, encontra espaço implícito na Constituição (exemplificativamente: art. 64, *caput*, e 65, *caput*, CF/88). Segundo, como será mostrado, pensar o ordenamento brasileiro como uma democracia deliberativa reforça o seu potencial de legitimidade. Se queremos formar cidadãos que melhor atendam a esse ideal e que contribuam cada vez mais com a construção de uma sociedade igualitária, primeiro precisamos compreender o que ele significa. Especialmente, necessário analisar como garantir que esses cidadãos atuem de modo que a legitimidade desse sistema se mantenha.

Em resumo, um ideal de democracia deliberativa caracteriza-se pelo seguinte: uma sociedade em que todos os indivíduos são livres e iguais, na qual as decisões governamentais (aquelas do Poder Público) são tomadas, após um processo de deliberação, por uma maioria desses indivíduos. Livres e iguais, em um primeiro sentido, pela ausência de sistemas de castas, estamentos ou da escravidão, somado ao fato de o Estado garantir ao menos alguns direitos essenciais para todos (exemplo: liberdade de expressão, direito à educação, etc.). Outrossim, todos detêm igual possibilidade de influenciar as decisões governamentais, pois se dá oportunidade para a igual consideração dos interesses de cada indivíduo nesse procedimento. A princípio, não se silencia voz de qualquer indivíduo e diferenças socioeconômicas, físicas ou psicológicas não abalam significativamente esse processo de tomada de decisão. Implica dizer, por exemplo, que o simples fato de alguém ser mulher não levará essa pessoa a ter seus

argumentos não considerados ou considerados em menor grau do que os de um homem no processo decisório governamental. Nos debates prévios a essas decisões, apenas a força do argumento é determinante. Porém, se todos os interesses recebem igual consideração, como decidir quais prevalecerão? Isso é: com base em quais deles a decisão será tomada? A resposta escolhida por vários Estados é a seguinte: aqueles argumentos e ideias escolhidos pela maioria.

Todavia, cabe destacar que há nada de especial na vontade da maioria. O que delega poder para que o grupo maior quantidade de indivíduos governe e controle os demais? Por que a maior quantidade de pessoas dentre uma parcela da população (representantes, como deputados e vereadores) que define as decisões governamentais? Colocando em perspectiva, a maioria dos representantes sequer corresponde à maioria da população. 41 (quarenta e um) senadores formam a maioria absoluta no Senado Federal, ou seja: muito menos de 1% (um por cento) dos cerca de 200 (duzentos) milhões de brasileiros aprovam ou rejeitam projetos de leis que se aplicam a todos os demais. Trata-se de uma maioria dentro de uma minoria ínfima. Mesmo que de fato a maioria dos representantes significasse a maioria da população, dizer que a maior parte de um grupo de indivíduos deve governar a outra parte, pois eles são a maioria, é argumento circular e sem lastro.<sup>10</sup> É como afirmar que devemos obedecer certa pessoa pois ela é aquela pessoa. Deriva-se um ‘dever-ser’ de um ‘ser’, o que não possui validade lógica. Resta como motivo para obedecer a maioria o fato dela deter maior força física, por estarem em maior número. Todavia, isso não configura justificativa (dever) para obediência, apenas uma descrição de que quem não seguir as ordens sofrerá as consequências.

Nessa linha, a adoção desse critério da maioria é puramente convencional (arbitrária). Precisa-se de um critério para determinar como escolher dentre duas ou mais posições. Tal definição é, por natureza, parcial. No golpe de 11 de setembro de 1973 no Chile, tanto os militares que apoiaram Pinochet, quanto o então presidente Salvador Allende afirmavam-se como investidos da vontade do povo e que agiam de modo legítimo. Porém, é contraditório que dois opostos se declarem os únicos detentores da mesma vontade. Nessa linha, requer-se a formação de uma convenção para definir para qual lado pender: uma regra que defina quem e como representa a tese vitoriosa.<sup>11</sup> Critério esse que será inevitavelmente parcial, pois não há regra geral anterior para defini-lo, quando se encontra em momento de ruptura com o Direito (o golpe). Caso contrário, o único modo dos dois grupos decidirem o entrave é através da violência. No exemplo chileno, os militares impuseram, por meio de controle das forças

<sup>10</sup> SHAPIRO, Scott. **Legality**. Cambridge: Harvard University Press, 2011. pp. 40-50.

<sup>11</sup> ATRIA, Fernando. **La forma del derecho**. Madrid: Marcial Pons, 2016. pp. 180-183.

armadas, de perseguições políticas e de torturas de opositores, que eles definiam as decisões governamentais.

Uma vez que não queremos viver em um estado de conflito constante, estabelecem-se previamente critérios legais definidores de qual decisão, ideia ou tese prevalece e será implementada pelo Estado.<sup>12</sup> Assim como, para pessoas jurídicas, leis determinam que a manifestação dos administradores representa a da pessoa jurídica, surgem paralelos para decisões governamentais. O Congresso Nacional (Brasil), por exemplo, não tem a capacidade física e nem mental de emanar vontade, mas a Constituição estipula que decisões do Congresso em conformidade com as normas do processo legislativo e do regimento interno de cada Casa do Poder Legislativo Federal são expressões da vontade popular e contêm de autoridade nacional. Somente por isso, obriga-se que todos obedeçam às decisões do Poder Legislativo. Em democracias representativas, é o voto da maioria dos representantes (ou qualificações dessa) que define a decisão governamental, e não a deliberação. Vence a escolha aderida por um determinado número de representantes em relação ao total daqueles que formam a assembleia ou daqueles presentes.

As minorias restarão obrigadas a aceitar as decisões da maioria. Contudo, isso não implica que a maioria possa exigir às minorias o cumprimento de qualquer decisão. O apoio da decisão pela maioria sozinho não confere legitimidade no padrão exigido pelo ideal de democracia deliberativa. De início, nem sempre a maioria toma as ‘melhores’ decisões ou as mais adequadas com tal ideal. Uma decisão de submeter parcela da população a um regime de segregação racial, como o *apartheid* (África do Sul) ou o ‘*separate but equals*’ (Estados Unidos da América – EUA), carece de legitimidade democrática. Sequer trata cada pessoa como livre e igual. Uma democracia pressupõe, na medida do possível, que todos participem do processo de decisão (ver adiante), o que não ocorria naqueles regimes.

Mesmo numa situação de representação adequada, o voto de todos não significa o consentimento de todos. Decisões em que todos votam ainda se decidem pela maioria e podem resultar em escolhas com as quais os vencidos não concordam e não endossam - como o caso de decisões que condicionam parte dos indivíduos a um estado de ‘menos humano’ que os demais. Em suma, a decisão carece de razões para que essas minorias à obedeçam. Por que alguém endossaria ser classificado como pior que os outros simplesmente por nascer com uma feição diferente? Nessas situações, a maioria pode submeter a minoria a cumprir à força tal

---

<sup>12</sup> ATRIA, Fernando. **La forma del derecho**. Madrid: Marcial Pons, 2016. pp. 179-180.

decisão – por exemplo, com uso da força policial. Essa situação caracteriza uma ‘justiça do mundo dos peixes’ [*matsyanyaya*], incompatível com o ideal de democracia: os maiores (nos regimes citados, em termos de poder socioeconômico) impõem sua vontade sobre os menores e os subjagam sem quaisquer restrições.<sup>13</sup> No entanto, essa imposição não significa que a minoria terá razões para aceitar a segregação. Ilegitimidade essa que se refletiria possivelmente, por exemplo, em protestos contrários ao regime segregativo. Naqueles regimes, a violência sobrepõe-se ao pacto democrático, no sentido de igualdade.

Por outro lado, o caráter deliberativo desse modelo de democracia não produz por si a decisão dos representantes: isso cabe ao consenso (voto) da maioria. A discussão em si não é dotada de qualquer característica que defina, por exemplo, se devemos ampliar ou não as políticas afirmativas nas universidades. Discussões podem perpassar séculos, como os debates sobre a existência de um Direito Natural, sem a necessidade de se chegar a uma decisão. Inclusive, decisões podem ser tomadas sem qualquer debate: basta fazermos uma contagem de votos a qualquer momento e verificar quantos representantes escolheram a opção ‘a’ ou ‘b’.<sup>14</sup> O ideal e adequado processo deliberativo representa apenas um meio de conferir legitimidade ao processo de escolha da maioria, porque estabelece condições procedimentais para decisão, como a igual consideração dos indivíduos e de suas vozes e a exposição de argumentos em termos que as outras pessoas possam endossar.<sup>15</sup> Critérios esses que excluirão algumas escolhas do resultado final, especialmente aquelas de caráter discriminatório. Somente decisões com razões aceitáveis pelas minorias devem sobreviver, num ideal de democracia deliberativa.

Quando cumpridas essas condições pelos cidadãos, a decisão da maioria adquire legitimidade e, de fato, a maioria pode exigir o cumprimento dela às minorias. Por isso que, na democracia deliberativa, tem-se o seguinte esquema decisório: o voto antecedido por uma deliberação em fórum público. Nesse sentido, compreender a deliberação ideal e as suas características necessárias para satisfazer o ideal de democracia deliberativa torna-se relevante. Como é um processo de deliberação que antecede a uma decisão, por voto da maioria, legítima e por que ele contribui para tanto?

A deliberação, num ideal, aparece como meio de formação das preferências dos cidadãos e de seus representantes. Deliberar é discutir, e não é barganhar [*haggling*]: não

---

<sup>13</sup> SEN, Amartya. **The idea of justice**. Cambridge: Harvard University Press, 2009. p. 20.

<sup>14</sup> MANIN, Bernard. **The principles of representative government**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. pp. 189-190.

<sup>15</sup> MANIN, Bernard. Legitimidade e deliberação política. In WERLE, Denílson Luis; MELO, Rúrion Soares (Org). **Democracia deliberativa**. São Paulo: Esfera Pública, 2007. pp. 40-41.

tentamos convencer os demais de algo imediato mediante ameaças ou de oferta de vantagens.<sup>16</sup> Persuadimos os outros por meio de argumentação e de retórica,<sup>17</sup> com uso de proposições impessoais e de longo prazo. Ao invés de dizer ‘fulano deve investir nas escolas porque assim beneficiará a minha e ganharei lucro’, numa deliberação surgem argumentos como ‘investimentos em instituições de ensino promovem redução de desigualdades e maior qualificação da mão-de-obra’. Nesse sentido, a deliberação não ocorre do mesmo modo que barganhas no mercado ou relações de compra e venda entre empresários, contratante e contratado ou consumidor e fornecedor – ainda que esses modelos (deliberação e mercado) contenham pontos em comum.<sup>18</sup> Ao abordar o mercado, pensadores que aderem a teorias econômicas da democracia e suas variantes assumem que pessoas já sabem o que querem: têm suas preferências pré-determinadas e escolhem entre opções dadas, cujas relações de prioridade entre elas são tomadas como independentes.<sup>19</sup> Ainda que consumidores se deparem com produtos novos, escolhem com base em necessidades prévias.<sup>20</sup>

O mesmo não vale para a deliberação. Pessoas entram no fórum público não só com conflito entre as outras, mas também consigo mesmas: os próprios desejos e valores carecem de uma ordem completa de prioridade entre si.<sup>21</sup> Pessoas podem valorizar educação e prosperidade econômica, mas nunca terem estabelecido uma ordem de preferência entre tais temas. Mesmo que tivessem, é diferente avaliar o conflito entre tais ideias em abstrato e em uma situação concreta. Dizer que prefere salvar economia à saúde difere-se de ter que escolher alocar verbas em um banco cuja falência afetará hospitais do que em um hospital cuja falta de investimento acarretará em mortes de pacientes e demissões de médicos.

---

<sup>16</sup> MANIN, Bernard. **The principles of representative government**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. pp. 198-199.

<sup>17</sup> Desenvolver-se-á mais o tema da retórica no capítulo subsequente. No entanto, cabem desde logo algumas explicações. O sentido de ‘retórica’ empregado neste trabalho não carrega valor negativo (salvo quando dito expressamente) e nem significa uma ferramenta com a qual se convence qualquer um de toda e qualquer tese. Toma-se o conceito como uma arte ou técnica de apresentar mais claramente os argumentos que convenceriam tomadores de decisão razoáveis, endereça-los aos outros e expor as suas justificativas a partir de ‘lugares-comuns’ [*topoi*]. MACCORMICK, Neil. **Rethoric and the rule of law**. Oxford: Oxford University Press, 2005. pp. 17-20.

<sup>18</sup> ELSTER, Jon. The market and the forum: three varieties of political theory. In BOHMAN, James; Rehg, William (Ed). **Deliberative democracy: essays on reasons and politics**. Cambridge: The MIT Press, 1997. pp. 13-19 e 26.

<sup>19</sup> ELSTER, Jon. The market and the forum: three varieties of political theory. In BOHMAN, James; Rehg, William (Ed). **Deliberative democracy: essays on reasons and politics**. Cambridge: The MIT Press, 1997. p. 5.

<sup>20</sup> MANIN, Bernard. Legitimidade e deliberação política. In WERLE, Denílson Luis; MELO, Rúrion Soares (Org). **Democracia deliberativa**. São Paulo: Esfera Pública, 2007. p. 36.

<sup>21</sup> MANIN, Bernard. Legitimidade e deliberação política. In WERLE, Denílson Luis; MELO, Rúrion Soares (Org). **Democracia deliberativa**. São Paulo: Esfera Pública, 2007. p. 29.

Ainda que se tenham preferências para tais situações específicas, circunstâncias supervenientes e inéditas surgem a todo momento, para as quais não temos medidas ou protocolos anteriores de como lidar – como a criação dos aplicativos de transporte afetou as relações e políticas de Direito do Trabalho ou como a quarentena de 2020 impactou as escolas, com a adoção do ensino remoto. Além do mais, em democracias, os representantes precisam deliberar e decidir sobre questões que não afetam apenas eles, mas também vários outros indivíduos.<sup>22</sup> Uma lei, em geral e num ideal de democracia, aplica-se a todos, não apenas a quem a formula. Nesses casos, a preferência do indivíduo altera-se, visto que se trata de expressar algo que prefere inclusive para os demais. Um cidadão egoísta pode preferir sonegar impostos a pagá-los (o que não afetaria significativamente sua situação econômica), porque assim gasta menos dinheiro. Todavia, ele pode não desejar que todos os outros cidadãos o imitem, pois, caso fizessem, tornaria financeiramente inviável a prestação de serviços públicos (como os do Sistema Único de Saúde, SUS) dos quais ele depende. Ainda, mesmo quando acreditamos saber nossas preferências, elas podem não ser realmente nossas escolhas. Dentre outros fatores, a aversão ao risco e o estigma social afetam isso.<sup>23</sup> Por exemplo, determinada pessoa prefere ir à praia a visitar um museu. Indo à praia, pode ficar na pousada ou passar o dia na beira da praia, sendo esta opção aquela que prefere mais. Contudo, há risco de chover e a pessoa ter de ficar na pousada (o que não afetaria a visita ao museu): por causa desse risco o indivíduo tende a escolher a opção do museu – ainda que o risco seja baixo. A aversão ao risco e a relação entre as opções altera a percepção das preferências. Igualmente, por vezes não se expressa a preferência real devido ao estigma que a sociedade impõe. Alguém que defende a legalização do aborto pode não manifestar tal preferência em virtude da visão negativa que a sociedade a que pertence expressa sobre o tema.

Nesse sentido, a pesquisa de Asch mostra um dos motivos que torna a deliberação relevante. Em um experimento, mostrou-se aos participantes uma linha reta num papel e, em seguida, outras três linhas. A tarefa deles era decidir qual das três retas mais se aproximava do comprimento da primeira reta. Ao colocar no experimento indivíduos que discordavam dos demais, debatiam questionavam e pensavam criticamente, a taxa de acerto dos participantes

---

<sup>22</sup> ELSTER, Jon. The market and the forum: three varieties of political theory. In BOHMAN, James; Rehg, William (Ed). **Deliberative democracy: essays on reasons and politics**. Cambridge: The MIT Press, 1997. pp. 10-11.

<sup>23</sup> ELSTER, Jon. The market and the forum: three varieties of political theory. In BOHMAN, James; Rehg, William (Ed). **Deliberative democracy: essays on reasons and politics**. Cambridge: The MIT Press, 1997. pp. 7-8.

umentava. Isso acontecia mesmo quando os dissidentes representavam uma minoria no experimento.<sup>24</sup> A partir do debate, o entendimento dos participantes se esclarecia. Processo semelhante ocorre na deliberação. É por meio dela que os indivíduos ordenam as suas preferências. Em especial, deliberando as pessoas descobrem progressivamente as consequências prejudiciais das propostas das outras partes. Expõem-se argumentos, valores e visões de mundo, muitas das quais as partes não haviam imaginado ou sopesado em relação às demais. As partes não conseguem de antemão conhecer todos os argumentos e visões que se levantarão no debate e, frisa-se, nem ter preferências anteriores a respeito deles.

Nesse processo, as partes também compreendem as implicações de adotar uma ou outra decisão, inclusive eventuais danos que podem causar. Caso queiram evitar tais danos, necessário às partes impedir que decisões que consideram como prejudiciais sejam tomadas, mesmo que a proposição preferida por essas partes não se sobressaia. Logo, cada parte tenta não só defender seus argumentos, mas também refutar os argumentos dos quais discorda.<sup>25</sup>

Claro, pode-se considerar exagerado afirmar que a deliberação necessariamente educa os participantes dela e que precisamos de uma vida dedicada à política para atingirmos uma plenitude moral. A deliberação educa desde que funcione devidamente (um ideal). Na realidade cotidiana, existem diversos vieses que deturpam a deliberação, como a pressão social e as *fake news*, que influenciam prejudicialmente a formação moral do indivíduo e, assim, precisamos de uma base de saberes e de valores antes de participarmos do empreendimento deliberativo para sofrermos menor influência desses fatores.<sup>26</sup> Todavia, a deliberação contém efeitos positivos tais como a ordenação de preferências, ainda que se tomados como meros subprodutos.

A organização dessas preferências aponta mais uma diferença entre a barganha e o processo deliberativo. No fórum público, há de se defender opiniões a respeito dos tópicos em debate. Vai-se além da mera preferência, traduzindo-as em argumentos. Convicções essas que possuem ordens (quanto à especificidade, ao objeto, etc.) distintas entre si. Quando essas ordens entram em conflito, o mesmo ocorre com as convicções individuais. Afinal, os indivíduos não têm preferências pré-determinadas. Pela mesma razão, pessoas distintas formarão, em algum

---

<sup>24</sup> ASCH, Solomon Eliot. Opinions and social pressure. **Scientific America**, São Francisco, vol. 193, n.º 05, pp. 31-35, nov. 1955. pp. 32-34.

<sup>25</sup> MANIN, Bernard. Legitimidade e deliberação política. In WERLE, Denílson Luis; MELO, Rúrion Soares (Org). **Democracia deliberativa**. São Paulo: Esfera Pública, 2007. pp. 31-32.

<sup>26</sup> ELSTER, Jon. The market and the forum: three varieties of political theory. In BOHMAN, James; Rehg, William (Ed). **Deliberative democracy: essays on reasons and politics**. Cambridge: The MIT Press, 1997. p. 26.

grau, convicções diferentes. Com base em fatores internos ou externos ao indivíduo e a suas vivências, bem como à percepção delas, cada um passará pelo seu próprio processo de formação de preferências e de convicções.

## 2.2 PLURALISMO E CONSENSO SOBREPOSTO

O problema é que muitas dessas convicções mostram-se como irreconciliáveis entre si, visto que são contraditórias. O mesmo processo ocorre com pessoas em um debate. Dois debatedores podem levantar argumentos razoáveis, mas diametralmente opostos. Defender (1) o aumento ou (2) a diminuição de um imposto para o aumento do produto interno bruto (PIB) do país não é falso ou verdadeiro, mas somente mais ou menos forte e razoável – embora caracterizem-se como opções contrárias entre si. Há visões irreconciliáveis que não discriminam ninguém e que não são suscetíveis a prova irrefutável de qual está certa. As duas devem ser respeitadas. Pelo princípio democrático dá-se igual respeito e consideração a cada indivíduo razoável. Paralelamente, também se deve respeito a cada uma das teses razoáveis defendidas por essas pessoas – e apenas a elas. A proteção não cobre teses não razoáveis.

Essa divergência razoável advém de uma visão das causas da discordância entre essas pessoas razoáveis, chamadas de limites do juízo [*burdens of judgement*].<sup>27</sup> Pessoas razoáveis são aquelas que estão de acordo com propor suas ideias sobre o tema em discussão e a aceitar a decisão que vier a ser tomada. Quem não é razoável tentaria impor a sua decisão e não aceitaria outras propostas de modo algum. Isso é diferente do aspecto racional das pessoas, que diz respeito ao modo como essas propostas serão julgadas e apresentadas: por meio da razão.<sup>28</sup>

Por uma série de fatores – tais como evidências conflitantes, vagueza de conceitos e experiências de vida diversas – julgamos valores e ideias de modo distinto. Por isso algumas pessoas, por exemplo, são a favor de políticas de renda mínima universal e outras não. Os limites do juízo mostram que haverá desacordos entre as pessoas numa sociedade e que essa divergência surge meramente por causa daquele conjunto de circunstâncias. Assim, o argumento de um indivíduo razoável não é cogente, não é naturalmente ‘mais certo’ e nem deve ser imposto sobre os argumentos dos demais.

Todavia, isso não significa um espaço de total divergência.<sup>29</sup> As teorias científicas possuem pontos controversos e podem ser alteradas ou aperfeiçoadas em alguma medida – tal

<sup>27</sup> RAWLS, John. **O liberalismo político**. São Paulo: Editora Ática, 2000. pp. 99-101.

<sup>28</sup> RAWLS, John. **O liberalismo político**. São Paulo: Editora Ática, 2000. pp. 92-98.

<sup>29</sup> RAWLS, John. **O liberalismo político**. São Paulo: Editora Ática, 2000. pp. 101-103, 185 e 209.

qual a passagem do modelo atômico de Dalton até modelo atômico atual, baseado nas teorias de Schrödinger, de Heisenberg e de outros pesquisadores. No entanto, essa mudança ocorreu dentro da ciência, utilizando-se de métodos sérios e com base também em resultados de estudos anteriores submetidos à revisão de outros pesquisadores.<sup>30</sup> É assim que as ciências progridem, e não concebendo tudo como relativo.

Se tomado como relativo e com igual peso todo e qualquer posição, não há qualquer base para discussão. Nesta situação, mesmo aquilo que restou amplamente comprovado por evidências pode ser considerado falso, pois ‘para mim’ até o fato de o planeta ser redondo pode ser tomado como não real. Qualquer evidência do formato esférico (como as fotos do planeta registradas por satélite) podem ser tomadas como falsas – chamando-as de montagens, peças de um plano de conspiração contra o Governo, etc. Paralelamente, qualquer fator que corrobore a ‘minha’ visão pode ser proclamado como prova irrefutável dela, vide se um representante que ‘eu’ apoio afirmar que ‘a Terra é plana’.

Além dos fatos amplamente aceitos pela ciência, como se trata de um desacordo razoável, preconceitos e outras crenças discriminatórias também não podem ser tomadas como algo discutível ou aceitável. A questão do racismo, por exemplo, não pode ser considerada como uma mera crença ou um produto dos limites do juízo, de modo que algumas pessoas acreditam nisso e outras não. Isso por que o racismo não é algo legítimo: ele viola o princípio de apenas oferecer razões que os outros possam endossar. Ou seja, em um ideal de democracia deliberativa, ninguém possui a ‘liberdade de ser racista’ e a existência do racismo não se trata apenas de uma opinião.

Além de ferir o dever de tratar todos com igual respeito e consideração, se tudo, inclusive preconceitos, pode ser uma verdade sob ‘meu’ ponto de vista e uma questão de simples gosto pessoal, não se poderia chegar a uma decisão que todas pessoas possam endossar. Tudo seria relativo e as pessoas não compartilhariam quaisquer valores e ideias. Esse cenário torna impossível a legitimidade de qualquer ação coletiva, pois apenas sobraria um embate de opiniões, e não uma deliberação. Ou seja, venceria o ponto de vista mais forte (em força física, numérica ou econômica etc.), mas não o mais legítimo. Os limites do juízo, então, requerem apenas um ideal de tolerância, que se reconheça que o argumento de cada um não é o único aceitável por cidadãos livres e iguais (razoável) e que existe um espaço para discussões sobre

---

<sup>30</sup> GOLDMEIER, Gabriel. **Social justice and citizenship education: reflective equilibrium between ideal theories and the brazilian context**. 2018. 317 f. Tese (doutorado em Filosofia) - Institute of Education da University College London, Londres, 2018. pp. 36-39.

variados temas. Excluídos os argumentos não-razoáveis, as pessoas precisam entender que há diversos argumentos mais ou menos razoáveis sobre o assunto em debate, que não só os delas.

Nessa linha, outra circunstância a se considerar no processo de deliberação relaciona-se ao fato do pluralismo.<sup>31</sup> Em um regime de governo democrático, no qual há direito de liberdade de expressão, consciência, religião, etc., coexistem diversas doutrinas (seculares ou não). Várias dessas doutrinas, em alguma medida, entram em conflito, por exemplo: neoliberais não-cristãos e cristãos podem concordar sobre a isenção de impostos para a igreja mas divergir sobre a legalização do aborto. Inevitavelmente, na sociedade surgirão dissensos entre as pessoas, dado o fato do pluralismo. Em razão disso, atingir a unanimidade torna-se uma tarefa de extrema dificuldade na prática – variável conforme a matéria – sem o uso da coerção.<sup>32</sup> Não à toa, adota-se o critério de decisão pela vontade da maioria como solução prática para o problema de alcançar decisões unânimes.<sup>33</sup>

Nessa toada, a construção de consenso possível e almejado, dado o fato do pluralismo, é aquela do consenso sobreposto: cada doutrina endossa o respeito ao Estado Democrático de Direito e ao respectivo procedimento de tomada de decisão a partir de seus próprios pontos de vista específicos.<sup>34</sup> No consenso sobreposto, percebe-se uma congruência de razões que fazem o indivíduo endossar a decisão, ainda que discorde dela.<sup>35</sup> De um lado, a decisão se apoia em justificativas amplas e publicamente compartilhadas – como o igual respeito e consideração dos indivíduos. De outro, a doutrina de cada indivíduo oferece justificativas para este aceitar a decisão. Um neoliberal pode argumentar pela plausibilidade da isenção de impostos para igreja por que promove um ideal de liberdade. O cristão, por sua vez, pode defender que os valores desse Estado e dos meios decisórios refletem os ensinamentos bíblicos de respeito ao próximo e de separação entre a religião e o Estado. Por mais que discordem de alguma decisão resultante da votação, ambos a aceitam porque concordam com o procedimento decisório com base em pontos vista diversos apoiado, cada um deles, em suas próprias doutrinas.

Importante notar que o consenso sobreposto é apenas um ideal a ser perseguido, mas na prática (numa sociedade não-ideal) não necessariamente ocorre.<sup>36</sup> As decisões em si podem

<sup>31</sup> RAWLS, John. **O liberalismo político**. São Paulo: Editora Ática, 2000. p. 80.

<sup>32</sup> RAWLS, John. **Justiça como equidade: uma reformulação**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 47.

<sup>33</sup> MANIN, Bernard. Legitimidade e deliberação política. In WERLE, Denílson Luis; MELO, Rúrion Soares (Org). **Democracia deliberativa**. São Paulo: Esfera Pública, 2007. pp. 19-21.

<sup>34</sup> RAWLS, John. **O liberalismo político**. São Paulo: Editora Ática, 2000. p. 179.

<sup>35</sup> FREEMAN, Samuel Richard. Political liberalism and the possibility of a just democratic constitution. In FREEMAN, Samuel Richard (Ed). **Justice and the social contract: essays on rawlsian political philosophy**. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 192.

<sup>36</sup> RAWLS, John. **O liberalismo político**. São Paulo: Editora Ática, 2000. pp. 211-216.

receber o consenso da maioria, mas isso não implica a presença de um consenso, por exemplo, sobre qual a concepção política de justiça mais adequada para o país. Esse ideal de consenso sobreposto (que vai além do consenso sobre decisões específicas) parte do pressuposto de uma série de condições em relação ao conceito pessoa, bem como um acordo sobre questões de toda a amplitude da estrutura básica da sociedade.<sup>37</sup>

O consenso sobreposto sobre a concepção política de justiça apresenta-se como um ideal de estabilidade social, por meio da concordância de diversos e detalhados valores, direitos, liberdades e critérios de alocação de bens – a partir da doutrina de cada indivíduo. Ele é uma versão mais exigente (em maior amplitude e profundidade) de outra forma de consenso, o constitucional. Nele, há concordância sobre liberdades básicas e outras matérias constitucionais, porém não um acordo total a respeito da estrutura básica: apenas a respeito sua moldura.

No consenso constitucional sobre a estrutura básica, não se concorda em detalhes sobre o conteúdo e os limites desses direitos.<sup>38</sup> Estabelece-se tão somente que as regras do jogo se alinharão aos valores básicos de democracia, como de igual respeito e consideração das pessoas, a separação dos Poderes, o devido processo legal (legislativo, judiciário ou administrativo), e a igualdade de todos perante a lei. Essa definição rasa e pouco extensa da estrutura básica é insuficiente para eliminar os conflitos sobre questões básicas de justiça. Isso leva os grupos que apoiam diferentes doutrinas (cada um com sua concepção política de justiça) ao debate no fórum público para especificar diversos pontos remanescentes. Então, o consenso sobreposto se desdobra a partir desse acordo entre doutrinas abrangentes razoáveis sobre uma série de elementos da estrutura básica (como seus princípios e valores), quando observados os procedimentos estabelecidos no consenso constitucional. A deliberação nasce de um contexto com divergência de visões, como o do pluralismo.

Precisamente, não se trata de um pluralismo com discordância total, uma vez que este impede a ação coletiva legítima. Como visto, existem certos fatores sobre os quais há uma concordância. Em suma, um ideal de democracia deliberativa aceita apenas uma forma específica de pluralismo (o razoável), delimitado no tópico seguinte. Mesmo assim, frisa-se que a deliberação ocorre numa situação de divergência de opiniões, e não de concordância plena.

---

<sup>37</sup> Estrutura básica da sociedade aqui significa “suas principais instituições políticas e sociais e a forma como se articulam num sistema de cooperação”. RAWLS, John. **O liberalismo político**. São Paulo: Editora Ática, 2000. p. 250.

<sup>38</sup> RAWLS, John. **O liberalismo político**. São Paulo: Editora Ática, 2000. pp. 205-206 e 213-214.

O problema a que a deliberação cotidiana e rotineira se propõe a resolver é o de produzir um consenso da maioria quanto à decisão em debate, por um meio em que não há nenhuma superioridade intrínseca aos membros desse empreendimento (a argumentação).<sup>39</sup> No ideal de deliberação, ninguém é melhor que o outro – seja pelas características físicas-psicológicas, seja pelas socioeconômicas. O argumento, então, torna-se a única força para persuadir e gerar consenso sobre o ponto. Contudo, quando há consenso sobre a questão em discussão, não há mais necessidade de debate e ele se dá por terminado – pelo menos até novas divergências ou circunstâncias surgirem. Se uma proposição sobrevive a uma reflexão crítica e não surgem mais objeções, tendemos a presumir que ela é sustentável de se adotar.<sup>40</sup>

Claro, como já se afirmou, consenso não requer que todos os participantes do debate concordem para que se encerre o debate e se defina a decisão: apenas uma quantidade pré-determinada e suficiente de representantes precisam concordar sobre o ponto em discussão – especialmente no Poder Legislativo. Contudo, dado o fato do pluralismo, tomar em consideração o ideal do consenso sobreposto detém um valor. Com ele, moldam-se decisões mais legítimas, das quais, ainda que se discorde, pode-se razoavelmente aceitar, pois se tratam de decisões fundamentadas em razões publicamente justificáveis. Assim, publicidade do debate leva a se apresentar justificativas que os outros possam endossar, ainda que diverjam da tese aprovada pela maioria.

Destarte, o debate é um processo pelo qual essas decisões, na medida do possível, têm que passar.<sup>41</sup> O consenso constitucional sobre a estrutura básica, embora mais fraco que o sobreposto, já facilita o caminho até este. Isso porque seguir aquele mínimo de regras do jogo democrático propicia legitimidade na medida em que todos os argumentos devem ser levados em consideração. Como os indivíduos concordam com os princípios democráticos, somente devem deliberar nesses termos: nesse contexto de fórum público não devem discriminar uns aos outros. Almeja-se que apresentem só teses justificáveis sob esses valores democráticos e, logo, propicia-se o consenso sobre as decisões específicas, uma vez que todos os argumentos partem dessa base.

---

<sup>39</sup> MANIN, Bernard. **The principles of representative government**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 187.

<sup>40</sup> SEN, Amartya. **The idea of justice**. Cambridge: Harvard University Press, 2009. p. 386.

<sup>41</sup> MANIN, Bernard. **The principles of representative government**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 191.

### 2.3 DELIBERAÇÃO, REPRESENTAÇÃO E LEGITIMIDADE

Como consequência, os representantes precisam demonstrar que seus argumentos estão de acordo com essa forma de consenso constitucional, justificando-se perante os demais: tanto seus colegas quanto aqueles indivíduos externos às assembleias. Essa justificação cabe mesmo aos ocupantes de cargos não relacionados ao Poder Legislativo. Alguns países, como o Brasil, adotam sistema de representação partidária, ou seja: a filiação a um partido político é um requisito para a candidatura (art. 14, § 3º, V, CF/88). Dessa forma, ainda que se tomem decisões sem a deliberação em fóruns governamentais, em geral ocorre uma deliberação interna do partido acerca da decisão.<sup>42</sup> O representante precisa justificar sua escolha por meio da persuasão dos colegas ou líderes do partido de que determinada decisão é a mais adequada. Caso contrário, corre o risco de sofrer sanções como desfiliação partidária por tomar decisões não coerentes com os ideais do partido. Desfiliação essa que, em cargos resultantes de eleição proporcional, pode gerar a perda do cargo eletivo – conforme a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n.º 5.081/DF, de Relatoria do Ministro (Rel. Min.) Luís Roberto Barroso. Apesar de a desfiliação não retirar o cargo de representantes eleitos por eleição majoritária, impede que tais indivíduos sejam eleitos novamente a não ser que consigam nova filiação em outro partido, dentro do período hábil para tanto.

Outra frente de deliberação dos representantes é perante o eleitorado. Os representantes precisam justificar suas decisões para aqueles que os elegem. Isso não apenas por uma questão de apoio financeiro a suas campanhas, uma vez que em países com financiamento público de campanha esse fator tende a impactar menos nos resultados da eleição. Há responsividade [*accountability*] dos representantes perante os representados, um agir responsivo. Se os representantes já vivenciaram a posição de representados, lembram da sensação de como é obedecer, sejam decisões boas, sejam decisões ruins. Os representantes praticam melhor o exercício de se colocar no lugar do outro e compreender suas necessidades, bem como a angústia de ser governado por decisões antidemocráticas, ruins ou prejudiciais. Isso incentiva o representante a atuar de acordo com os valores da democracia. Por tal razão, a rotatividade dos representantes contém importância.<sup>43</sup>

No entanto, há cargos em que nem sempre ocorre rotatividade, devido, por exemplo, a ausência de limites para recondução ou reeleição. A título de exemplo, no Brasil inexistente esse

---

<sup>42</sup> MANIN, Bernard. **The principles of representative government**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. pp. 216-217.

<sup>43</sup> MANIN, Bernard. **The principles of representative government**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 43.

limite para os cargos do Poder Legislativo (art. 14, § 5º, CF/88). Entretanto, há outro fator que auxilia a controlar a atuação dos representantes, em que pese esses careçam daquele senso de empatia para com os representados. Eleições recorrentes e em intervalos relativamente curtos contribuem em grande medida para criar uma responsabilidade dos representantes e impor limites à atuação deles. O fato é que o voto é um dos poucos modos de o eleitor controlar a atuação daqueles que elegeram e de mantê-los num ‘caminho virtuoso’.<sup>44</sup> O eleito não se submete a uma obrigação legal de cumprir as promessas de campanha. Mesmo que cumprisse, sobrevirão questões imprevisíveis à época da eleição sobre as quais terão de tomar decisões.

A ideologia do representante confere um dos poucos meios de tentar antecipar essa decisão. Isso porque elas se tratam de um mapa simplificado da realidade.<sup>45</sup> Simbolizam, em outras palavras, uma interpretação dos fatos a partir de conjunto de ideias e da relação de prioridade entre elas. O termo ‘mapa’ refere-se ao fato de selecionarem uma forma da realidade histórico-social, tal como diferentes projeções cartográficas possuem diferentes focos – cônica, azimutal, cilíndrica conforme, cilíndrica equivalente, etc. Paralelamente, ideologias podem priorizar diferentes valores (combinados em diferentes ordens e formas), tais como: lucro, igualdade de oportunidades, fraternidade, liberdade, progresso, meritocracia, tradição, etc. Isso não significa que toda interpretação da realidade é adequada. Por exemplo, equivocou-se o mapa que posiciona Porto Alegre a um quilômetro de Roma, assim como a ideologia que nega a existência do racismo. Apesar disso, diversos mapas acertam: mostram um caminho adequado entre as cidades, tal como várias ideologias realizam uma interpretação razoável da realidade.<sup>46</sup>

Ademais, as ideologias são mapas especiais, pois elas competem entre si para se estabelecerem como a interpretação predominante da realidade histórico-social.<sup>47</sup> Elas pretendem se sobressair na linguagem política e nas políticas públicas. Para tanto, as ideologias atuam por meio das práticas sociais, ações de instituições e de pessoas no mundo – como o voto em certa decisão. Quanto ao tema, nota-se que cada grupo ou indivíduo sustenta uma ideologia: inevitavelmente, todas as pessoas possuem alguma visão de mundo, uma forma de explicá-lo e compreendê-lo.<sup>48</sup> Em razão dos limites da imaginação humana, essa visão sempre seleciona uma determinada interpretação da realidade, ou seja: apresenta-se como uma ideologia.

---

<sup>44</sup> MANIN, Bernard. **The principles of representative government**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 117.

<sup>45</sup> FREEDEN, Michael. **Ideology: a very short introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2003. pp. 41-42 e 60.

<sup>46</sup> FREEDEN, Michael. **Ideology: a very short introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2003. p. 18.

<sup>47</sup> FREEDEN, Michael. **Ideology: a very short introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2003. p. 55.

<sup>48</sup> FREEDEN, Michael. **Ideology: a very short introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2003. p. 27.

De outro lado, os eleitores, com base nas suas próprias ideologias, opinam sobre tais decisões dos representantes anterior ou posteriormente à realização delas. Por intermédio de protestos ou de outras formas de pressão, a sociedade civil pode exigir que os representantes prestem atenção a determinadas pautas (como o racismo ou a questão ambiental) e que se implementem medidas a respeito. Se o eleitorado não concordar com as escolhas do representante sobre essas pautas, basta não votar nele nas próximas eleições. Nesse momento, as promessas de campanha e a oratória não bastarão, uma vez que também se julgará o candidato com base nas suas decisões no último mandato.<sup>49</sup> A responsabilidade de suas escolhas anteriores (boas e ruins) recairá sobre ele, determinando se receberá ou não o voto e a confiança dos representados novamente. Eleitores não influenciam diretamente a direção das políticas públicas, mas possuem meios para expressar em algum grau a aprovação ou a rejeição de políticas (como protestos antes ou depois da decisão), conferindo ou retirando certo aval aos representantes que as apoiaram.

Com isso, incentiva-se que os representantes tentem antecipar os interesses e as visões dos representados sobre as decisões vindouras e também escutem as demandas da sociedade. Caso consigam atender melhor ao interesse dos representados, crescem suas chances de se perpetuar no cargo após as próximas eleições.<sup>50</sup> Assim, o representante busca maior proximidade com o representado, e não apenas satisfazer, por meio das decisões, apenas o seu interesse ou o do partido. Nesse sentido, o voto controla a atuação dos representantes. Esses, por sua vez, precisam persuadir o eleitorado a respeito da adequação daquela decisão caso queiram se reeleger.

Entretanto, deliberação alcança papel essencial nessa frente não apenas porque garante a reeleição dos representantes. A responsividade dos eleitos em relação aos eleitores é justamente o que torna a representação democrática. Outrossim, há pelo menos mais três razões democráticas pelas quais essas persuasões perante o público adquirem importância. Garante o caráter circular da representação, a não arbitrariedade das decisões e o respeito à diversidade dos eleitores.

O caráter representativo diz respeito não ao fato de o representante firmar uma espécie de contrato com o representado, mas por causa de uma comunicação constante entre esses dois polos. Deve persistir, ao longo de todo o mandato, uma construção circular e contínua das

---

<sup>49</sup> MANIN, Bernard. **The principles of representative government**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. pp. 176-177 e 237.

<sup>50</sup> MANIN, Bernard. **The principles of representative government**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. pp. 178-179.

decisões políticas com ampla participação e debate da sociedade. Então, embora os civis não sejam o centro da representação, esse processo não os desconsidera. O voto age somente no período da eleição, não garantido que o eleito responda às demandas e opiniões da população durante o mandato: nesse sentido a cobrança constante por parte da população atua como meio de controle da atuação do representado. Em outras palavras, o dever de *accountability* do representante ultrapassa o momento eleitoral e se mantém por todo o mandato. A sociedade civil exige que os representantes efetivem os ideais pelos quais tais indivíduos foram eleitos. A representatividade e as reações da sociedade às decisões do representante atuam como um termômetro: indicam o nível de integração entre a população e os representantes.<sup>51</sup> Se há muitas críticas, descontentamento ou protestos à atuação do representante, nota-se um indicador negativo dessa relação. O representante possivelmente não está de fato representando os ideais daqueles que o elegeram. Se os representantes deturpam os ideais pelos quais se elegeram ou não consideram as vozes de novas minorias e novas reivindicações, há um problema na representatividade (caráter democrático) do mandato desse representante.

Essa deturpação, na realidade, não impede a reeleição do representante. Isso apenas mostra que ele não cumpre com o dever de responsividade. Evitar a reeleição dele requer também a consciência dos representados a respeito desse dever e que sigam a lógica de reprovar os representantes que não o seguem. Logo, o ideal exige um compromisso dos representados para com ele a fim de funcionar de modo efetivo.

Uma vez que não há contrato entre as partes, o único fator que define se o representante responderá ou não a essas contestações são os valores do próprio representante, como uma disposição para ouvir os demais.<sup>52</sup> Todavia, isso não elimina a relevância da contestação das decisões para um ideal de democracia deliberativa. A reação à contestação que mostra se aquele representante compactua com os termos da representação, como cumprir com os ideais que o elegeram, para fins de futuras eleições. Ademais, como a reação da sociedade civil atua como termômetro dessa relação, o silêncio – em condições sem censura e com ampla liberdade de imprensa e de expressão – importa anuência.

A avaliação e a eventual contestação por parte do povo da decisão dos representantes constituem elementos básicos da democracia, em razão das liberdades fundamentais já citadas. Com o pluralismo, nem todas as doutrinas concordarão com as decisões tomadas e as pessoas

---

<sup>51</sup> URBINATI, Nadia. O que torna a representação democrática?. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n.º 67, pp. 191-228, 2006. pp. 201-208.

<sup>52</sup> URBINATI, Nadia O que torna a representação democrática?. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n.º 67, pp. 191-228, 2006. pp. 203 e 216.

têm o direito de manifestar esse dissenso. O povo, em uma democracia, precisa da possibilidade de expressar tal dissenso e controlar a ação dos representantes.<sup>53</sup> Inclusive, há provas de que a contestação reforça a qualidade de políticas sociais. Por exemplo, segundo Sen, a baixa efetividade de políticas públicas de educação da Índia reflete uma fraca oposição social por parte da oposição ao governo.<sup>54</sup> Ou seja, a contestação dessas decisões é benéfica para a sociedade.

Contudo, os efeitos das escolhas dos representantes não são suficientes para uma base sólida dessa contestação, porque são turvas e distantes no tempo.<sup>55</sup> Os resultados da decisão, ao menos em parte, são incertos tendo em vista a complexidade social e circunstâncias aleatórias ou imprevisíveis. Não seria justo julgar os representantes apenas com base nas consequências de seus atos, uma vez que essa informação não se encontrava totalmente disponível para eles no período da decisão. Além do mais, há efeitos que apenas se revelam anos ou décadas depois. Não ficam disponíveis desde logo para colocarmos na balança e analisar devidamente a decisão. Isso não significa, por óbvio, que qualquer decisão seja imprevisível: com base em pesquisas científicas (inclusive aquelas das chamadas ‘ciências humanas’) e comparando com contextos históricos e decisões semelhantes, de pronto descartam-se algumas hipóteses. Ou seja, nem tudo se sujeita totalmente ao acaso. Exemplificando, sabemos, graças a artigos acadêmicos, que vermífugos não curam doenças virais. Por consequência, comprar vermífugos para combater uma pandemia viral ao invés de vacinas próprias para aquele vírus, a princípio, não é uma decisão adequada.

Por outro lado, a certeza de alguns fatos não elimina a incerteza sobre todos os outros e nem implica um mundo regido pelo determinismo. Crises econômicas podem ser causadas por condutas ilegais ou políticas tecnicamente muito ruins e malfeitas, mas também há causas incertas e obscuras que afetam a situação.<sup>56</sup> Ao assinar o Tratado de Versalhes (1919), os representantes da Alemanha visualizavam que as limitações e dívidas ali impostas ocasionariam repercussões sociais e econômicas negativas. Entretanto jamais preveriam insatisfações tamanhas ao ponto de, somadas a outras circunstâncias, favorecer a ascensão de um regime totalitário – o Terceiro *Reich* – ao menos não um de proporções como as que viriam a ocorrer,

---

<sup>53</sup> PETTIT, Philip. **Republicanism: a theory of freedom and government**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 185.

<sup>54</sup> SEN, Amartya. **The idea of justice**. Cambridge: Harvard University Press, 2009. p. 349.

<sup>55</sup> MANIN, Bernard. Legitimidade e deliberação política. In WERLE, Denílson Luis; MELO, Rúrion Soares (Org). **Democracia deliberativa**. São Paulo: Esfera Pública, 2007. p. 36.

<sup>56</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **The monarchy of fear: a philosopher looks at our political crisis**. Oxford: Oxford University Press, 2018. p. 83.

que contou com a produção sistemática do Holocausto. Avaliar uma decisão requer, portanto, analisar as razões que a motivaram.

Nessa linha, uma decisão para ser democrática precisa, além de obedecer aos limites legais (tratando-se daqueles de um Estado Democrático de Direito), basear-se em fundamentos não arbitrários. A não arbitrariedade caracteriza-se por mapear e, na medida do possível, seguir os interesses daqueles que sofrem as consequências da decisão.<sup>57</sup> Logo, numa democracia representativa ideal, os representantes tomam decisões com o fundamento de que elas são as que mais se aproximam do interesses dos representados. Na justificação, representantes apresentam razões que motivem por que acreditam que determinada decisão é a que mais atende àqueles interesses.

Destaca-se que os representantes não precisam seguir todo e qualquer interesse. O interesse de consumir ovas de esturjão por mero apetite pessoal não invoca uma reivindicação ao representante. Isso porque tal interesse não contém um argumento sustentável nos termos da razão pública – conforme será definida adiante. Logo, existe um espaço para divergência entre representado e representante. O representante possui certa liberdade de atuação, não precisando reproduzir na íntegra a vontade do representado.<sup>58</sup> Entretanto, essa divergência deve ser excepcional e, quando ocorre, exige que o representante dê fundamentos para tanto. Na medida do possível, evita-se tal divergência, pois a oitiva dos interesses dos cidadãos é que garante o caráter democrático da representação.

Frisa-se que é relevante que sejam ouvidos e que haja deliberações entre os representantes e os representados, principalmente aqueles grupos da sociedade que mais serão afetados pela decisão em pauta, ou ao menos refletir sobre qual seria o interesse desses indivíduos. Sobre o ponto, Goldmeier explica que é essa relação de reflexão, de debate e de circularidade que torna as decisões de uma democracia mais justificáveis do que aquelas impostas em uma ditadura.<sup>59</sup> Uma reflexão constante entre as práticas político-sociais e os ideais gera uma tomada de decisão política por um processo mais de acordo com o ideal democrático, segundo o autor. Essa consideração dos interesses, inclusive, traz benefícios para

---

<sup>57</sup> PETTIT, Philip. **Republicanism: a theory of freedom and government**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 55.

<sup>58</sup> PITKIN, Hanna Fenichel. **The concept of representation**. Berkley: University of California Press, 1972. p. 162-163. No modelo brasileiro, em tese o representante também detém certa liberdade: as normas sobre a temática não preveem um dever de seguir literalmente a vontade do representado, porém o representante deve se ater à sua ideologia, sob pena de eventual perda de eleitorado e de desfiliação partidária.

<sup>59</sup> GOLDMEIER, Gabriel. **Social justice and citizenship education: reflective equilibrium between ideal theories and the brazilian context**. 2018. 317 f. Tese (doutorado em Filosofia) - Institute of Education da University College London, Londres, 2018. pp. 51-53.

o desenvolvimento da sociedade. A título de exemplo, nenhum país que pratica valores democráticos como esse passou por um período de grande fome.<sup>60</sup>

Além disso, a consideração dos interesses dos representados e de suas respectivas razões forma um dos próprios valores do governo representativo. Como o número de representantes é limitado, nem todos os cidadãos terão espaço direto para participar das deliberações, por exemplo, nas assembleias do Poder Legislativo. Um sistema de democracia representativa interpretada conforme um ideal deliberativo deve garantir ao máximo possível a igual e ampla participação dos membros da sociedade nessa discussão. Para tanto, o corpo de representantes precisa refletir a diversidade populacional.<sup>61</sup> Mesmo que não seja possível, esse sistema exige pelo menos uma ampla deliberação. A ausência disso resulta em uma “falta de respeito para com aqueles que não estão incluídos na deliberação” porque, ao não ouvir e nem considerar as diversas opiniões, tomamo-las como inferiores.<sup>62</sup> Uma democracia deliberativa propõe uma igual oportunidade de influenciar as decisões: quando visões sequer são postas em debates, tal ideal de igualdade não é cumprido. Nessa linha, embora a decisão corresponda à vontade da maioria, requer-se, na medida do possível, uma deliberação de todos para que a decisão seja legítima.<sup>63</sup>

Essa necessidade de trazer à tona opiniões diversas é ainda mais importante se considerarmos que os representantes não são advogados de pessoas específicas, segundo Nadia Urbinati.<sup>64</sup> Os representantes não defendem um ou outro interesse privado específico, e sim uma ideologia. Especialmente quando abordam questões constitucionais, os eleitos atuam como representantes dos cidadãos livres e iguais como pessoas políticas.

Ou seja, em um ideal de democracia representativa, os representantes agem como se nem soubessem a posição social ou outras características daqueles que representam. Em suma, os representantes devem visar a uma universalidade dos argumentos (destinados a todos os cidadãos). Todavia, visto que isso é um ideal, para isso se desenvolver na prática deve-se zelar por um pluralismo. Seja estabelecendo cotas para representantes negros, mulheres, entre outros; seja estabelecendo sistema de audiências públicas, de consulta a comissões de especialistas ou

<sup>60</sup> SEN, Amartya. **The idea of justice**. Cambridge: Harvard University Press, 2009. pp. 338-342.

<sup>61</sup> MANIN, Bernard. **The principles of representative government**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 186.

<sup>62</sup> CHRISTIANO, Thomas. A importância da deliberação pública. In WERLE, Denílson Luis; MELO, Rúrion Soares (Org). **Democracia deliberativa**. São Paulo: Esfera Pública, 2007. p. 91.

<sup>63</sup> MANIN, Bernard. Legitimidade e deliberação política. In WERLE, Denílson Luis; MELO, Rúrion Soares (Org). **Democracia deliberativa**. São Paulo: Esfera Pública, 2007. p. 31.

<sup>64</sup> URBINATI, Nadia. On John Rawls' representational judgement. **Contemporary Readings in Law and Social Justice**, Nova York, vol. 01, n.º 01, pp. 9-19, jan. 2009. pp. 12-15.

de ampla liberdade de imprensa. Então, essa interpretação não ignora a diversidade dos representados. Pelo contrário, prima pela presença a cada uma de suas vozes e opiniões. Nesse ideal, os representantes não precisam tomar decisões neutras para conciliar interesses ou ideias contraditórias. Na verdade, escolherão uma posição clara a respeito do que se debate.<sup>65</sup>

Quando se vota em um candidato, tenta-se dar um peso para a opinião que ele carrega, ao invés de igualar o peso dessa opinião com o de outras. Persegue-se com a eleição aquele candidato em específico que suas ideias influenciem as decisões e que adquiram visibilidade, em parte ofuscando outras ideias.<sup>66</sup> Dispersa-se o monopólio de ideias no fórum público. Os representantes devem se manter alinhados com esses ideais de sua base, pois, além de facilitar a reeleição, isso os aproxima dos eleitores. Com a comunicação entre o eleitorado e seus interesses com os eleitos, reduz-se a chance de o governo resultar em uma elite e a população não deter meios de orientar os caminhos que o país seguirá. A opinião dos representados atua como parâmetro de oposição e controle dos representantes.<sup>67</sup>

Em síntese, partidos políticos e seus representantes dividem os representados conforme as opiniões, porém também as unem.<sup>68</sup> Dividem porque eles apresentam opiniões próprias, distintas de um partido para o outro. Unem porque o fazem de modo a integrar reivindicações parciais em uma linguagem destinada a um projeto nacional (quando o cargo em disputa for nacional).<sup>69</sup> Um partido pode reunir pautas de grupos com finalidades unidimensionais, como associações de causas apenas feministas, trabalhistas ou indígenas. Ao mesmo tempo, apresenta esse projeto como uma opinião política: visando ao bem público, e não ao favorecimento de indivíduos específicos. A igual oportunidade de influência, no ideal de democracia deliberativa, enfraquece no fórum público a influência da opinião política por mero interesse econômico.

Caso esses tipos de interesse apareçam, estarão ao menos disfarçados sob argumentos interesse público. De outro lado, permite-se um representante se eleger prometendo defender a classe dos professores, por exemplo, pois se pode argumentar que políticas em favor dela coadunam com valores democráticos ou constitucionais. Esse ideal requer que os representantes

---

<sup>65</sup> URBINATI, Nadia. O que torna a representação democrática?. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n.º 67, pp. 191-228, 2006. pp. 208-212.

<sup>66</sup> URBINATI, Nadia. **Democracy desfigured: opinion, truth, and the people**. Cambridge: Harvard University Press, 2014. p. 26.

<sup>67</sup> URBINATI, Nadia. **Democracy desfigured: opinion, truth, and the people**. Cambridge: Harvard University Press, 2014. p. 37-43.

<sup>68</sup> URBINATI, Nadia. O que torna a representação democrática?. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n.º 67, pp. 191-228, 2006. pp. 218-220.

<sup>69</sup> URBINATI, Nadia. **Democracy desfigured: opinion, truth, and the people**. Cambridge: Harvard University Press, 2014. p. 44.

deliberem e decidam como se todos os cidadãos estivessem a fazer isso: exige todos os cidadãos sejam tomados como pessoas com interesses de alta prioridade, sem discriminação. Em certo sentido, exige que os representantes estejam dispostos a escutar o interesse de todos os representados e a lutar para que tais interesses sejam considerados na deliberação.

Como podemos considerar tantos interesses e ainda formar uma decisão justificável para essas visões conflitantes, por meio da deliberação? Representantes precisam considerar todas essas frentes de deliberação e ainda, por vezes, aquela em que participa com seus colegas representantes – as assembleias. Nelas, precisa persuadir a maioria, caso contrário suas proposições não serão aprovadas e, possivelmente, ele não será reeleito. Qual caminho o ideal de democracia deliberativa e representativa aponta? O da razão pública. Em uma democracia deliberativa – em que todos os membros da deliberação se consideram como iguais, estão dispostos a ouvir uns aos outros, e tendo em vista o fato do pluralismo – o objeto do debate é o bem comum dos membros desse empreendimento (representantes e representados).<sup>70</sup>

Os representantes se comprometem com os termos da deliberação já apresentados (inclusive a necessidade de justificação) e acreditam que os outros também assim o fazem. Nesse sentido, o desejo de ficar mais rico não prosperará na deliberação, a menos que, por exemplo, tenha uma justificativa independente do desejo pessoal do indivíduo de receber mais verba e que seja aceitável pelos outros representantes, vistos como iguais. Poderia se propor essa melhora na situação econômica, imagine-se, para reduzir desigualdades, mas isso já não representaria apenas um interesse individual: e sim de qualquer cidadão e de seus interesses – desde que sobreviva ao escrutínio da deliberação pública. Nessa linha, constrói-se o próprio conceito de bem comum por intermédio da deliberação.

A razão do público cujo objeto é o bem público é justamente a razão pública.<sup>71</sup> Conforme Rawls, argumentar em termos de razão pública implica apresentar razões a partir de nossas doutrinas mas que os outros possam aceitar: um argumento endereçado ao outro.<sup>72</sup> Significa dizer que, quando debatemos sobre o bem público, embora os fundamentos dos nossos argumentos recaiam sobre nossas próprias doutrinas, a justificação pública só ocorre caso tais argumentos também possam ser endossados pelas doutrinas de cada pessoa de modo a

---

<sup>70</sup> COHEN, Joshua. Deliberation and democratic legitimacy. In BOHMAN, James; Rehg, William (Ed).

**Deliberative democracy: essays on reasons and politics.** Cambridge: The MIT Press, 1997. pp. 76-77.

<sup>71</sup> RAWLS, John. A ideia de razão pública revisitada. In WERLE, Denílson Luis; MELO, Rúrion Soares (Org). **Democracia deliberativa.** São Paulo: Esfera Pública, 2007. p. 147.

<sup>72</sup> RAWLS, John. A ideia de razão pública revisitada. In WERLE, Denílson Luis; MELO, Rúrion Soares (Org). **Democracia deliberativa.** São Paulo: Esfera Pública, 2007. p. 168.

razoavelmente aceita-los. A título de exemplo, defender um programa de renda mínima universal com o argumento de um dever de fraternidade pode convencer tanto um socialdemocrata ateu, quanto um cristão – cada um convencido por suas próprias razões, com base na doutrina de cada um. Em síntese, a razão pública promove a entrada em uma aceitação da legitimidade da proposta em debate. Mais ainda, favorece a legitimidade do governo: ainda que não concordem com a decisão final, quando os representados percebem as razões da decisão como aquelas que podem razoavelmente aceitar “expressa a pertença igual de todos no corpo soberano responsável pela autorização desse poder”.<sup>73</sup> Os representados se sentem respeitados e como participantes da tomada de decisão ainda que não integraram ele de fato.

Destaca-se que uma sociedade em que os cidadãos e seus representantes agem de acordo com esses dois fatores, argumentar em termos de razão pública e disposição para ouvir o outro e seus interesses, é justamente aquela que se caracteriza pelo cumprimento do dever de civilidade.<sup>74</sup> Dever esse que, por sua vez, promove a manutenção de um ideal de sociedade democrática:

nosso exercício do poder político é próprio e, por isso, justificável somente quando é exercido de acordo com uma constituição cujos elementos essenciais se pode razoavelmente esperar que todos os cidadãos endossem, à luz de princípios e ideais aceitáveis para eles. Esse é o princípio liberal da legitimidade. E, como o exercício do poder político deve ser legítimo, o ideal de cidadania impõe o dever moral (e não legal) – o dever de civilidade [...].<sup>75</sup>

Ou seja, por meio da argumentação segundo a razão pública e da disposição para ouvir os outros, de modo a se compreender que a decisão deles coaduna com a moldura constitucional-democrática (procedimento adequado, igual respeito e consideração, etc.) para que eles também endossem as decisões que tomamos enquanto representantes, propicia-se legitimidade ao governo democrático representativo de ideal deliberativo. Essa concepção de sociedade democrática, em Rawls, exige que todos cidadãos sejam tratados como livres e iguais, independentemente, por exemplo, das doutrinas a que aderem (desde que razoáveis). Ser tratado como livre e igual não é apenas uma questão de ter igualdade de oportunidades. Existe uma concepção de cidadania que também deve ser não apenas cumprida (não mero *modus vivendi*), mas realmente adotada e endossada por todos os indivíduos da sociedade. Os cidadãos de fato

---

<sup>73</sup> COHEN, Joshua. Procedimento e substância na democracia deliberativa. In WERLE, Denilson Luis; MELO, Rúlion Soares (Org). **Democracia deliberativa**. São Paulo: Esfera Pública, 2007. p. 125.

<sup>74</sup> RAWLS, John. **O liberalismo político**. São Paulo: Editora Ática, 2000. pp. 266-267.

<sup>75</sup> RAWLS, John. **O liberalismo político**. São Paulo: Editora Ática, 2000. p. 266.

atuam conforme esse ideal de dever de civilidade, tratando os outros de acordo com ele e sabendo que os outros também o farão. O conhecimento e a expectativa de que assim serão tratados propicia que também o façam. Com isso, significa que sua voz realmente será ouvida, de modo a influenciar as decisões políticas, e que também se ouvirá a dos outros cidadãos com igual intensidade. Por essas razões, uma das exigências do dever de civilidade trata-se da vedação de quaisquer formas de intolerância ou discriminações e de doutrinas que as endossem. Se uma doutrina não considera parte ou todos os demais cidadãos como livres e iguais, não há como o dever de civilidade se manter.

Em suma, sociedades democráticas não garantem qualquer pluralismo, mas um pluralismo chamado de razoável: em que somente doutrinas não discriminatórias são aceitas.<sup>76</sup> Uma democracia, portanto, não tem a obrigação de ser tolerante com representantes que no fórum público se manifestam em prol do racismo, machismo, capacitismo, xenofobia, LGBTQfobia, preconceito religioso, fascismo ou tantos outros pensamentos preconceituosos de algum modo em relação aos indivíduos ou a suas doutrinas. Claro, em um plano ideal, tais ideias antidemocráticas não circulariam mesmo sem lei que as proíba – o que não impede a edição de normas com tal finalidade. No entanto, a democracia requer pelo menos que os cidadãos endossem o compromisso com certos ideais, como aqueles descritos no dever de civilidade.

O dever de civilidade, como parte do ideal da concepção de cidadania, apresenta-se, então, como condição para alcançarmos uma sociedade democrática, porque ele confere legitimidade ao exercício do poder político: permite um governo de fato do povo, uma vez que o interesse de todos cidadãos é considerado igualmente pelos representantes na deliberação e essa, por sua vez, busca o bem público. Nessa linha, importante para uma sociedade que almeje um ideal de democracia deliberativa, que os representantes ponham em prática tal dever. O cumprimento do dever de civilidade não se efetiva apenas com o desenho de instituições, uma vez que precisa que os cidadãos realmente o endossem, respeitando uns aos outros e o ideal de razão pública. Instituições até podem aplicar sanções (positivas ou negativas) para estimular que os indivíduos desenvolvam tal dever. Mesmo se for o caso, em última instância, trata-se do desenvolvimento de cidadãos capacitados para cumprir com tal dever e, assim, aproximar a sociedade da realização de um ideal de democracia deliberativa.

---

<sup>76</sup> RAWLS, John. **O liberalismo político**. São Paulo: Editora Ática, 2000. pp. 80 e 102-106.

### 3. A CONTRIBUIÇÃO DA ABORDAGEM DAS CAPACITAÇÕES

Compreendido o ideal de democracia deliberativa e o que ele exige dos indivíduos, passa-se a discorrer sobre como realmente tornar possível que cada pessoa contribua com os valores desse ideal. Para tanto, apresenta-se, primeiro, os aspectos gerais da Abordagem das Capacitações. Ela levanta percepções importantes sobre o que se necessita para o desenvolvimento de indivíduos alinhados com um ideal de democracia deliberativa. A partir da Abordagem, chega-se a quatro capacitações essenciais para esse ideal: argumentação, criticidade, retórica e compaixão. Analisam-se essas capacitações, cada uma delas em um tópico próprio. Essa análise estabelece uma descrição delas e de sua relevância para o ideal. Por sua vez, no próximo capítulo, será estabelecida uma ligação entre elas e o direito à educação brasileiro.

#### 3.1 ABORDAGEM DAS CAPACITAÇÕES

Embora instituições justas em parte possam sustentar e reproduzir esse ideal de democracia deliberativa, esse ideal precisa que as pessoas também atuem nesse sentido. Por exemplo, o mecanismo de responsividade dos representantes parte de uma cobrança destes pela sociedade civil para implementar as reivindicações dela.

Por óbvio, desnecessário que todas as pessoas sigam e se dediquem assiduamente à política e ao exercício de virtudes cívicas. Não se pretende impor uma filosofia de que somente esse caminho torna a vida humana completa. Porém, qualquer pessoa que almeje esse objetivo deve ter a oportunidade de persegui-lo, com uma chance razoável de alcançá-lo. Especialmente aqueles afetados diretamente pelas decisões devem ter a oportunidade de influenciarem ela. Em uma sociedade democrática, em geral, não se estabelece de pronto qual rumo cada um deve seguir e nem se impede (por ação ou omissão) que se conquiste esse objetivo. Ao concordar-se com os termos do pacto democrático, nada se objeta, por exemplo, àqueles que desejem doar-se ao budismo, ao boxe, ao empreendedorismo, ao trabalho voluntário ou a combinações dessas metas que tenham razões para valorizar. Pelo contrário, permite-se a todos, dentro dos limites da lei, que levem a vida que valorizam e que tenham razões para tanto.<sup>77</sup>

Uma forma de compreender isso é por meio da Abordagem das Capacitações [*Capabilities Approach*]. Nessa abordagem, aqueles objetivos são chamados de

---

<sup>77</sup> ANDERSON, Elizabeth Secor. What is the point of equality?. *Ethics*, Chicago, vol. 109, n.º 02, pp. 287-337, jan. 1999. p. 316.

funcionamentos humanamente valiosos [*functionings*].<sup>78</sup> As capacitações, de outro lado, apresentam-se como o conjunto de oportunidades que a pessoa tem para alcançar tais funcionamentos, determinando o grau de liberdade desse indivíduo.

Para ilustrar, basta pensar em mobilidade urbana. Uma pessoa com deficiência como a tetraplegia, para se deslocar entre dois pontos, depende de alguém para ajudá-la a se locomover (como empurrar a cadeira de rodas) e de calçadas sem irregularidades ou de transportes públicos adaptadas para ela. Por sua vez, uma pessoa sem deficiências pode se locomover entre os dois pontos, em tese, por qualquer meio de transporte (a pé, carro, ônibus, táxi, trem, etc.). Na ausência de transportes adaptados para ela ou de alguém para ajudá-la, a pessoa com tetraplegia possui menos oportunidades (capacitações) para o deslocamento do que aquele indivíduo sem a deficiência.

Pensando em participação na deliberação política, um brasileiro menor de dezoito anos alfabetizado que deseje se dedicar à política pode fazer isso apenas civilmente (por exemplo: organizando protestos), sem disputar cargos eletivos (art. 14, § 3º, VI, CF/88). Já aqueles maiores de trinta e cinco anos podem participar da política tanto por meio da sociedade civil, quanto pela candidatura a qualquer cargo eletivo (inclusive de Presidente da República). No segundo exemplo há mais opções (liberdade) do que no primeiro para conquistar o mesmo funcionamento: participação política.

Importante notar que a Abordagem não se limita apenas à dimensão jurídica, mas vários fatores concorrem para dizer se a pessoa tem a capacitação ou não. O fato de alguém ser analfabeto exclui parte de suas capacitações não apenas porque tais pessoas são inelegíveis (art. 14, § 4º, CF/88). Mesmo que não houvesse essa vedação, sem saber ler e escrever, dificilmente o indivíduo de fato entenderá o que se debate e, desse modo, não conseguirá apresentar os próprios argumentos, contestar e integrar adequadamente o empreendimento deliberativo no fórum público. Logo, os meios disponíveis, não só os resultados [*outcomes*], têm relevância nesse contexto: os meios também importam, o que Sen chama de *comprehensive outcomes*.<sup>79</sup>

Assim, nota-se que as capacitações não se limitam a bens ou a coisas. Os bens, claro, atuam como meios para a efetivação dos funcionamentos, e as capacitações não excluem o papel deles.<sup>80</sup> Uma campanha eleitoral sempre gasta dinheiro e outros recursos, como

<sup>78</sup> SEN, Amartya. **The idea of justice**. Cambridge: Harvard University Press, 2009. pp. 230-233 e ss.

<sup>79</sup> SEN, Amartya. **The idea of justice**. Cambridge: Harvard University Press, 2009. pp. 215-217.

<sup>80</sup> COMIM, Flávio Vasconcellos. **Além da liberdade: anotações críticas do Desenvolvimento como Liberdade de Amartya Sen**. [S.l.]: Flávio Comim, 2021. pp. 72-77. O que ocorre apenas é que a teoria de Rawls e de Sen trabalham em planos diferentes (ideal e não-ideal, respectivamente) e com objetivos diferentes.

publicidade. No entanto, cada pessoa converte esses bens em funcionamento de modo e em quantidade diversos.<sup>81</sup> Dependendo do cargo disputado, da fama prévia, de quais eleitores deseja obter voto ou da cidade em que concorre, recursos equivalentes a um salário-mínimo podem angariar capital político suficiente ou não para a eleição do candidato. Ilustrativamente, gastar mil reais em campanha eleitoral pode ser o suficiente para eleger um vereador em Panambi/RS (cidade com cerca de quarenta mil habitantes), mas não em São Paulo/SP (cidade com cerca de doze milhões de habitantes).

Ademais, muito embora por lei todos tenham igual direito a algo, as capacitações podem estar ausentes do ponto de vista interno [*internal capabilities*].<sup>82</sup> As capacitações sob o ponto de vista interno são habilidades não inatas, desenvolvidas em contato com o meio social, econômico, familiar ou político. Exemplificando, o direito à educação (art. 205, CF/88) é previsto a todos, mas disso não decorre automaticamente que todos os brasileiros maiores de dezoito anos saibam ler e escrever. O mesmo vale para a participação política. A Constituição não veda, por exemplo, a elegibilidade de mulheres e, nesse sentido, elas conquistaram a capacitação sob o ponto de vista externo: direito político, expresso em lei, a votar e serem votadas.<sup>83</sup> Mesmo assim percebe-se que várias minorias como essa depreendem um esforço hercúleo para pelo menos terem suas vozes ouvidas pelos representantes e mais ainda para ocuparem um cargo político.

Mulheres podem ser eleitas no Brasil desde 1932 (Código Eleitoral de 1932, Decreto n.º 21.076/32), porém somente em 2010 elegemos uma para o cargo de Presidente da República (Dilma Rousseff). Similarmente, apenas 15% dos deputados federais eleitos em 2018 eram mulheres, apesar de elas representarem mais da metade da população brasileira.<sup>84</sup> Em suma, nas eleições vem se exigido das mulheres um nível de capacitação interna política muito maior do que se requer de homens. Isso não significa que apenas prover maior capacitação interna para mulheres resolva o problema: exige-se também a eliminação da barreira (discriminação de gênero). As vozes de muitas mulheres continuam recebendo pouco espaço na deliberação

---

Sobre o ponto da Abordagem Capacitações, mesmo Rawls admite uma certa complementariedade entre os bens primários e as capacitações. RAWLS, John. **Justiça como equidade: uma reformulação**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. pp. 238-250.

<sup>81</sup> SEN, Amartya. **The idea of justice**. Cambridge: Harvard University Press, 2009. pp. 254-256.

<sup>82</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **Creating capabilities: the human development approach**. Cambridge: Harvard University Press, 2011. p. 21.

<sup>83</sup> As capacitações sob o ponto de vista externo não se confundem com direitos previstos em lei, mas, em um contexto em que não há outros fatores externos impedindo o exercício delas (como um marido proibindo a esposa de votar), acabam por mostrar algum grau de equivalência.

<sup>84</sup> <<https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/eleicao-em-numeros/noticia/2018/10/08/no-de-mulheres-eleitas-se-mantem-no-senado-mas-aumenta-na-camara-e-nas-assembleias.ghtml>> Acessado em 05 de janeiro de 2022.

pública, mesmo com elas investindo mais tempo em sua própria formação educacional do que homens.<sup>85</sup> Percebe-se que fatores como o machismo e a misoginia prejudicam a conversão da formação educacional em efetiva participação política.<sup>86</sup> Trata-se de modo desigual (sem igual consideração) esse grupo sob o ponto de vista das capacitações internas.

Além disso, as capacitações, ao contrário dos bens, são dinâmicas. Significa dizer que variam no decorrer da vida.<sup>87</sup> Com o avanço da idade, abrem-se mais oportunidades de cargos políticos para se alistar e, também, o candidato pode aprimorar suas habilidades discursivas (frequentando cursos ou pondo-as em prática), aumentando as chances de se eleger. Com a velhice ou com doenças e acidentes causadores de danos neurológicos provisórios ou permanentes, essas habilidades regridem. Ademais, algumas situações geram inelegibilidade (art. 14, §§ 2º a 9º, da CF/88), perda ou suspensão de direitos políticos (art. 15 da CF/88), a exemplo de condenação criminal transitada em julgado ou de improbidade administrativa. Portanto, reduzem as oportunidades de concorrência aos cargos eletivos.

Ainda que persista essa variância, deve se garantir, na medida do possível, a cada indivíduo participar do empreendimento deliberativo se assim desejar – além da capacitação para ele realizar essa decisão adequadamente. Uma situação é jejuar por motivo religioso; outra, por falta de comida – independentemente da concorrência da vontade da pessoa para essa situação ter ocorrido.<sup>88</sup> Não participar da deliberação política por não querer diferencia-se de não o fazer por falta de tempo ou pela discriminação da sociedade de sua participação em si ou das opiniões que manifesta.

De mesmo modo, se alguém não busca participar da deliberação política porque enxerga a sua vida como boa, mas, na verdade, ela é miserável, pode ser o caso de haver uma deformação no seu espaço informacional que leva a pessoa a não participar da deliberação pública. É uma questão enfrentada pela Abordagem das Capacitações chamado de problema preferências adaptativas.<sup>89</sup> Por causa desse efeito, alguém em situação de extrema pobreza pode avaliar a sua própria vida como boa e, com base nisso, não procurar participar da deliberação. Para esta pessoa, a falta de tempo, dinheiro, educação ou a presença de outras barreiras não permitem que ela se dedique à deliberação pública. Igualmente, as desigualdades sociais mostram-se tão

---

<sup>85</sup> <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html>>. Acessado em 12 de junho de 2021.

<sup>86</sup> SEN, Amartya. **The idea of justice**. Cambridge: Harvard University Press, 2009. p. 66.

<sup>87</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **Creating capabilities: the human development approach**. Cambridge: Harvard University Press, 2011. p. 21.

<sup>88</sup> SEN, Amartya. **The idea of justice**. Cambridge: Harvard University Press, 2009. p. 237.

<sup>89</sup> SEN, Amartya. **The idea of justice**. Cambridge: Harvard University Press, 2009. p. 283-286.

grandes que as chances de ascensão social são pífias e muito custosas. O mesmo vale também para minorias excluídas da deliberação por causa de preconceitos ou da misoginia. Assim, a perspectiva de conseguir mudar de vida e de participar da deliberação pública aparenta-se como inalcançável.

O indivíduo tenta responder a essas barreiras sociais pensando que sua vida é boa como está, ou seja: adaptando as suas preferências. Passa a não desejar a deliberação pública não porque não se prefere isso, mas porque é tão inalcançável para o indivíduo naquela situação que ele nem tenta realizar esse desejo.<sup>90</sup> Uma vez que essa batalha contra a sua situação é uma luta invencível, o esforço para tentar participar do empreendimento deliberativo apenas geraria fracasso e, por consequência, frustração. Acaba-se por tomar uma escolha (não participar da deliberação política) por ser o caminho inevitável (normaliza-se a própria miséria) ou por nem se conceber outras realidades.<sup>91</sup> A pessoa não visualiza além das informações dadas naquela situação e, assim, não integra o empreendimento deliberação política.

Esses grupos de casos (não participar da deliberação política por não conseguir ou pelas preferências adaptativas) geram a chamada pobreza política por exclusão dos indivíduos.<sup>92</sup> Tratam-se eles sem igual respeito no quesito de seus direitos políticos. Em especial, quando essa exclusão ocorre pela ausência de outra capacitação ou por esta encontrar-se em nível muito baixo, a capacitação da participação política esbarra em uma desvantagem corrosiva [*corrosive disadvantage*].<sup>93</sup> Exemplificando: se não se ouvem os argumentos de determinada pessoa só porque ela é negra, se alguém não pode acompanhar as notícias e decisões políticas por trabalhar vinte horas diárias ou se ela sequer compreende essas decisões pois não recebeu uma educação adequada, nota-se a presença de desvantagens corrosivas, as quais excluem o direito de participação política, que deveria ser garantido a todos. Essa exclusão não condiz com o ideal de democracia deliberativa.

Por consequência, para aproximar-se do ideal de democracia deliberativa o Estado, em primeiro lugar, deve garantir uma série de direitos e liberdades essenciais: para integrar a

---

<sup>90</sup> MARTINS, Nikolay Steffens. **Entre a barganha e a deliberação: notas sobre os fundamentos filosóficos das teorias democráticas contemporâneas**. 2017. 427 f. Tese (doutorado em Filosofia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. pp. 386-390.

<sup>91</sup> COMIM, Flávio Vasconsellos. **Além da liberdade: anotações críticas do Desenvolvimento como Liberdade de Amartya Sen**. [S.l.]: Flávio Comim, 2021. pp. 63-64.

<sup>92</sup> BOHMAN, James. Deliberative democracy and effective social freedom: capabilities, resources and opportunities. In BOHMAN, James; Rehg, William (Ed). **Deliberative democracy: essays on reasons and politics**. Cambridge: The MIT Press, 1997. pp. 322-324 e 333.

<sup>93</sup> DE-SHALIT, Avner; WOLFF, Jonathan. **Disadvantage**. Oxford: Oxford University Press, 2007. pp. 121 e 133-136.

deliberação como um cidadão igual, precisa-se, além dos direitos políticos, engajar-se nas atividades na esfera socioeconômica (como o trabalho, a fim de obter renda, moradia, etc.); para engajar-se nessas atividades, além dos direitos sociais, é preciso sobreviver (como estar vivo, nutrido e com sua integridade física, psicológica e sexual assegurada), o que exige direitos fundamentais.<sup>94</sup> Ninguém morto, famélico ou em coma consegue trabalhar ou estudar e muito menos participar de um debate político. A desvantagem corrosiva cria uma barreira para as outras capacitações: fome, algumas doenças ou a morte retiram (temporária ou permanentemente) uma série de oportunidades ou trajetórias de vida que a pessoa poderia ter, mas que não tem como em razão desta desvantagem. Alguém poderia se tornar um vencedor do Nobel da Paz ou da Física, mas não conseguirá porque morreu atingido por uma bala perdida ou porque a cada dia luta para conseguir uma simples refeição.

Nesse sentido, a omissão da garantia de direitos fundamentais (como à vida e à segurança) de minorias também impactam nos seus direitos políticos. Em segundo lugar, cada pessoa precisa das capacitações que a torne apta a participar do empreendimento deliberativo, inclusive aquelas habilidades para participar da deliberação política (como a de argumentar), para discernir suas preferências e para escolher o modo de vida que deseja seguir (como se engajar ou não na deliberação política). Visa-se a erradicar a pobreza política por meio da inclusão das pessoas no processo deliberativo.

Constitui-se como tarefa impossível garantir que todos os indivíduos de fato tenham oportunidade de participarem das decisões políticas diretamente ou em pé igualdade estrita, por pelo menos duas razões. (1) A Constituição e a legislação delimitam o número de cargos eletivos a uma quantidade muito inferior ao número de habitantes do país. Logo, nem todo mundo se elegerá: não participará diretamente das decisões políticas.

Além disso, (2) nem todo mundo afetará a decisão de modo exatamente igual. Medir influência em uma decisão nem sempre resulta em dados claros. Influência é um poder de afetar decisões políticas considerando o poder da pessoa de afetar a opinião dos outros.<sup>95</sup> Muitos fatores geram influência (veículos de publicidade, carisma, reputação, habilidade de negociação, valores sociais, etc.) e nem sempre todos se evidenciam ou não resta claro qual atuou de maneira principal.<sup>96</sup> Mesmo nivelando todos esses fatores, sempre existirão pessoas

---

<sup>94</sup> ANDERSON, Elizabeth Secor. What is the point of equality?. *Ethics*, Chicago, vol. 109, n.º 02, pp. 287-337, jan. 1999. pp. 317-318.

<sup>95</sup> DWORKIN, Ronald. *Freedom's law*. Oxford: Oxford University Press, 1997. p. 27.

<sup>96</sup> DWORKIN, Ronald. *Sovereign virtue: the theory and practice of equality*. Cambridge: Harvard University Press, 2002. pp. 191-192 e 196-197.

com maior ou menor grau de interesse na política ou em determinada pauta em debate, com maior ou menor intento de que a sua posição sobre aquele assunto se consagre e ganhe o voto da maioria. Por tudo isso, seria inalcançável uma estrita igualdade de influência.

Ademais, na verdade o problema da diferença da influência parece muito mais grave sob o ponto de vista de o que causa essa diferença.<sup>97</sup> Não há nada de errado em uma opinião prevalecer mais que a outra, visto que a democracia se constitui como uma arena de opiniões, uma troca de razões na qual o voto da maioria decide a escolha vencedora. Para conquistar o voto da maioria, necessariamente uma opinião terá mais influência que as demais. Logo diferença de poder de influência em si não é incompatível com um ideal de democracia deliberativa. No entanto, se por fatores como grandes desigualdades socioeconômicas, indivíduos tiverem muito mais influência que os outros, há um problema, visto que nesse caso as oportunidades (capacitações) de participação política das pessoas serão extremamente desiguais. Potencial de influência muito desigual, então, é um sinal de que existem pessoas excluídas de algum modo de participar da deliberação política.

Desse modo, deve-se garantir, além do devido processo de deliberação (ver capítulo anterior), que as pessoas possam participar em algum grau desse procedimento se assim quiserem, até mesmo iniciando o debate e trazendo novos ou diferentes pontos para ele, sem se sentirem constrangidas.<sup>98</sup> Para tanto, as capacitações para deliberação política devem ser garantidas acima de um patamar mínimo, propiciando o que Nussbaum chama de uma situação de vida não humilhante.<sup>99</sup>

Conforme visto no capítulo anterior, os cidadãos realizam pressões prévias, exigindo que se cumpram e se implementem certas reivindicações, e também opinam de modo posterior à atuação dos representantes. A opinião e os protestos servem de parâmetro de controle para as diversas decisões emanadas pelos representantes. Sem compreensão dessas decisões ou sem o mínimo de capacitação para deliberar a respeito delas e de suas justificativas, aquele poder da opinião se esvazia. A população não se irritará diante de decisões antidemocráticas pois sequer formula se elas detêm esse caráter ou não sabem como criticá-las ou os meios para se opor a elas. Considera-se uma situação problemática, pois no contexto do ideal da democracia

---

<sup>97</sup> DWORKIN, Ronald. **Sovereign virtue: the theory and practice of equality**. Cambridge: Harvard University Press, 2002. pp. 193-198.

<sup>98</sup> BOHMAN, James. Deliberative democracy and effective social freedom: capabilities, resources and opportunities. In BOHMAN, James; Rehg, William (Ed). **Deliberative democracy: essays on reasons and politics**. Cambridge: The MIT Press, 1997. pp. 333-334.

<sup>99</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **Creating capabilities: the human development approach**. Cambridge: Harvard University Press, 2011. pp. 26-34.

deliberativa, onde o voto da maioria não tem aval legítimo para suprimir ou reduzir liberdades individuais, todos precisam de capacitações para alertarem-se quando se deparam com essas decisões ilegítimas.<sup>100</sup> Caso contrário, constitui-se um governo de poucos (um grupo que controla o governo a favor de uma parte da sociedade, em detrimento do todo) que permanece ileso, independentemente do que decidir e mesmo se não considerarem a voz dos outros cidadãos (nesse exemplo, inexistente) ou se os tratam sem igual respeito e consideração. Querendo ou não se engajar no debate, vários indivíduos nem conseguiriam. A deliberação se estenderia apenas àqueles com certo nível de habilidades ‘naturais’ para esse empreendimento ou que investiram em formação para isso.

Nessa ausência, não saberíamos nem se os candidatos que elegemos atenderam às nossas expectativas. O processo eleitoral diferencia-se de um sorteio.<sup>101</sup> Num sorteio, pouco importa quem será escolhido: desde que não adulterem o processo, o resultado é aleatório. A ideia é que qualquer pessoa, dentre os sorteáveis, está apta para exercer aquele cargo e deve dar o seu melhor para tanto, buscando o interesse público. A regra vale mesmo que se restrinja o espectro dos sorteáveis àqueles que se voluntariam para o cargo. Em contraste, na eleição escolhem-se os percebidos pela população como ‘melhores’ ou ‘mais competentes’ para o cargo. Alguns dos ‘Pais Fundadores’ dos EUA explicitamente defendiam as eleições em detrimento do sorteio sob o motivo de que o primeiro sistema favorecia a formação de uma aristocracia, no sentido de governo dos ‘mais virtuosos’ ou ‘mais sábios’.<sup>102</sup>

Cabe notar que a própria população define os critérios para tal avaliação e os altera a qualquer tempo, à sua vontade, por meio do voto nas eleições. Escolhe-se esta candidata ou aquela porque se percebe que ela possui alguma ideologia, característica valiosa ou outro diferencial em relação aos demais. Entretanto, essa característica é só percebida como melhor, não exclui potenciais manipulações e nem garante que a pessoa realmente tenha essa característica.<sup>103</sup> Sem deliberar a respeito dos candidatos, as pessoas não conseguem escolher adequadamente em quem votar (quem acham melhor para exercer o cargo e representá-las). Em momento posterior, sem deliberar sobre decisões do eleito e respectivas justificativas, a

---

<sup>100</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education.** Cambridge: Harvard University Press, 1997. p. 27.

<sup>101</sup> MANIN, Bernard. **The principles of representative government.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997. pp. 8-27, 62 e 135.

<sup>102</sup> MANIN, Bernard. **The principles of representative government.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 116.

<sup>103</sup> MANIN, Bernard. **The principles of representative government.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997. pp. 142-149.

população não verifica se esse indivíduo correspondeu às expectativas a ponto de merecer críticas ou uma reeleição.

Nessa toada, as pessoas precisam das capacitações em um nível seguro [*capability security*], a ponto de conseguir contar com elas.<sup>104</sup> A suficiente capacitação para participação política evitará que alguma ação do mercado, de algum indivíduo, ou uma mera troca de quem comanda as políticas públicas retire a possibilidade de a pessoa integrar a deliberação ou propicie que, em virtude de manipulações ou ameaças, ela não delibere adequadamente. Mostra-se mais uma qualificação desse mínimo de capacitação a se garantir. Essa questão da capacitação segura também aponta para a perspectiva posicional da Abordagem.

Por um lado, existe um grau mínimo de capacitação a ser garantido, definido a partir de parâmetros objetivos – como o direito à educação básica universal e obrigatória para que todos saibam deliberar e criticar os representantes. De outro, o nível mínimo de capacitação também varia conforme o nível de capacitação dos outros indivíduos.<sup>105</sup> Não se exige que todas as pessoas tenham exatamente o mesmo nível de capacitação para a deliberação. Diversas circunstâncias, como a finitude de recursos financeiros ou até mínimas diferenças genéticas, frustram isso. Porém, em um ideal de democracia deliberativa a assimetria não pode ser tão grande a ponto que uma pessoa não entenda a linguagem da outra e, por isso, não consiga contra argumentar, ter sua voz ouvida e considerada pelos demais colegas representantes, e nem que, mesmo compreendendo, se sinta constrangida a não se expressar. O mínimo de capacitação a que cada um tem direito garante uma oportunidade de deliberação suficiente em relação aos seus pares.<sup>106</sup>

Alguém não pode sentir medo de criticar ou debater com um vereador simplesmente porque este possui um terno importado; ou por causa do poder político-econômico – por exemplo, se criticá-lo, deixará de receber um auxílio econômico do qual depende. O mesmo vale para se o vereador se achar tão superior a ponto de se negar a deliberar com o outro. Nessa situação, há no mínimo dois problemas. O vereador não apresenta comportamento democrático ao não deliberar com o cidadão, pois sequer considera o cidadão como igual e, ao mesmo tempo,

---

<sup>104</sup> Utiliza-se o entendimento de Nussbaum a respeito do tema, mas Wolff e De-Shalit que cunharam os termos – como a própria autora explica. NUSSBAUM, Martha Craven. **Creating capabilities: the human development approach**. Cambridge: Harvard University Press, 2011. pp. 42-43.

<sup>105</sup> BOHMAN, James. Deliberative democracy and effective social freedom: capabilities, resources and opportunities. In BOHMAN, James; Rehg, William (Ed). **Deliberative democracy: essays on reasons and politics**. Cambridge: The MIT Press, 1997. pp. 336-337.

<sup>106</sup> NUSSBAUM, Martha Craven **Frontiers of justice: disability, nationality, species membership**. Cambridge: Harvard University Press, 2007. pp. 292-294.

não compactua com o dever responsividade que todo representante tem de deliberar com outros indivíduos e de ouvi-los. Por outro lado, necessita-se munir o cidadão para saber que, pelo pacto democrático, ele tem o direito de ser ouvido e que não deve votar nesse tipo de vereador, que não cumpre com a sua responsabilidade de ouvir e de responder aos membros da sociedade civil.

Os cidadãos precisam compreender que o problema não está com eles, por terem um nível de instrução ou um vocabulário ‘menor’ que o do vereador. Isso, novamente, seria um problema de preferências adaptativas: a situação de não conseguir participar da deliberação política aparenta ser inexorável e inerente aos cidadãos com menor formação educacional. Assim, eles acabam se retraindo e deixando de deliberar porque acham que não se sentem aptos para isso.<sup>107</sup> Na verdade, precisam compreender que são as circunstâncias socioeconômicas e representantes com comportamento não democrático que os excluem da deliberação política.

Paulo Freire sintetiza os exemplos, evidenciando que nessas situações não se delibera: “como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, soffro e definho?”.<sup>108</sup> Se as pessoas não se enxergam e se tratam como iguais, bloqueia-se a comunicação entre as partes; logo, não ocorre deliberação. De mesmo modo, essa desigualdade viola o aceitável se um candidato utiliza expressões que, ainda que não sejam técnicas ou rebuscadas, a população não entende pois não recebeu uma educação adequada para tanto. O ideal de democracia deliberativa requer que a deliberação abranja o máximo possível de visões: quer de membros da sociedade civil, quer de representantes eleitos.

Nesse sentido, a diferença entre os candidatos não pode vilipendiar as chances de eleição de um candidato. Num sorteio não adulterado, as chances de cada candidato são iguais. Em uma disputa de dois candidatos, com mesma quantidade de envelopes com seu nome na urna, há 50% de chance para cada candidato ser escolhido. Na eleição, isso não se verifica. A escolha depende da vontade dos eleitores e de quem eles veem como mais apropriado para o cargo dentre as opções.

Sobre o tema, relevante ressaltar que a eleição em si, sem contar os aparatos de ações afirmativas eleitorais, não previne que o mesmo grupo social se eleja repetidamente ou que se use como critério de escolha características arbitrárias, já que a própria população que estabelece os critérios.<sup>109</sup> Se os eleitores brasileiros decidirem votar e eleger repetidamente

---

<sup>107</sup> SEN, Amartya. **The idea of justice**. Cambridge: Harvard University Press, 2009. p. 283.

<sup>108</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2018. p. 112.

<sup>109</sup> MANIN, Bernard. **The principles of representative government**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 136.

apenas candidatos homens autodeclarados brancos e que eles são os ‘melhores’ para exercerem os cargos eletivos, a eleição sozinha não tem meios para evitar tal situação. Esse efeito se verifica no Brasil (salvo o contraexemplo da Dilma Rousseff)<sup>110</sup> e em outros países em diferentes períodos da história.<sup>111</sup>

Ainda que nunca se chegue à total de certeza que alguém se elegerá, se as capacitações não forem providas de modo que as desigualdades entre os candidatos se reduzam, várias minorias terão chances quase nulas de se eleger e, por consequência, de participarem igualmente na deliberação. Apenas aqueles com dinheiro suficiente para bancar campanhas, com um grau muito elevado de formação educacional ou de algum outro modo já privilegiados socioeconomicamente passarão com sucesso pelo filtro das eleições. Sem redução de desigualdades, isso não ocorrerá, a não ser que, por algum acaso, a população decida votar nas minorias, seja qual for o motivo. O direito de igual participação na deliberação e de acesso aos cargos não existirá na realidade. Somente alguns grupos da população deliberarão sobre questões que se aplicam ao país inteiro: as decisões terão menos legitimidade, não se cumprirá um ideal de democracia deliberativa.

### 3.2 CAPACITAÇÕES PARA UM IDEAL DE DEMOCRACIA DELIBERATIVA

Se queremos escolher os melhores para certo cargo (eleição ao invés de sorteio) e respeitar o ideal de deliberação, permitindo a todos o acesso a participação no debate público, cada cidadão deve estar preparado para equitativamente deliberar e concorrer aos cargos eletivos. Nesse sentido, deliberar com equidade, pressupõe um grau razoável de algumas capacitações para esse empreendimento, como a da argumentação, a da criticidade, a da retórica e a da compaixão.

---

<sup>110</sup> A Lei n.º 12.034/2009 acrescentou o § 3º ao art. 10 da Lei n.º 9.504/1997 (Lei das Eleições). O novo dispositivo obriga a reserva, nas eleições do Poder Legislativo, de no mínimo 30% das candidaturas a pessoas do sexo feminino. Nessa linha, em 2022, destinou-se 30% do Fundo Eleitoral para candidaturas femininas. Disponível em <<https://www.camara.leg.br/noticias/864409-congresso-promulga-cota-de-30-do-fundo-eleitoral-para-candidaturas-femininas/>>. Acessado em 12 de maio de 2022. Porém, frisa-se que a referida alteração legal garantiu cotas apenas na candidatura, isto é, não garantiu cotas nos cargos em si e esse direito não se estende para os cargos eletivos do Poder Executivo. Os eleitores, no Brasil, ainda podem escolher seus representantes sem respeitar um mínimo de eleitos de determinada minoria.

<sup>111</sup> MANIN, Bernard. **The principles of representative government**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. pp. 40 e 60.

### 3.2.1 Argumentação

Na argumentação, a quantidade de pessoas que endossam um argumento não determina a força deste.<sup>112</sup> Como visto, o número de pessoas apoiando uma decisão não confere mais ou menos legitimidade a ela: a força de uma reivindicação depende da força dos argumentos que a suportam.<sup>113</sup> De certo modo, o número de apoiadores tem um valor, pois define se a decisão será aprovada ou não. Contudo, isso se limita aos casos com uma prévia deliberação, na qual se apresentaram apenas argumentos legítimos e se seguiram direitos individuais e procedimentos adequados (tal como o descrito no capítulo 2). Nesse sentido, a argumentação serve para dar razões para aquela decisão.<sup>114</sup> Segundo Nikolay Steffens Martins, expõe-se motivos para si e para os outros de modo a tentar persuadi-los. Em uma sequência de proposições e contra proposições, ordenam-se as preferências individuais e se constituem as decisões políticas a partir dessa deliberação no fórum político público.

Existem tipos (dedutivo, indutivo, *a fortiori*, *a contrario sensu*, etc.) e campos (jurídico, social, histórico, etc.) argumentativos diversos; e a força de um argumento varia conforme o público a quem ele se dirige.<sup>115</sup> Porém isso não significa que a argumentação implica um ambiente de total arbitrariedade.<sup>116</sup> Um argumento contra as cotas raciais que se baseie numa ideia de que não-brancos são naturalmente desqualificados pode angariar grande força entre o grupo de supremacistas brancos, mas não entre não-brancos. Isso significa tão somente que aqueles indivíduos compartilham certos valores ou lugares-comuns [*topoi*], não a força do argumento de um modo geral.

Argumentos de campos diferentes possuem critérios diferentes de avaliação dentro desse campo.<sup>117</sup> Por exemplo, um argumento jurídico perpassa por um silogismo entre norma (precedente ou lei em sentido amplo) e o caso concreto e também de ponderação entre vários princípios do Direito, direitos e cláusulas pétreas da Constituição. Por mais juridicamente forte que seja esse argumento, talvez ele não tenha a mesma força se analisado do ponto de vista

<sup>112</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **Not for profit: why democracy needs humanities**. Princeton: Princeton University Press, 2010. p. 51.

<sup>113</sup> TOULMIN, Stephen Edelston. **The uses of argument**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 11.

<sup>114</sup> MARTINS, Nikolay Steffens. **Entre a barganha e a deliberação: notas sobre os fundamentos filosóficos das teorias democráticas contemporâneas**. 2017. 427 f. Tese (doutorado em Filosofia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. pp. 336-338.

<sup>115</sup> TOULMIN, Stephen Edelston. **The uses of argument**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 14

<sup>116</sup> MARTINS, Nikolay Steffens. **Entre a barganha e a deliberação: notas sobre os fundamentos filosóficos das teorias democráticas contemporâneas**. 2017. 427 f. Tese (doutorado em Filosofia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. pp. 338-340.

<sup>117</sup> TOULMIN, Stephen Edelston. **The uses of argument**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. pp. 14-19.

matemático, que requer uma análise dedutiva e estritamente lógica. Isso não significa que o argumento jurídico é pior ou melhor que a prova matemática, apenas que são campos distintos com seus próprios métodos de definição de validade das proposições e das respectivas conclusões dentro daquele campo. Entretanto, existem padrões supra campos, que se submetem a qualquer argumento, independentemente da sua área de origem.

Toulmin explica que, por exemplo, o ‘não poder’ [*cannot*], um gênero que abarca impossibilidades, atua como critério de avaliação de argumentos independente do campo destes.<sup>118</sup> Carecem de força argumentos como ‘tal pessoa consegue erguer com seus próprios braços uma barra de ferro uma tonelada’ por uma impossibilidade de força física de seres humanos; e o argumento de que ‘tal indivíduo pode fazer uma conduta que é expressamente proibida por lei e não se tratando de um caso excepcional’ pois por uma impossibilidade legal (proibição, nesse caso) a pessoa não está autorizada a fazê-la – ainda que não exista uma impossibilidade fática de realizar a conduta (ilustrativamente: a pessoa com aptidão para portar uma arma, mas não a autorização legal para tanto). Isso significa que, em um plano ideal, a argumentação não equivale a um jogo totalmente subjetivo (relativista), no qual negacionismos ou revisionismos recebem o mesmo peso que argumentos devidamente fundamentados e submetidos ao escrutínio da deliberação.

Negacionismos se referem a teses, como o terraplanismo (ideia de que a Terra é plana, e não redonda com um leve achatamento nos polos) e o movimento anti-vacina (aqueles que acreditam que vacinas não funcionam, causam mal ou são desnecessárias para prevenir e erradicar a patologia), que negam ou ignoram argumentos e fatos comprovados pelas ciências. Já os revisionismos normalmente se vinculam a um reexame equivocado de fatos históricos e socioeconômicos (também comprovados por evidências), como afirmar que o Holocausto e a escravidão não existiram ou que não foram tão graves. Ambas as formas de pensar não coadunam com o ideal de razão pública. No fórum público, existe espaço para um desacordo de ideias, mas existem limites para tais divergências.

Quanto ao ponto, Rawls relata que as teorias amplamente aceitas pelas comunidades acadêmicas e o método científico integram os critérios da razão pública – ainda que novas pesquisas possam reformular tais teorias.<sup>119</sup> Entretanto, aquelas teorias amplamente aceitas não entram no espaço de divergência: no fórum público, não se pode duvidar, por exemplo, do fato

---

<sup>118</sup> TOULMIN, Stephen Edelston. **The uses of argument**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 21-28.

<sup>119</sup> RAWLS, John. **O liberalismo político**. São Paulo: Editora Ática, 2000. p. 274.

que o Sol é o centro do Sistema Solar e nem que pessoas não-brancas são extremamente prejudicadas pelo racismo estrutural. Como dito no tópico 2.2, caso todo conhecimento fosse relativo ou passível de revisionismos, não haveria como uma deliberação se sustentar e nem como gerar uma ação coletiva legítima: pois não existiria uma base pública de justificação. Nada seria endossável por uma quantidade suficiente de cidadãos, pois tudo seria questionável. Por isso que o debate político deve partir de “verdades claras, hoje amplamente aceitas pelos cidadãos em geral, ou acessíveis a eles”, como fatos e teorias científicas – em detrimento de revisionismos e negacionismos.<sup>120</sup>

### 3.2.2 Criticidade

Nessa linha, importante analisar argumentos de modo crítico e verificar sua força. Alguns argumentos apresentam-se a princípio como potentes, mas não perduram ao se submeterem à deliberação. Alguns exemplos constam no Recurso Extraordinário (RE) n.º 597.285/RS e na Ação de Descumprimento de Preceitos Fundamentais (ADPF) n.º 186/DF, ambos acórdãos de relatoria do Ministro (Rel. Min.) Ricardo Lewandowski, julgados em 2012. Nos casos, as partes autoras das ações argumentaram que as cotas raciais para ingresso nas universidades públicas violavam o princípio da igualdade perante a lei. Supostamente, ao se conceder algumas vagas na universidade apenas para pessoas não-brancas, as cotas diminuiriam as chances das pessoas brancas de ingresso na universidade e dariam uma chance a mais para as não-brancas.

Primeiro, cabe frisar que esse argumento da diminuição de chances para entrar no ensino superior não se mostrou verídico. Com a Lei n.º 12.711/12 (Lei de Cotas), as cotas raciais se acrescentam ao número de vagas: há as vagas para concorrência universal e mais as de cotas. Mesmo se alguém pensasse que haveria essa restrição, o que ocorreu foi o contrário. Na maioria dos cursos e das universidades, a política de cotas acompanhou um aumento geral das vagas de cada curso de graduação. A título de exemplo, as vagas de acesso universal para o curso de Direito Noturno na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) triplicaram entre 2008 (início da política de cotas na UFRGS) e 2013 (ano seguinte à edição da Lei de Cotas).<sup>121</sup> Ou seja, as chances de pessoas brancas aumentaram desde o início das políticas de cotas.

<sup>120</sup> RAWLS, John. **O liberalismo político**. São Paulo: Editora Ática, 2000. p. 274.

<sup>121</sup> <[https://www.ufrgs.br/vestibular/cv2008/densidade\\_2008.htm](https://www.ufrgs.br/vestibular/cv2008/densidade_2008.htm)> e <[https://www.ufrgs.br/vestibular/cv2013/DENSIDADE\\_2013.HTM](https://www.ufrgs.br/vestibular/cv2013/DENSIDADE_2013.HTM)>. Acessado em 04 de janeiro de 2022.

Segundo, o argumento que à primeira vista parece correto de que há violação da igualdade de concorrência ignora que a concorrência sem cotas não é igualitária. Como os julgadores dos casos arguíram, no Brasil persiste uma desigualdade socioeconômica de centenas de anos em desfavor de pessoas não-brancas em virtude de um racismo estrutural (contando também com os mais de trezentos anos de escravidão), de modo que estas em grande parte largam atrás na corrida pela vaga no vestibular e enfrentam muito mais barreiras neste percurso. A competição por essa vaga não é igualitária no contexto brasileiro.

Já se ressaltou que existem questões mais sujeitas a dissenso razoável e cuja conclusão não é tão clara como no caso da constitucionalidade das cotas, vide escolher a política pública mais adequada para combater o racismo estrutural. No entanto, mesmo nessas situações mais subjetivas, as opiniões só são superadas por argumentos mais razoáveis e verídicos.<sup>122</sup> Debater e pensar criticamente não objetivam uma competição pelo melhor argumento (‘mais certo’). Justiça seja feita, na deliberação existe uma competição por qual plano de políticas públicas se sobressairá, pois os argumentos inevitavelmente partem de ideologias (mapas interpretativos da realidade) – as quais, por sua vez, buscam justamente esse destaque.<sup>123</sup>

Entretanto, ideologias fazem isso com o objetivo de justificar, alterar ou contestar os arranjos político-sociais vigentes; então, precisam se colocar em uma linguagem de busca pelo bem público. O debate, mesmo que sempre permeado por uma competição ideológica, se projeta com essa finalidade. Ainda que as pessoas tentarão defender os seus argumentos como o ‘mais certo’ e o que deve prevalecer na arena de discussão pública, ao mesmo tempo existe um sentimento democrático de reconhecer os limites do juízo e entender que os seus argumentos não são cogentes – e sim dependentes de justificação. As teses de cada um não são naturalmente melhores que as dos outros e não se deve supô-las como superiores, menosprezando os argumentos de seus pares. Isso significaria um sinal de arrogância e de não tratar os outros como iguais. Em outras palavras, precisa-se compreender que existem outros argumentos que também são razoáveis e devem ser ouvidos e levados em consideração. Como visa ao bem público, os argumentos na deliberação devem obedecer esse patamar. Por isso, o debate se propõe a desvelar suposições individuais e coletivas e as razões que as embasam.<sup>124</sup>

---

<sup>122</sup> ‘[*Opinion*] can be overcome only by truth’. URBINATI, Nadia. **Democracy desfigured: opinion, truth, and the people**. Cambridge: Harvard University Press, 2014. p. 30.

<sup>123</sup> FREEDEN, Michael. **Ideology: a very short introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2003. pp. 32 e 41-42.

<sup>124</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **Not for profit: why democracy needs humanities**. Princeton: Princeton University Press, 2010. p. 51.

Sem isso, as pessoas apenas reproduziriam aquilo que ouviram de seus entes próximos e da mídia: Nussbaum conclui que isso não configura um diálogo genuíno.<sup>125</sup> A mera reprodução de teses de senso comum prejudica a democracia na medida em que argumentos ‘ruins’ passam por ‘bons’ argumentos. Sem o pensamento crítico, toma-se o mundo como algo dado e estático: ao contrário, a reflexão mostra a realidade como um processo, que não necessariamente deve ser como ela atualmente é.<sup>126</sup> Quanto ao tema, a Abordagem das Capacitações exige que se pense além das preferências adaptativas da sociedade. Não é porque se vive em uma sociedade que prefere manter o privilégio de brancos sobre não-brancos que se deve votar contra políticas de cotas afirmativas.

Um ‘ser’ não implica um ‘dever-ser’. O fato de viver em uma sociedade racista não justifica o racismo e nem o torna permanente ou imutável. A criticidade abre o pensamento para se imaginarem mundos possíveis além daquele em que vivemos. Analisam-se, então, os argumentos a partir de ideais que as pessoas almejam, como o da democracia deliberativa. Em suma, sem essa reflexão, preconceitos passariam facilmente como argumentos válidos, pois apenas a avaliação crítica daqueles permite a diferenciação entre os dois.<sup>127</sup> Sem um escrutínio adequado, a proposição de um *apartheid* pode ser aprovada por um senso comum sustentar que isso não fere a igualdade entre brancos e não-brancos.

Na mesma linha, no capítulo anterior ressaltou-se que nem todos os argumentos são aceitáveis num ideal de democracia deliberativa. Quanto ao tema, Nikolay Steffens Martins argumenta que apenas os argumentos de indivíduos razoáveis devem ser considerados.<sup>128</sup> Embora o ideal de democracia deliberativa exija uma inclusão ampla dos cidadãos, essa inclusão não ocorre irrestritamente. Não se excluem movimentos populares sob a premissa de que as massas de forma alguma expõem opiniões razoáveis e de que só acadêmicos ou os representantes iluminam aquele grupo com seus saberes. Contudo, os argumentos em um ideal deliberativo precisam atender a critérios de reciprocidade e de universalização, no sentido de que têm que ser endossáveis por todos indivíduos e tratá-los todos como livres e iguais. Argumentos vinculados à ideologia nazista podem ser endossáveis dentro de movimentos

---

<sup>125</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education.** Cambridge: Harvard University Press, 1997. p. 19.

<sup>126</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2018. p. 114.

<sup>127</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education.** Cambridge: Harvard University Press, 1997. p. 38.

<sup>128</sup> MARTINS, Nikolay Steffens. **Entre a barganha e a deliberação: notas sobre os fundamentos filosóficos das teorias democráticas contemporâneas.** 2017. 427 f. Tese (doutorado em Filosofia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. pp. 340-350.

neonazistas, mas não num fórum político público que atende às premissas daquele ideal de democracia deliberativa – pois não tratam a todos com igual respeito e consideração.

Portanto, os indivíduos precisam saber efetuar uma argumentação adequada e a separação de teses que cabem ou não na deliberação pública, a qual, frisa-se, tem que se sustentar como visando ao bem comum, e não apenas à satisfação de preferências individuais. Não por acaso, Rawls salienta a importância da razão pública como critério no debate, principalmente sobre questões constitucionais da estrutura básica da sociedade. Ressalta-se que exigência da razão pública é diferente a depender do contexto. Cíveis não precisam se atentar às regras da razão pública com o mesmo rigor que Ministros do STF julgando uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI). Todavia, o autor salienta que em uma democracia representativa, uma vez que os cidadãos não decidem diretamente sobre as questões fundamentais, para defender o dever de civilidade, devem pensar como se fossem aqueles legisladores: efetuar o exame de quais decisões compactam com os princípios da razão pública. Em suma, precisam “repudiar os representantes do governo e candidatos a cargos públicos que violam a razão pública”, pois isso é vital para a força e a longevidade da democracia.<sup>129</sup>

Então, entende-se que os cidadãos precisam da capacitação da criticidade para participarem efetivamente da deliberação nos moldes de um ideal de democracia deliberativa. Existem diversos filtros pelos quais os argumentos passam para serem legítimos e endossáveis nesse contexto e, caso as pessoas não saibam expressar-se nesses termos, restarão excluídas desse processo. Simultaneamente, precisam compreender esses filtros de modo a não serem manipuladas ou não deixar preconceitos e argumentos não razoáveis perpassarem por eles despercebidamente. O problema é que, diferente de um contexto de discussão acadêmica, o exame detalhado de cada argumento não pode se prolongar indefinidamente no debate público.

### 3.2.3 Retórica

O tempo limita a discussão. O período do mandato restringe a quantidade de pautas sobre as quais se deliberará. Então, a sociedade civil e os representantes tentarão convencer os outros representantes de que certas pautas merecem prioridade em detrimento de outras. Também, a sessão legislativa e o debate eleitoral de candidatos não duram o suficiente para

---

<sup>129</sup> RAWLS, John. A ideia de razão pública revisitada. In WERLE, Denilson Luis; MELO, Rúrion Soares (Org). **Democracia deliberativa**. São Paulo: Esfera Pública, 2007. pp. 147-149.

explicar a todos os representantes todos os detalhes sobre cada ponto ou assunto. Cada representante recebe tempo aproximadamente igual de fala, sob pena de tratá-los desigualmente. Se fornecidos trinta minutos de fala a cada um dos mais de quinhentos deputados federais do Congresso Nacional e se todos quiserem se expressar, a aprovação de qualquer lei levaria mais de dez dias de sessão ininterrupta. Em suma, não basta um domínio da informação para deliberar com e convencer outrem, mas também a exposição dos pontos fundamentais dentro do tempo disponível.<sup>130</sup>

Nessa toada, recorrentemente, os projetos de lei abordam assuntos o qual muitos dos representantes não detêm alguma noção ou preferência prévia. A situação de médicos explicando aos seus pares a importância da compra de vacina difere de quando essa explicação se volta a um auditório leigo ou misto. Explicar a série de reações químicas que desencadeiam a produção de anticorpos pode fazer sentido na academia, mas, para leigos, talvez seja mais apropriado explicar de modo mais claro e com menos jargões da Medicina. Em cada situação, haverá argumentos mais eficazes para persuadir os respectivos interlocutores da deliberação.<sup>131</sup>

Além disso, as pessoas não sentem interesse em todas as pautas e nem em estudar sobre todas elas. Na ‘Era da Informação’, alimenta-se o indivíduo constantemente com uma avalanche de dados. Como o tempo, em meio a rotina, é limitado, inevitavelmente as pessoas escolhem para qual informação dedicarão seu tempo e sua atenção. Nítido que essa escolha ocorre rapidamente: na ausência de interesse imediato, o tédio se manifesta e impõe uma mudança de foco.<sup>132</sup> Para prestarem atenção em um candidato a um cargo eleitoral e em todas as suas propostas ou para colegas do Congresso acompanharem efetivamente o debate de propostas de lei, os emissores da mensagem precisam destacar a sua importância e despertar o interesse nelas de modo rápido, claro e chamativo.

Do contrário, acaba que apenas um pequeno grupo de representantes, com conhecimento prévio sobre o tema, interessados e com tempo disponível, dominam o debate enquanto os demais votam a esmo.<sup>133</sup> Por que um membro da chamada ‘bancada ruralista’ do Congresso se preocuparia com discussões de projetos de lei sobre a educação de pessoas com deficiência ou por que um membro da ‘bancada evangélica’ refletiria seriamente antes de votar em uma lei

---

<sup>130</sup> BOHMAN, James. Deliberative democracy and effective social freedom: capabilities, resources and opportunities. In BOHMAN, James; Rehg, William (Ed). **Deliberative democracy: essays on reasons and politics**. Cambridge: The MIT Press, 1997. pp. 341-342.

<sup>131</sup> PERELMAN, Chaïm. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 28.

<sup>132</sup> HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 2015. pp. 30-33.

<sup>133</sup> DAGGER, Richard. **Civic virtues: rights, citizenship and republican liberalism**. Oxford: Oxford University Press, 1997. pp. 135-145.

que versa a respeito de impostos de maquinários metalúrgicos? Esse debate parcial não preenche o procedimento exigido pelo ideal de democracia deliberativa. A votação nesse ideal, repita-se, requer uma ampla deliberação prévia. Logo, os debatedores precisam se organizar de modo a expor os fatos e os interesses centrais em jogo, chamando a atenção dos demais para o debate.<sup>134</sup> Esses componentes (clareza, atratividade, e gerenciamento do tempo) são alguns dos benefícios da retórica para uma efetiva e equânime participação política dos representantes no empreendimento deliberativo.

Desse modo, como na deliberação pretende-se persuadir os outros e rebater criticamente os argumentos lançados pelos outros membros desse empreendimento, exige-se também uma capacitação retórica para os indivíduos participarem dele devidamente. Novamente, ressalva-se que ‘retórica’ neste trabalho não carrega um tom pejorativo, no sentido de convencer pessoas até de mentiras ou inverdades. Antes de tudo, toma-se a retórica como uma arte ou técnica para expor argumentos de forma clara, convincente e justificável para outros cidadãos livres, iguais e razoáveis a partir de lugares-comuns.

Ela possui relevância na medida em que argumentar se diferencia de uma demonstração matemática.<sup>135</sup> Na Matemática, demonstram-se teoremas (prova matemática) – os quais, se elaborada corretamente, não se submetem à discussão. O campo da argumentação, por sua vez, não é exato. Ainda que um argumento seja válido, ele pode ser objeto de divergência: podem existir vários argumentos válidos e legítimos sobre o mesmo tema (ver capítulo 2.2). Entretanto, num ideal de democracia deliberativa, vence a tese que convence a maior parte daqueles que tomam a decisão. Ou seja, apesar de não se tratar de um ambiente em que qualquer tese possa prevalecer (vide os critérios de validade dos argumentos), o convencimento persiste como elemento central na argumentação. A retórica, então, permite uma escolha mais adequada de como expor os argumentos (linguagem mais ou menos rebuscada, linguagem gestual, ênfase na fala, etc.) e também de quais argumentos expor.

A forma da exposição desses argumentos importa, por exemplo, para realmente ser entendido: visto que certas inversões de frase e jargões podem não ter sentido para determinados ouvintes, o argumento chamará menos atenção e persuadirá menos os ouvintes. Já na escolha dos argumentos, a retórica seleciona, dentre os diversos argumentos de variados campos que

---

<sup>134</sup> URBINATI, Nadia. **Democracy desfigured: opinion, truth, and the people**. Cambridge: Harvard University Press, 2014. p. 71.

<sup>135</sup> MACCORMICK, Neil. **Rethoric and the rule of law**. Oxford: Oxford University Press, 2005. p. 12-15.

poderiam sustentar certa tese, quais deles expor.<sup>136</sup> Quanto ao ponto, a retórica se propõe a ultrapassar mera demonstração de conclusões. Apenas demonstrar e convencer que a saúde é um direito fundamental não implica que o interlocutor vá se importar com ela, efetivar ações em prol desse direito ou votar em projetos de lei que a assegurem. A demonstração, por exemplo, não supera o conflito entre valores, como que a saúde e a economia importam. Assim, mesmo convencido de que a saúde importa, a pessoa talvez não aja em prol da saúde porque quer proteger a economia em maior grau. Nessa linha, a retórica pretende intensificar o comprometimento com certos valores em relação a outros: “[o] orador procura criar uma comunhão em torno de certos valores reconhecidos pelo auditório, valendo-se do conjunto de meios que a retórica dispõe para amplificar e valorizar”.<sup>137</sup>

Portanto, a retórica parte de valores já compartilhados (lugares-comuns) e eleva o peso dado a algum(s) dele(s). Assim, vale lembrar que cada auditório (e cada integrante dele) a que se dirige o argumento possui valores diferentes.<sup>138</sup> Nesse sentido, leis que carreguem valores mais ligados à socialdemocracia, como uma política de renda mínima universal, podem ser aprovadas em países com maior aceitação por tais valores (como a Noruega), mas não em países mais relutantes a esse ideal, como os EUA durante o governo de Ronald Reagan.

Entretanto, essa regra de apelar aos valores do auditório merece restrição. Primeiro, porque nem sempre se conhecerá o auditório, o que impede a identificação dos seus valores. Assim, destacar certos valores pode diminuir as chances de persuasão se o auditório não coaduna com eles. Ademais, ficar à mercê dos valores do auditório específico pode levar à sustentação de argumentos contraditórios, falsos ou até ilegítimos.<sup>139</sup> Não se deve defender uma reivindicação com base em argumentos preconceituosos só porque a maioria do auditório aceita tais valores: isso traria à tona uma justificação não endossável por todos os participantes da deliberação pública. Sobre isso, a questão do pensamento crítico ressalta que o fato de uma sociedade apoiar determinados valores não leva à conclusão de que eles são legítimos.

Assim como ações e emoções, nem sempre os valores estimados são legítimos ou possuem uma justificativa adequada.<sup>140</sup> A título de exemplo, basta lembrar-se dos casos

---

<sup>136</sup> REEVE, Charles David Chanel. Philosophy, politics, and rhetoric in Aristotle. In RORTY, Amélie Oksenberg (Ed.). *Essays on Aristotle's Rhetoric*. Berkley: University of California Press, 1996. p. 198.

<sup>137</sup> PERELMAN, Chaïm. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. pp. 56-57.

<sup>138</sup> PERELMAN, Chaïm. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 37.

<sup>139</sup> PERELMAN, Chaïm. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 34.

<sup>140</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. Aristotle on emotions and rational persuasion. In RORTY, Amélie Oksenberg (Ed.). *Essays on Aristotle's Rhetoric*. Berkley: University of California Press, 1996. p. 316.

judiciais contra as cotas raciais apresentados anteriormente neste capítulo. Precisa-se, então, o tempo inteiro educar e corrigir as crenças de cada um, focando em valores legítimos, endossáveis por todos mesmo que se discorde da decisão final. Por tais motivos, a retórica deve mirar em um auditório universal, norteado pela razão pública: escolher argumentos e os expor de modo a crer que todos, mesmo aqueles que não integram diretamente aquela deliberação, compreendem e podem endossar as razões e as conclusões apresentadas.<sup>141</sup> Destarte, além das técnicas de organização da fala, a retórica baseia os argumentos a partir dos lugares-comuns da razão pública.<sup>142</sup>

No Direito, por exemplo, uma noção endossável por vários juristas é a da presunção de inocência, salvo prova em contrário, e a de que lei posterior revoga lei anterior. Partindo de ideais como esses, aumentam-se as chances de se chegar a uma conclusão capaz de persuadir os interlocutores daquele contexto jurídico específico, uma vez que se construiu a conclusão em cima de um suporte sólido e amplamente endossável. De novo, o caráter persuasivo não implica que o argumento obedeceu aos padrões daquele campo – por exemplo, obedecer aos princípios gerais do Direito. Até porque a retórica, se empregada equivocadamente, pode gerar a impressão de uma força maior daquela que o argumento realmente possui ou perpassar argumentos preconceituosos como razoáveis. Não à toa o pensamento crítico detém relevância para o debate, ao permitir que se desmascarem tais argumentos, inclusive quando se apresentam maquiados pelo uso errôneo da retórica.

Em um contexto real, o uso adequado da retórica não necessariamente convencerá mais indivíduos, caso não estiverem compromissados com um ideal similar ao proposto neste trabalho. Numa sociedade sem esse engajamento, uma retórica baseada no ódio e na polarização amigo-inimigo pode prevalecer. Inclusive, recentemente há uma ascensão global de partidos usuários desses discursos.<sup>143</sup> Por isso, frisa-se a promoção das quatro capacitações em análise, e não só da retórica. Ela depende da criticidade e, também, da compaixão, para afastar essa lógica que transforma grupos sociais em inimigos do ‘povo’ (tópico 3.2.4).

Dessa forma, o uso maléfico da retórica não exclui as vantagens do emprego dela por indivíduos razoáveis. Certos lugares-comuns promovem um grau de legitimidade do argumento. Assim, se o argumento partir de premissas relacionadas com as ideias de bem

<sup>141</sup> PERELMAN, Chaïm. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 36.

<sup>142</sup> MACCORMICK, Neil. **Rethoric and the rule of law**. Oxford: Oxford University Press, 2005. pp. 17-20.

<sup>143</sup> LISBOA, Wladimir Barreto; MARTINS, Nikolay Steffens. As duas faces do decisionismo: constitucionalismo do bem comum e democracia iliberal. **DoisPontos**, Curitiba, vol. 17, n.º 2, pp. 170-187, 2020.

comum e de razão pública, ele atende melhor aos parâmetros argumentativos de um ideal de democracia deliberativa. Um argumento endereçado ao outro pode convencer os interlocutores sobre a aceitarem as alegações, apesar de eventual discordância sobre o mérito da questão. Então, a retórica parece indispensável para a deliberação política.

Talvez seria possível se abster dela em um universo em que todos os membros da deliberação detivessem notável saber em diversos temas, ponderassem e ouvissem igualmente a todos os argumentos, conseguindo também dirimir sozinho conflitos entre valores.<sup>144</sup> Pessoas assim não precisariam da persuasão para prestarem atenção e, por si só, sempre ordenariam as preferências de modo a buscar o melhor para a sociedade. Entretanto, como visto, isso não é o caso na realidade. Conforme o capítulo anterior, as pessoas não ordenam adequadamente as preferências sozinho e a deliberação não é garantia de uma decisão melhor (apenas mais legítima).

Ademais, mesmo a retórica precisa de certos requisitos para produzir resultados. Como ela parte de certas crenças e valores (lugares-comuns), uma pessoa que não endosse tais valores possivelmente não será persuadida por tal cadeia argumentativa, mesmo com auxílio da retórica.<sup>145</sup> Um homem que se ache invulnerável ou superior às mulheres nunca conseguirá se colocar no lugar delas e, na maioria dos casos, menosprezará o dano causado por atitudes machistas e assédios sexuais.<sup>146</sup> Similarmente, sentir indignação perante o racismo e apoiar leis antidiscriminação racial, por exemplo, requer valor de tomar o racismo como algo errado, que não trata todos os indivíduos com devido respeito e consideração. Ou seja, a persuasão e a racionalidade não suprem a ausência desses lugares-comuns.

### 3.2.4 Compaixão

Pouco adianta elaborar e expressar os argumentos mais completos, críticos e didáticos se os demais interlocutores não se dispõem a ouvi-los. Silvio Luiz de Almeida, Angela Davis, Dijamila Ribeiro e tantos outros autores qualificados escreveram centenas de livros e artigos sobre racismo, suas diferentes formas e relações com outras desigualdades. Ademais, todos os anos noticiam-se, em diversos meios e por diferentes empresas de comunicação, casos de

---

<sup>144</sup> REEVE, Charles David Chanel. Philosophy, politics, and rhetoric in Aristotle. In RORTY, Amélie Oksenberg (Ed.). **Essays on Aristotle's Rhetoric**. Berkley: University of California Press, 1996. p. 199.

<sup>145</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. Aristotle on emotions and rational persuasion. In RORTY, Amélie Oksenberg (Ed.). **Essays on Aristotle's Rhetoric**. Berkley: University of California Press, 1996. pp. 304 e 317.

<sup>146</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. Aristotle on emotions and rational persuasion. In RORTY, Amélie Oksenberg (Ed.). **Essays on Aristotle's Rhetoric**. Berkley: University of California Press, 1996. pp. 308-313.

violência contra pessoas negras em virtude de sua cor de pele, por exemplo: os assassinatos de Ágatha Vitória Félix (20 de setembro de 2019, Brasil), George Floyd (25 de maio de 2020, EUA) e João Alberto Freitas (19 de novembro de 2020, Brasil). Mesmo assim, inúmeros membros da sociedade civil e, inclusive, autoridades governamentais seguem negando o fato do racismo: vide o General Hamilton Mourão (o Vice-Presidente do Brasil).<sup>147</sup>

Presenciou-se situação semelhante também em relação a argumentos das chamadas ‘ciências duras’: dezenas de pesquisas provando a eficácia e a segurança das vacinas contra COVID-19 em conjunto a palestras, vídeos explicativos e analogias não foram o suficiente para erradicar o movimento anti-vacina entre 2020 e 2022, que recusava a aceitar esses argumentos, em parte, por virem de pessoas que esse movimento chamava de ‘comunistas’. Nesses casos e também durante as Eleições Presidenciais de 2018 e a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Pandemia de COVID-19, presenciou-se diversas falácias *ad hominem*. Isso é, deslegitimava-se o valor do argumento do outro porque essa pessoa era ‘comunista’, ‘de esquerda’, ‘corrupta’ ou por qualquer outra característica a que se atribuía cunho negativo.

Essas contestações são falaciosas porque, seja qual for a característica pessoal criticada, o fato de o indivíduo ser de determinado modo não implica que seu argumento seja inválido. Contudo, levam os indivíduos a não deliberarem com aqueles são alvos das acusações. Nesse sentido, alguns senadores, como Flávio Nantes Bolsonaro e Luiz Carlos Heinze, diversas vezes contestavam e xingavam aqueles que eram contra o tratamento precoce de COVID-19 – utilizando medicamentos como hidroxiquina e ivermectina. Isso porque, segundo os dois senadores, aqueles contra o tratamento precoce seriam “vagabundos” (sic) e, portanto, tudo o que falavam era mentira ou conspiração contra o governo de Jair Messias Bolsonaro.<sup>148</sup>

Desse modo, o pensamento crítico por si só nem sempre resolve tais situações pois esbarra em dificuldade anterior. Os outros interlocutores da deliberação fecham-se diante de argumentos provenientes de determinadas ideologias ou de pessoas com certas características (gênero, ‘raça’, sexo, etc.). Com base tão somente nas origens do argumento (interlocutor ou ideologia deste), indivíduos como os dois senadores recusam argumentos de pronto, sem se engajarem em uma reflexão crítica a respeito – ainda que detenham capacitações para tanto. Assim, em diversos contextos, algumas pessoas não conseguem participar da deliberação

<sup>147</sup> <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/11/20/mourao-lamenta-assassinato-de-homem-negro-em-mercado-mas-diz-que-no-brasil-nao-existe-racismo.ghtml>>. Acessado em 02 de fevereiro de 2021.

<sup>148</sup> Todos os vídeos das sessões da CPI da Pandemia estão disponíveis no canal oficial do Senado Federal: <<https://www.youtube.com/c/tvsenado>>. Acessado em 12 de junho de 2021.

pública não porque eles ou seus interlocutores não tem a capacitação argumentativa, reflexiva e retórica para tanto, mas porque os interlocutores não estão dispostos a ouvi-los.

Na Índia, após séculos, a casta dos ‘Intocáveis’ [*Dalit*] conquistaram o direito de disputar cargos eletivos. No entanto, por muito tempo todas as propostas que traziam ao debate ou que apoiavam seguiam sendo rejeitadas.<sup>149</sup> Em outras palavras, os Intocáveis não possuíam de fato uma capacitação para deliberação: podiam ter tão somente a capacitação sob o ponto de vista interno (a habilidade de deliberar em si). No entanto, do ponto de vista externo, não tinham essa capacitação, pois não eram ouvidos, mesmo diante da garantia legal para esses indivíduos participarem do debate.

Visto que as preferências do indivíduo não são dadas e que há limitações para ordená-las sozinho, esses indivíduos que não escutam o outro não cumprirão com as exigências do ideal de democracia deliberativa: na prática, não deliberam. Não considerar a opinião do outro, ainda que não se concorde com ela, além de desrespeito com aqueles ausentes no procedimento, transforma o debate (diálogo) em meros gritos de opiniões por cada parte. Respeitar não se limita a não agredir (física ou oralmente) ou a não discriminar o outro: isso levaria a uma simples convivência pacífica dos indivíduos cada um em seu canto sem nunca dialogarem. Conflitos argumentativos entre essas partes acabariam por se decidir sem deliberação, por mero voto ou outro critério arbitrário. Nessa linha o respeito abarca a escuta do outro. Lembra-se: um dos objetivos da deliberação é persuadir uns aos outros, não somente manifestar opiniões.

Além disso, aquelas capacitações (argumentação, criticidade e retórica) por si não reprimem a prepotência e o desrespeito. Pessoas críticas não necessariamente respeitam as demais: por vezes se consideram acima das outras e com o dever de iluminá-las por meio de seus conhecimentos e argumentos. Não trata os outros como iguais e nem ouve o que têm a dizer. Quando alguém afirma algo, espera que sua alegação seja levada a sério – independentemente de com quem argumenta.<sup>150</sup> Em uma deliberação, põe-se em jogo a força do argumento, não as origens sociais ou atributos (massa corporal, cor da pele, gênero, força física, etc.) dos interlocutores.

Por fim, enaltecer apenas a argumentação, a retórica e o pensamento crítico exclui da deliberação o interesse de pessoas que não integram diretamente o debate, por causa (1) da limitação de membros daquele fórum de discussão, (2) de algum óbice legal (vedação de

---

<sup>149</sup> BOHMAN, James. Deliberative democracy and effective social freedom: capabilities, resources and opportunities. In BOHMAN, James; Rehg, William (Ed). **Deliberative democracy: essays on reasons and politics**. Cambridge: The MIT Press, 1997. p. 323.

<sup>150</sup> TOULMIN, Stephen Edelston. **The uses of argument**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 11.

imigrantes não votarem ou serem eleitos), (3) de língua diferente (pessoas que se comunicam apenas com o uso de linguagem de sinais, linguagens indígenas ou estrangeiras) ou (4) de não se adaptarem ao estilo de debate retórico e argumentativo (como pessoas com deficiências cerebrais severas).

Consoante reiterado várias vezes, os representantes precisam atentar-se às demandas dos representados, sob pena de violarem o pacto da representação democrática. Mesmo que inexista deputado indígena ou representante de imigrantes eleito, eles são representados e possuem reivindicações próprias – não podendo os representantes ficarem inertes em relação a elas. A questão, contudo, é que apenas as capacitações listadas até aqui não são suficientes para determinar que haverá essa escuta. A retórica, como dito, só é eficaz se certos valores já são tomados como importantes para os indivíduos. Porém, muitas pessoas, como visto, carecem de certos valores básicos ao consenso constitucional, como tomar os argumentos de cada pessoa com igual respeito e consideração. Para resolver a questão, o raciocínio crítico e argumentação não dão conta, pois operam praticamente apenas com base na racionalidade.

A dor não se expressa de modo racional. Jamais só o raciocínio dedutivo concluiria que estupro realmente causa sofrimento à vítima.<sup>151</sup> Por meio de argumentação, pode-se defender a inviolabilidade da integridade sexual e, com experimentos, quantificar a dor de um abuso sexual. No entanto, nenhum dos dois traduz os traumas e as humilhações de passar por uma experiência degradante como o estupro. Nem mesmo a de sofrer assédios todos os dias ou de, enquanto integrante de minorias raciais ou de gênero, ouvir xingamentos em qualquer caminhada na rua. Pela mera apresentação de argumentos racionais (sem apelar para uma ideia de compaixão), nem sempre se convence pessoas que acreditam que as reclamações de mulheres, pessoas não-brancas, pessoas com deficiência, e membros da comunidade LGBTQIA+ não configuram exagero, mas reivindicações legítimas.

O caso *Mary J. Carr v. Allison Gas Turbine Division, General Motors Corporation* do Tribunal de Apelação da 7ª Região dos EUA (1994) ilustra claramente a questão.<sup>152</sup> Mary J. Carr, trabalhadora da General Motors, sofria assédios diários de seus colegas de trabalho. Houve episódios em que os seus colegas urinaram do telhado da loja em sua presença e jogaram cigarros acesos nela. Quando não aguentou mais os assédios, ela ajuizou processo de indenização por danos morais contra a empresa. Em primeiro grau, o magistrado decidiu que

---

<sup>151</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **Political emotions: why love matters for justice**. Cambridge: Harvard University Press, 2013. p. 261.

<sup>152</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **Poetic justice: the literary imagination and public life**. Boston: Beacon Press, 1997. pp. 104-111.

se tratava de mero dissabor de ambiente de trabalho e que Mary também participava das ‘brincadeiras’. O caso foi revertido, no recurso, sendo essencial o voto do juiz Richard Posner. Posner se coloca no lugar de Mary, narrando detalhadamente os inúmeros eventos de assédio e produzindo o sentimento de o quão ruim deveria ser passar por aquilo todos os dias. Nesse sentido, entendeu que houve assédio e condenou a empresa ao pagamento da indenização

O ponto de Nussbaum ao relatar o caso é que era incontroverso que ocorreram os atos, como os repetidos xingamentos à Mary. O juiz de primeiro grau e os colegas de trabalho dela não negaram isso. Contudo, eles não conseguiam interpretar esse conjunto de fatos como algo nocivo para Mary. Somente a partir de um exercício de compaixão (como efetuado por Posner), e não de raciocínio dedutivo, é que se consegue avaliar aqueles fatos como causadores de sofrimento e, portanto, enquadráveis como assédio moral e sexual em ambiente de trabalho.

Nesse sentido, uma sociedade democrática exige também que os cidadãos compartilhem certos valores.<sup>153</sup> A formação de critérios de eleição pela população que promovam uma capacitação política menos desigual, a formação de um consenso constitucional sobre a estrutura básica da sociedade e o endosso apenas de argumentos compatíveis com a razão pública dependem disso. A razão pública, por exemplo requer que se fundamente reivindicações somente a partir de argumentos endossáveis por todos e compatíveis com o que se aceita amplamente nas ciências. Para o ideal de democracia deliberativa, também se precisa que os indivíduos respeitem uns aos outros, com compaixão – para que de fato ouçam uns aos outros. Na ausência de limite de reeleições para certos cargos, apenas esses valores garantem a responsividade dos representantes em relação às demandas dos representados. Como visto, a representação não impõe obrigação legal de o representante responder às demandas, o que ocorre, caso ele não as ouça, é apenas uma possível não reeleição (ao final do mandato).

Assim, mesmo um governante não tão virtuoso deverá ter o valor de ouvir as reivindicações da sociedade. Caso contrário, ele não compactua com os parâmetros da representação democrática. Quando o representante não age de modo responsivo, ele não efetiva o dever de representar o interesse da sociedade e, como reação, as pessoas podem não votar nele ou no seu partido na próxima eleição. Ademais, segundo Rawls, essa disposição para ouvir o outro é que caracteriza um dever de civilidade – compatível com o ideal de democracia deliberativa. Em suma, formar cidadãos que respeitem e que escutem uns aos outros parece uma via para alcançar esse ideal.

---

<sup>153</sup> MANIN, Bernard. Legitimidade e deliberação política. In WERLE, Denílson Luis; MELO, Rúrion Soares (Org). **Democracia deliberativa**. São Paulo: Esfera Pública, 2007. p. 32.

Primeiro, precisa-se entender brevemente por que o contrário (a falta de respeito) aparece. Ora, se a solução é tão simples, respeitar a todos, por que não vivemos em uma sociedade justa? Acontece que o mundo é um local com recursos escassos e repleto de desafios (casos de força maior ou não), para os quais não possuímos um manual e os protótipos de um guia desses nem sempre resultam como se desejava. Em certas ocasiões, esses problemas e equívocos surgem pela ação ou omissão de alguém; em outras, pelo mero acaso.<sup>154</sup> Uma crise econômica pode ser causada por políticas econômicas ineptas, mas, também, por força maior (secas, tempestades, recessão econômica global etc.) ou por um conjunto de causas diversas. Tudo isso gera uma ansiedade na mente humana.

Essa ansiedade perante soluções inalcançadas muitas vezes leva os indivíduos a atribuir a culpa a outras pessoas que em nada possuem relação com os infortúnios da sua vida. Por exemplo: pode-se atribuir a falta de empregos ao aumento do número de imigrantes no país, quando, na verdade, o desemprego partiu de uma série de desigualdades sociais e de crises econômicas.<sup>155</sup> Ou pior: por um narcisismo, decide-se que elas são inferiores e que devem lhe servir para que se alcance mais facilmente aqueles recursos que o narcisista almeja.<sup>156</sup> Diante da dificuldade de conseguir emprego ou cargos políticos, homens poderiam tentar afirmar que ‘lugar de mulher é em casa’, a fim de facilitar para eles a conquista de certos funcionamentos – o emprego ou o cargo político, nesse exemplo.

Quanto ao ponto, há evidências de que, desde criança, sente-se uma ansiedade por ser, aparentemente, o centro das atenções e, simultaneamente, há um desespero por comida, água, carinho e outras necessidades. Desde o nascimento, as pessoas possuem necessidades biológicas e sociais, só que não se consegue desde logo satisfazê-las. Um bebê com sede não sabe deslocar-se até a cozinha para servir-se de água. Entretanto, quando ele chora, alguém sempre o atenderá e, assim, ele se sente como um monarca, sempre com alguém à sua disposição.

Quando as outras pessoas não atendem às demandas do indivíduo, gera-se um problema. Como não se tem como satisfazer a necessidade, ela aumentará: quem não come quando está com fome, com o tempo, ficará com mais fome. Isso gera um desespero (medo da morte por

---

<sup>154</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **The monarchy of fear: a philosopher looks at our political crisis**. Oxford: Oxford University Press, 2018. pp. 44-46.

<sup>155</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **The monarchy of fear: a philosopher looks at our political crisis**. Oxford: Oxford University Press, 2018. pp. 81-84.

<sup>156</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **Political emotions: why love matters for justice**. Cambridge: Harvard University Press, 2013. pp. 172-173.

inanição), o que faz com que se culpe pela fome aquele que não supriu essa necessidade (a pessoa que não trouxe comida para o indivíduo). Entende-se como causador da fome essa pessoa, ao invés da necessidade biológica por comida. Desse modo, projeta-se medo, raiva ou inveja nos outros pelos infortúnios da vida – mesmo quando a causa desse infortúnio (como o desemprego) seja alheia à vontade da pessoa (imigrante) e gerada por força maior (guerras, catástrofes, crises ou desigualdades socioeconômicas).<sup>157</sup> Ocorre, então, que muitas pessoas tomam como solução desse desespero a escravização do outro para satisfação dos próprios desejos, não tratando esses indivíduos com igual respeito e consideração – por exemplo, menosprezando ou não escutando as reivindicações deles na deliberação pública.

Através de processos histórico-socioeconômicos, projetam-se sentimentos como medo, raiva e inveja em determinadas minorias, em favor de certos grupos. Essa projeção repete-se por gerações, de modo proposital ou por reproduzir algo internalizado pela sociedade. Certas pessoas desumanizam pessoas negras – chamam elas de sujas e de criminosas por natureza, de modo que se passa a sentir asco por elas.<sup>158</sup> Passa-se a argumentar que, logo, negros(as) merecem se sujeitarem à escravidão e à discriminação, porque geram a violência e a pobreza no país. Também, há quem afirme que lugar de mulher é em casa cuidando dos filhos e as culpem por ‘roubarem’ o emprego dos homens.<sup>159</sup> Há inúmeros exemplos desses processos.

Nussbaum toma a aceitação da própria fragilidade humana e da dos outros como um bom caminho para reverter essas emoções. Compaixão propõe que cada pessoa se coloque no lugar do outro e sinta o sofrimento do outro a partir da perspectiva deste, compreendendo a situação ruim pela qual a pessoa passa.<sup>160</sup> Não se trata de apenas se sentir o sofrimento do outro, uma vez que um sádico poderia efetuar isso para sentir prazer. A compaixão requer entender o outro como um ser vivo igual, que também sofre e sente as ansiedades e os desesperos da vida. Significa não banalizar a dor do outro e sentir a necessidade de interrompê-la. Afinal, o outro também merece igual respeito e consideração.

O amor “é um ato de coragem”, não apenas porque a pessoa se entrega pelo outro, mas também porque significa enxergar o outro como igual, que sente felicidade e dor como nós, e

---

<sup>157</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **The monarchy of fear: a philosopher looks at our political crisis**. Oxford: Oxford University Press, 2018. pp. 84-88.

<sup>158</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **Political emotions: why love matters for justice**. Cambridge: Harvard University Press, 2013. pp. 68-69 e 334-336.

<sup>159</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **The monarchy of fear: a philosopher looks at our political crisis**. Oxford: Oxford University Press, 2018. pp. 186-192.

<sup>160</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **Political emotions: why love matters for justice**. Cambridge: Harvard University Press, 2013. pp. 142 e 146.

lutar pelas suas liberdades e seus direitos.<sup>161</sup> A compaixão retira a visão de que o outro é inferior, na medida em que promove que as pessoas se coloquem no lugar do outro e compreendam suas reivindicações. Dificilmente um branco apoiará leis antirracistas se não entender o quão grave é sofrer racismo.<sup>162</sup> Dito de outro modo, a compaixão traduz que ninguém é naturalmente privilegiado: todos somos seres vivos iguais, vulneráveis, sentem dor assim como ‘eu’ sentiria, bem como são detentores de iguais direitos e reivindicações.<sup>163</sup> Por isso que todos, na medida do possível, devem ser ouvidos na deliberação.

A cor de pele e outras características (como o cabelo) com que nascemos é pura loteria (genética) e o fato de nascer branco não é de nada além de fruto do acaso, e não de um privilégio natural. Se alguém, simplesmente por nascer com uma quantidade diferente de melanina e outras características que a definem como ‘branco’, usufrui de mais capacitações do que os outros, isso é um sinal de uma sociedade injusta – pois ela reverte, por meio de um racismo estrutural, certas características físicas em mais capacitações. O mesmo vale para desigualdades causadas por outras formas de preconceito, como de sexo, gênero, etnia – inclusive, tratando-se de questões culturais, como o preconceito religioso e a xenofobia.

A desigualdade causada por quaisquer discriminações e preconceitos trata-se de uma diferença arbitrária de capacitações. Portanto, não deve ser banalizado o sofrimento do outro. Por exemplo, imagine-se que, por mero acaso, tivesse-se nascido não-branco ao invés de branco. Poderia ser ‘eu’ sentindo aquela dor (física ou psicológica) de ser alguém não-branco vivendo em uma sociedade permeada pelo racismo, e o quão ruim essa situação seria.<sup>164</sup> Assim, a reivindicação do outro não se trata de exagero, mas de algo legítimo e que muitas vezes surge diante de um tratamento desigual. A partir da compaixão, as pessoas vão além de reconhecer o valor das lutas contra desigualdades e discriminações: passam a se importar com essas pautas.<sup>165</sup>

Se um dos problemas que a retórica se propunha a resolver era o de colocar os argumentos em lugares-comuns, a compaixão justamente cria ou facilita o endosso desses lugares-comuns, como a ideia de que todos merecem igual respeito e consideração. Dependendo

<sup>161</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2018. pp. 111.

<sup>162</sup> GOLDMEIER, Gabriel. **Social justice and citizenship education: reflective equilibrium between ideal theories and the brazilian context**. 2018. 317 f. Tese (doutorado em Filosofia) - Institute of Education da University College London, Londres, 2018. p. 170.

<sup>163</sup> NUSSBAUM, Martha Craven **Frontiers of justice: disability, nationality, species membership**. Cambridge: Harvard University Press, 2007. p. 412.

<sup>164</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education**. Cambridge: Harvard University Press, 1997. p. 91.

<sup>165</sup> COMIM, Flávio Vasconsellos. **Além da liberdade: anotações críticas do Desenvolvimento como Liberdade de Amartya Sen**. [S.l.]: Flávio Comim, 2021. pp. 196-197.

do peso que se dá a valores como liberdade e respeito, entende-se como mais ou menos legítimas as reivindicações das pessoas com menos capacitações – retomando o caso de Mary Carr, lê-se como exagero ou como uma reclamação de assédio. Flávio Comim nota que é essa diferença de valores que determina até se a pessoa apoiará ou não políticas que combatem desigualdades socioeconômicas.<sup>166</sup> Em suma, a falta de um exercício de compaixão dificulta esse apoio.

Isso porque a compaixão, além de promover que se entenda e se tome como realmente importante a reivindicação do outro, ao não banalizar o sofrimento deste, incita que se estime a concepção do outro de uma vida boa e os valores desta pessoa.<sup>167</sup> Assim, essa emoção propicia a formação de um consenso constitucional sobre a estrutura básica da sociedade, em que se concorda com as regras de um ideal de democracia deliberativa, como o mútuo e igual respeito e a responsividade dos representantes. A partir da compaixão, aceita-se a ideia de que todos e as suas respectivas demandas e argumentos devem receber igual tratamento e serem ouvidas, na medida do possível.

Ao se importar com o sofrimento do outro, toma-se cada pessoa como igual, bem como considera-se que os seus argumentos têm valor, respeitando-se o pluralismo razoável e os limites do juízo. Então, a compaixão vai além da mera tolerância desse pluralismo. Faz com que se lute para eliminar o sofrimento do outro e as desvantagens corrosivas que o prejudicam. Pessoas comprometidas com a compaixão na deliberação no fórum público prestarão atenção às reivindicações que não só aquelas de seu próprio interesse.<sup>168</sup>

Valoriza-se, então, uma sociedade de pluralismo razoável em que estilos de vida e pontos de vistas diversos possuem relevância. Cria-se, logo, uma disposição para ouvir o outro – para (1) representantes ouvirem os seus pares, (2) representados ouvirem uns aos outros e (3) representantes ouvirem e responderem às demandas dos representados. Preocupar-se com valores diferentes, que não apenas os próprios, constrói um ambiente de igual e mútuo respeito, em que a deliberação visa ao bem comum – e não tão somente que promove o bem pessoal ou de um grupo específico.<sup>169</sup> Contexto esse que facilita atingir um ideal de democracia deliberativa, uma sociedade mais legítima.

---

<sup>166</sup> COMIM, Flávio Vasconcellos. **Além da liberdade: anotações críticas do Desenvolvimento como Liberdade de Amartya Sen**. [S.l.]: Flávio Comim, 2021. pp. 82-84.

<sup>167</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **Political emotions: why love matters for justice**. Cambridge: Harvard University Press, 2013. p. 11.

<sup>168</sup> SEN, Amartya. **The idea of justice**. Cambridge: Harvard University Press, 2009. p. 189.

<sup>169</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **Political emotions: why love matters for justice**. Cambridge: Harvard University Press, 2013. p. 145.

As instituições realmente possuem um papel importante, seja para a promoção de uma sociedade mais equânime, seja para reprodução de um tratamento desigual que permeia a sociedade. No entanto, em uma sociedade não ideal e marcada por desigualdades enormes (como o Brasil), novas políticas públicas e normas para erradicar tais problemas e caminhar em direção a uma democracia deliberativa dependem de as pessoas atuarem em prol disso. Boas instituições, que respeitem o Estado Democrático de Direito, já são um passo relevante, mas não suficiente. Para que essas instituições atuem adequadamente, requer-se também que pessoas busquem efetivar os ideais por detrás dessas instituições.<sup>170</sup> Como visto, há décadas a lei permite a eleição de mulheres para cargos representativos, mas até o momento apenas uma venceu uma eleição presidencial. De mesmo modo, a Constituição em tese já garantia desde 1988 a igualdade de acesso ao ensino, mas alguns grupos tentaram aplicá-la e interpretar ‘igualdade’ de modo a restringir o termo a apenas uma igualdade formal – o que na prática restringiria a oportunidade (capacitação) educacional ao ensino superior de minorias. Dito de outro modo: enquanto as atitudes das pessoas não mudarem, discriminações e desigualdades permanecerão na sociedade – inclusive na deliberação pública.<sup>171</sup>

Esse é um dos motivos pelo qual a capacitação para a compaixão tem relevância para se atingir um ideal de democracia deliberativa. Claro, não se argumenta que, pela promoção da compaixão, a indignação deva desaparecer. O objetivo de promover a compaixão não é eliminar o sentimento de reprovação perante injustiças e nem afastar a punição de responsáveis por elas, se houverem. Não se pretende resolver injustiças sociais somente mediante formas discursivas e nem condenar a quebra de vidraças em protestos antirracistas. Igualmente, não se quer isentar de responsabilização eventuais culpados por crimes como o racismo.

Pessoas que cometem crimes ou outras injustiças devem ser responsabilizadas, por meio do devido processo legal. A busca pela efetivação da responsabilidade de infratores mostra que determinados valores (como a igualdade racial) importam e que condutas que os infrinjam terão consequências (como a prisão pelo crime de racismo).<sup>172</sup> Mostra-se que indivíduos que cometam atos racistas não sairão impunes. Tal responsabilização pode, inclusive, ser cobrada recorrendo-se a protestos. Esses protestos, inclusive, podem ser performáticos, e não

---

<sup>170</sup> NUSSBAUM, Martha Craven **Frontiers of justice: disability, nationality, species membership**. Cambridge: Harvard University Press, 2007. pp. 409-410.

<sup>171</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **Political emotions: why love matters for justice**. Cambridge: Harvard University Press, 2013. p. 367.

<sup>172</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **The monarchy of fear: a philosopher looks at our political crisis**. Oxford: Oxford University Press, 2018. pp. 74 e 77.

necessariamente num formato de argumentação (debate). O que importa é expor os valores que se quer preservar. A indignação que parte de reivindicações legítimas possui extrema relevância em uma democracia deliberativa, uma vez que traz à tona situações de patente injustiça e instiga mudanças a respeito delas. Dito de outro modo, a indignação tem um caráter benéfico, o prospectivo: de sanar injustiças, mirando a construção de uma democracia mais legítima.

Por outro lado, a raiva não pode prevalecer: não se pode querer vingar-se da injustiça, por exemplo, matando os assassinos de seus entes queridos. A justiça deve ser feita, mas não de modo sanguinário ou vingativo. Se aplicada essa lógica de vingança, como fazia a Lei do Talião ('olho por olho'), “o mundo inteiro ficará cego”.<sup>173</sup>

Por conseguinte, colocar a compaixão em foco é limitar a raiva. Além de evitar um regime de vinganças privadas, a compaixão busca erradicar a raiva não justificável – como as discriminações e preconceitos, por meio dos quais se desumaniza ou se subjuga outros indivíduos.<sup>174</sup> A compaixão pretende promover a igualdade entre os indivíduos, e não eliminar os protestos ou o Direito Penal. Pelo contrário, como visto, a compaixão é compatível com esses atos movidos pela indignação contra injustiças.

Nesse sentido, cabe mais uma vez lembrar o compromisso mínimo que os representantes devem ter para com a razão pública. Rawls afirma explicitamente que se deve “repudiar os representantes do governo e candidatos a cargos públicos que violam a razão pública”.<sup>175</sup> Pessoas que não coadunam na deliberação pública com argumentos endossáveis por todos ou que propagam preconceitos não condizem com o ideal de democracia deliberativa e, a fim de atingir esse ideal, deve-se evitar que tais visões contaminem os órgãos representativos da sociedade. Caso contrário, permite-se a perpetuação de argumentos que tratam certos indivíduos de modo desigual e sem o devido respeito.

Porém, isso não significa que se deva deixar as emoções dominarem a deliberação. Sobre o tema, Hume já apontava que elas tendem a favorecer entes queridos, prezando-se por pessoas mais próximas em detrimento de estranhos.<sup>176</sup> As emoções fazem com que se sinta mais amor por amigos, familiares e outros entes queridos, o que pode levar o indivíduo a querer favorecer o interesse dessas pessoas, na deliberação, apenas em razão dessa proximidade. Esse

---

<sup>173</sup> GANDHI, Mahatma apud NUSSBAUM, Martha Craven. **The monarchy of fear: a philosopher looks at our political crisis**. Oxford: Oxford University Press, 2018. p. 76.

<sup>174</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **The monarchy of fear: a philosopher looks at our political crisis**. Oxford: Oxford University Press, 2018. pp. 74-89.

<sup>175</sup> RAWLS, John. A ideia de razão pública revisitada. In WERLE, Denilson Luis; MELO, Rúrion Soares (Org). **Democracia deliberativa**. São Paulo: Esfera Pública, 2007. p. 149.

<sup>176</sup> HUME, David. **Tratado da natureza humana**. São Paulo: Unesp, 2009. Livro II, parte 1, seção 11, § 15.

critério que não condiz com o ideal de razão pública, mas se poderia objetar que o favorecimento de entes queridos no fórum público é inevitável, por causa das emoções.

No entanto, essa objeção não prevalece por algumas razões. Primeiro porque, segundo Hume, as próprias emoções podem ser direcionadas a algo mais amplo e abstrato, como o interesse público.<sup>177</sup> Na verdade, é justamente um exercício de compaixão perante os prejuízos da injustiça alheia que torna a sociedade possível. Entende-se que, mesmo sendo remota, toda injustiça de um modo ou outro nos é prejudicial, pois afeta a sociedade (ou o mundo), do qual dependemos para sobreviver. Por exemplo, um simples tomate perpassa por uma cadeia produtiva que envolve centenas de pessoas – desde o plantio, cultivo, transporte e até chegar ao mercado para comprá-lo, consumi-lo e, depois, descartar eventuais resíduos.<sup>178</sup>

Essa cadeia fica ainda maior ao pensar em outros produtos e serviços mais complexos, como computadores e os serviços públicos de saúde fornecidos pelo SUS. Erradicar pandemias exige um esforço de cooperação global, por exemplo. Além disso, essa conexão também opera no sentido prejudicial. Emissões de dióxido de carbono (CO<sub>2</sub>) na França aceleram o aquecimento global, afetando inclusive os habitantes, a fauna e a flora da Argentina. Precisa-se entender que cada pessoa depende de outros humanos e demais seres vivos: a vida de cada um está entrelaçada.<sup>179</sup> Sem essa rede de conexões e de colaboração da sociedade, nossa sobrevivência seria, no mínimo, muito mais difícil, senão impossível.

Por consequência, sente-se um desprazer diante de ações que contrariam o interesse público, porque elas afetam o empreendimento colaborativo que é a sociedade. Precisa-se ter compaixão perante os membros de toda a sociedade, inclusive os estranhos. É a restrição do egoísmo e do favorecimento de entes queridos em detrimento de estranhos no fórum público que torna possível a formação de uma sociedade, visto que assim se deixa de colocar os interesses pessoais acima de tudo.<sup>180</sup> Entende-se, então, que em um sistema de cooperação democrático cada um deve receber o que lhe é devido, e não simplesmente o interesse pessoal e de amigos devem prevalecer – o que seria algo arbitrário. O interesse da pessoa ‘A’ não deve ser tomado como superior ao da pessoa ‘B’ sem uma justificação em termos de razão pública – apenas por ‘A’ ser amigo ou parente de ‘C’, por exemplo. Destarte, para um sistema de

---

<sup>177</sup> HUME, David. **Tratado da natureza humana**. São Paulo: Unesp, 2009. Livro III, parte 2, seção 2, § 24.

<sup>178</sup> ILHA das flores. Direção: Jorge Furtado. Porto Alegre: Casa do Cinema de Porto Alegre, 1989. 1 vídeo (13min). Disponível em <<https://vimeo.com/238439307>>. Acessado em 21 de junho de 2021.

<sup>179</sup> SAGAN, Carl. **Bilhões e bilhões: reflexões sobre a vida e a morte na virada do milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 83.

<sup>180</sup> HUME, David. **Tratado da natureza humana**. São Paulo: Unesp, 2009. Livro III, parte 2, seção 2, § 12.

cooperação que envolve maiores quantidades de indivíduos funcionar, incluindo não só familiares, amigos e conhecidos próximos, é preciso na esfera pública tratar com igual respeito e compaixão o outro, independente de quem seja. Desse modo, uma injustiça cometida a sequer uma pessoa desequilibra a legitimidade de todo o país, quando interpretado sob o ponto de vista de um ideal de democracia deliberativa.

O desequilíbrio decorre do fato de que tal ideal, enquanto um sistema de cooperação, requer que as pessoas sejam tratadas com igual respeito e consideração – sem prevaletimentos arbitrários. Injustiças ocorrem quando pessoas são tratadas desigualmente sem uma justificativa em termos de razão pública. Uma coisa é o tratamento diferencial dado às minorias pelas cotas nas universidades; outra é a discriminação gerada pelo racismo estrutural. Além do mais, ao se compactuar com a democracia, cria-se a confiança e a esperança de que isso realmente ocorrerá. Por consequência, a quebra dessa expectativa, por meio de injustiças, põe em dúvida o compromisso com esse pacto e tem o potencial de desestabilizar toda a sociedade. Logo, as injustiças são prejudiciais, visto que se caracterizam como uma violação ao direito de ser tratado como igual, direito esse que deveria ser protegido pelo ideal de democracia deliberativa.

Nesse sentido, enquanto as pessoas, no fórum público, tiverem mais compaixão pelos seus entes queridos do que por estranhos, de modo a colocar interesses pessoais acima do interesse público, tratando os outros indivíduos desigualmente, torna-se difícil atingir um ideal de democracia deliberativa.<sup>181</sup> Na esfera privada, nada obsta a que o interesse pessoal prevaleça. Também, mesmo na esfera pública, não se exige que as pessoas se sacrifiquem ou se coloquem em situações humilhantes em prol do interesse público. Este trabalho não defende um utilitarismo, em que o bem público agregado, desconsiderando o modo como os indivíduos são afetados, deve prevalecer acima de tudo – de modo que, para o bem-estar geral do Brasil, certos indivíduos tenham de passar fome. Pelo contrário, a Abordagem das Capacitações propõe que cada indivíduo tenha condições mínimas para uma vida humana digna. No entanto, na deliberação política no fórum público, as razões devem ser apresentadas em termos públicos, com igual consideração de todos os indivíduos.

Conforme já visto, Hume mostra que é possível o tratamento igualitário e que as pessoas não necessariamente, por meio da compaixão, favorecerão os seus familiares e amigos. Percebe-se que certa imparcialidade no fórum público é necessária para a manutenção da sociedade e, conseqüentemente, para a satisfação das necessidades de cada indivíduo.<sup>182</sup> As

---

<sup>181</sup> HUME, David. **Tratado da natureza humana**. São Paulo: Unesp, 2009. Livro III, parte 2, seção 2, § 6.

<sup>182</sup> HUME, David. **Tratado da natureza humana**. São Paulo: Unesp, 2009. Livro III, parte 2, seção 2, § 24.

peçoas, então, limitam essa compaixão por entes próximos, a fim de proteger o sistema de cooperação e os respectivos proveitos que ele gera.

Assim, pode-se amar a humanidade ou o país (em um sentido não nacionalista), ou seja: realmente se importar com o bem público, sem priorizar interesses pessoais sem fundamento público e, também, sem excluir ou odiar imigrantes, indígenas, outras minorias ou pessoas que pensam de maneira diversa.<sup>183</sup> Inclusive, é o que um ideal de razão pública procura: defender os próprios interesses mas tão somente em termos públicos (endossáveis pelos outros) e aceitar os outros argumentos e as normas legítimas (reconhecer os limites do juízo). Consegue-se aceitar, enquanto rico, a tributação de grandes fortunas, pois a tese tem lastro no bem comum (especialmente de minorias) e em teses endossáveis por todos os cidadãos.

Ademais, não se propôs aqui unicamente a capacitação para a compaixão e nem a supremacia desta para se alcançar o ideal de democracia deliberativa. A compaixão deve ser sopesada com outras capacitações, como o pensamento crítico, e vice-versa. O pensamento crítico, por exemplo, permite ultrapassarmos argumentos que se apresentam como legítimos e partem de lugares-comuns, mas que, na verdade, estão mergulhados em preconceitos. Serve para barrar, por exemplo, um amor por uma ideia de nação que exclua ou discrimine minorias – como defendem muitos apoiadores de Donald Trump. Logo, trata-se de um sistema de freios e contrapesos. Assim como a argumentação e o pensamento crítico precisam da compaixão para preencher algumas lacunas, requer-se aprender a controlar a compaixão de modo que interesses pessoais não se sobressaiam em relação ao bem comum e ao ideal de razão pública.<sup>184</sup>

Em outras palavras, a educação desempenha um papel essencial. Em prol de um ideal de democracia deliberativa, precisa-se não só garantir a cada indivíduo uma série de capacitações para que este consiga participar adequadamente deste empreendimento – como representante ou como representado – mas também ensinar como contrabalancear devidamente estas capacitações. Do contrário, poder-se-ia formar cidadãos que não conseguem integrar esse sistema ou que deliberam sem criticidade, persuasão ou respeito pelo bem público.

---

<sup>183</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **Political emotions: why love matters for justice**. Cambridge: Harvard University Press, 2013. pp. 43-48.

<sup>184</sup> GOLDMEIER, Gabriel. **Social justice and citizenship education: reflective equilibrium between ideal theories and the brazilian context**. 2018. 317 f. Tese (doutorado em Filosofia) - Institute of Education da University College London, Londres, 2018. p. 169.

#### **4. DIREITO À EDUCAÇÃO BRASILEIRO PARA UM IDEAL DE DEMOCRACIA DELIBERATIVA**

Nos últimos capítulos, tratou-se de um ideal de democracia deliberativa e das capacitações necessárias para se atingi-lo. Por sua vez, o presente capítulo pretende analisar a relação entre o direito à educação brasileiro e as capacitações para um ideal de democracia deliberativa. Inicialmente, reconhece-se algumas dificuldades desse direito na realidade do Brasil. Após, busca-se mostrar como a efetivação dele pode levar ao alcance do ideal descrito no início desta monografia. Isso porque, como se verá, o direito à educação brasileiro atua como funcionamento fértil, o que significa dizer que ele desenvolve as capacitações estudadas no capítulo anterior: argumentação, criticidade, retórica e compaixão. Além de se explorar a relação entre o direito à educação brasileiro e essas capacitações, também se enfrentam algumas objeções contra a possibilidade de ele alcançar o ideal proposto.

##### **4.1 DIREITO À EDUCAÇÃO BRASILEIRO COMO FUNCIONAMENTO FÉRTIL**

Este trabalho não pretende disseminar a ilusão de que o direito à educação soluciona todos os problemas do Brasil, porém a educação dá condições necessárias para que esses problemas sejam resolvidos de modo democrático e deliberativo. Prover educação de qualidade a todos, por exemplo, não corrige automaticamente a questão da superconcentração de terras. O fato de todos indivíduos completarem o ensino médio ou até o superior não implica necessariamente que se aprovará uma reforma agrária no país. Na verdade, a própria educação sofre muitos problemas, como os reiterados cortes de verbas para a pasta (vide Emenda Constitucional n.º 95/16) e a corrupção.<sup>185</sup>

Nessa linha muitos estudantes não possuem efetivamente acesso à educação. Variados são os motivos para tanto, tais como: alguns não assistem às aulas por não terem sequer o que comer, por não terem *internet* ou computadores, por não terem acesso a transporte público ou dinheiro para o deslocamento até a escola, por sofrerem discriminações pelos colegas ou professores, por conta de a escola não ser adaptada aos portadores de deficiência, por faltar infraestrutura nas escolas (como saneamento básico), por não existirem escolas nos arredores

---

<sup>185</sup> Por exemplo: <<https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/tribunal-de-contas-de-sp-encontra-sobrepreco-em-produtos-da-merenda-escolar/>>. Acessado em 24 de julho de 2021.

ou vagas nelas, ou por a escola se localizar em uma zona de conflito entre facções criminosas ou entre a polícia e essas facções.<sup>186</sup>

Contudo, esses problemas não representam um obstáculo para o que se defendeu até agora na presente monografia: apenas reforçam a importância da Abordagem das Capacitações. A precariedade da educação brasileira não significa que não se deva almejar ao ideal proposto, a um direito à educação voltado a um ideal de democracia deliberativa. Mais uma vez, um ‘ser’ (essa precariedade) não implica um ‘dever-ser’. Na verdade, tais fatos jogam luz sobre questões que precisam de correções urgentes.

As várias barreiras enunciadas acima mostram como desvantagens corrosivas atuam, no caso, na área do direito à educação. Há fatores que impedem um igual acesso e permanência na educação, nos termos preconizados pelo art. 206, I, da CF/88 e pelo art. 3º, I, da Lei n.º 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). Se desde esse momento (o educacional) existem desigualdades e obstáculos para umas pessoas mais do que para outras, reflete-se que surgirão desigualdades na capacitação dos indivíduos para a deliberação política. O fato de a pessoa nascer portadora ou não de uma deficiência é fruto apenas da loteria natural e, portanto, ela ter acesso a menos oportunidades educacionais apenas por essa causa é algo arbitrário, que não obedece aos ditames do ideal de democracia deliberativa.

Por isso, nota-se que políticas como o acesso universal à educação (art. 205 da CF/88), a Lei de Cotas (Lei n.º 12.711/12), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE, Lei n.º 11.947/09) o Financiamento Estudantil (FIES, Lei n.º 10.260/01), o Programa Universidade Para Todos (ProUni, Lei n.º 11.096/05), as políticas de auxílio de permanência (como os auxílios das Pró-Reitorias de Assuntos Estudantis, PRAE), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, Lei n.º 13.146/15) e tantas outras possuem tamanha importância. Elas atuam de modo a tentar reduzir tais desigualdades.

O PNAE, por exemplo, combate a fome, desvantagem corrosiva que leva à evasão escolar e também obstrui a oportunidade de participação política. Como dito no capítulo anterior, quem não tem o que comer ou precisa destinar grande parte do seu dia só para obter comida não consegue estudar devidamente e nem integrar um empreendimento de deliberação pública. Nessa esfera, enxerga-se a importância do PNAE: mediante essa lei, os estudantes da rede pública da educação básica<sup>187</sup> recebem alimentação adequada e saudável, a qual pode ser

---

<sup>186</sup> FOPPA, Lucas Porto. Desigualdades e pseudopreocupação com o direito à educação na pandemia de COVID-19 no Brasil. **Revista do Ministério Público de Contas do Estado do Paraná**, Curitiba, vol. 8, n.º 15, pp. 53-75, jul.-dez. 2021. pp. 57-63.

<sup>187</sup> Educação básica abarca a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (art. 21, I, da LDB).

entregue aos estudantes mesmo em casos de suspensão de aulas presenciais (art. 21-A do PNAE). Já a LBI determina que escolas sejam acessíveis para pessoas com deficiência, por meio de eliminação de barreiras físicas, promoção da inclusão desses alunos, vedação de discriminações, etc. Além disso, políticas como a Lei de Cotas, o ProUni, o FIES e as bolsas da PRAE almejam evitar que desigualdades socioeconômicas se transformem em prejuízos nas capacitações educacionais e, posteriormente, na participação política. A título de ilustração, o ProUni concede bolsas (parciais ou integrais) para estudantes de baixa renda estudarem em universidades particulares, oportunidade que eles não teriam acesso sem o programa, em razão dos altos custos de mensalidade de muitas dessas instituições.

Todas essas mesmas políticas enfrentam problemas, como as fraudes de cotas e a insuficiência ou atraso no pagamento das bolsas. Entretanto, os problemas apenas mostram que, como frisado no capítulo anterior, as capacitações precisam ser analisadas sob o ponto de vista interno e externo. A presença de uma lei dizendo que a educação é universal não basta para se desenvolverem as capacitações para deliberação política: esse direito precisa ser realmente efetivado.

É digno de nota que, para alcançar esse objetivo, não basta um mínimo educacional, ou seja: não é suficiente nivelar por baixo a educação a que cada um tem direito.<sup>188</sup> Como visto no último capítulo, desigualdades abruptas entre as capacitações deliberativas acabam por excluir pessoas desse empreendimento. Ademais, a Abordagem das Capacitações exige uma perspectiva objetiva, mas também posicional. Assim, a educação, como desenvolvedora dessas capacitações, também requer essa perspectiva relacional: ela precisa garantir oportunidades (capacitações) de os indivíduos participarem equitativamente do processo de deliberação pública, considerando as desigualdades.

Importante destacar que a perspectiva relacional não requer que todos detenham um conhecimento especializado sobre tudo. Não se exige das pessoas, por exemplo, um conhecimento aprofundado em Engenharia de Minas ou saber efetuar o passo a passo de uma cirurgia de vasectomia. O critério apela só para que essas disparidades de conhecimento não sejam tão grandes ao ponto de alienar ou excluir alguém da deliberação. De outro lado, não se permite prescindir das capacitações relacionadas com um ideal de democracia deliberativa. Todos precisam de certos saberes, como interpretação de texto e o entendimento do método científico, para diferenciar os argumentos legítimos dos ilegítimos, das falácias, etc.

---

<sup>188</sup> SATZ, Debra. Equality, adequacy and education for citizenship. *Ethics*, Chicago, vol. 117, n.º 04, pp. 623-648, jul. 2007. pp. 643-645.

O direito à educação não pode permitir situações em que pessoas sejam excluídas dessa deliberação por serem analfabetas, enquanto apenas pessoas com ensino superior completo dominam esse cenário. Em outros termos, para Satz, o mínimo educação a que cada um tem direito deve considerar o nível de educação dos outros indivíduos da sociedade.<sup>189</sup>

Novamente, ressalva-se que não se trata de garantir exatamente o mesmo nível de capacitação educacional a cada indivíduo. Por questões de orçamento, diferença de métodos pedagógicos das instituições de ensino e de características individuais sempre haverá alguém com maior grau de instrução que os outros. Não se trata de definir um teto educacional limite, e sim de impulsionar a educação de quem tem menos capacitações: o que Satz salienta é a necessidade de evitar desigualdades educacionais inviáveis para o ideal de democracia deliberativa.

Estes valores de combate de desigualdades encontram-se no direito à educação brasileiro, por exemplo: na Lei de Cotas, na CF/88 (art. 3º, III, e art. 206, I), na LDB (art. 3º, I) e nas outras políticas já citadas (ProUni, PRAE, LBI, etc.). Todas essas normas ordenam o combate às desigualdades, especialmente por meio da educação. Conforme o capítulo anterior, o STF entende que essa busca por igualdade prevista no ordenamento jurídico não se limita à igualdade formal (igual tratamento perante a lei). Assim, evidencia-se a relevância da efetivação do direito à educação brasileira para a implementação de um ideal de democracia deliberativa.

Nesse sentido, o direito de todo e qualquer discente à educação e à matrícula é relevante por si só. A Constituição protege ele ao mencionar um direito universal à educação (art. 205 da CF/88), sendo que não o oferecer pode ensejar responsabilização da autoridade competente (art. 208, § 3º, CF/88 e art. 54, § 2º, do ECA). Um mínimo de educação é essencial, por exemplo, para distinguir vírus de platelmintos e nematódeos, entendendo porque escolher vacinas contra COVID-19 amplamente testadas, em detrimento do tratamento precoce (sem eficácia comprovada). Esse saber permite, dentre outras coisas, distinguir numa deliberação a força dos argumentos anti-vacina em relação ao respectivo campo argumentativo (no caso, o das ciências da saúde). Igualmente, um mínimo de educação garante compreender o que é democracia, a história e o contexto dela no Brasil e o papel dos políticos – de modo que cada pessoa possa exercer os seus direitos políticos e cobrar a responsabilidade dos representantes.<sup>190</sup>

---

<sup>189</sup> SATZ, Debra. Equality, adequacy and education for citizenship. *Ethics*, Chicago, vol. 117, n.º 04, pp. 623-648, jul. 2007. pp. 638-639 e 643-644.

<sup>190</sup> SATZ, Debra. Equality, adequacy and education for citizenship. *Ethics*, Chicago, vol. 117, n.º 04, pp. 623-648, jul. 2007. p. 636.

Sobre o tema, lembra-se que a Abordagem das Capacitações prima pelas oportunidades e pela ampliação do espaço informacional. Por essa razão, atribui mais valor à escolha dos eleitores que perpassa por uma deliberação adequada, em relação (1) àquela que não é refletida, feita por mera obrigação eleitoral de votar, e (2) àquela que é feita sob influência de falácias e manipulações de outros artifícios do uso errôneo da retórica.

Nessa linha, a capacitação educacional atua como um funcionamento fértil [*fertile functioning*].<sup>191</sup> Funcionamentos férteis são capacitações com o potencial de promover outras capacitações e funcionamentos. A capacitação de afiliação (conseguir contatos, amizades, etc.), por exemplo, pode atuar como funcionamento fértil para a capacitação relacionada ao trabalho, ao facilitar que o indivíduo consiga um emprego. A educação, por meio da alfabetização, permite que as pessoas se tornem elegíveis para cargos políticos (art. 14, § 4º, CF/88). Também, ela tem o potencial de ampliar ou adequar o leque de preferências dos indivíduos, por intermédio do ensinamento sobre diversos assuntos (como o caso da vacina). Em outras palavras, desde o ensino da escrita e da leitura, ela já atua como funcionamento fértil para a capacitação política.

Além disso, o fato de a educação ser pública e obrigatória (art. 208, I, CF/88) também permite o combate às desvantagens corrosivas. Com isso escola democratiza tempo livre, isso é: permite que o estudante tenha várias horas sem dedicação à produção econômica, mas apenas ao aprendizado.<sup>192</sup> Nesse tempo, os estudantes preocupam-se apenas em compreenderem a si e ao mundo, bem como a relação entre eles e qual estilo de vida almejam. A partir dessa democratização do tempo livre, a educação combate desigualdades socioeconômicas. Ilustrativamente: se uma criança possui tempo livre para brincar e estudar o dia inteiro e outra precisa trabalhar para complementar a renda da família, a obrigatoriedade da educação garante que, pelo menos por algumas horas do dia, ambas as crianças terão de destinar parte de seu tempo para aprender sobre o mundo e sobre si. Nesse sentido, mesmo os jovens que trabalham ou só tem tempo para estudar à noite deverão ter acesso à educação (art. 208, VI, e 227, § 3º, III, CF/88). Logo, incita-se que todas as crianças e adolescentes ocupem alguma parte do seu dia desenvolvendo as capacitações diversas, como aquelas essenciais para a participação política.

---

<sup>191</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **Creating capabilities: the human development approach**. Cambridge: Harvard University Press, 2011. pp. 44 e 98. Novamente, De-Shalit e Wolff que cunharam a expressão, porém cita-se Nussbaum porque ela explora o tema com maior clareza conceitual.

<sup>192</sup> MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. pp. 26-29 e 47-48.

Destarte, a educação não atua apenas como treinamento das pessoas para o trabalho, mas também como um fim em si mesmo.<sup>193</sup> Mais do que uma internalização de conteúdos socialmente relevantes, a educação mira na formação dos indivíduos: o desenvolvimento da vocação humana de cada um.<sup>194</sup> Significa extrair a potencialidade das pessoas implicadas nelas, ou seja: desenvolver as suas capacitações. Essa forma de desenvolvimento da pessoa está prevista no mesmo art. 205 da CF/88 como um dos motes do direito à educação no Brasil: a educação será promovida “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Portanto, o ordenamento jurídico brasileiro direciona o direito à educação por outros princípios, que não só a qualificação para o trabalho.

#### 4.2 DIREITO À EDUCAÇÃO BRASILEIRO E AS CAPACITAÇÕES PARA UM IDEAL DE DEMOCRACIA DELIBERATIVA

Assim, o direito à educação brasileiro também serve diretamente ao propósito da capacitação para um ideal de democracia deliberativa. O art. 205 da CF/88 e o art. 2º da LDB literalmente afirmam que a educação deve visar o preparo do educando para o exercício da cidadania. Esse preparo significa, dentre outras coisas, que a educação deve desenvolver os indivíduos de modo que eles possam exercer seus direitos políticos devidamente.

Em relação ao ponto, percebe-se que a educação possui um efeito direto nas eleições. Dados indicam que pessoas com maior grau de formação educacional são aquelas que tendem a se tornar lideranças políticas comunitárias. Esse destaque vem a impactar posteriormente no resultado das eleições. Em 2014, enquanto menos de 20% da população brasileira tinha título de ensino superior completo, quase 80% dos deputados federais eleitos naquele ano tinham diploma universitário.<sup>195</sup> Portanto, a educação amplia consideravelmente as oportunidades (capacitação) políticas dos indivíduos. O aumento ocorre em decorrência de o direito à educação brasileiro desenvolver as capacitações para deliberação política (vistas no capítulo anterior), em conformidade com um ideal de democracia deliberativa.

---

<sup>193</sup> RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **O Estado democrático de direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação**. 2009. 422 f. Tese (doutorado em Teoria Geral do Estado) - Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. p. 280.

<sup>194</sup> CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 33, n.º 120, 2012. pp. 715-726, 2012. p. 721.

<sup>195</sup> FOPPA, Lucas Porto. Parâmetros para o direito à educação cidadã. **Revista do Ministério Público de Contas do Estado do Paraná**, Curitiba, vol. 8, n.º 14, pp. 140-155, jan.-jun. 2021. p. 150.

#### 4.2.1 Argumentação: a escola instiga a deliberação

Desde a educação básica, a escola prepara os indivíduos para o exercício de sua cidadania (art. 27, I, da LDB). Nessa linha, a Base Nacional Comum Curricular<sup>196</sup> (BNCC) estabelece de modo mais detalhado como esse e outros aprendizados devem ocorrer nas instituições de ensino (art. 26, *caput*, da LDB). Por exemplo, uma competência geral da BNCC é justamente a que segue:

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Isso significa que, ainda no começo da infância, o direito à educação preza por prover uma capacitação argumentativa aos estudantes. Tal cuidado não vem sem razão, uma vez que a deliberação contém papel central na ordenação de preferências, especialmente quando se abordam questões de bem comum. Mesmo que os indivíduos optem por não seguir o caminho da vida política, tal capacitação se mostra importante na medida em que não se limita apenas a uma habilidade. A capacitação argumentativa representa um modo de enfrentar os dilemas da vida: avaliar, argumentar e reavaliar as suas crenças e aquelas que lhe são apresentadas.<sup>197</sup>

A argumentação propõe um exame das próprias preferências e, também, daquelas apresentadas pelos outros participantes do debate. Como as preferências não se ordenam adequadamente sem a deliberação, a ausência dessa capacitação argumentativa costuma levar a uma dificuldade para a pessoa definir seus valores e objetivos de vida.<sup>198</sup> Assim, esse indivíduo poderá incorrer em equívocos nas suas decisões políticas ou até não participar da deliberação pública, em virtude de não saber com clareza se quer integrá-la ou não. Além disso, já na Antiguidade, em Atenas, mostrava-se que a falta dessa capacitação produzia pessoas muito influenciáveis.<sup>199</sup> Indivíduos que não realizavam esse autoexame acreditavam mais em dados

<sup>196</sup> Disponível em:

<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acessado em 12 de agosto de 2021.

<sup>197</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **Not for profit: why democracy needs humanities**. Princeton: Princeton University Press, 2010. p. 66.

<sup>198</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **Not for profit: why democracy needs humanities**. Princeton: Princeton University Press, 2010. p. 49.

<sup>199</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **Not for profit: why democracy needs humanities**. Princeton: Princeton University Press, 2010. p. 50.

falsos e argumentos falaciosos – além de se submeterem às autoridades estatais sem questionarem as normas delas.

Diante desses valores, a BNCC prevê a necessidade de deliberações em sala de aula a respeito de diversos conteúdos e matérias. Diversas habilidades da BNCC determinam que estudantes levantem dados e argumentos consistentes de diferentes campos, expressem e avaliem pontos de vista, formulem perguntas, decomponham assuntos polêmicos e organizem debates, etc.<sup>200</sup> Na deliberação na escola, discentes aprenderão a defender o que acreditam com base em argumentos. Contanto que a escola trate todos alunos como iguais, pouco importa a classe social, gênero, etnia ou outros dos discentes ou professores que os defendem - e nem mesmo a quantidade de pessoas na classe sustentando o argumento.<sup>201</sup> Apenas a qualidade do argumento definirá a sua força.

Pelo art. 206, I, da CF/88, impõe-se que os alunos sejam tratados como iguais na sala de aula. Para a implementação da democracia deliberativa, essa igualdade revela-se como algo importante que as instituições de ensino desde logo repassem aos discentes.<sup>202</sup> Caso as escolas tratem as alunas como inferiores aos alunos, os alunos(as) não-brancos como inferiores aos branco(as), etc. os alunos tomariam o caso como regra a se seguir. Por que o aluno deve tratar todos como iguais se nem mesmo na sala de aula isso ocorre? De outro lado, estudos comprovam que tratar os discentes como iguais internaliza nos indivíduos um compromisso com um ideal de democracia deliberativa. Para tanto, o argumento de cada discente deverá ser respeitado e se dar igual tempo de fala para todos. Os profissionais da educação, como mediadores da reflexão, não podem privilegiar certos alunos em detrimento de outros. Mostra-se, pela exemplificação e pela convivência em sala de aula, que todos devem receber igual tratamento. Se a sociedade ensina que não-brancos são naturalmente inferiores ou malfeitores, a escola, ao tratar todos como iguais, promove um ambiente propício para a deliberação.

Isso não significa ignorar as diferenças entre eles, transformando a turma em um corpo amorfo. Não reconhecer as diferenças pode prejudicar o aprendizado dos indivíduos. A título de exemplo, discentes portadores de transtornos do espectro autista podem precisar de auxílio para acompanharem as aulas no mesmo ritmo de seus colegas.<sup>203</sup> Inclusive, o art. 3º, parágrafo

---

<sup>200</sup> Aqui, sintetizou-se o conteúdo das seguintes habilidades da BNCC: EF69LP14, EF89LP12 e EM13CNT304.

<sup>201</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **Not for profit: why democracy needs humanities**. Princeton: Princeton University Press, 2010. p. 51.

<sup>202</sup> EISGRUBER, Christopher Ludwig. How do liberal democracies teaches values?. In MACEDO, Stephen (Ed.); TAMIR, Yael (Ed.). **Moral and political education**. Nova York: Nomos, vol. 43, 2002. p. 79.

<sup>203</sup> BLUM, Lawrence. The promise of racial integration in a multicultural age. In MACEDO, Stephen (Ed.); TAMIR, Yael (Ed.). **Moral and political education**. Nova York: Nomos, vol. 43, 2002. pp. 392-393.

único, da Lei n.º 12.764/12 garante tal direito. Ademais, deixar de reconhecer as diferenças entre os alunos (de modo não preconceituoso e nem estereotipado) dificulta que alunos entendam uns aos outros como indivíduos iguais e autônomos.

Ignorar totalmente as diferenças levaria a fingir que racismo, misoginia, xenofobia e outras formas de discriminação não existem no Brasil e que não precisam ser combatidos. Isso vai de encontro à tarefa desenvolver a compaixão, necessária ao mútuo respeito e igual consideração dos cidadãos.<sup>204</sup> Logo, precisa-se compreender a diversidade de cada um e celebrá-la, lutando para que todos reconheçam-se como indivíduos iguais e com o direito de perseguir o estilo de vida a que almejam, seja qual for.

Além disso, a deliberação não se configura como uma competição.<sup>205</sup> Debater não objetiva, como no salto em distância, ver quem é o melhor na arte de argumentar e nem vencer adversários, como uma partida de futebol ou uma luta. Como ressaltado no capítulo anterior, existe sim uma tentativa de ideologias se imporem umas sobre as outras na deliberação, porém isso visa a construção do bem público, ao invés da vitória por si só. Mais uma vez, a instituição de ensino, ao promover um ambiente adequado de debate, garante tal fator. Não se deve, por exemplo, premiar ou privilegiar o ‘melhor debatedor’ e nem prejudicar ou discriminar os piores. Frisa-se: a deliberação não se aproxima de uma competição, mas sim de uma reflexão crítica sobre determinado assunto a fim de se chegar a alguma decisão. Nesse sentido, os debates em sala de aula podem criar, além da capacitação argumentativa em si, um senso de cooperação dos discentes e de preocupação com a questão em debate e os reflexos dela.

Por consequência, os discentes criarão um senso de *accountability* a partir dos debates.<sup>206</sup> Manifestar e defender a própria opinião implica uma responsabilidade por ela e as consequências desta. Estudos empíricos sugerem que a ausência desse senso provoca decisões não condizentes com as preferências reais das pessoas e, até, a manipulações por autoridades. Se uma decisão fosse implementada a partir das suas teses, aquele aluno teria concorrido para tanto. Igualmente, os discentes passam a explorar os efeitos dos argumentos das outras partes caso prevaleçam. Por essas razões, precisam prestar atenção no debate e ter cuidado com as suas opiniões.

---

<sup>204</sup> BLUM, Lawrence. The promise of racial integration in a multicultural age. In MACEDO, Stephen (Ed.); TAMIR, Yael (Ed.). **Moral and political education**. Nova York: Nomos, vol. 43, 2002. p. 405.

<sup>205</sup> Ibidem.

<sup>206</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **Not for profit: why democracy needs humanities**. Princeton: Princeton University Press, 2010. pp. 40-42 e 54.

#### 4.2.2 Criticidade: educar e romper com o senso comum

A escola preza por esse senso de pelo menos dois modos. Primeiro, ela ensina sobre o mundo e a relação dos discentes com este.<sup>207</sup> Conforme citado, a BNCC busca diferenciar o que é amplamente aceito pela ciência e o que são inverdades. Ilustrativamente, o ensino da história da escravidão em História no Ensino Fundamental tem como um dos objetivos o estudo dos impactos dela na estrutura da sociedade brasileira e a importância das cotas raciais (habilidade EF08HI20 da BNCC). A partir desse debate, discentes afastam a falácia de que as cotas violam a igualdade na concorrência de vagas em universidades, por exemplo.

Também, deve-se passar esses conteúdos desvinculando-os das regras do cotidiano.<sup>208</sup> A educação formal não simplesmente reproduz os padrões e saberes das famílias e da sociedade, ao menos não como a única verdade existente. A instituição de ensino rompe com a ideia, por exemplo, de que meninas são incapazes de se tornarem astronautas.<sup>209</sup> Todavia não se lecionará o assunto de modo neutro ou sem conexão com a realidade. Na verdade, ocorre justamente o contrário. Na sala de aula, apenas será afastado o senso comum a respeito do assunto. Essa abstração permite a discussão do tema (como as desigualdades socioeconômicas) em sua totalidade, sem a moderação por parte das convenções sociais ou de interesses econômicos, mas, ao mesmo tempo, compreendendo todos esses fatores e a sua relação com o conteúdo estudado. Logo, pode-se falar de racismo estrutural, mesmo que parte da sociedade e autoridades governamentais insistam em defender que ele não exista.

Contra esse ponto, surgiria a questão de que os professores assim ‘doutrinariam’ (manipulariam) os alunos. Ademais, apenas receber o conteúdo não é suficiente para melhor ordenar suas preferências. Em resposta, há o segundo ponto de como a educação promove a capacitação argumentativa. Os conteúdos não devem ser meramente transmitidos ou despejados sobre os alunos. Os educandos também devem ser sujeitos ativos desse processo: são convidados a refletir a respeito do que lhes é ensinado e a participar do processo educativo.<sup>210</sup>

Destarte, essas deliberações devem ocorrer, inclusive, entre os alunos e sempre baseando os argumentos em fontes confiáveis. Desse modo a escola não ‘doutrina’ o aluno, visto que estimula ele próprio a procurar teses compatíveis amplamente aceitas pela

<sup>207</sup> MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. pp. 47-48.

<sup>208</sup> MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. pp. 32-43.

<sup>209</sup> MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. pp. 57-58 e 68-69.

<sup>210</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2018. pp. 96-106.

comunidade acadêmica e a rebater as alegações de seus colegas e professores. Busca-se a ordenação das preferências por meio da coletividade (debate) e da criticidade. Assim, o direito à educação promove um reconhecimento dos limites do juízo, pois incentiva que não se tome os próprios saberes e os dos outros como cogentes, desde que razoáveis. Ressalva-se que existem argumentos razoáveis e cogentes (como ‘vacinas contra COVID-19 são mais eficazes contra este vírus do que vermífugos’), mas também há argumentos razoáveis não cogentes (como ‘o país deve focar em atividades industriais ao invés de exportação de produtos agrícolas’). Não aceitar o primeiro argumento implica fugir do escopo da razoabilidade, pois significa negar fatos amplamente comprovados pelas ciências. O mesmo não ocorre quando se discorda do segundo argumento, por isso surge espaço para divergência.

Importante ressaltar que as próprias normas de direito à educação incentivam essa forma de pensamento. O fomento ao pensamento crítico pela via do direito à educação aparece no ensino médio e no superior: respectivamente, art. 35, III, e art. 43, I, da LDB. Essa criticidade, além de evitar ‘doutrinações’ (manipulações dos alunos por parte dos professores), também permite a correta ponderação quanto aos argumentos apresentados e, até, às convenções sociais.

No entanto, não se deve enxergar esse estímulo à reflexão como um problema. O pensamento crítico apresenta-se como perigo apenas para o objetivo de cultivar trabalhadores cegamente obedientes à elite que detém o poder político-econômico, ao estilo de ‘1984’ de George Orwell.<sup>211</sup> Essa reflexão inerentemente recusa normas baseadas simplesmente no fato de ‘a autoridade a emitiu’; ela não aceita convenções pelo mero fato de que ‘sempre foi assim’.

O direito à educação brasileiro caracteriza-se como um direito público *subjetivo* (RE n.º 888.815/RS – Rel. Min. Luís Roberto Barroso). A tese firmada pelo STF repete-se nos arts. 205, 208, I e § 1º, e 227, *caput*, da CF/88, bem como nos arts. 53, *caput*, e 54, § 1º, da Lei n.º 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA). Em suma, entende-se que o titular do direito à educação são os educandos, e não os responsáveis por eles. Por essa razão, as instituições de ensino, inclusive as privadas, não devem transmitir só os conteúdos que convém ao Estado ou aos responsáveis pelo educando, e sim aqueles adequados para educação dele.

Entretanto, o estímulo ao pensamento reflexivo não implica educar para formar cidadãos, por exemplo, que critiquem toda e qualquer tradição ou convenção social. Similarmente, ensinar criticidade não significa privilegiar uma doutrina secular por meio do processo educacional. Como o direito à educação pertence ao educando, a escola, o Estado os

---

<sup>211</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **Not for profit: why democracy needs humanities**. Princeton: Princeton University Press, 2010. p. 21.

responsáveis pelo estudante não podem impor um estilo de vida a ele por intermédio da educação.<sup>212</sup> A educação não é um direito de alguém moldar as crianças, mas um direito dos estudantes de receberem uma boa educação. Pretende-se, com esse direito, desenvolver as capacitações desses discentes, de modo a se tornarem adultos plenamente desenvolvidos, capacitados para o exercício da cidadania e qualificados para o trabalho.

Por conseguinte, o direito à educação brasileiro alinha-se com o pluralismo razoável, pois não busca formar um cidadão que tome a autonomia como princípio primordial de sua vida: permite modos de vida diversos, inclusive aqueles vinculados a doutrinas não seculares.<sup>213</sup> Lembra-se que a Constituição Federal, no art. 210, § 1º, admite o ensino religioso em escolas, desde que com matrícula facultativa.

De mesmo modo, os responsáveis pelos alunos ainda possuem o poder de educar não formalmente os menores (art. 229 da CF/88), ou seja: criarem eles e passarem os valores que consideram mais adequados, embora não possuam a exclusividade nessa tarefa.<sup>214</sup> O art. 205 da CF/88 estipula que é dever da família e do Estado, com a colaboração da sociedade, promover a educação. Visto que o direito à educação é subjetivo e de titularidade da criança, nenhum desses atores detém a exclusividade sobre ele e nem a possibilidade de educar os menores de qualquer modo.

Partindo dessa não-exclusividade, há outro fator que demonstra como o direito à educação não se propõe a desenvolver um tipo específico de cidadão, cortando a autonomia dos indivíduos e o pluralismo razoável. Os responsáveis pela criança podem optar por matricular os educandos em instituições de ensino públicas ou privadas (arts. 206, III, e 209, CF/88). A rede privada de ensino também segue diretrizes nacionais (art. 7º, I, da LDB), mas a legislação permite ampla liberdade aos métodos pedagógicos e outras características dessas instituições, o que fomenta o pluralismo.<sup>215</sup> Nesse sentido, ainda pode se optar em qual das escolas particulares matricular o estudante. Caso não se possa de fato optar entre instituições públicas ou privadas (por exemplo, por falta de dinheiro para custear uma escola privada) ou, dentro de uma das redes, escolher qual escola (como pelo fato de inexistir mais de uma escola pública

---

<sup>212</sup> DWYER, James. Changing the conversation about children's education. In MACEDO, Stephen (Ed.); TAMIR, Yael (Ed.). **Moral and political education**. Nova York: Nomos, vol. 43, 2002. pp. 323-340.

<sup>213</sup> RAWLS, John. **O liberalismo político**. São Paulo: Editora Ática, 2000. p. 242.

<sup>214</sup> RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **O Estado democrático de direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação**. 2009. 422 f. Tese (doutorado em Teoria Geral do Estado) - Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. pp. 275-276.

<sup>215</sup> CANOTILHO, José Joaquim Gomes, *et al.* **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018. p. 2047.

próxima), também não se trata de um problema de doutrinação. Esses casos (falta de dinheiro ou de escolas) indicam a presença de um menor leque de oportunidades (capacitações) no campo do direito à educação. O ponto evidencia uma desigualdade educacional, e não necessariamente uma doutrinação.

Na verdade, o direito brasileiro sequer impõe apenas valores nacionais: ele respeita as culturas regionais (art. 210, *caput*, da CF/88), bem como a liberdade de pensamento, cultural e artística de modo geral (art. 3º, II, da LDB). Outrossim, resguarda-se o direito, por exemplo, de as comunidades indígenas receberem educação em suas línguas originárias (art. 210, § 2º, da CF/88) e existe todo um sistema para se preservar, na educação, as culturas dessas comunidades (Decreto n.º 6.861/09). A possibilidade de ensino em outra língua também existe para os que se comunicam por Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS), segundo o art. 60-A da LDB.

Então, o direito à educação brasileiro, ao contrário de homogeneizar e de ‘doutrinar’, preserva e estimula as diferenças. Ele procura garantir a inclusão no maior grau possível dos cidadãos na educação e, por consequência, na deliberação política pública. Por todas essas razões, o fato de o direito à educação brasileiro estimular maior formação de alunos que tomem a autonomia como valor seria mero subproduto, e não um fim propriamente dito.

Ao mesmo tempo, o direito à educação brasileiro também compactua com outro valor do ideal de democracia deliberativa: a constante discussão sobre temas atinentes ao bem público. Como resultado, não se exclui a criticidade e nem o ensino de certos conteúdos, como igualdade racial, de sexo e de gênero. Tentativas de censurar essas discussões em escolas, segundo o Ministro Luís Roberto Barroso (liminar da ADI n.º 5.537/AL), acabavam por:

[...] evitar determinados questionamentos e polêmicas, o que, por sua vez, suprimiria o debate e desencorajaria os alunos a abordar tais assuntos, comprometendo-se a liberdade de aprendizado e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Por conseguinte, tirar o pensamento crítico ou os conteúdos como a educação sexual pode ceifar as capacitações dos estudantes, no sentido de formá-los enquanto indivíduos compromissados com um ideal de democracia deliberativa. Isso poderia excluí-los da deliberação política ou prejudicar a participação deles nesse meio em pé de igualdade. Destarte, ressalta-se a relevância da efetivação do direito à educação nos termos da LDB e das outras normas.

#### 4.2.3 Retórica: levantar argumentos em turmas plurais

Sabe-se que a capacitação argumentativa (crítica) não é suficiente para desenvolver cidadãos para aquele ideal de democracia deliberativa. A educação não é fator totalmente determinante na deliberação política pública. Nas eleições, por exemplo, o contexto político global e outras circunstâncias afetam o debate e quem será eleito. Contudo, conforme o exposto no capítulo anterior, a retórica aparece como condição necessária para integrar o debate político. Precisa-se expor os argumentos em tempo hábil e de modo chamativo quanto aos pontos centrais e a relevância das teses defendidas. Caso contrário, os membros da deliberação pública não lograrão em convencer sua audiência.

A retórica, então, ganha papel importante nesse contexto. A fim de caminhar em direção a um ideal de democracia deliberativa, os indivíduos precisam também dessa capacitação. A compreensão de como funciona retórica, em conjunto do pensamento crítico, também beneficia os eleitores na análise dos argumentos dos candidatos e dos critérios de eleição. Entender a retórica permite discernir a qualidade dos candidatos das aparências geradas pelo mau uso da retórica. Ilustrativamente, essa capacitação possibilita identificar quais candidatos realmente possuem propostas concretas em suas campanhas, ao invés de apenas promessas vazias.

Essa ênfase também reforça o argumento da importância da Abordagem das Capacitações, defendida por este trabalho. A partir de então, compreende-se a necessidade de uma capacitação educacional em nível adequado a ponto de combater as desigualdades econômicas. Se uma pessoa possui maiores chances de obter cargos eletivos em razão de dominar a retórica, exige-se que todas as pessoas possuam essa capacitação, a fim de contrabalancear eventuais desigualdades. O direito à educação, enquanto funcionamento fértil para as capacitações vinculadas a um ideal de democracia deliberativa, precisa dar conta dessa questão.

Necessária essa retórica pelo menos por dois motivos. Inicialmente, os candidatos precisam superar ou vencer aquela retórica que dá força a argumentos não legítimos, falaciosos ou vazios. A superação ocorre a partir da apresentação de argumentos com lugares-comuns mais legítimos, que coadunem com a tolerância, razão pública e outros valores do ideal de democracia deliberativa. Outrossim, em debates entre somente indivíduos razoáveis, esses precisam de chances equitativas de conquistarem o auditório universal de eleitores ou de seus pares (tais como os demais deputados federais da Câmara dos Deputados), tratando-os como um ideal de cidadão razoável. Dar esse tratamento limita as razões apresentáveis, evitando-se que se reforce preconceitos, negacionismos e outros argumentos não legítimos.

Aqui, mais uma vez o direito à educação aparece com papel relevante. Os debates em sala de aula possuem tempo limitado – visto que o período que a criança permanece na escola em um dia também é. Mesmo as redações argumentativas, como a da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), possuem um máximo de linhas (no caso, trinta linhas).<sup>216</sup> Aqui já há um primeiro aprendizado dos estudantes com a necessidade de apresentar os principais argumentos de forma clara, convincente e concisa. Ademais, as instituições de ensino muitas vezes são o primeiro ambiente no qual as pessoas entram em contato com indivíduos diversos daqueles da sua família e da sua comunidade.<sup>217</sup> Discentes e professores partem de experiências de vida distintas e adotam doutrinas variáveis. Na medida em que todos indivíduos sejam respeitados nessas instituições, esses locais tornam-se um primeiro contato com o reconhecimento e o respeito do pluralismo razoável e dos limites do juízo.

Em virtude desse pluralismo, nas deliberações que ocorrem nas instituições de ensino, em tese, os discentes deverão argumentar em termos de razão pública. Visando a convencer a turma e os professores, um argumento exposto apenas em termos de uma doutrina específica não alcançará aquele objetivo – pois não será legítimo. Por exemplo, quando um aluno defende proibição ao aborto unicamente porque sua religião considera pecado ou com base em falácias e informações falsas, aqueles que não coadunam com a fé do estudante não endossarão a tese.

Lembra-se que a retórica, diferentemente da matemática, compõe um campo não exato: diferentes argumentos razoáveis podem ser legítimos. Quais argumentos expor e o modo como fazer isso importam. Não basta ensinar aos discentes os melhores argumentos ou a melhor forma de pensamento crítico, caso eles não consigam convencer uns aos outros com suas teses.

Nessa linha, o ensino de matérias como a Filosofia e a Literatura (art. 35-A, I, IV e § 2º, da LDB) potencializam o aprendizado da retórica. No capítulo anterior, viu-se a conexão entre a retórica e a compaixão, por meio dos lugares-comuns. As Linguagens e as Ciências Humanas realizam justamente essa ligação, como se aprofundará no próximo tópico. Porém, desde já, vale notar que essas ciências estimulam argumentos traduzíveis na linguagem dos outros.<sup>218</sup> Em suma, elas permitem enxergar o mundo através dos olhos de outras pessoas, o que facilita a produção de argumentos razoáveis e convincentes para tais indivíduos. A Literatura e a

---

<sup>216</sup> <[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2020/presskit/press\\_kit\\_enem\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/presskit/press_kit_enem_2020.pdf)>. Acessado em 17 de agosto de 2021.

<sup>217</sup> GOLDMEIER, Gabriel. **Social justice and citizenship education: reflective equilibrium between ideal theories and the brazilian context**. 2018. 317 f. Tese (doutorado em Filosofia) - Institute of Education da University College London, Londres, 2018. pp. 186-187.

<sup>218</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education**. Cambridge: Harvard University Press, 1997. pp. 10-11 e 14.

Filosofia ensinam a formular argumentos universalizáveis, direcionados ao outro a partir dos seus lugares-comuns.

Porém, esse estímulo à retórica nos termos acima e à razão pública só se garante caso a escola seja plural.<sup>219</sup> Ilustrativamente, escolas compostas exclusivamente por discentes brancos não se compõem como um auditório universal e possuem maior dificuldades de gerar concordância com esse pluralismo razoável. Os argumentos que prevalecem em auditórios sectários não necessariamente detêm legitimidade. Segundo já exemplificado, argumentos de base racista podem ser aprovados dentro de grupos racistas, mas isso não significa que sejam teses endossáveis por todos. Além do mais, a segregação na educação afeta de forma grave a formação dos infantes.

Uma pesquisa mostrou que, nas escolas segregadas nos EUA, as crianças não-brancas eram vistas e viam a si mesmas como más; e as brancas, como boas.<sup>220</sup> Pesquisas como essa determinaram profundamente o rumo do julgamento do caso *Brown v. Board of Education of Topeka*, sobre a segregação racial em escolas dos EUA. A segregação incitava o racismo cada vez maior na sociedade, ao invés de uma celebração do pluralismo razoável.

Infelizmente, a separação de estudantes ocorre em muitas instituições de ensino brasileiras – especialmente aquelas de ensino particular.<sup>221</sup> Embora não existam leis segregacionistas no Brasil, existe uma diferença entre os alunos das escolas públicas e privadas: estas são formadas majoritariamente por estudantes brancos e de classes socioeconômicas mais altas. Esses dados, inclusive, se refletiam na demografia das universidades, antes da Lei de Cotas e de políticas como o ProUni.<sup>222</sup> Mais uma vez, chama-se atenção para a necessidade de se efetivar o direito à educação. Conforme mencionado anteriormente, todo o ordenamento jurídico brasileiro clama pelo combate às desigualdades de oportunidades (capacitações) educacionais. O tema da integração e do auditório universal são mais um fundamento para tanto.

Frisa-se que essa integração não diz respeito só à questão racial. Ilustrativamente, o constituinte de 1988 escolheu, sempre que possível, matricular estudantes com deficiência na

<sup>219</sup> BLUM, Lawrence. The promise of racial integration in a multicultural age. In MACEDO, Stephen (Ed.); TAMIR, Yael (Ed.). **Moral and political education**. Nova York: Nomos, vol. 43, 2002. p. 398.

<sup>220</sup> CLARK, Kenneth Bancroft; CLARK, Mammie Phipps. Racial identification and preference in negro children. In NEWCOMB, Theodore Mead (Ed.); HARTLEY, Eugene L. (Ed.); **Readings in social psychology**. Nova York: Henry Holt and Company, 1947. p. 176.

<sup>221</sup> GOLDMEIER, Gabriel. **Social justice and citizenship education: reflective equilibrium between ideal theories and the brazilian context**. 2018. 317 f. Tese (doutorado em Filosofia) - Institute of Education da University College London, Londres, 2018. pp. 194 e 226.

<sup>222</sup> GODOI, Marciano Seabra de; SANTOS, Maria Angélica dos. Dez anos da lei federal das cotas universitárias: avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, vol. 58, n.º 229, pp. 11-35, jan.-mar, 2021. p. 15-18.

rede de ensino regular (art. 208, III, CF/88). Essa mesma orientação consta no art. 1º, III e VII, do Decreto n.º 7.611/11. O direito à educação brasileiro estabelece que não se pode segregar os discentes por razões arbitrárias (como cor de pele, gênero, deficiências ou classes socioeconômicas). Isso acaba por prejudicar gravemente o desenvolvimento dos indivíduos enquanto cidadãos engajados em implementar um ideal de democracia deliberativa.

Nesse sentido, em 2020 o plenário do STF suspendeu liminarmente o Decreto n.º 10.502/20 (ADI n.º 6.590/DF – Rel. Min. Dias Toffoli), que promoveria uma segregação dos discentes com deficiências. A questão da convivência integrada e plural na educação também se mostrou um argumento central para o STF estabelecer que no Brasil “não há, na Constituição da República, fundamento que permita ao Poder Judiciário autorizar o ensino domiciliar” (RE n.º 888.815/RS – Rel. Min. Luís Roberto Barroso, voto divergente da Min. Cármen Lúcia).<sup>223</sup> O ensino domiciliar se caracterizaria como aquele em que os responsáveis pelos discentes ensinam eles ou escolhem professores particulares para tanto.<sup>224</sup> Nesse sistema, os discentes são educados em suas residências, isoladamente – sem qualquer diálogo com outros estudantes, nem mesmo em ambientes virtuais, como poderia ocorrer em sistemas de educação à distância (EAD). O ensino domiciliar supostamente tenta assegurar para a criança uma zona livre de contaminação por outros valores, que não aqueles com os quais os seus responsáveis coadunem. Porém, conforme elencaram os Ministros do STF, o campo da Pedagogia já sedimentou a relevância do convívio plural de crianças, principalmente por meio de escolas, a fim de desenvolver pessoas com compaixão, críticas e defensoras de outros valores democráticos. De tal modo, naquele caso os Ministros afastaram o direito público subjetivo ao ensino domiciliar.

#### 4.2.4 Compaixão: aprender a se importar com o outro

Contudo, a mera presença de alunos de diversas origens na mesma sala de aula não constitui fator suficiente para o estímulo à compaixão nos termos do capítulo anterior deste trabalho. Os estudantes precisam ser tratados igualmente de modo a entender, por exemplo, que os males que sofrem (como preconceito) não são culpa delas próprias.<sup>225</sup> Por exemplo, eventual

<sup>223</sup> O Min. Luís Roberto Barroso, apesar de relatar o caso, foi vencido no julgado. Por maioria, o STF negou provimento ao recurso: fixou a tese de que não existe direito público subjetivo ao ensino domiciliar.

<sup>224</sup> KRAWCZYK, Nora; ZAN, Dirce. Ataques à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil. **Retratos da Escola**, Brasília, vol. 13, n.º 27, pp. 607-620, set.-dez. 2019. pp. 614-615.

<sup>225</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **Political emotions: why love matters for justice**. Cambridge: Harvard University Press, 2013. p. 158.

maior dificuldade de aprendizado de uma criança com um transtorno de espectro autista não decorre da suposta causa de ela não se dedicar aos estudos.

Além disso, os próprios estudantes precisam tratar uns aos outros como iguais. Essa igualdade de tratamento permite que minorias se sintam como integrantes do todo (povo, país, etc.) – como cidadãos portadores de direitos e deveres.<sup>226</sup> Um senso como esse incita a externarem suas reivindicações e a cobrarem a responsividade dos representantes, especialmente quando as decisões deles não são legítimas. De outro lado, essa celebração das diferenças faz com que grupos não minoritários passem a se identificar com eles e a se importar com as suas reivindicações. Deixando de banalizar as reivindicações dos outros e de enxergá-los de modo preconceituoso, fortifica-se a compaixão e a responsividade dos estudantes. Logo, fomenta-se que os educandos se comprometam com um ideal de democracia deliberativa.

Quanto ao tema, novamente percebe-se vasta legislação sobre a compaixão no âmbito do direito à educação. Normas internacionais ratificadas pelo Brasil, como o art. 26, II, da Declaração Universal dos Direitos Humanos e o art. V, ‘a’, da Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino, orientam que a educação promova tolerância, respeito aos direitos humanos e valorização de diferentes culturas. Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação e Cultura (MEC) editou a Resolução n.º 01, de 30 de maio de 2012, estabelecendo as diretrizes para esse modelo de educação, considerando a pluralidade e os direitos humanos. Nos últimos anos, nota-se um movimento crescente das normas em educação no Brasil quanto ao tema.<sup>227</sup>

A LDB não foge dessa regra, reservando inúmeros artigos sobre o incentivo à celebração da diferença, da paz e da solidariedade, tais como: art. 3º, IV, XII e XIV, art. 12, IX e X, art. 26, § 9º e art. 32, IV. A partir dessas disposições, promulgou-se a Lei n.º 13.185/15 (Lei do *Bullying*). A lei pretende prevenir e combater intimidações sistemáticas [*bullying*] nas instituições de ensino, ou seja: violências (físicas, psicológicas, sexuais, etc.) cometidas por alunos, por profissionais do estabelecimento de ensino ou pela comunidade escolar (como os responsáveis pelos estudantes) contra outros discentes, inclusive aquelas violências com caráter discriminatório.

No combate às intimidações e aos preconceitos, a BNCC, nos anos iniciais do ensino fundamental em ciências da natureza, estipula que os alunos devem aprender a reconhecer as

<sup>226</sup> BLUM, Lawrence. The promise of racial integration in a multicultural age. In MACEDO, Stephen (Ed.); TAMIR, Yael (Ed.). **Moral and political education**. Nova York: Nomos, vol. 43, 2002. pp. 402-403.

<sup>227</sup> CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 33, n.º 120, 2012. pp. 715-726, 2012. pp. 723-724.

diferenças entre os colegas, de modo a valorizar a identidade de cada um (habilidade EF01CI04). Ademais, a BNCC dispõe a Arte como meio de fomentar “o respeito às diferenças e o diálogo intercultural”, sendo esses “importantes para o exercício da cidadania”. Em outras palavras, o direito à educação brasileiro vincula diretamente aprendizado das Artes com o desenvolvimento de indivíduos comprometidos com os valores democráticos, como a compaixão. De novo, resta claro o papel do direito à educação como um funcionamento fértil das capacitações para um ideal de democracia deliberativa.

Todo esse arcabouço busca integrar minorias com não minorias, bem como promover trocas entre diferentes minorias – como imigrantes. Essa integração, por meio da educação, é benéfica para a capacitação da compaixão, na medida em que grupos não minoritários costumam experimentar menos situações arbitrárias.<sup>228</sup> Homens sofrem nenhuma discriminação no dia a dia em razão do seu sexo, por exemplo. Ocorre apenas que sociedades machistas cobram deles que exerçam determinados papéis (como não demonstrar fraqueza e mandar na família) e criticam se os homens não os cumprem. Quanto ao ponto, percebe-se que a partir da integração com mulheres nas escolas (quando há igualdade de tratamento nesse ambiente), homens potencialmente deixam de banalizar as arbitrariedades e abusos sofridos por mulheres além de reproduzirem em menor grau os valores machistas. Eles passam a compreender as reivindicações delas e a tomar tais protestos como legítimos.

A partir dessas trocas de experiências, portanto, educandos de cada grupo passam a reconhecer a humanidade nos outros, aceitando-os como iguais e, até mesmo, a criarem mais relações de amizade uns com os outros.<sup>229</sup> Por sua vez, nas instituições de ensino, essas relações, as trocas e a convivência mútua, com respeito recíproco, desenvolvem uma cultura favorável a uma deliberação pública na qual se ouve a reivindicação de todos igualmente. A comunicação constante quebra preconceitos e gera um senso de cooperação e de importância dos estudantes entre si, ou seja: desenvolve a capacitação da compaixão.

Além das trocas entre estudantes, que se pode incrementar com intercâmbios, o direito à educação contém outro modo de propiciar a compaixão. Ele está no ensino das humanidades: Artes, Literatura, História, Filosofia, etc.<sup>230</sup> Claro, as ciências naturais têm potencial de

---

<sup>228</sup> BLUM, Lawrence. The promise of racial integration in a multicultural age. In MACEDO, Stephen (Ed.); TAMIR, Yael (Ed.). **Moral and political education**. Nova York: Nomos, vol. 43, 2002. p. 401.

<sup>229</sup> BLUM, Lawrence. The promise of racial integration in a multicultural age. In MACEDO, Stephen (Ed.); TAMIR, Yael (Ed.). **Moral and political education**. Nova York: Nomos, vol. 43, 2002. pp. 398 e 403-404.

<sup>230</sup> Literatura não deixa de ser uma arte, a separação aqui corresponde à forma como a BNCC divide os conteúdos. Arte remete à pintura, à escultura, à dança e às outras formas não escritas de arte. Já Literatura contém o ensino de prosa, poesia e, em parte, cinema. Já alguns temas, como a música e o teatro aparecem nas

erradicar preconceitos, como a partir da explicação que todas as mais de sete bilhões de pessoas da Terra pertencem à espécie *homo sapiens* e que, portanto, somos iguais (inexistem pessoas subumanas). Todavia, as artes e as ciências humanas detêm meios altamente capazes de instigar cada um se colocar no lugar do outro e tomar as reivindicações dele como valiosas.

A BNCC conta, por exemplo, com o ensino e a reprodução de danças e outros símbolos culturais, como a música, de diversos locais e etnias (EF35EF01 a EF35EF15). Na medida em que aprendem essas formas de expressão, os discentes internalizam a importância delas para esses grupos e deixam de discriminá-los. Os educandos aprendem a riqueza e a beleza de cada cultura e que todos os estilos de vida razoáveis devem ser estimados e respeitados. Aprendendo capoeira como uma luta e uma arte, por exemplo, alunos brancos entendem que não apenas eles produzem cultura. Mais ainda, compreendem que a cultura deles não detém superioridade sobre as outras, visto que a capoeira não é sinal de delinquência (como previa o art. 402 do Código Penal de 1890, Decreto n.º 847/1890), mas uma manifestação cultural.

Similarmente, a Literatura, narra situações que poderiam acontecer. Ela proporciona a imaginação de uma vida diferente e envolve os leitores num entendimento compreensivo dessa realidade. Em suma, faz com que o indivíduo sinta como seria viver determinada situação.<sup>231</sup> O exercício da imaginação cultiva uma compreensão das necessidades do outro, das circunstâncias em que vive e do respeito à individualidade dele.<sup>232</sup>

Dificilmente alguém lerá a história de Carolina Maria de Jesus sem se comover com o a rotina dela “respirando o odor dos excrementos que mescla com barro podre” enquanto enfrenta a fome diariamente.<sup>233</sup> O conjunto de episódios narrados pela autora sensibiliza os leitores a pensar nas mazelas de viver a pobreza, o machismo e o racismo. Isso não se limita às obras baseadas em histórias reais, de modo que se sente o desespero de Naziazeno na sua odisséia por pagar o leiteiro.<sup>234</sup> Na verdade, as personagens da história sequer precisam ser humanos: em *Revolução dos Bichos*, o cavalo Sansão transmite a ideia de se submeter a um trabalho análogo ao escravo, até a exaustão.<sup>235</sup>

---

duas disciplinas. Logo, não se trata de uma divisão rígida, visto que a BNCC aposta em um aprendizado interdisciplinar. Ademais, o ensino das humanidades é relevante *per se*, não se limitando ao ponto da compaixão.

<sup>231</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education.** Cambridge: Harvard University Press, 1997. pp. 86-88.

<sup>232</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education.** Cambridge: Harvard University Press, 1997. pp. 89-90.

<sup>233</sup> JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo.** São Paulo: Ática, 2014. pp. 35-37.

<sup>234</sup> MACHADO, Dyonelio. **Os ratos.** São Paulo: Ática, 2002. p. 138.

<sup>235</sup> ORWELL, George. **A revolução dos bichos: um conto de fadas.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007. pp. 96-97.

Essa habilidade é importante porque a democracia deliberativa se soergue na ideia de respeito mútuo, de ouvir os outros e de preocupação com o bem público. Essas características, por sua vez, dependem de que a relação entre as pessoas não se limite à barganha, à manipulação ou ao mero *modus vivendi*. Essas relações utilizam os indivíduos como meios para certos fins, ao invés de enxergá-los como sujeitos dotados de iguais direitos e deveres. Ao contrário, aquele ideal de democracia exige relações genuínas, as quais se baseiam em compaixão.<sup>236</sup>

Críticas argumentariam que narrativas, inclusive da Literatura, podem agir justamente com efeito contrário.<sup>237</sup> De fato, muitos filmes, livros, outras obras de arte e até educação reforçam preconceitos advindos da sociedade e da família. Títulos como ‘E o vento levou’ (Margaret Mitchell) vendem uma supremacia branca. Também, ciências como a Criminologia por muitas décadas ensinava que pessoas não brancas eram naturalmente criminosas.<sup>238</sup>

Entretanto, essas objeções reforçam a necessidade do direito à educação tal como descreveu-se até o momento neste trabalho. A educação, a partir da abstração dos conteúdos e da reflexão crítica a respeito desses assuntos, impede que os educandos sofram essas manipulações. O direito à educação brasileiro desvela os preconceitos embutidos nessas obras. Em suma, fomenta-se que os próprios discentes desenvolvam suas capacitações, ordenando suas preferências, e escolhendo qual(is) doutrina(s) e estilo(s) de vida pretendem seguir.

As artes e as ciências humanas aparecem como ferramentas essenciais nesse processo. Não só porque desconstroem narrativas do senso comum, mas também porque incentivam o olhar dos educandos sob a perspectiva do outro. As artes (sejam as de origem em culturas de classes mais altas, sejam as de cultura popular), propiciam a encenação [*roleplay*].<sup>239</sup> A encenação é o exercício de sair do seu ponto de vista e de se imaginar enquanto outra pessoa. Convidam-se os discentes a visualizar o que outrem pensaria e sentiria em uma situação específica. Ilustrando o ponto: o que diria a mãe de uma das vítimas dos eventos da favela do Jacarezinho/RJ em 2021 sobre esses fatos?<sup>240</sup>

Perder filhos, que sequer constavam como suspeitos em investigação policial, em virtude de execuções por parte da Polícia, traz um sofrimento enorme. Não conseguir visualizar

<sup>236</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **Not for profit: why democracy needs humanities**. Princeton: Princeton University Press, 2010. p. 6.

<sup>237</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **Not for profit: why democracy needs humanities**. Princeton: Princeton University Press, 2010. p. 45.

<sup>238</sup> SHECAIRA, Sérgio Salomão. **Criminologia**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014. pp. 73-87.

<sup>239</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **Not for profit: why democracy needs humanities**. Princeton: Princeton University Press, 2010. pp. 71-72.

<sup>240</sup> Disponível em <<https://brasil.elpais.com/brasil/2021-05-07/maioria-dos-mortos-na-chacina-do-jacarezinho-nao-era-suspeita-em-investigacao-que-motivou-a-acao-policial.html>>. Acessado em 17 de agosto de 2021.

isso retira o peso moral da tragédia e a transforma apenas em estatística, só mais uma pessoa negra morta por ação policial. Naturaliza-se assistir às notícias como essas nas mídias e se esquecem as incontáveis vezes que já aconteceu, bem como a dor sufocante de cada uma dessas mortes. O exercício de encenação empurra na direção contrária: a de desmanchar a banalização diante de tais fatos. A compaixão, desse modo, move reivindicações contra a injustiça e clama pela mudança. Inclusive, isso que movimentos como o *Black Lives Matter* (EUA) tentam expressar. Mostra-se que não são casos isolados e que cada vida possui valor: sendo cada uma delas digna de defesa; e cada assassinato, um ultraje a se combater.

Partindo dessas compreensões do outro, estimula-se a compaixão dos estudantes. Eles são levados a entender outras realidades, por mais distantes que sejam. A compaixão incita que, em outras etapas da vida, esses indivíduos ouçam uns aos outros como iguais no fórum público. Ademais, facilita que argumentem em termos de razão pública, pois se preocuparão em pensar a posição do outro quanto ao tema em pauta. As pessoas tentarão, dessa forma, expor apenas argumentos endossáveis por todos, ou seja: argumentos legítimos.

Digno de nota que também existe uma preocupação com a compaixão voltada ao bem público, e não apenas às pessoas mais próximas do sujeito. O aprendizado dos símbolos nacionais também consta como conteúdo obrigatório (art. 32, § 6º, da LDB). Poder-se-ia argumentar que isso apenas fomenta um nacionalismo não razoável e xenofóbico. Contudo, a mesma lei prevê o ensino da pluralidade de etnias que compõem o Brasil (art. 26, § 4º, da LDB) e de história e cultura afro-brasileiras e indígenas (art. 26-A da LDB). Somado aos diversos dispositivos sobre pensamento crítico, respeito e celebração de diferenças já citados, entende-se que a intenção do direito à educação brasileiro não se enquadra nesse nacionalismo.

Pretende-se, na verdade, estimular o respeito pelos outros, até mesmo estranhos: pessoas com as quais sequer teve algum contato.<sup>241</sup> Em síntese, objetiva-se que o estudante absorva a ideia de que na sociedade brasileira, enquanto um sistema de cooperação, depende-se de desconhecidos. O Brasil se compõe por uma pluralidade de pessoas e cada uma merece igual respeito e consideração. Na cooperação, em geral o bem comum deve prevalecer nas decisões e deliberações públicas. Nesse sentido que se preza pelo ensino dos símbolos nacionais e das diversas culturas: para internalizar o fato de que todos os cidadãos integram o mesmo sistema de cooperação (o Brasil) e que são dotados de iguais direitos e deveres. A família ou os amigos

---

<sup>241</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **Not for profit: why democracy needs humanities**. Princeton: Princeton University Press, 2010. p. 79.

de alguém não possuem mais direitos que outros brasileiros apenas por causa desses laços afetivos.

A História e outras ciências humanas traçam bem essa ideia, explicando as relações socioeconômicas ao longo do tempo.<sup>242</sup> Podem ensinar as diversas relações e origens das culturas que formam o país. Nessa linha, estudar temas como a escravidão indígena pode reduzir preconceitos, estereótipos e banalizações das lutas deles. Também, o ensino dessas matérias consegue efetuar críticas e análises à estrutura da sociedade brasileira, proporcionando reflexões sobre mudanças necessárias no país.<sup>243</sup> Isso instiga uma maior integração de minorias na participação política. Incentiva-se que as pessoas compreendam o passado e que elas (independentemente de serem de grupos minoritários ou não) lutem, para mudar o futuro, em prol da construção de uma sociedade mais legítima.

#### 4.3 DIREITO À EDUCAÇÃO BRASILEIRO: DELIBERAÇÃO OU LUCRO?

Uma objeção possível a todo esse modelo de direito à educação é o de que seria muito custoso efetivá-lo. Esse modelo educacional não se volta à lucratividade, mas sim ao desenvolvimento de pessoas e, então, não geraria um retorno econômico adequado. Por isso, não valeria a pena investir nele. Portanto, nessa lógica, o Estado deveria se preocupar apenas em fornecer um mínimo de educação – ao invés de uma educação que obedeça aos critérios da Abordagem das Capacitações – e que prepare pessoas só o suficiente para trabalharem. Ademais, nem todo mundo pretende se voltar para a participação política: quem quiser deverá investir por conta própria nessa formação.

O direito à educação brasileiro não fica cego à necessidade de as pessoas trabalharem. Por isso, o art. 205 da CF/88 prevê a finalidade da educação qualificar os indivíduos para o trabalho. Mesmo assim, a Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei n.º 13.415/17) alterou e incluiu vários dispositivos da LDB, aumentando o papel da escola em inserir os educandos no mercado de trabalho, como o § 6º do art. 36 da LDB. Em suma, a lei reforçou significativamente esse viés econômico da educação, direcionando ela ao lucro.<sup>244</sup> Aqui, mais uma vez, a

---

<sup>242</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **Not for profit: why democracy needs humanities**. Princeton: Princeton University Press, 2010. p. 91.

<sup>243</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **Political emotions: why love matters for justice**. Cambridge: Harvard University Press, 2013. pp. 250-255.

<sup>244</sup> LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do ensino médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise no capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 23, 2018. pp. 18-19.

capacitação educacional atua como funcionamento fértil. O Censo Demográfico de 2010 indica que há uma correlação diretamente proporcional entre o grau de educação formal dos brasileiros e a renda deles. Pessoas com ensino superior completo chegam a receber o triplo de remuneração do que aquelas que completaram apenas o ensino médio.<sup>245</sup> Em virtude desse aumento de renda, a educação permite que as pessoas participem do empreendimento deliberativo, visto que não ocuparão toda a sua rotina com a luta contra a fome, por exemplo.

Contudo, lembra-se que a educação não serve apenas à lógica do lucro. A finalidade essencial da educação também é o desenvolvimento da pessoa, fazendo-a compreender a si e ao mundo em que vive. Essa é a disposição expressa do art. 205 da CF/88, norma cogente do ordenamento brasileiro. A qualificação da pessoa para o trabalho aparece apenas como um dentre três objetivos da educação, e não como o único. Isso se reflete em todo o conjunto de normas de direito à educação brasileiro: como exemplificado nos tópicos anteriores, percebe-se imenso rol de normas desse campo prescrevendo o desenvolvimento de capacitações como compaixão e criticidade. Portanto, o eixo do trabalho, ao contrário do que pretendeu a Reforma do Ensino Médio, não tem maior hierarquia valorativa na interpretação do direito à educação brasileiro. Inexiste um dever de efetivar apenas esse mínimo de educação voltado ao trabalho.

Quanto à escolha de participação política, já se discutiu longamente que a Abordagem das Capacitações determina o enfoque no sujeito para realizar as escolhas de estilo de vida. A educação, por tudo que foi dito, é essencial para o indivíduo efetuar tal decisão. Ela provê uma série de saberes que auxilia os indivíduos na reflexão sobre o ponto e, caso optem por esse caminho, já promove várias capacitações essenciais ao sujeito para participar da deliberação pública. Não fornecer essas capacitações significa deixar a capacitação política apenas a quem tem verba para maiores gastos em prol desses aprendizados.

Inclusive, as capacitações listadas e a qualificação para o trabalho se reforçam mutuamente. A compaixão, a argumentação, a criticidade e a retórica geram trabalhadores mais qualificados. Pesquisas relatam também que pessoas com tais capacitações são mais criativas, mais produtivas e mais bem-sucedidas no ambiente de trabalho.<sup>246</sup> A educação também possui

---

<sup>245</sup> <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/17270-pnad-continua.html?=&t=resultados>>. Acessado em 24 de julho de 2021.

<sup>246</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **Not for profit: why democracy needs humanities**. Princeton: Princeton University Press, 2010. p. 53.

impactos na redução de fatores como a criminalidade, o que diminui gastos em políticas penais e prisionais.<sup>247</sup>

A objeção também não prospera por outra razão: ela é um falso dilema. Existem outros valores em jogo, que não se reduzem ao lucro. A educação promove um ideal de democracia deliberativa, que produz uma sociedade cada vez mais legítima e preocupada com o bem público. Isso por si só é relevante. Dito de outro modo, não só o lucro ou aumento do produto interno bruto (PIB) importam. Segundo tudo que já foi exposto, a educação garante a saúde da democracia, a melhor avaliação de políticas públicas, combate ao autoritarismo e salvaguarda certa qualidade institucional. Em síntese, a educação importa muito para esse ideal de democracia deliberativa. Portanto, esse modelo de direito à educação não se trata de um gasto: é um investimento necessário.

Por outro lado, um problema maior são as barreiras para a efetivação desse direito, por exemplo: cortes de gastos na pasta, atraso no pagamento e no reajuste de salários de professores, desvios de verbas nessa temática, falta de infraestrutura nas escolas públicas, desigualdades entre a rede pública e privada de ensino, etc. O fato de a educação ser precária no Brasil não implica que ela deva ser assim. Pelo contrário: para a Abordagem das Capacitações, a falta de recursos, na verdade, representa uma das causas da disparidade entre a potencialidade do direito à educação brasileiro e a realidade. Mostra que o rico conjunto normativo dessa matéria ainda não se efetivou plenamente. Desse modo, requer-se cada vez que se ponham em prática tais normas e que se destinem adequadamente verbas para a pasta, como por meio do Fundo de Manutenção do Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb, Lei n.º 14.113/20). Nessa linha, O STF julgou que eventuais omissões do Poder Executivo em propiciar o exercício do direito à educação são afrontas à própria Constituição Federal.<sup>248</sup>

Em suma, percebe-se que essa efetivação gera benefícios a longo prazo para o Brasil, enquanto um ordenamento jurídico tomado sob um ideal de democracia deliberativa. O direito à educação brasileiro possui o potencial para desenvolver as capacitações necessárias para tanto. Existem diversos dispositivos no ordenamento que promovem a argumentação, a criticidade, a retórica e a compaixão. Por consequência, lutar pela efetivação do direito à educação brasileiro, mais do que buscar lucro, é garantir um ideal de democracia deliberativa. Logo, caro é não investir na efetivação do direito à educação.

---

<sup>247</sup> NUSSBAUM, Martha Craven. **Not for profit: why democracy needs humanities**. Princeton: Princeton University Press, 2010. pp. 119-120.

<sup>248</sup> Agravo Regimental no Recurso Extraordinário n.º 594.018/RJ – Rel. Min, Eros Grau.

## 5. CONCLUSÃO

A deliberação, enquanto procedimento prévio à tomada de decisão, apresenta-se como uma meta justificável a ser perseguida pelo ordenamento brasileiro, na medida em que confere maior legitimidade às decisões. Uma vez que todos são iguais e que não existe qualquer privilégio na decisão da maioria, requer-se algum critério ou forma de controle dessas decisões, a fim de que as minorias não sofram abusos da maioria. A deliberação entrega esses requisitos, tendo em vista que ela se diferencia da barganha e de outros modos de negociação. Em um debate orientado por um ideal de democracia deliberativa, os argumentos de todos, desde que razoáveis (por exemplo, não discriminatórios), são tomados como iguais e tão somente a qualidade desses argumentos define qual tese angariará mais votos. A partir de então, cria-se um ambiente institucional fértil para a razoabilidade e infértil para a não razoabilidade.

Esse respeito de todos como iguais também se traduz no reconhecimento dos limites do juízo e do pluralismo razoável. A partir de todos esses fatores, a deliberação caminha em direção à construção de um consenso sobreposto. Nele, as pessoas concordam com as regras do jogo (a moldura democrática). Inclusive, entende-se a necessidade de expor os argumentos só em termos de razão pública. Em suma, significa aquilo endossável por todos os outros indivíduos, ainda que eles não concordem no mérito da questão.

A razão pública estipula critérios do que pode ser argumentado, eliminando, por exemplo, alegações de que tudo é relativo ou opinião. Argumentos de supremacia racial não são questões de opinião, ao contrário: são ilegítimos e devem sempre ser rechaçados. Uma vez que a razão pública objetiva à construção coletiva do conceito de bem público, só argumentos legítimos passam pelo filtro dela.

Porém, ela não esgota as exigências de um ideal de democracia deliberativa. Ele requer também que a deliberação seja ampla e constante. O poder de controle dos cidadãos não pode se limitar à escolha de candidatos na eleição. Caso contrário, somente os representantes de fato deliberariam e teriam poder de decidir sobre o bem público. Para tanto, a democracia deliberativa impõe um dever de responsividade dos representantes.

Os representantes precisam ouvir as reivindicações dos representados ao longo de todo o mandato. Representar significa implementar essas demandas, mesmo que no decurso do mandato surjam novas. Os representantes são eleitos com a intenção de concretizar certa ideologia. Os representados, por sua vez, devem poder controlar que os representantes cumpram o pactuado à época da eleição. Por tais motivos, é fundamental que os indivíduos nesse ideal tenham uma disposição de ouvir uns aos outros. Esse requisito vale também na deliberação dos

representantes entre seus pares: isso que diferencia a deliberação (diálogo) da mera manifestação de opiniões.

Para efetivar esse ideal, as pessoas precisam de certas capacitações. O rol de oportunidades de participação política deve ser de certo modo igual para todos. Veda-se a exclusão de sujeitos da deliberação pública em razão de motivos arbitrários, como gênero, classe socioeconômica e cor de pele, etc. Logo, necessário garantir capacitações políticas a todos indivíduos, de modo que possam refletir se querem ou não participar ativamente desse empreendimento deliberativo e, se sim, que possam integrá-los com igual respeito e consideração.

Capacitações como a argumentativa e a de reflexão crítica permitem a análise adequada das teses expostas no fórum público. Essas capacitações distinguem a força de argumentos – como a identificação de falácias – além de promoverem a refutação de argumentos assentados em sentidos comuns equivocados (vide as objeções à Lei de Cotas). Já a retórica contém ferramentas de expor os argumentos de modo claro, sucinto e convincente. Ela traduz os argumentos para termos públicos, a fim de que se torne endossável por um auditório universal.

Finalmente, a compaixão trabalha na parte de respeito dos indivíduos uns pelos outros. Ela desconstrói preconceitos, a partir do estímulo de se colocar no lugar do outro, compreendendo as suas reivindicações. Assim, ao invés de se banalizarem as demandas de outras pessoas, os indivíduos tomam as demandas dos outros como relevantes e tentam efetivá-las também.

No último capítulo, abordou-se qual a relação do direito à educação brasileiro com toda essa construção teórica. Em primeiro lugar, ele possui dispositivos que combatem explicitamente as desigualdades. Cada vez mais o direito à educação tenta ampliar o alcance da educação e, conseqüentemente, de padrões melhores de vida às pessoas. Essa melhoria significa não só uma maior renda, mas também uma maior capacidade de definir o estilo de vida que se almeja seguir e uma maior capacidade de evitar manipulações.

Por conseguinte, o direito à educação brasileiro procura desenvolver as capacitações relacionadas a um ideal de democracia deliberativa. Listaram-se inúmeras normas e vias através das quais essa pasta incentiva o desenvolvimento da argumentação, da criticidade, da retórica e da compaixão. Todas essas capacitações constam no currículo brasileiro. Existe previsão, por exemplo, da realização de debates em sala de aula – o que simula a deliberação política pública desde cedo entre os discentes.

Contra as objeções de que esse ensino contraria o poder dos responsáveis de educar, comprovou-se que o direito à educação é direito público subjetivo pertencente aos educandos, e não àqueles indivíduos. Mesmo assim, o direito à educação brasileiro se preocupa com a autonomia dos estudantes: não permite que haja manipulação deles por parte dos professores, do Estado e nem dos responsáveis pelo educando.

Nessa linha, esse direito confirma o respeito ao pluralismo razoável, preconizado por um ideal de democracia deliberativa. Cada pessoa tem o direito de seguir os estilos de vida que almeja e não se pode cercear de pronto o conhecimento delas a respeito de qualquer um desses modos. Quanto ao ponto, embora o direito à educação se volte ao desenvolvimento da pessoa, ele também qualifica para o trabalho. O aprendizado das próprias capacitações destinadas a um ideal de democracia deliberativa impacta positivamente nessa qualificação.

Por todas essas razões, parece inegável que o direito à educação brasileiro consiga desenvolver as capacitações necessárias para atingir-se um ideal de democracia deliberativa. Todo o sistema jurídico, contando com a jurisprudência, leva a crer na aptidão desse direito para desenvolver cidadãos que compactuem e que cumpram com aquele ideal.

Quanto ao ponto, este trabalho se mostra promissor em harmonizar a interpretação do conjunto de normas de direito à educação brasileiro – convenções internacionais, CF/88, leis e decretos federais, BNCC, resoluções do MEC, etc. Todas elas voltam a educação para o desenvolvimento pleno do indivíduo enquanto cidadão, e não apenas para uma lógica de perseguir lucro. Há uma certa coerência normativa nelas que direciona o país para um ideal de democracia deliberativa. Essa harmonização tem potencial para aprofundamento em estudos posteriores.

Claro, não se pretendeu exaurir o tema com esta monografia. O direito à educação, a Abordagem das Capacitações e a democracia deliberativa são temas extremamente amplos e complexos. Entretanto, espera-se que esta monografia suscite a discussão a respeito deles. Prova da importância disso é que o direito à educação sofre modificações e ataques constantes, seja pelas autoridades públicas, seja por entidades e sujeitos privados.

Destarte, igual ou maior medida deve ser a busca pela efetivação dele, porque implica na construção de uma sociedade mais legítima. Dificultar a efetivação do direito à educação é barrar o alcance de um ideal de democracia deliberativa. Como Sagan ensinou, a educação tem sido por milhares de anos a ferramenta para a sobrevivência humana. Agora é a hora de se lutar pela sobrevivência dela e de uma sociedade legítima.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, Elizabeth Secor. What is the point of equality?. **Ethics**, Chicago, vol. 109, n.º 02, pp. 287-337, jan. 1999.
- ASCH, Solomon Eliot. Opinions and social pressure. **Scientific America**, São Francisco, vol. 193, n.º 05, pp. 31-35, nov. 1955.
- ATRIA, Fernando. **La forma del derecho**. Madrid: Marcial Pons, 2016.
- BLUM, Lawrence. The promise of racial integration in a multicultural age. In MACEDO, Stephen (Ed.); TAMIR, Yael (Ed.). **Moral and political education**. Nova York: Nomos, vol. 43, 2002. pp. 383-424.
- BOHMAN, James. Deliberative democracy and effective social freedom: capabilities, resources and opportunities. In BOHMAN, James; Rehg, William (Ed). **Deliberative democracy: essays on reasons and politics**. Cambridge: The MIT Press, 1997. pp. 321-348.
- CALIL, Gilberto Grassi. A negação da pandemia: reflexões sobre a estratégia bolsonarista. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n.º 140, pp. 30-47, jan.-abr. 2021.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 33, n.º 120, 2012. pp. 715-726, 2012.
- CANOTILHO, José Joaquim Gomes, *et al.* **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.
- CHRISTIANO, Thomas. A importância da deliberação pública. In WERLE, Denilson Luis; MELO, Rúrion Soares (Org). **Democracia deliberativa**. São Paulo: Esfera Pública, 2007. pp. 81-113.
- CLARK, Kenneth Bancroft; CLARK, Mammie Phipps. Racial identification and preference in negro children. In NEWCOMB, Theodore Mead (Ed.); HARTLEY, Eugene L. (Ed.); **Readings in social psychology**. Nova York: Henry Holt and Company, 1947.
- COHEN, Joshua. Deliberation and democratic legitimacy. In BOHMAN, James; Rehg, William (Ed). **Deliberative democracy: essays on reasons and politics**. Cambridge: The MIT Press, 1997. pp. 67-91.
- \_\_\_\_\_. Procedimento e substância na democracia deliberativa. In WERLE, Denilson Luis; MELO, Rúrion Soares (Org). **Democracia deliberativa**. São Paulo: Esfera Pública, 2007. pp. 115-144.
- COMIM, Flávio Vasconcellos. **Além da liberdade: anotações críticas do Desenvolvimento como Liberdade de Amartya Sen**. [S.l.]: Flávio Comim, 2021.

DAGGER, Richard. **Civic virtues: rights, citizenship and republican liberalism**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

DE-SHALIT, Avner; WOLFF, Jonathan. **Disadvantage**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DWORKIN, Ronald. **Freedom's law**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

\_\_\_\_\_. **Sovereign virtue: the theory and practice of equality**. Cambridge: Harvard University Press, 2002.

DWYER, James. Changing the conversation about children's education. *In* MACEDO, Stephen (Ed.); TAMIR, Yael (Ed.). **Moral and political education**. Nova York: Nomos, vol. 43, 2002. pp. 314-356.

EISGRUBER, Christopher Ludwig. How do liberal democracies teaches values?. *In* MACEDO, Stephen (Ed.); TAMIR, Yael (Ed.). **Moral and political education**. Nova York: Nomos, vol. 43, 2002. pp. 58-86.

ELSTER, Jon. The market and the forum: three varieties of political theory. *In* BOHMAN, James; Rehg, William (Ed). **Deliberative democracy: essays on reasons and politics**. Cambridge: The MIT Press, 1997. pp. 3-33.

FOPPA, Lucas Porto. Desigualdades e pseudopreocupação com o direito à educação na pandemia de COVID-19 no Brasil. **Revista do Ministério Público de Contas do Estado do Paraná**, Curitiba, vol. 8, n.º 15, pp. 53-75, jul.-dez. 2021.

\_\_\_\_\_. Parâmetros para o direito à educação cidadã. **Revista do Ministério Público de Contas do Estado do Paraná**, Curitiba, vol. 8, n.º 14, pp. 140-155, jan.-jun. 2021.

FREEDEN, Michael. **Ideology: a very short introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

FREEMAN, Samuel Richard. Political liberalism and the possibility of a just democratic constitution. *In* FREEMAN, Samuel Richard (Ed). **Justice and the social contract: essays on rawlsian political philosophy**. Oxford: Oxford University Press, 2007. pp. 175-213.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GODOI, Marciano Seabra de; SANTOS, Maria Angélica dos. Dez anos da lei federal das cotas universitárias: avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, vol. 58, n.º 229, pp. 11-35, jan.-mar, 2021.

- GOLDMEIER, Gabriel. **Social justice and citizenship education: reflective equilibrium between ideal theories and the brazilian context**. 2018. 317 f. Tese (doutorado em Filosofia) - Institute of Education da University College London, Londres, 2018.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 2015.
- HUME, David. **Tratado da natureza humana**. São Paulo: Unesp, 2009.
- ILHA das flores. Direção: Jorge Furtado. Porto Alegre: Casa do Cinema de Porto Alegre, 1989. 1 vídeo (13min). Disponível em <<https://vimeo.com/238439307>>. Acessado em 21 de junho de 2021.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**. São Paulo: Ática, 2014
- KRAWCZYK, Nora; ZAN, Dirce. Ataques à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil. **Retratos da Escola**, Brasília, vol. 13, n.º 27, pp. 607-620, set.-dez. 2019.
- LISBOA, Wladimir Barreto; MARTINS, Nikolay Steffens. As duas faces do decisionismo: constitucionalismo do bem comum e democracia iliberal. **DoisPontos**, Curitiba, vol. 17, n.º 2, pp. 170-187, 2020.
- LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do ensino médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise no capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 23, 2018.
- MACCORMICK, Neil. **Rethoric and the rule of law**. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- MACHADO, Dyonelio. **Os ratos**. São Paulo: Ática, 2002.
- MANIN, Bernard. Legitimidade e deliberação política. In WERLE, Denilson Luis; MELO, Rúrion Soares (Org). **Democracia deliberativa**. São Paulo: Esfera Pública, 2007. pp. 15-45.
- \_\_\_\_\_. **The principles of representative government**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- MARTINS, Nikolay Steffens. **Entre a barganha e a deliberação: notas sobre os fundamentos filosóficos das teorias democráticas contemporâneas**. 2017. 427 f. Tese (doutorado em Filosofia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

NUSSBAUM, Martha Craven. Aristotle on emotions and rational persuasion. In RORTY, Amélie Oksenberg (Ed.). **Essays on Aristotle's Rhetoric**. Berkley: University of California Press, 1996. pp. 303-323.

\_\_\_\_\_. **Creating capabilities: the human development approach**. Cambridge: Harvard University Press, 2011.

\_\_\_\_\_. **Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education**. Cambridge: Harvard University Press, 1997.

\_\_\_\_\_. **Frontiers of justice: disability, nationality, species membership**. Cambridge: Harvard University Press, 2007.

\_\_\_\_\_. **Not for profit: why democracy needs humanities**. Princeton: Princeton University Press, 2010.

\_\_\_\_\_. **Poetic justice: the literary imagination and public life**. Boston: Beacon Press, 1997.

\_\_\_\_\_. **Political emotions: why love matters for justice**. Cambridge: Harvard University Press, 2013.

\_\_\_\_\_. **The monarchy of fear: a philosopher looks at our political crisis**. Oxford: Oxford University Press, 2018.

ORWELL, George. **A revolução dos bichos: um conto de fadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PERELMAN, Chaïm. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PETTIT, Philip. **Republicanism: a theory of freedom and government**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

PITKIN, Hanna Fenichel. **The concept of representation**. Berkley: University of California Press, 1972.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **O Estado democrático de direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação**. 2009. 422 f. Tese (doutorado em Teoria Geral do Estado) - Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

RAWLS, John. A ideia de razão pública revisitada. In WERLE, Denílson Luis; MELO, Rúrion Soares (Org). **Democracia deliberativa**. São Paulo: Esfera Pública, 2007. pp. 145-192.

\_\_\_\_\_. **Justiça como equidade: uma reformulação**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **O liberalismo político**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

REEVE, Charles David Chanel. Philosophy, politics, and rhetoric in Aristotle. *In* RORTY, Amélie Oksenberg (Ed.). **Essays on Aristotle's Rhetoric**. Berkley: University of California Press, 1996. pp. 191-205.

SAGAN, Carl. **Bilhões e bilhões: reflexões sobre a vida e a morte na virada do milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Cosmos**. Nova York: Random House, 1980.

SATZ, Debra. Equality, adequacy and education for citizenship. **Ethics**, Chicago, vol. 117, n.º 04, pp. 623-648, jul. 2007.

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

SHAPIRO, Scott. **Legality**. Cambridge: Harvard University Press, 2011.

SHECAIRA, Sérgio Salomão. **Criminologia**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.

TOULMIN, Stephen Edelston. **The uses of argument**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

URBINATI, Nadia. **Democracy desfigured: opinion, truth, and the people**. Cambridge: Harvard University Press, 2014.

\_\_\_\_\_. On John Rawls' representational judgement. **Contemporary Readings in Law and Social Justice**, Nova York, vol. 01, n.º 01, pp. 9-19, jan. 2009.

\_\_\_\_\_. O que torna a representação democrática?. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n.º 67, pp. 191-228, 2006.

## LEGISLAÇÃO E JURISPRUDÊNCIA CONSULTADAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Brasília: Presidência da República, 2021. Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acessado em 19 de setembro de 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969.** Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/del0869.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0869.htm)>. Acessado em 07 de janeiro de 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 847, de 11 de outubro de 1890.** Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/d847.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm)>. Acessado em 07 de janeiro de 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 6.861, de 27 de maio de 2009.** Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm)>. Acessado em 07 de janeiro de 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acessado em 07 de janeiro de 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm)>. Acessado em 07 de janeiro de 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 21.076, de 24 de fevereiro de 1932.** Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21076-24-fevereiro-1932-507583-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acessado em 07 de janeiro de 2022.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016.** Disponível em <

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm)>. Acessado em 07 de janeiro de 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.** Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acessado em 19 de setembro de 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acessado em 19 de setembro de 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.504, de 30 de setembro de 1997.** Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9504.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9504.htm)>. Acessado em 07 de janeiro de 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001.** Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10260.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm)>. Acessado em 07 de janeiro de 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro 2005.** Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm)>. Acessado em 07 de janeiro de 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009.** Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm)>. Acessado em 07 de janeiro de 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 12.034, de 29 de setembro de 2009.** Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l12034.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12034.htm)>. Acessado em 07 de janeiro de 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acessado em 19 de setembro de 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)>. Acessado em 07 de janeiro de 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015.** Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acessado em 07 de janeiro de 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 13.185, de 06 de novembro de 2015.** Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm)>. Acessado em 19 de setembro de 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)>. Acessado em 07 de janeiro de 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Disponível em  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm)>. Acessado em 07 de janeiro de 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em:

<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acessado em 19 de setembro de 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 01, de 30 de maio de 2012**. Disponível em

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acessado em 07 de janeiro de 2022.

\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 5.091/DF**.

Recorrente: Procurador-Geral da República. Intimados: Tribunal Superior Eleitoral. Relator: : Min. Luís Roberto Barroso. 27 de maio de 2015. Disponível em:

<<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4513055#rodape>>. Acessado em 07 de janeiro de 2022.

\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 5.537/AL**.

Recorrente: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino.

Intimados: Assembleia Legislativa do Estado de Alagoas. Relator: Min. Luís Roberto Barroso. Brasília, 24 de agosto de 2012. Disponível em:

<<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4991079>>. Acessado em 19 de setembro de 2021.

\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Federal. **Agravo Regimental no Recurso Extraordinário n.º**

**594.018/RJ**. Recorrente: Estado do Rio de Janeiro. Recorrido: Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro. Relator: Min. Eros Grau. Brasília, 23 de junho de 2009. Disponível em:

<<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2642704>>. Acessado em 22 de março de 2022.

\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito**

**Fundamental n.º 186/DF**. Recorrente: Democratas (DEM). Intimados: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília; Reitor da Universidade de Brasília. Relator: Min. Ricardo Lewandowski. Brasília, 26 de abril de 2012. Disponível em:

<<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2691269>>. Acessado em 19 de setembro de 2021.

\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Federal. **Liminar em Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º**

**6.590/DF**. Recorrente: Partido Socialista Brasileiro. Intimado: Presidente da República.

Relator: Min. Dias Toffoli. 01 de dezembro de 2020. Disponível em <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>>. Acessado em 07 de janeiro de 2022.

\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário n.º 597.285/RS**. Recorrente: Giovane Pasqualito Fialho. Recorrido: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Relator: Min. Ricardo Lewandowski. 09 de maio de 2012. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2662983>>. Acessado em 07 de janeiro de 2022.

\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário n.º 888.815/RS**. Recorrente: V D representada por M P D. Recorrido: Município de Canela. Relator: Min. Luís Roberto Barroso. Brasília, 12 de setembro de 2018. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4774632>>. Acessado em 19 de setembro de 2021.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. Suprema Corte dos Estados Unidos. **Brown v. Board of Education of Topeka**. Chief Justice Earl Warren. 17 de maio de 1954. Disponível em: <<https://supreme.justia.com/cases/federal/us/347/483/#tab-opinion-1940809>>. Acessado em 07 de setembro de 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em <<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>>. Acessado em 07 de janeiro de 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino**. 1960. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1960%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20relativa%20C3%A0%20luta%20contra%20a%20discrimina%C3%A7%C3%A3o%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acessado em 07 de janeiro de 2022.