



Dossiê:

Efetivação e aplicabilidade dos direitos humanos: fundamentos e desafios

Jacqueline Lidiane de Souza Prais

Maurício Fontana Filho

Organizadores

 EDITORA
PEIXE AZUL

Organizadores

Jacqueline Lidiane de Souza Prais
Maurício Fontana Filho

Efetivação e aplicabilidade dos direitos humanos: fundamentos e desafios

1ª Edição
Jaboatão dos Guararapes - PE - Brasil
2021



© 2021, Editora Peixe Azul

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros.

Editoração, Diagramação e Capa: Isaac Ferreira Cavalcante

Parecer ad hoc: Comitê Editorial

Revisão: Autores e Organizadores

ISBN 978-65-994958-1-6

DOI: [10.5281/zenodo.5140483](https://doi.org/10.5281/zenodo.5140483)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Dossiê : efetivação e aplicabilidade dos direitos humanos : fundamentos e desafios [livro eletrônico] / Jacqueline Lidiane de Souza Prais, Maurício Fontana Filho, organizadores. -- Jaboatão dos Guararapes, PE : Editora Peixe Azul, 2021.
PDF

Vários autores.

Bibliografia

ISBN 978-65-994958-1-6

1. Direitos humanos 2. Direitos humanos - Brasil 3. Igualdade racial 4. Humanização 5. Relatos de experiências 6. Serviços públicos - Brasil I. Prais, Jacqueline Lidiane de Souza. II. Filho, Maurício Fontana. III. Cavalcante, Isaac Ferreira.

21-67305

CDD-323.0981

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Direitos Humanos : Ciência política
323.0981

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Observação: Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores, incluindo abnt, adequação técnica e linguística.

Editora Peixe Azul

Editor Chefe

Prof.º Me. Isaac Ferreira Cavalcante

Conselho Editorial

Dr.º Adilson Tadeu Basquerote Silva
Universidade de Lisboa, Portugal

Ma. Bruna Karine Nelson Mesquita
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Dra. (c) Cristiane Lourenço Teixeira Meireles
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dr.º (c) Francisco Anderson Carvalho de Lima
Universidade Federal do Ceará (Brasil)

Me. (c) Gênesis Guimarães Soares
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
Brasil

Me. Isaac Ferreira Cavalcante
Universidade Federal do Piauí, Brasil
Universidad Internacional de Andalucía, España

Dra. (c) Jacinta Francisco Dias
Universidade Federal da Bahia, Brasil
Universidade Pedagógica de Maputo,
Moçambique

Dr.º (c) Lucas Loureiro Leite
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Doutorando: Marcelo Pereira Souza
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Dr.º (c) Pedro Panhoca da Silva
Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil

Dra. Rosa Maria Rigo
Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande
do Sul, Brasil
Universidade Aberta, Portugal

Dr.º (c) Rodrigo Fernando Gallo
Universidade Federal do ABC, Brasil

Dra. Rafaela Araújo Jordão Rigaud Peixoto
Pontifícia Universidade Católica de Rio de
Janeiro, Brasil
Hampton University, Estados Unidos

Ma. (c) Vladia Luna Torres Herrera
Universidade Federal da Bahia, Brasil
Universidad Academia de Humanismo Cristiano,
Chile

Me. Mailson Rodrigues Oliveira
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Ma. (c) Katherin Yurema Mamani Contreras
Universidad Nacional Micaela Bastidas de
Apurímac, Perú
Associação Latinoamericana de Ciência Política,
ALACIP/JOVEN

Dr. Raimundo Batista dos Santos Júnior
Universidade Estadual de Campinas -
UNICAMP
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Aos leitores

A Editora Peixe Azul, tem a felicidade de trazer à comunidade acadêmica e ao público em geral a nossa segunda experiência de publicação de um dossiê acadêmico.

O Dossiê "Efetivação e aplicabilidade dos direitos humanos: fundamentos e desafios", contou com a contribuição de 4 investigadoras e 2 investigadores, com formação em pós-graduação no Brasil e em Moçambique.

Essa publicação contribui como nosso desejo de criar um espaço para a participação na criação, avaliação e difusão das investigações e experiências científicas.

Esta tem sido uma rica experiência que agradecemos aos integrantes de nosso Comitê Editorial, que dedicaram parte de seu precioso tempo para realizar as avaliações e observações sobre os artigos enviados para este Dossiê.

Também ficamos muito agradecidos à equipe de organizadores deste Dossiê, que gentilmente compartilhou ideias e avaliações que contribuíram na sua produção.

Por fim, esperamos que a Editora Peixe Azul possa servir para que a comunidade científica possa ter acesso às pesquisas e pesquisadores aqui publicados, e deixamos o convite para que cada leitor possa fazer parte da iniciativa.

Editor Chefe

SUMÁRIO

Apresentação.....	7
Leitura, Memória E Humanização	9
Silvana Dias Cardoso Pereira	
David da Silva Pereira	
Jacqueline Lidiane de Souza Prais	
Doi: 10.5281/Zenodo.5140522	
A Estrutura Jurídica e o Estatuto da Igualdade Racial: Alguns Comentários Acerca Da Lei N.º 12.288/2010.....	29
Vanessa Santos do Canto	
DOI: 10.5281/Zenodo.5140524	
A Educação em Direitos Humanos e a Formação Docente: Contribuições Para Práticas Pedagógicas inclusivas.....	49
Jacqueline Lidiane de Souza Prais	
David da Silva Pereira	
Silvana Dias Cardoso Pereira	
DOI: 10.5281/Zenodo.5140526	
Urbanização, Financiamentos e Serviços Públicos nas Autarquias Locais em Moçambique	68
Jacinta Francisco Dias	
DOI: 10.5281/Zenodo.5140535	
The Hobbesian premise in defense of authoritarianism: Pessimism Asaguarante Mechanism for the Subtraction Of Individual Freedom	88
Maurício Fontana Filho	
Jacqueline Lidiane de Souza Prais	
DOI: 10.5281/Zenodo.5140539	

APRESENTAÇÃO

A obra **“Efetivação e aplicabilidade dos direitos humanos: fundamentos e desafios”** reúne estudos que abordam as questões dos direitos humanos nas políticas públicas, na formação docente, na prática escolar e nas ações sociais.

No ano de 2018, a Declaração Universal dos Direitos Humanos completou 70 anos. Este tema dos Direitos Humanos é recorrente e assume extrema relevância quando se esvazia seu sentido educativo e social. O problema grave do nosso tempo com relação aos direitos humanos não é mais o de fundamentá-los e sim protegê-los. Isso ocorre, principalmente em virtude dos desafios enfrentados socialmente. De tal modo, seja adequado ponderar que o grande desafio da questão é o caráter jurídico, tendo em vista que o Estado deve prover medidas para que esses não sejam violados e ainda efetivamente prestados, porque os direitos humanos só possuem eficácia definitiva quando são vivenciados.

Zelar e promover a dignidade humana com base nas políticas públicas é essencial para tornar a vida social menos injusta e violenta, pois é possível elaborar meios para uma aplicação mais eficaz e capaz de dialogar com todos os homens. O homem é um ser passível de ser humanizado e superar instintos egoístas e prejudiciais à sociedade, em detrimento disso é sempre importante defender a educação fundamentada em direitos humanos, devendo o homem estar preparado para a vida em sociedade. Esse processo educativo e formativo pode promover valores como solidariedade, justiça e respeito mútuo, pois a realização de tais valores permite a aptidão de viver com dignidade.

No Capítulo 1 **“LEITURA, MEMÓRIA E HUMANIZAÇÃO”** com autoria de Silvana Dias Cardoso Pereira, David da Silva Pereira e Jacqueline Lidiane de Souza Prais, o texto reflete a importância da leitura no processo de formação docente oferecendo uma contribuição aos estudos vinculados à leitura e suas relações com os princípios da Educação em Direitos Humanos na formação inicial de crianças em fase de alfabetização.

No Capítulo 2 **“A ESTRUTURA JURÍDICA E O ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL: ALGUNS COMENTÁRIOS ACERCA DA LEI Nº12.288/2010”**, a autora Vanessa Santos do Canto suscita questionamentos relativos aos atuais deslocamentos no que se refere às ações afirmativas com recorte racial desde a perspectiva do processo legislativo e discute sobre o racismo presente nas instituições brasileiras.

No Capítulo 3 **“A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS”**

escrito por Jacqueline Lidiane de Souza Prais, David da Silva Pereira e Silvana Dias Cardoso Pereira, os autores apresentam reflexões sobre a formação inicial de professores a partir dos pressupostos da educação inclusiva e da Educação em Direitos Humanos (EDH), bem como, a consonância entre a inclusão e os direitos humanos.

No Capítulo 4 **“URBANIZAÇÃO, FINANCIAMENTOS E SERVIÇOS PÚBLICOS NAS AUTARQUIAS LOCAIS EM MOÇAMBIQUE”** produzido por Jacinta Francisco Dias, analisa-se as fontes de financiamento de infraestruturas e serviços urbanos no município de Montepuez, Moçambique. O trabalho considera que a descentralização dos serviços urbanos, se acompanhada a um ganho de eficiência do município em gerar recursos financeiros, é um caminho possível para a viabilidade de projetos urbanos, visando o bem-estar da população.

No Capítulo 5 **“THE HOBBSIAN PREMISE IN DEFENSE OF AUTHORITARIANISM: PESSIMISM AS A GUARANTEE MECHANISM FOR THE SUBTRACTION OF INDIVIDUAL FREEDOM”** (tradução “A PREMISSA HOBBSIANA EM DEFESA DO AUTORITARIANISMO: O PESSIMISMO COMO MECANISMO DE GARANTIA DA DIMINUIÇÃO DE LIBERDADE INDIVIDUAL”), os autores Maurício Fontana Filho e Jacqueline Lidiane de Souza Prais investigam o impacto de premissas pessimistas no apoio à construção de políticas repressivas de Estado.

Ambicionamos que esta obra e os trabalhos que a constituem ofereçam uma contribuição aos estudos voltados para os aspectos que fundamentam e/ou apresentam desafios e possibilidades para favorecer a efetivação e a aplicabilidade dos direitos humanos. Assim, as pesquisas abordam e problematizam as diversas possibilidades e divergentes desafios enfrentados para consolidação dos Direitos Humanos como: políticas públicas, formação de professores, Educação em Direitos Humanos, práticas pedagógicas, ações sociais e análises jurídicas.

DOI: [10.5281/zenodo.5140522](https://doi.org/10.5281/zenodo.5140522)

LEITURA, MEMÓRIA E HUMANIZAÇÃO¹

LECTURA, MEMORIA Y HUMANIZACIÓN²

SILVANA DIAS CARDOSO PEREIRA

Licenciada em Letras (USP, 1997) e em Pedagogia (Uninove, 2009). Mestre e Doutora em Educação (Unicamp, 2006 e 2021). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura, Escrita e Trabalho Docente na Formação Inicial (ALLE/AULA) da Faculdade de Educação da Unicamp e Vice-líder do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas (GPOPP) - UTFPR-CP. Políticas Públicas, Formação Docente, Língua Materna, Leitura, Práticas de Ensino. E-mail: pereirasilvana@yahoo.com.br

DAVID DA SILVA PEREIRA

Licenciado em Geografia (USP, 1998) e em Pedagogia (Uninove, 2009). Mestre em Geografia (USP, 2002) e em Educação (Unicamp, 2006). Doutor em Ciência Política (Unicamp, 2012). Pós-doutor em Filosofia e História da Educação (Unicamp, 2018). Doutorando em Educação (Unesp-PP). Professor do Magistério Superior - UTFPR-CP (Licenciatura em Matemática) e PPGEN-Mestrado Profissional Multicampi-CP/LD. Líder do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas (GPOPP) - UTFPR-CP. Áreas de Investigação: Políticas Públicas, Formação Docente, História e Organização dos Sistemas de Ensino, Filosofia e Diferença, Cuidado de Si. E-mail: davidpereira@utfpr.edu.br

JACQUELINE LIDIANE DE SOUZA PRAIS

Licenciada em Pedagogia (UENP, 2011), Especialista em Educação Especial e Inclusiva (UENP, 2012) e em Políticas Públicas para a Educação (UENP, 2014), Mestre em Ensino (UTFPR, 2016), Doutora em Educação (UEL, 2020). Membro do Grupo de Pesquisa Educação para a Inclusão (UEL). Professora da UENP-CP. Áreas de Investigação: Formação Docente, Educação Inclusiva, Práticas Pedagógicas, Planejamento de Ensino. E-mail: jacquelinelidiane@uenp.br

¹ Artigo publicado em versão preliminar, de mesma autoria, nos Anais do VIII Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação - X Seminário da Faculdade de Educação - Produção do Conhecimento e Educação: "tensões da / na escola: homogênea? Singular?", promovido pela PUC-Campinas entre 09 e 11.nov. 2015, ISSN 1984-2015.

² Artículo publicado en versión preliminar, de misma autoría, en los Anales del VIII Seminario del Programa de Posgrado en Educación - X Seminario de la Facultad de Educación - Producción del Conocimiento y Educación: "tensões da / na escola: homogênea? Singular?", promovido por la PUC-Campinas entre el 09 y 11 de noviembre de 2015, ISSN 1984-2015, págs.

RESUMO

Por meio de relatos de memórias de leitura escolar e extraescolar de autores conhecidos e da análise de narrativas sobre a leitura de docentes em formação de uma instituição privada da cidade de Campinas, este texto reflete sobre a importância da leitura no processo de formação docente. Por meio de autores como Manguel e sua visão de uma leitura que humaniza, Candido em sua defesa da literatura como humanizadora, Petit e a valorização das experiências de leitura em situações de degradação, bem como outros autores como Elias Canetti, João Ubaldo Ribeiro, Marcel Proust que compartilharam em seus escritos as leituras da infância. Nessa perspectiva, oferece-se uma contribuição aos estudos vinculados à leitura e suas relações com os princípios da Educação em Direitos Humanos na formação inicial de crianças em fase de alfabetização. Foram consideradas as narrativas de 17 professores em formação com atuação na Educação Infantil e suas memórias em torno do objeto livro, motivando-se a sua reflexão nessa temática.

Palavras-chave: Leitura. Direitos Humanos. Formação Humanizadora.

RESUMEN

A través de informes de memorias lectoras escolares y extraescolares de reconocidos autores y el análisis de narrativas sobre la lectura de docentes en formación en una institución privada de la ciudad de Campinas, este texto reflexiona sobre la importancia de la lectura en el proceso de la formación del profesorado. A través de autores como Manguel y su visión de una lectura que humaniza, Candido en su defensa de la literatura como humanizadora, Petit y la valoración de las experiencias lectoras en situaciones de degradación, así como otros autores como Elias Canetti, João Ubaldo Ribeiro, Marcel Proust quien compartió lecturas infantiles en sus escritos. En esta perspectiva, se ofrece un aporte a los estudios vinculados a la lectura y su relación con los principios de la Educación en Derechos Humanos en la formación inicial de los niños en la fase de alfabetización. Para ello, se consideraron las narrativas de 17 docentes en formación que trabajan en Educación Infantil y sus memorias en torno al objeto libro, motivando su reflexión sobre este tema.

Palabras clave: lectura, Derechos humanos y Formación humanizadora.

INTRODUÇÃO

A leitura, tema central em questão, vem sendo objeto das mais variadas pesquisas, dentre elas as que se preocupam com as ações de decifrar, compreender, generalizar, sintetizar ou até mesmo propor hipóteses como funções da mente, usadas durante a leitura. Dessa forma, é interessante pensar sobre algumas delas com o objetivo de também iluminar o sentido que se quer tratar nesse texto: a leitura como direito e como instrumento de humanização na formação docente.

Pagliarini *et al.* faz uma revisão de literatura em seu artigo *Funções e funcionamento da leitura em pesquisas na educação em Ciências: a sustentação na análise de discurso francesa*:

Ao buscar compreender o letramento e a oralidade desde a Grécia antiga, Rosalind Thomas é bastante radical ao afirmar que o mundo moderno é inconcebível sem a palavra escrita. A autora aponta, inclusive, a exclusão social do analfabeto. E sobre a definição de letramento como possibilidade de ler e escrever, ela questiona: “[...] mas ler e escrever o quê? Diferentes níveis estão envolvidos atualmente, por exemplo, na leitura de signos simples e notícias, um jornal popular ou um livro extenso; muitas pessoas podem dar conta do primeiro, mas não do último [...]” (PAGLIARI, 2017, p. 4.624).

Ao citar Silva, comenta a relevância do livro como instrumento básico ou complemento, uma vez que:

“[...] o patrimônio histórico, cultural e científico da humanidade se encontra fixado em diferentes tipos de livros [...]”. E o autor também ressalta que “[...] textos de natureza diversa (Literatura, Ciências, Matemática, etc.), vão exigir abordagens diferentes de leitura para se chegar ao seu significado [...]” (PAGLIARI, 2017, p. 4.624).

Prossegue ao citar Silva, para comentar a relevância do livro como instrumento básico ou complemento, uma vez que:

busca de informações; estudo do texto; como pretexto para outra atividade, como, por exemplo, atuar numa peça teatral, e ainda a fruição do texto. Num debate com Pierre Bourdieu, Roger Chartier comenta que as leis da escola estão entre as mais importantes que modelam a necessidade ou capacidade de leitura, o que segundo o autor situa o problema da aprendizagem escolar na aprendizagem da leitura, e aponta dois sentidos “[...] a aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar e, de outro lado, [...] a capacidade de uma leitura mais hábil, que pode se apropriar de diferentes textos [...]” (SILVA *apud* PAGLIARI, 2017, p. 4.624)

Em contrapartida:

Por sua vez, Bourdieu se refere à pluralidade das leituras, o que leva à construção de diferentes sentidos dos textos “[...] mesmo se esses textos inscrevem no interior de si mesmos o sentido de que desejariam ver-se atribuídos [...]”. E o autor atribui a essa diferenciação da leitura, no que chama de modalidades mais físicas e trabalhos mais intelectuais, a possível discriminação dos leitores. Embora as posições e diferenças aqui apontadas com relação à leitura dificilmente possam ser questionadas, é fato que, em disciplinas da área de ciências, aparentemente, não é comum a reflexão sobre a natureza da leitura (SILVA *apud* PAGLIARI, 2017, p. 4.624).

Dessa forma, Pagliari conclui ao ponderar que:

É sim usual a expectativa de que todos os alunos de uma classe façam a mesma interpretação dos textos que lhes são fornecidos para leitura. Sabemos, entretanto, que os estudantes de uma mesma turma, não têm a mesma história de contato/envolvimento com a leitura. Dada essa constatação, julgamos relevante buscar explicações para a compreensão que se tem da leitura a partir de noções e princípios básicos que possam sustentar essa compreensão. Princípios que admitimos variarem conforme os apoios teóricos que os subentendem. E dada a abrangência desses apoios, no intuito de compreendermos o funcionamento e funções da leitura em algumas das investigações da área de Educação em Ciências no Brasil, neste estudo focalizamos apenas algumas dentre as que se sustentaram na análise de discurso (AD) da vertente iniciada na França por Michel Pêcheux (SILVA *apud* PAGLIARI, 2017, p. 4.624).

Sobre as contribuições da análise do discurso, Pagliari vai à raiz do problema, para afirmar:

Um princípio básico dessa vertente é a consideração de que a linguagem não é transparente, ou seja, os sentidos não são únicos, mas também não podem ser quaisquer uns, pois segundo Orlandi (1984, p. 7) eles “[...] têm sua história, isto é, há sedimentação de sentidos, segundo as condições de produção da linguagem [...]”, bem como todo leitor tem sua história de leitura. As condições de produção incluem quem fala e quem ouve, além do contexto imediato e do sócio histórico. O discurso é compreendido como efeito de sentidos entre interlocutores e, para a AD, quem analisa a linguagem busca explicar o seu processo de produção, considerando que o discurso não é reflexo da realidade, é uma questão de historicidade (PAGLIARINI *et al.*, 2017, p. 4.624).

Trata-se de elementos fundamentais para compreender, portanto, a relevância da leitura como prática que considera o sujeito leitor, seus contextos e suas circunstâncias.

No Brasil, foi instituído um dia da leitura que é celebrado no 12 de outubro como Dia Nacional da Leitura, instituído pela Lei Federal nº. 11.899, de 8 de janeiro de 2009, que instituiu, também, a Semana Nacional da Leitura e da Literatura.

Já no entre séculos XIX e XX, com o educador João Köpke¹ (1852-1926), é possível afirmar que havia preocupação com a forma como as crianças em idade de alfabetização seriam submetidas a esse processo. Sobre esse contexto, Mortatti, leciona que:

(...) a Literatura didática foi, até o século XIX, a única preocupação. Felizmente, a partir deste século, perceberam os educadores que a finalidade da Escola não é apenas informar, mas formar devidamente. (...) A instrução por si só é falha; a educação sem instrução é deficiente. Então é necessário que ambas se completem no aperfeiçoamento da inteligência e na formação integral do espírito. O aluno passava da cartilha aos exames e dos exames às apostilas acadêmicas, como afirmou Rui [Barbosa], em uma das sentenças críticas. (...) Graças ao trabalho de Rui e de outros pioneiros, melhora-se realmente o campo da literatura didática, para que os alunos encontrem a “vacina” da não fobia ao livro, à leitura, à aprendizagem (...) E isto devemos, especialmente a João Köpke, Guilhermina Loureiro, Teodoro de Moraes, Oscar Thompson, Arnaldo Barreto (MORTATTI, 2000, p. 151-2).

Percebe-se aqui a preocupação com o gosto do aluno e não apenas com a informação, o que faz com que um educador como João Köpke seja percebido não apenas como um precursor de leituras didáticas agradáveis e prazerosas e não como um mero autor de livros didáticos. Portanto, inclui-se no grupo de autores que não assassinam o livro e não matam o interesse do leitor por ele, propiciando aos estudantes do fim do Império e início da República contato com o que havia de melhor em termos de literatura didática para o aprendizado da língua materna.

Conforme Fernandez (2020), Antonio Candido no campo da Literatura ensinava já na década de 1980 que a Literatura é um direito humano visto que é indispensável à humanização uma vez que realiza funções fundamentais para o desenvolvimento como seres humanos. Ela tem o importante papel de estimular e alimentar a imaginação, o que possibilita o exercício da alteridade ao tomar-se o lugar de outra pessoa por meio dos personagens; auxilia ainda o desenvolvimento do repertório linguístico, aumentando consideravelmente o vocabular e, conseqüentemente, capacidade de comunicação com o mundo. É uma maneira diferente de ver o mundo e os conhecimentos produzidos ao longo da história.

Lourenço chama a atenção para a relevante mudança de foco nas pesquisas dos estudos literários em seu artigo dedicado ao leitor de Literatura, deixa um pouco a obra e o escritor em segundo plano e foca no leitor:

¹ Bacharel, atuou como professor, pedagogo e responsável pela implantação e direção de escolas em São Paulo e no Rio de Janeiro, autor de livros de leitura para alunos e manuais didáticos para professores.

Os estudos literários por muito tempo estiveram focados no escritor e na obra. A partir da década de 1970, surgiram pesquisas voltadas para o leitor. Jouve (2002) considera a Escola de Constância a primeira grande tentativa de renovar o estudo da literatura a partir da leitura, dando origem à Estética da Recepção. Jauss e Iser, principais representantes desse movimento, dão origem a estudos teóricos interessados na relação texto-leitor. (LOURENÇO, 2011, p. 40)

É com essa motivação que alguns leitores conhecidos são convidados a compartilhar suas leituras assim como outras experiências com leitores desconhecidos. São trazidas para pensar essa temática tão antiga, mas tão desafiadora.

Alberto Manguel (2009) realiza uma comparação entre o texto escrito e a versão para o Cinema, mostra que na sociedade em que o boneco tem sua história contada em seu texto *Como Pinocchio aprendeu a ler*. Para se tornar cidadão, é necessário aprender a ler, sendo que a leitura passa por três etapas: é necessário aprender a ler, sendo que a leitura passa por três etapas:

- “o processo mecânico de aprendizagem do código da escrita na qual está registrada a memória de uma sociedade”;
- “a aprendizagem da sintaxe que rege esse código” ;
- “a aprendizagem da maneira como as inscrições feitas segundo esse código podem, de modo profundo, imaginativo e prático, servir ao conhecimento de nós mesmos e do mundo ao nosso redor”.

Assim, consideradas essas três etapas, Pinocchio não alcança a terceira ou, dito de outra forma, não se humaniza. Isso possibilita uma reflexão sobre até que etapa pode-se dizer que alunos e professores em formação têm chegado na sociedade atual em que a habilidade da leitura é cada vez mais exigida em suas múltiplas formas.

Em seu poema *Infância* (2012), Carlos Drummond de Andrade narra que lia sozinho entre mangueiras a longa história de Robinson Crusoe, personagem criado pelo escritor inglês Daniel Defoe, revelando parcialmente sua experiência leitora com informações de quando – na infância, onde lia o que – Robinson Crusoe contava entre mangueiras, uma longa história.

Em *A Arte de ler ou como resistir à adversidade* (2009), a antropóloga francesa Michèle Petit trata da importância da leitura em situações extremas, aponta para o papel das bibliotecas públicas na luta contra os processos de exclusão e segregação e a leitura em espaços de crise. Em suas viagens em função de suas pesquisas, incluindo o Brasil, compartilha com diversos mediadores culturais, entre os quais professores, as experiências de leitura com crianças e adultos expostos a situações de crise (guerra, guerrilha, abandono, etc.)

As perspectivas de leitura apresentadas por Michèle Petit são essenciais para se pensar o papel da leitura não apenas como uma forma de adquirir conhecimentos, mas como um direito fundamental na experiência humana. Destaca que as experiências literárias contribuem para a formação de uma sensibilidade e uma educação sentimental mais refinada, ajudando a conter a pulsão destruidora própria de contextos em crise. Petit defende a leitura eclética de estilos e gêneros, embora defenda também a importância de se ler textos mais exigentes, talvez o que se costuma classificar como clássico ou cânone literário.

O livro *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*, essa autora aparece de forma expressiva nos dois parágrafos transcritos abaixo:

De fato, para “encontrar vida nas palavras”, é preciso “estar com os livros, sem pudores”, como essa jovem diz tão bem. Em outras palavras, esses objetos não podem constituir um monumento intimidador, enfadonho. Se o adulto impõe à criança o comportamento que ela deve ter, o bom jeito de ler, se ela se submete passivamente à autoridade de um texto, encarando-o como algo que lhe é imposto e sobre o que ela deve prestar contas, são poucas as chances de o livro entrar na experiência dela, na sua voz, no seu pensamento. Apropriar-se efetivamente de um texto pressupõe que a pessoa tenha tido contato com alguém – uma pessoa próxima para quem os livros são familiares, ou seu professor, um bibliotecário, um fomentador da leitura, um amigo – que já fez com que contos, romances, ensaios, poemas, palavras agrupadas de maneira estética, inabitual, entrassem na sua própria experiência e que soube apresentar esses objetos sem esquecer isso. Alguém que desconstruiu o monumento, fazendo com que encontrasse uma voz singular. Alguém que manifesta à criança, ou ao adolescente, e também ao adulto, uma disponibilidade, uma recepção, uma presença positiva e o considera como sujeito. Os que viveram o mais distante dos livros e que puderam, um dia, considerá-los como objetos próximos, companheiros, dizem que tudo começa com encontros, situações de intersubjetividade prazerosa, que um centro cultural, social, uma ONG, ou a biblioteca, às vezes a escola, tornam possíveis. Tudo começa com uma hospitalidade (PETIT, 2010, p. 47-8).

Especificamente sobre a leitura, Inglesi e Semeghini-Siqueira (2011) afirmam que são poucos os trabalhos que tratam das Organizações Não Governamentais (ONGs) e dos movimentos sociais ligados à Educação, uma vez que se tratam de movimentos que se desenvolveram no Brasil a partir de 1990. Para isso, os pesquisadores analisaram as atividades de um grupo de alunos que participam de uma ONG, no tocante à constituição de leitores e à melhoria do grau de letramento. Assim, por meio de um estudo de caso, analisa-se a influência dessa organização no currículo escolar e na metodologia de ensino de literatura nas escolas públicas em que estava presente.

Estar com o livro sem pudores requer familiaridade, no sentido de tê-lo na intimidade da casa, do quarto para com ele estar em todos os momentos. A

proximidade, quanto maior, tanto mais será responsável por tirar o livro e a leitura de um pedestal e trazê-los para a rotina de forma natural. Isso dificilmente ocorrerá se o objeto livro for imposto a quem quer que seja e, nessa imposição, houver cobranças que selem essa experiência como a do outro e não a apropriação pessoal do texto bem como atribuição de sentidos.

A disponibilidade desse objeto pressupõe uma entrega livre de controles quanto a comportamentos diante dele, ausência de preconceitos quanto à forma de ler e postura passiva diante do todo poderoso texto e os sentidos já atribuídos e tidos como o melhor por uma determinada pessoa ou grupo.

Para a autora, no trecho destacado, a presença de alguém que já tenha tido contato íntimo com o livro – professor, bibliotecário, fomentador da leitura, amigo – é essencial para que a pessoa se aproprie efetivamente de um texto. Essa familiaridade requer que esse mediador já tenha, ele próprio, desconstruído o monumento, feito com que “contos, romances, ensaios, poemas, palavras agrupadas de maneira estética, inabitual” já estivessem impregnadas na sua experiência a ponto de apresentar esses objetos tendo isso em mente. O monumento livro, para esse mediador, foi desconstruído e lido de maneira singular. Trata-se do leitor que “subverte aquilo que o livro lhe pretende impor...” (CHARTIER, 1999, p. 77).

A proposta é possibilitar encontros com o livro para que esse objeto alcance um status de amigo, companheiro. Esses encontros podem ocorrer em vários espaços como centros culturais, bibliotecas, escolas, ou seja, lugares que possibilitem a recepção do livro como positiva. Nesse sentido, caberia uma observação quanto ao sistema de ensino francês, que disponibiliza mediatecas² nos bairros com variados serviços à população, entre os quais centros de leitura com empréstimos de livros dos mais variados gêneros, encontros presenciais para discussões e troca de experiências, aprendizado de língua, reforço escolar para alunos em idade escolar, além de eventos culturais.

João Ubaldo Ribeiro, em seu texto *Memória de Livros* (2009), narra seu encontro com os livros:

Nada, porém, era como os livros. Toda a família sempre foi obsedada por livros e às vezes ainda arma brigas ferozes por causa de livros, entre acusações mútuas de furto ou apropriação indébita. Meu avô furtava livros de meu pai, meu pai furtava livros de meu avô, eu furtava livros de meu pai e minha irmã até hoje furta livros de todos nós. A maior casa onde moramos, mais ou menos a partir da época em que

² Conjunto de diversos meios de informação e cultura (diapositivos, filmes, livros, jornais, discos, CDs, videocassetes etc.) reunidos em um só local e geralmente abertos ao público, para consulta ou empréstimo.

aprendi a ler, tinha uma sala reservada para a biblioteca e gabinete de meu pai, mas os livros não cabiam nela — na verdade, mal cabiam na casa. E, embora os interesses básicos dele fossem Direito e História, os livros eram sobre todos os assuntos e de todos os tipos.(...) Não sei bem dizer como aprendi a ler. A circulação entre os livros era livre (tinha que ser, pensando bem, porque eles estavam pela casa toda, inclusive na cozinha e no banheiro), de maneira que eu convivia com eles todas as horas do dia, a ponto de passar tempos enormes com um deles aberto no colo, fingindo que estava lendo e, na verdade, se não me trai a vã memória, de certa forma lendo, porque quando havia figuras, eu inventava as histórias que elas ilustravam e, ao olhar para as letras, tinha a sensação de que entendia nelas o que inventara. Segundo a crônica familiar, meu pai interpretava aquilo como uma grande sede de saber cruelmente insatisfeita e queria que eu aprendesse a ler já aos quatro anos, sendo demovido a muito custo, por uma pedagoga amiga nossa. Mas, depois que completei seis anos, ele não aguentou, fez um discurso dizendo que eu já conhecia todas as letras e agora era só uma questão de juntá-las e, além de tudo, ele não suportava mais ter um filho analfabeto. Em seguida, mandou que eu vestisse uma roupa de sair, foi comigo a uma livraria, comprou uma cartilha, uma tabuada e um caderno e me levou à casa de D. Gilete (RIBEIRO, 2009, p. 101-2).

Nesse caso, a familiaridade com o objeto livro é anterior à alfabetização, proporcionada no próprio ambiente familiar, mediada e incentivada por outro leitor já experiente:

Fui a uma das estantes do corredor para selecionar um daqueles livrões com retratos de homens carrancudos e cenas de batalhas, mas meu pai apareceu subitamente à porta do gabinete, carregando uma pilha de mais de vinte livros infantis. — Esses daí agora não — disse ele. — Primeiro estes, para treinar. Estas livrarias daqui são umas porcarias, só achei estes. Mas já encomendei mais, esses daí devem durar uns dias. Duraram bem pouco, sim, porque de repente o mundo mudou e aquelas paredes cobertas de livros começaram a se tornar vivas, frequentadas por um número estonteante de maravilhas, escritas de todos os jeitos e capazes de me transportar a todos os cantos do mundo e a todos os tipos de vida possíveis. Um pouco febril às vezes, chegava a ler dois ou três livros num só dia, sem querer dormir e sem querer comer porque não me deixavam ler à mesa — e, pela primeira vez em muitas, minha mãe disse a meu pai que eu estava maluco, preocupação que até hoje volta e meia ela manifesta (RIBEIRO, 2009, p. 103).

Esse leitor experiente, no caso o próprio pai, tem a preocupação de selecionar obras mais apropriadas para a idade do leitor por entender que “aqueles livrões com retratos de homens carrancudos” (RIBEIRO, 2009, p. 103) não são para agora. Para esse momento seriam os livros infantis comprados nas livrarias do lugar já com a garantia de se ter encomendado mais. A leitura, para esse leitor, foi mediada pelo pai no ambiente familiar rico de objetos-livro, monumentos desconstruídos pelo uso familiar até mesmo no banheiro.

A avó de João Ubaldo também teve papel importante na sua experiência com

a leitura:

E assim eu ia para a casa de minha avó Amália, onde ela comentava mais uma vez com meu avô como o filho estudara demais e ficara abestalhado para a vida, e meu avô, que queria que ela saísse para poder beber em paz a cerveja que o médico proibira, tirava um bolo de dinheiro do bolso e nos mandava comprar umas coisitas de ler — Amália tinha razão, se o menino queria ler que lesse, não havia mal nas leituras, havia em certos leitores. E então saíamos gloriosamente, minha avó e eu, para a maior banca de revistas da cidade, que ficava num parque perto da casa dela e cujo dono já estava acostumado àquela dupla excêntrica. Nós fomos chegando e ele perguntava: — Uma de cada? — Uma de cada — confirmava minha avó, passando a superintender, com os olhos brilhando, a colheita de um exemplar de cada revista, proibida ou não-proibida, que ia formar uma montanha colorida deslumbrante, num carrinho de mão que talvez o homem tivesse comprado para atender a fregueses como nós. — Mande levar. E agora aos livros! Depois da banca, naturalmente, vinham os livros. Ela acompanhava certas coleções, histórias de “Raffles, Arsène Lupin”, Ponson du Terrail, Sir Walter Scott, Edgar Wallace, Michel Zevaco, Emilio Salgari, os Dumas e mais uma porção de outros, em edições de sobrecapas extravagantemente coloridas que me deixavam quase sem fôlego. Na livraria, ela não só se servia dos últimos lançamentos de seus favoritos, como se dirigia imperiosamente à seção de literatura para jovens e escolhia livros para mim, geralmente sem ouvir minha opinião — e foi assim que li Karl May, Edgar Rice Burroughs, Robert Louis Stevenson, Swift e tantos mais, num sofá enorme, soterrado por revistas, livros e latas de docinhos e bolachinhas, sem querer fazer mais nada, absolutamente nada, neste mundo encantado. De vez em quando, minha avó e eu mantínhamos tertúlias literárias na sala, comentando nossos vilões favoritos e nosso herói predileto, o Conde de Monte Cristo — Edmond Dantès! — como dizia ela, fremindo num gesto dramático. E meu avô, bebendo cerveja escondido lá dentro, dizia “ai, ai, esses dois se acham letrados, mas nunca leram o Guerra Junqueiro” (RIBEIRO, 2009, p. 106).

Outros relatos narrativa de João Ubaldo Ribeiro e de suas experiências com o livro/leitura mostram como a mediação se deu e como a familiaridade com esse objeto sempre disponível em suas relações e espaços foi essencial para suas próprias experiências de leitor, colaborando para a ideia de que para se ter leitores é necessário que os textos, em seus variados suportes, mais especificamente o livro, estejam disponíveis, sejam de fácil alcance. Para ele, “Os livros eram uma brincadeira como outra qualquer, embora certamente a melhor de todas” (RIBEIRO, 2009, p. 107).

Parece ser essa mesma a proposta, tirar a sacralidade do livro e colocá-lo num lugar próximo, o lugar de amizade, de relacionamento constante, lugar de encontro. Para isso, como enunciado por Michèle Petit, os mediadores e os lugares são essenciais. Como ler se não houver livros? Como começar a gostar de ler, se não houver outros que ajudem nesse início?

Não que todos os leitores trilhem o mesmo caminho, mas como em outras

experiências, a da leitura, quando bem acompanhada e bem acolhida terá mais chances de desenvolvimento. Agora o que não se pode é querer leitores de livros sem acesso a livros.

As memórias do leitor são todas povoadas pelas experiências de infância:

Quando tenho saudades da infância, as saudades são daquele universo que nunca volta, dos meus olhos de criança vendo tanto que se entonteciam, dos cheiros dos livros velhos, da navegação infinita pela palavra, de meu pai, de meus avós, do velho casarão mágico de Aracaju (RIBEIRO, 2009, p. 107).

Há nessas leituras algumas classificações motivadas pela forma como os adultos as apresentavam: as infantis, como já visto acima, as proibidas: – *Este não pode! Este está proibido! Arranco as orelhas do primeiro que chegar perto deste daqui!* – as não-proibidas, as compulsórias:

De volta à casa de meus pais, depois das férias, o problema das leituras compulsórias às vezes se agravava, porque meu pai, na certeza (embora nunca desse ousadia de me perguntar), de que minha avó me tinha dado para ler tudo o que ele proibia, entrava numa programação delirante, destinada a limpar os efeitos deletérios das revistas policiais (RIBEIRO, 2009, p. 107).

O fato é que crescer lendo, teve um efeito permanente na trajetória desse leitor, que confidencia:

Sei que parece mentira e não me aborreço com quem não acreditar (quem conheceu meu pai acredita), mas a verdade é que, aos doze anos, eu já tinha lido, com efeitos às vezes surpreendentes, a maior parte da obra traduzida de Shakespeare, O elogio da loucura, As décadas de Tito Lívio, D. Quixote (uma das ilustrações de Gustave Doré, mostrando monstros e personagens saindo dos livros de cavalaria do fidalgo me fez mal, porque eu passei a ver as mesmas coisas saindo dos livros da casa), adaptações especiais do Fausto e da Divina comédia, a Ilíada, a Odisséia, vários ensaios de Montaigne, Poe, Alexandre Herculano, José de Alencar, Machado de Assis, Monteiro Lobato, Dickens, Dostoievski, Suetônio, os Exercícios espirituais de Santo Inácio de Loyola e mais não sei quantos outros clássicos, muitos deles resumidos, discutidos ou simplesmente lembrados em conversas inflamadas, dos quais nunca me esqueço e a maior parte dos quais faz parte íntima de minha vida (RIBEIRO, 2009, p. 107).

É possível pensar leitor e leitura a partir dessa proposta da desconstrução do objeto e do sentido imposto de qualquer que seja o texto, bem como a presença de mediadores dessa experiência para que esse processo aconteça da forma mais natural possível, por meio de uma disponibilidade que se torna essencial seja nas casas, escolas, ONGs, bibliotecas, universidades etc.

A Biblioteca de São Paulo, por exemplo, tem sido cenário para desenvolvimento de inúmeros projetos de leitura e incentivo à cultura. Um deles, chamado de *Lê no Ninho*³, nasceu em 2012 como *Bebelê* para crianças de 6 meses a 4 anos, em 2014 é implantado na Biblioteca Parque Vila Lobos, em 2015 passa por readequação – reforçando a questão da cultura leitora e do vínculo entre cuidador e criança – e, em 2016, já com o nome *Lê no Ninho*, o programa é implantado em dez bibliotecas espalhadas pelo estado de São Paulo: Auriflama, Birigui, Praia Grande, Jundiá, Guararema, Igarapava, Itapetininga, Lençóis Paulista, Ourinhos, e Presidente Prudente,

Antônio Candido defende em seu ensaio *O direito à literatura* (2005, p. 126) que há uma relação direta entre os direitos humanos e a literatura: “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”.

Por meio da memória de leitura de livros de professores em formação, pretende-se possibilitar a valorização das leituras feitas desde a infância para que também esses futuros professores valorizem a leitura de seus alunos, compreendendo que é uma atividade complexa a qual muitos leitores se dedicam de forma vital com consequente apuramento do senso crítico.

Para Petit:

A leitura é uma atividade muito complexa, que não poderia ser reduzida a um aspecto (...) muitos leitores se dedicam na realidade a uma atividade vital, mesmo que não estejam sempre conscientes disso. O que não os impede também encontrar prazer, distração, informações, assuntos de conversa, algumas vezes ideias que apurem seu espírito crítico (PETIT, 2010, p. 183).

Para Roger Chartier (1999), as leituras são sempre plurais, cada leitor faz sua apropriação do texto, o que confere a cada leitor especial importância em suas leituras. A Nova História, conhecida também como História Cultural, da qual Chartier é um dos principais autores, estuda o leitor, a história do livro e práticas culturais envolvendo a leitura, o que traz para essa temática uma visão histórica importante e desafiadora.

³ Projeto Lê no Ninho do Instituto Tellus. Disponível em: https://tellus.org.br/projetos/le-no-ninho/?utm_source=Google%20Grants&utm_medium=cpc&utm_campaign=Projetos%20Le%20no%20ninho&gclid=EAlaIqobChMIqDF2byK7wIVChKRCh346wXwEAAYBCAAEgJ_eFD_BwE. Acesso em: 27.fev. 2021.

A PESQUISA

Pensando nos princípios de uma educação baseada nos direitos humanos é que se propõe uma formação docente profissional e humanizada com a valorização da leitura dos alunos e professores em formação na seguinte forma:

- a) a prática no lugar do discurso;
- b) formação continuada nas escolas e formação inicial nas Licenciaturas;
- c) humanizar o processo de formação por meio da humanização dos formadores (especificidades da Licenciatura x Bacharelados – ouvir x falar; perceber x comunicar; acolher e promover x examinar e reprovar).

Nesta pesquisa de caráter qualitativo centrada no leitor e na sua relação com o livro, utiliza-se questionários abertos e entrevistas, considerando que as memórias vêm pelo ouvir as histórias de quais livros foram lidos, quando, como, com quem, em que lugar, de que forma chegaram às mãos dentre outras tantas questões que poderão surgir. Busca-se conhecer as leituras feitas e, principalmente, valorizá-las. Nesse processo, de leituras e memórias dos alunos, a aposta é de que esse ser humano valorizará também as leituras de seus alunos, o que promoverá um ciclo positivo de olhar para a leitura do outro como importante.

Essa tarefa não é fácil uma vez que há pesquisas, como *Retratos da Leitura no Brasil*⁴ que indicam que há 77,1 milhões de não leitores no Brasil (2019). Essa pesquisa considera não leitor quem não leu pelo menos um livro nos últimos três meses. É papel importante dos formadores mostrar a relatividade dessas informações e valorizar todo tipo de leitura já feita pelo aluno e incentivá-lo nessa tarefa.

Depoimentos como o de Marcel Proust são bons auxiliares nesse objetivo: “talvez não haja na nossa infância dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles que pensamos ter deixado passar sem vivê-los, aqueles que passamos na companhia de um livro preferido” (2003, p. 9).

Elias Canetti, vencedor do Prêmio Nobel da Literatura de 1981, faz uma narrativa de sua juventude e dos livros que o acompanharam desde até mesmo antes do início de sua alfabetização:

⁴ Iniciada em 2001, esse levantamento realizado em âmbito nacional, é promovida pela Câmara Brasileira do Livro (CBL). Dados referidos disponíveis em: https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compacto.pdf. Acesso em 04.mar. 2021.

Mas na realidade sua vida começava ao anoitecer, quando estávamos na cama, e ela finalmente podia dedicar-se à leitura. Era a época em que ela costumava ler Strindberg. Eu, acordado em minha cama, via, por baixo da porta, o clarão da sala de estar. Lá ela ficava enrodilhada em sua poltrona, com os cotovelos na mesa, a cabeça apoiada no punho direito, e diante dela a grande pilha de volumes amarelos de Strindberg (CANETTI, 1987, p. 26).

O texto de Canetti é pródigo em relatos de práticas de leitura. Ele era um judeu sefardita entre os quais havia as “boas famílias” (ricas há muito tempo). Durante sua infância, ouviu sua mãe relacionar essa condição social às leituras que realizava: “quando ela falava com entusiasmo do Bugtheater... e falava de Strindberg, que se tornara seu autor favorito, ela se sentia à vontade ao dizer, de si própria, que era de boa família, que não havia outra melhor” (1987, p. 12).

E prossegue:

“Ela, para quem a literatura das línguas cultas, que ela dominava, tornara-se o verdadeiro conteúdo de sua vida, não sentia qualquer contradição entre essa apaixonada universalidade e o arrogante orgulho de família...” (CANETTI, 1987, p. 12) e expressava nesse texto sua inconformação com o preconceito da mãe, mesmo sendo ela uma leitora culta, e expõe a:

aparente contradição em que se encontra envolvida toda a história, ou toda a sociologia da leitura: quer se considere o caráter todo-poderoso do texto, e o seu poder de condicionamento sobre o leitor – o que significa fazer desaparecer a leitura como prática autônoma – quer se considere como primordial a liberdade do leitor, produtor inventivo de sentidos não pretendidos e singulares... (CHARTIER, 1996, p. 22).

Canetti relata que na sua infância na Bulgária onde conviveu com camponesas (empregadas em sua casa), ouvia duas histórias de lobisomens e vampiros que lhe infundiam muito temor. Esses contos foram ouvidos por Canetti que mais tarde os reconheceu em suas leituras: “Não posso tomar nas mãos um livro de contos balcânicos sem logo reconhecer vários deles”. Ouviu os contos em búlgaro, língua que esqueceu completamente, mas os reconheceu em suas leituras na língua alemã o que chama de “misteriosa tradução”. A mãe de Canetti partilhava com ele suas leituras e numa das visitas à casa de seu pai onde havia uma grande amoreira:

Ainda não me era permitido subir, mas minha mãe nunca passava por ela sem me mostrar um galho ao alto, seu esconderijo, onde ela, quando menina, ficava sentada quando queria ler sem ser perturbada. Lá ela se escondia com seu livro, silenciosa, e o fazia com tanta habilidade que não podia ser vista de baixo, nem ouvia quando a chamavam, tanto lhe agradava a leitura lá em cima leva todos os seus livros (CANETTI, 1987, p. 28).

Nesse relato, vê-se a liberdade da leitura, sua prática em atitudes novas, locais

em que o corpo, a postura estão distantes daqueles intensificados entre os séculos XVI e XIX (CHARTIER, 1998, p. 78).

Como já mencionado, Canetti pertencia a uma família de judeus sefarditas, uma comunidade de leitores de uma determinada confissão e sua narrativa traz algumas práticas culturais que revelaram a leitura de textos bíblicos. Entre elas o *Purim*, uma festa alegre em comemoração à salvação dos judeus das mãos de Hamán. Havia também o *Passach* (a Páscoa) em que a história do êxodo dos judeus do Egito era lida. Nessa leitura que reunia toda a família, o menor (no caso, o próprio Elias Canetti) tinha a função de declamar o “Ma-neschtanah” que dá início à história do êxodo:

O narrador, neste caso o avô, responde a essa pergunta do mais jovem com a pormenorizada história do êxodo do Egito. Sem essa pergunta, que eu recitava de memória enquanto segurava o livro na mão, como se estivesse lendo, a narração não podia começar. Eu conhecia todos os detalhes da história, que me haviam sido explicitados muitas vezes, mas durante toda a leitura não me abandonava a sensação de que meu avô estava respondendo à minha pergunta (CANETTI, 1987, p. 33).

Essas práticas culturais se apoderam dos textos, criam usos e representações mostram reempregos singulares do texto.

Após o ingresso na escola, Canetti passa por uma experiência “que determinou toda a minha vida futura. Meu pai me trouxe um livro” (CANETTI, 1987, p. 50). Tratava-se uma edição para crianças de *The Arabian Nights* (), na qual Canetti dá detalhes da série de livros que ganhara de seu pai:

Era uma série para crianças e todos os livros tinham o mesmo formato, diferenciavam-se pela ilustração colorida na capa. As letras tinham o mesmo tamanho em todos os volumes e era como se continuasse a ler sempre o mesmo livro. Como série, nunca houve outra igual (CANETTI, 1987, p. 50).

Para essas leituras, havia uma disciplina imposta pelo pai:

Falou-me, de forma animadora, de como era lindo ler. Leu-me uma das histórias, tão bela como esta também seriam as outras histórias do livro. Agora eu deveria tentar lê-las, e à noite eu lhe contaria o que havia lido. Quando eu acabasse de ler este livro, ele me traria outro” (CANETTI, 1987, p. 50).

E para falar de práticas de leituras, a voz à pesquisa e ao que ela anseia por dizer, foram pesquisados 17 alunos do 5º. semestre do curso de Pedagogia, que escreveram sobre suas experiências com a leitura em questionário aberto com seis perguntas sobre práticas de leitura que procuraram respostas para o gosto pela leitura,

as primeiras ideias sobre o que pensam sobre esse tema, onde, quando, como leem e, por fim, lembranças de livros lidos na escola e fora dela. Os questionários foram distribuídos para todos os alunos sem a obrigatoriedade de devolução, mas com a orientação de que seriam importantes para subsidiar o trabalho pedagógico e para conhecer um pouco sobre a leitura deles. Desses 17 alunos que devolveram o questionário, 16 são mulheres e apenas um homem.

QUESTÕES DA PESQUISA

“O que é leitura para você?”. A essa questão responderam, por exemplo:

- “quando você se dedica a compreender as gravuras, ou seja, códigos (letras, palavras)”;
- “momento de tranquilidade e reflexão”;
- “uma viagem de introspecção”, “é buscar informações, é ter um momento de reflexão e imaginação”;
- “leitura para mim é aquele bom livro que você escolhe e lhe dá prazer de ler”;
- “leitura é não simplesmente ler, mas compreender de fato o que se lê”;
- “tudo o que traz algum tipo de informação, contação, narração e também diversão”;
- “viajar dentro de uma história”;
- “leitura é o caminho que se abre através das histórias escritas, relatos e vivências, o caminho de um amplo conhecimento e novas descobertas”;
- “refletir sobre o que está lendo, podendo comparar ou não com o cotidiano, sempre com pensamento crítico”;
- “leitura é uma porta que nos leva a diferentes lugares, épocas, é algo que nos permite viajar e conhecer coisas novas”.

“Onde você lê?”. -Para a leitura, todo lugar é lugar, por exemplo:

- “Quando se trata de um livro, em casa. Na vida, sempre a gente se depara com textos, frases e informações em qualquer lugar; na rua, por exemplo”.

Aparecem também a cama e o ar livre, a sala, o ônibus, os espaços da faculdade, o trabalho, o carro.

“Quando lê?”. A essa questão responderam, por exemplo:

- “Quando há tempo, no horário do almoço, antes de dormir, quando há silêncio para maior concentração”.

“Como lê? ”. A essa questão responderam, por exemplo:

- “Não é fácil gostar de ler, primeiramente é importante ter a consciência de que saber ler não significa saber compreender. E este é o problema sério, tem que ler baixo e interpretar como se estivesse conversando com o livro.”
- “Depende da leitura, algumas demandam maior tempo de reflexão (livros para crescimento espiritual, Bíblia), outras em ‘apenas uma sentada’ (literatura infanto-juvenil, romances, comédias, crônicas).”

Por fim, as memórias de leitura relatadas pelos alunos mostram as mais variadas leituras: *O Fantasma do Tio Willian*, *A Pata da Gazela*, Crônicas de José de Souza, *O Pequeno Príncipe*, *Um Amor em Paris*, *Grávida aos 14*, *Carandiru*, *50 Tons de Cinza*, *Saga Crepúsculo*, *A Cabana*, *Cartilha do A,B,C*, *Triste fim de Policarpo Quaresma*, romances variados de Sidney Sheldon, livros de Nora Roberts, livros de Judith McNaught, *A Montanha Encantada*, *A menina que roubava livros*, *O vendedor de sonhos*, *O semeador de ideias*, *O Uruguai*, *O Sítio do Pica-pau amarelo*, *Dom Casmurro*, *Iracema*, *Os Lusíadas*, *Memórias Póstumas de Bras Cubas*, *O Guarani*, *O Caçador de Pipas*, *As Memórias do Livro*, *A menina que não sabia ler*, *Querido John*, *O melhor de mim*, *Inverno em Kabul*, *O Auto da barca do inferno*, *A Moreninha*, *Antologia Poética* de Vinícius de Moraes, *O Vampiro que descobriu o Brasil*, *O diário secreto de Laura Palhares*, a trilogia *O Senhor dos Anéis*, *O Hobbit*, *A Herança*, *Crônicas de Gelo e Fogo*.

Memórias não são apenas listas: A essa questão responderam, por exemplo: “[...], mas um livro que me marcou que foi o primeiro que li na infância que minha mãe pegou na prefeitura para mim foi *A montanha encantada* de Dupré, que tenho até hoje e a Bíblia, por seus ensinamentos e conforto.”

Por essas respostas e muitas outras, o olhar para o leitor exige rigor metodológico e referencial teórico que abarque múltiplas possibilidades. Compreendê-lo e percebê-lo não é tarefa fácil. Assim, é que foram apresentados aqui dados da investigação em sua gênese, com muito ainda a ser aprofundado.

Certamente, no entanto, já contribuem para conhecer um pouco mais desse leitor específico com os quais há uma convivência cotidiana em sala de aula, o que significa dizer que cada leitor importa em suas particularidades e, para um professor de uma determinada turma.

Por exemplo, é muito interessante conhecer os gostos e possibilidades de acesso dos alunos aos livros, por meio de questões simples que ajudarão o professor a pensar sua organização e propostas para atividades que contemplem a leitura e o livro.

Em síntese, é fundamental interessar-se pela história de leitura do aluno, como evidenciam as obras discutidas neste texto.

REFERENCIAL TEÓRICO

É no referencial teórico da Nova História Cultural que se vislumbra a possibilidade de olhar para o indivíduo e sua relação com livro e procurar compreender a apropriação feita, pois “cada leitor, cada espectador produz uma apropriação inventiva da obra ou do texto que recebe” (CHARTIER, 1999, p. 19). Ainda segundo Chartier:

Em primeiro lugar porque, para mim, tratar-se-á de sempre vincular o estudo dos textos, quaisquer que sejam, com o das formas que lhes conferem a própria existência e com aquele das apropriações que lhes proporcionam o sentido. (...) Não vamos incorrer no mesmo erro, esquecendo-nos de que o escrito é transmitido a seus leitores ou auditores por objetos ou vozes, cujas lógicas materiais e práticas precisamos entender” (CHARTIER, 2009, p. 24).

O que vale dizer que o contato com o objeto livro é uma experiência única para cada leitor. Para cada texto, múltiplas leituras e a valorização dessa atividade como direito de todo ser humano. Vai nesse mesmo sentido a pesquisa de Larovere e Peres com estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental:

Após a aproximação com o objeto de estudo, foi levantada a seguinte questão: quais experiências de leitura – referente à escrita – constituídas no contexto escolar e extraescolar são narradas por alunos do quinto ano do ensino fundamental? Com o intuito de estudar as experiências de leitura, optou-se por trabalhar com a narrativa de quatro alunos matriculados no quinto ano do ensino fundamental, de uma escola da rede municipal de ensino, de uma cidade do interior do estado de Goiás . O objetivo principal foi conhecer e analisar as experiências de leitura vividas por esses alunos tanto no contexto escolar quanto nos contextos extraescolares (LAROVERE; PERES, 2015, p. 2-3).

Dessa forma, esta investigação procurou ouvir narrativas de alunos para a formação de outros na certeza de que essa reflexão é essencial para a valorização das narrativas de leitura de cada um em suas particularidades e diversidades.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. D. Infância. *In: Antologia Poética*. São Paulo: Cia. das Letras, 2012, p. 83.
- CANDIDO, A. Vários escritos. 4a. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul / São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- CANETTI, E. A língua absolvida: história de uma juventude. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1987.
- CERTEAU, M. A invenção do cotidiano. Artes de fazer. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARTIER, R. A aventura do livro: do leitor ao navegador. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.
- CHARTIER, R. Escutar os mortos com os olhos. Trad. Jean Briant. São Paulo: IEA-USP, 2009.
- FERNANDEZ, C. Literatura como direito humano. Revista Emília, *online*, 14. abr. 2020. Disponível em: <https://revistaemilia.com.br/literatura-como-direito-humano/>. Acesso em: 28.fev. 2021.
- INGLESI, A. S.; SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. A leitura nas organizações não governamentais e inter-relações com a escola pública. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 2, mai./ago., p. 321-338, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a08.pdf>. Acesso em: 28.fev. 2021.
- LAROVERE, A. D.; PERES, S. M. Experiências de leitura de alunos no contexto escolar e extraescolar. *In: 37ª Reunião Nacional da Anped, GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita*. Florianópolis, UFSC – 04 a 08 de out. 2015. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/experiencias-de-leitura-de-alunos-no-contexto-escolar-e-extraescolar>. Acesso em: 07.mar. 2021.
- MANGUEL, A. Como Pinocchio aprendeu a ler. *In: Alfabeto da esperança: escritores pela alfabetização*. Brasília: UNESCO, 2009, p. 88-99. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180480?posInSet=1&queryId=fac86c9-be87-4963-8222-548810ef5c24>. Acesso em: 07.mar. 2021.
- PAGLIARINI, C. R. Funções e funcionamento da leitura em pesquisas na educação em Ciências: a sustentação na análise de discurso francesa. *In: X Congresso Internacional sobre investigación en Didáctica de las ciencias*. Sevilla, set., p. 5-8., 2017. Disponível em https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/10463/1/ARTIGO_Fun%C3%A7%C3%B5esFuncionamentoLeitura.pdf. Acesso em: 07.mar. 2021.
- PETIT, M. A arte de ler ou como resistir à adversidade. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.
- PROUST, M. Sobre a leitura. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.
- RIBEIRO, J. U. Memória de livros. *In: UNESCO. Alfabeto da esperança: escritores pela alfabetização*. Brasília: fev., p. 100-7, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180480?posInSet=1&queryId=fac86c9-be87-4963-8222-548810ef5c24>. Acesso em: 07.mar. 2021.

**A ESTRUTURA JURÍDICA E O ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL:
Alguns comentários acerca da Lei n.º 12.288/2010**

**LA ESTRUCTURA JURÍDICA Y EL ESTATUTO DE IGUALDAD RACIAL:
Algunos comentarios sobre la Ley N ° 12.288 / 2010**

VANESSA SANTOS DO CANTO

Advogada. Graduada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), no ano de 2006. Mestre em Serviço Social pela mesma Universidade no ano de 2009. Doutora em Teoria do Estado e Direito Constitucional pela PUC-Rio no ano de 2021. Tem experiência na docência do ensino superior e em EaD (nível de especialização), com curso de Formação de tutores para EaD concluído pelo IFRJ, campus Pinheiral (60h). Atualmente, é coordenadora da disciplina Direito do Trabalho no curso Técnico de Administração semipresencial ofertado pelo CECIERJ em conjunto com a FAETEC. Áreas de pesquisa: História do Direito, políticas públicas, gênero e raça. E-mail: vanessadocanto@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho realizaremos alguns comentários acerca da Lei n.º 12.288/2010, denominando “Estatuto da Igualdade Racial”, que completou uma década no ano de 2020. Inicialmente, abordaremos, brevemente, alguns aspectos relacionados ao processo de elaboração do *Estatuto* durante sua tramitação que durou dez anos no Congresso Nacional e que foi alvo de intensos debates. Em seguida, comentaremos algumas questões relevantes sobre a *estrutura* do texto do *Estatuto*. O texto final apresenta diferenças significativas no que se refere ao texto original apresentado no Congresso. O objetivo é suscitar questionamentos relativos aos atuais deslocamentos no que se refere às ações afirmativas com *recorte* racial desde a perspectiva do *processo legislativo* e discutir o racismo presente nas instituições brasileiras. Concluimos, que o racismo é estruturante das relações sociais brasileiras e é um sério entrave para a realização da dignidade humana corolário dos direitos humanos.

Palavras-chave: Lei n.º 12.288/2010; processo legislativo; ações afirmativas; racismo; estrutura jurídica

RESUMEN

En este trabajo realizaremos algunos comentarios sobre la Ley N ° 12.288 / 2010, denominada “Estatuto de Igualdad Racial”, que cumplió una década en 2020. Inicialmente abordaremos brevemente algunos aspectos relacionados con el proceso de redacción del Estatuto durante su trámite que duró diez años en el Congreso Nacional y que fue objeto de intensos debates. A continuación, comentaremos algunas cuestiones relevantes sobre la estructura del texto del Estatuto. El texto final presenta diferencias significativas con respecto al texto original presentado en el Congreso. El objetivo es plantear interrogantes sobre los desplazamientos actuales sobre acciones afirmativas con perfil racial desde la perspectiva del proceso legislativo y discutir el racismo presente en las instituciones brasileñas. Concluimos que el racismo es un factor estructurante en las relaciones sociales brasileñas y es un serio obstáculo para la realización de la dignidad humana como corolario de los derechos humanos.

Palabras clave: Ley No. 12.288 / 2010; proceso legislativo; acciones afirmativas; racismo; estructura legal

*Alguma coisa acontece no meu coração
Que só quando cruza a Ipiranga e Av. São João
É que quando eu cheguei por aqui eu nada entendi
Da dura poesia concreta de tuas esquinas
Da deselegância discreta de tuas meninas
Ainda não havia para mim Rita Lee
A tua mais completa tradução
Alguma coisa acontece no meu coração
Que só quando cruza a Ipiranga e avenida São João*

Sampa (Caetano Veloso)

INTRODUÇÃO

Neste trabalho realizaremos alguns comentários acerca da Lei n.º 12.288/2010, denominando *Estatuto da Igualdade Racial*. Inicialmente, abordaremos, brevemente, alguns aspectos relacionados ao processo de elaboração do *Estatuto*. Em seguida, comentaremos algumas questões que consideramos relevantes no que se refere à *estrutura* do texto do *Estatuto*, em relação aos *direitos fundamentais*.

O processo preparatório para a Conferência Internacional de População e Desenvolvimento realizada no Cairo (1994) e da 4ª Conferência Mundial da Mulher realizada em Beijing (1995) coincidem com a mobilização que resultou na realização da Marcha Zumbi dos Palmares, na cidade de Brasília no ano de 1995.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a proposição do Projeto de Lei que resultou no *Estatuto da Igualdade Racial*, por parte do então Deputado Paulo Paim, ocorreu no mesmo ano da realização da denominada Conferência de Durban, no ano de 2001. Além disso, o processo preparatório para a I Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância ocorrida em 2001, na cidade de Durban, mobilizou o discurso acerca da necessidade de maior participação de profissionais da área do Direito nas discussões acerca das denominadas ações afirmativas com *recorte* racial.

O discurso *racialista* naquela época em destaque apresentava aquela que talvez fosse a principal característica, a crença no Direito enquanto um dos principais mediadores das relações sociais. Essa confiança no Direito, talvez fosse justificada devido ao fenômeno conhecido por *judicialização da política*⁵.

Além disso, a Declaração de Durban e a sua Plataforma de Ação têm sido considerados documentos importantes para fundamentar as demandas de diferentes segmentos do movimento negro face ao Estado, no que se refere à necessidade de

⁵ A discussão acerca da “judicialização” da política é realizada por Vianna, Burgos e Salles (2007).

implementação de políticas públicas de combate ao racismo no Brasil para se alcançar a dignidade humana da população negra brasileira.

O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA LEI N.º 12.288/2010

*Quando eu te encarei frente a frente e não vi o meu rosto
Chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto, mau gosto
É que Narciso acha feio o que não é espelho
E à mente apavora o que ainda não é mesmo velho
Nada do que não era antes quando não somos mutantes
E foste um difícil começo
Afasto o que não conheço
E quem vem de outro sonho feliz de cidade
Aprende depressa a chamar-te de realidade
Porque és o avesso do avesso do avesso do avesso*

Sampa (Caetano Veloso)

O processo de elaboração da Lei n.º 12.288/2010, denominada de Estatuto da Igualdade Racial, tramitou no Congresso Nacional por quase 10 (dez) anos. A proposição do PL que resultou no texto do Estatuto da Igualdade Racial antecede a discussão e elaboração da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR)⁶, publicada no ano de 2003.

O texto aprovado causou diversas reações contrárias por parte de ativistas dos movimentos negros e de mulheres negras e profissionais de saúde que militam na área de saúde da população negra, na medida em que não atendeu às diversas demandas e não consolidou as conquistas já obtidas em outras instâncias do Estado.

A primeira versão do Estatuto foi apresentada na Câmara dos Deputados em 2001, instalada, na Câmara dos Deputados. Foi instalada uma Comissão Especial destinada a apreciar e proferir parecer ao Projeto de Lei n.º 3.198, de 2000, de autoria do então Deputado Paulo Paim. Foram analisados, pela Comissão, além dele, o PL n.º 3.435, de 2000, e os PLs de n.º 6.214 e 6.912, ambos de 2002. Em 2002, a Comissão Especial aprovou Substitutivo ao PL n.º 3.198, de 2000.

Em maio de 2003, o já Senador Paulo Paim, protocolou no Senado Federal, o Projeto de Lei n.º 213, de 2003, com o mesmo conteúdo do Substitutivo elaborado e aprovado, em 2002, na Comissão Especial da Câmara dos Deputados. Em 2005, o Senado Federal remeteu à Câmara dos Deputados, já aprovado, o Projeto de Lei n.º 213, de 2003, que recebeu o n.º 6.264, de 2005.

⁶ Decreto n. 4.886, de 20 de novembro de 2003. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências.

Em 2007, diante da amplitude das matérias tratadas no Projeto, a Câmara dos Deputados provocou a criação de uma Comissão Especial para proferir parecer quanto à constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa, à adequação financeira e orçamentária e ao mérito.

A Comissão Especial foi efetivamente constituída e instalada em 2008, por Ato da Presidência da Casa. No mesmo ano foram realizadas audiências públicas em decorrência dos requerimentos do Relator, Deputado Carlos Santana, e de vários parlamentares membros da Comissão Especial. Além disso, foram organizadas concomitantemente nos Estados, reuniões de iniciativa dos deputados membros da Comissão Especial.

O Projeto de Estatuto da Igualdade Racial apresentado ao Senado se dividia em três títulos (I. Disposições Preliminares, II. Dos Direitos Fundamentais, III. Disposições Finais). O Título II, por sua vez, dividia-se em onze capítulos: 1. Do Direito à Saúde; 2. Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer; 3. Do Direito à Liberdade de Consciência e de Crença e ao Livre Exercício dos Cultos Religiosos; 4. Do Financiamento das Iniciativas de Promoção da Igualdade Social; 5. Dos Direitos da Mulher Afro-Brasileira; 6. Do Direito dos Remanescentes das Comunidades dos Quilombos às suas Terras; 7. Do Mercado de Trabalho; 8. Do Sistema de Cotas; 9. Dos Meios de Comunicação; 10. Das Ouvidorias Permanentes nas Casas Legislativas; 11. Do Acesso à Justiça.

O debate legislativo representa uma síntese dos argumentos favoráveis e contrários às políticas públicas de enfrentamento ao racismo que têm sido intensamente debatidas nos últimos vinte anos. A redação final do “Estatuto” apresenta algumas alterações significativas acerca dos debates iniciados no ano de 2001, quando as Universidades públicas iniciam a implementação de políticas de ação afirmativa com *recorte* racial.

A definição de *população negra* apresentada no texto parece mostrar uma espécie de integração dos discursos *racialistas* e aqueles ligados ao debate acerca da *etnicidade*. A hipótese não será objeto desse trabalho, mas parece ter sido confirmada no ano de 2012, quando do julgamento por parte do Supremo Tribunal Federal (STF), das ações afirmativas com *recorte* racial, as denominadas reservas de vagas com *recorte* racial no ensino superior.

ALGUNS COMENTÁRIOS À ESTRUTURA DO TEXTO DA LEI N.º 12.288/2010

*Do povo oprimido nas filas, nas vilas, favelas
Da força da grana que ergue e destrói coisas belas
Da feia fumaça que sobe, apagando as estrelas
Eu vejo surgir teus poetas de campos, espaços
Tuas oficinas de florestas, teus deuses da chuva
Pan-Américas de Áfricas utópicas, tûmulo do samba
Mas possível novo quilombo de Zumbi
E os Novos Baianos passeiam na tua garoa
E novos baianos te podem curtir numa boa*

Sampa (Caetano Veloso)

O Título I do Estatuto da Igualdade Racial apresenta definições que buscam integrar a Lei n.º 10.639/2003⁷ e a Lei n.º 11.645/2008⁸, ao abordar o conceito de intolerância étnica:

Art. 1^a Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de **intolerância étnica**.

O parágrafo único do artigo 1º apresenta as definições que norteiam a estrutura do *Estatuto da Igualdade Racial*, senão vejamos:

Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se:

I - **discriminação racial ou étnico-racial**: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

II - **desigualdade racial**: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;

III - **desigualdade de gênero e raça**: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais;

IV - **população negra**: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga;

V - **políticas públicas**: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais;

VI - **ações afirmativas**: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades. (grifamos)

⁷ Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

⁸ Lei n.º 11.645, de 20 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Os principais aspectos que discutiremos estão relacionados ao Título II que dispõe acerca dos direitos fundamentais, que constam do texto do *Estatuto*. O objetivo é suscitar questionamentos acerca dos atuais deslocamentos acerca das ações afirmativas com *recorte* racial desde a perspectiva do processo legislativo.

O Título II dispõe acerca dos direitos fundamentais, quais sejam, direito à saúde (capítulo I), do direito à cultura ao esporte e ao lazer (capítulo II), do direito à liberdade de consciência e de crença e ao exercício dos cultos religiosos (capítulo III), do acesso à moradia adequada (capítulo IV), do trabalho (capítulo V), dos meios de comunicação (capítulo VI).

No que se refere ao direito à saúde (arts. 6º e 7º) importante ressaltar a polêmica acerca da exclusão dos artigos que dispunham especificamente acerca do *direito à saúde das mulheres afro-brasileiras*. Os arts. 34 a 36 previam financiamento específico para programas e serviços de saúde voltados a essas usuárias dos serviços de saúde na atenção básica, na média e na alta complexidade.

A retirada desses artigos significou um tipo de retrocesso no que se refere à dois aspectos. Primeiro, em relação ao Poder Executivo e, em segundo lugar, no que se refere ao Poder Legislativo. No primeiro caso, o retrocesso no que se refere às discussões e acúmulos de experiências políticas realizadas no âmbito do Poder Executivo. E, na Teoria do Direito, ainda não foi adequadamente discutida a denominada *cláusula de vedação de retrocesso* (DERBLI, 2007) e a de vedação do *venire contra factum proprium* (SCHREIBER, 2012).

No que se refere ao direito à cultura, ao esporte e ao lazer (arts. 9 a 26), algumas considerações relevantes necessitam ser realizadas. O capítulo II suscita algumas discussões conceituais necessárias. Abordaremos apenas alguns aspectos mais abrangentes desde um modelo dual.

Em primeiro lugar, educação e cultura e, em segundo lugar, esporte e lazer. Mas, de maneira mais abrangente consideramos que o principal desafio se refere à forma e conteúdo da estrutura administrativa que possibilitou a consolidação da educação das relações étnicorraciais (ERER)⁹ no Brasil, conforme disposição prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996.

A tensão existente acerca do formal e do não-formal traduzido, principalmente, na relação existente entre escrito e não-escrito e na relação existente entre instituições e movimentos sociais, tanto quanto do popular e do erudito aparecem no texto. Ambas as questões são problemáticas no que se refere ao ERER de

⁹ Consideramos que a educação das relações étnicorraciais (ERER) faz parte de algo mais amplo, aquilo que denominamos de “educação antirracista”. A implementação da “educação antirracista” antecede a implementação da ERER, que se consolida com a Lei n.º 10.639/2003.

caráter multicultural e racalista (MUNANGA, 2004). Talvez, um tanto menos nas teorias que discutem etnicidade (SANSONE, 2004). Parece que o texto já aponta para o problema suscitado pelas teorias da sociogênese que parecem ter adquirido mais força na atualidade, após algum tempo obscurecidas.

Os artigos que dispõem acerca do direito ao esporte e ao lazer apresentam problemas de definição estrutural e jurídica. A estrutura do capítulo repete uma forma de organização administrativa de alguns municípios no que se refere à estrutura administrativa que executa programas e serviços relacionados a essa área ao longo da década de 1990. Além disso, as práticas esportivas na história brasileira estão ligadas aos discursos higienistas e eugênicos com vistas ao *branqueamento* e controle da população negra (MUNANGA; 2004; STEPAN, 2005).

O direito ao lazer está relacionado com o problema do trabalho. A denominada Escola de Frankfurt realizava essa discussão desde uma análise dual da relação tempo de trabalho *versus* tempo de vida. A definição do direito ao lazer é essencial no que se refere ao problema ainda atual acerca da “indústria cultural” (ADORNO, HORKHEIMER, 1985).

Neste sentido, importante ressaltar, ainda, a relação existente entre trabalho material *versus* trabalho imaterial (NEGRI; LAZZARATO, 2001) no que se refere à questão relativa aos direitos culturais materiais e aos direitos culturais imateriais previstos nos arts. 19 a 20, do Estatuto da Igualdade Racial.

No que se refere ao capítulo ao direito à liberdade de culto e de crença e do livre exercício dos cultos religiosos previsto nos arts. 23 a 26, do Estatuto da Igualdade Racial algumas considerações importantes merecem ser ressaltadas desde uma perspectiva teológico-política diaspórica. A estrutura do capítulo III, é especialmente sofisticada e merece algumas considerações um pouco mais longas.

Em primeiro lugar, a influência do legado judaico-cristão do Ocidente, na estrutura do texto capítulo III. Mas, também a lembrança do encontro de Makeda Shebba e o Rei Salomão. Os salmos 23 a 26 são expressão dos problemas ali discutidos. Indicam algumas pistas importantes. Em primeiro lugar, o art. 23, ressalta o problema da relação existente entre vida e morte (Ayê e Orum), numa circularidade que se afirma no artigo 25.

No art. 25, o cidadão estabelece uma relação de produção, pois, a alma neste trabalho é compreendida enquanto *mens* que possibilita a produção de cultura em uma determinada comunidade (aqui compreendida enquanto grupo social definido por um *ethos* e um território específicos). Mas, a relação de confiança (*credere*) é estabelecida com o *deus* define a essência que constitui o cidadão enquanto *ser*.

Além disso, o art. 24 é exemplar da relação anteriormente referida. Problemas relativos à relação público *versus* privado; religiões iniciáticas *versus* proselitismo religioso. Mas, não deixa esquecer que, os julgamentos nos casos de intolerância talvez conduzam ao *inferno* do sistema prisional brasileiro, com destaque à importância atribuída ao Ministério Público nos casos de intolerância religiosa.

O art. 26 parece demonstrar uma relação com o Salmo de mesmo número. Por quê? Porque mostra a confiança no *Senhor*. No atual, contexto de democracia representativa, o *Senhor* é o Estado Democrático de Direito, marcado pelo discurso da laicidade que se fundamenta no princípio da tolerância (HOBBS, 2014).

Então, é importante ressaltarmos alguns aspectos dos possíveis efeitos da decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) no que se refere à imunidade tributária dos templos desde a perspectiva da técnica processual constitucional denominada repercussão geral, a fim de ressaltar alguns aspectos acerca da liberdade religiosa e da liberdade de culto.

Os direitos ao acesso à terra e à moradia adequada previstos nos arts. 27 a 37, também merecem destaque¹⁰. Ao discutir o direito à moradia adequada no contexto de elaboração do Plano Estadual de Promoção da Igualdade Racial do Estado do Rio de Janeiro (PEPIR/RJ)¹¹ afirmamos que:

Ao observar o processo de conformação do espaço urbano e a de acesso à terra da população negra do Estado do Rio de Janeiro, não restam dúvidas de que a segregação espacial e a discriminação racial deste segmento da população têm definido os diferentes “lugares de negro” na sociedade brasileira (Ratts, 2012) e, no presente caso, no Estado do Rio de Janeiro.

Neste sentido, é seguida a lição de Campos (2012) para quem a inserção do tema etnicorracial deve se dar nas análises teóricas e nos processos de elaboração e implementação de políticas públicas que abordem a questão da expansão urbana, da metropolização e da segregação socioespacial. O que se deseja é a produção de mais lugares negros, ou seja, os lugares com os quais grupos e indivíduos negros se identifiquem, reconheçam e sejam reconhecidos (Ratts, 2012). (DO CANTO, 2017, p. 450).

¹⁰ No âmbito internacional, o direito ao acesso à terra e à moradia adequada se coadunam com a “Declaração Universal dos Direitos Humanos (art. 25), com o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (PIDCP), a Convenção Internacional de Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, a Convenção de Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)” (DO CANTO, 2017, p. 453).

¹¹ “Dentre as definições adotadas durante a elaboração do PEPIR/RJ para o eixo 05 (terra, moradia e habitação), constam o combate à discriminação de grupos etnicorraciais, combate ao racismo institucional, combate à segregação urbana e racial, diversidade sócio espacial, direito à cidade, moradia digna, saneamento ambiental público, transporte público, função social da propriedade, gestão democrática e controle social, sustentabilidade financeira e socioambiental das políticas urbanas e rurais, políticas abrangentes e massivas e integração interinstitucional” (DO CANTO, 2017, p. 456).

No que se refere ao direito ao acesso à terra, o direito ao acesso à terra pelos quilombolas está previsto nos arts. 27. No que se refere aos direitos dos quilombolas, o acesso à terra também é previsto no art 68 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias (ADCT) e no Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003.

O acesso à terra está relacionado com o direito à moradia adequada (embora não se confunda com ele) e tem sido pouco discutido no sistema regional de direitos humanos. A definição acerca do direito ao acesso à terra ainda carece de maior atenção no que se refere ao sistema interamericano de direitos humanos. Pois, é importante ressaltar que a falta de acesso ou controle sobre a terra causa impactos em outros direitos, tais como educação, alimentação e moradia adequada (DO CANTO, 2017).

Além disso, o direito à moradia adequada não deve ser interpretado de forma restritiva e deve atender alguns critérios importantes. O direito à moradia adequada tem sido discutido e definido no âmbito do sistema da Organização das Nações Unidas (ONU) e tem norteado algumas ações propostas nos sistemas regionais de direitos humanos, notadamente, no sistema interamericano de direitos humanos.

No comentário 4 ao PIDESC é estabelecido que uma moradia adequada deve atender aos critérios de segurança da posse, disponibilidade de serviços, materiais, instalações e infraestrutura, economicidade, habitabilidade, acessibilidade, localização, adequação cultural (DO CANTO, 2017, p. 454).

O Estatuto da Igualdade Racial também aborda a Lei nº 11.124, de 2005, que dispõe sobre o Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social (SNHIS), cria o Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social (FNHIS) e institui o Conselho Gestor do FNHIS para garantir o direito à habitação para a população de baixa renda.

O direito ao trabalho previsto nos arts. 38 a 42 merece destaque no atual contexto de *Reforma Trabalhista*. Questões constitutivas dos diferentes segmentos dos movimentos negros no Brasil, no que se refere ao trabalho devem ser ressaltadas na atualidade. A volatilidade do conceito de justiça e as atuais decisões dos Tribunais Superiores no Brasil devem ser motivo de preocupação por parte dos diferentes segmentos dos movimentos negros brasileiros.

No plano internacional, o conceito de *trabalho decente*, pautado no emprego e defendido pela representante da Organização Internacional do Trabalho (OIT) no país devem ser discutidos adequadamente. Pois, os programas de promoção da equidade de

gênero e raça¹² foram pautados nesse conceito e no de igualdade de oportunidades, um dos princípios fundamentais de alguns dos principais autores das Teorias da Justiça depois da *justiça como equidade* proposto por John Rawls (GARGARELLA, 2008).

No contexto da *Reforma Trabalhista*, no ano de 2018, o STF decidiu acerca da responsabilidade contratual no âmbito trabalhista. Essa decisão é uma reformulação da *Teoria da Empresa* que afeta a atuação do Ministério Público, retirando uma de suas principais atribuições, notadamente no que se refere à proposição das ações civis públicas.

Por quê? Por que a decisão do STF altera de maneira indireta a definição do art. 82, do Código de Defesa do Consumidor (CDC), que define quais são os direitos difusos, coletivos e individuais homogêneos.

A decisão também deve ser discutida por quê? Por que a conexão realizada nos anos 1990, no que se refere à lei e processo também é afetada. O microsistema consumerista é exemplar no que se refere a “Teoria do Risco” que se refere à responsabilidade. Talvez tenha se tornado condição de possibilidade para atacar a responsabilidade contratual no âmbito da administração pública.

Um exemplo é a contratação de egressos do sistema prisional por meio de *pregão eletrônico*? Por quê? Porque, o ministro Gilmar Mendes, do Supremo Tribunal Federal (STF), manteve o andamento de pregão eletrônico destinado à contratação pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) de empresa prestadora de serviços de apoio administrativo que deverá empregar percentual de pessoas presas ou egressas do sistema prisional. A decisão afastou a decisão do Tribunal de Contas da União (TCU) que havia suspenso o procedimento, no Mandado de Segurança (MS) 36392¹³.

¹² No Brasil: “O Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça é uma iniciativa do Governo Federal, coordenado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres do Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos. O Programa tem como objetivo difundir novas concepções na gestão de pessoas e na cultura organizacional, combater as dinâmicas de discriminação e desigualdade de gênero e raça praticadas no ambiente de trabalho, assim como promover a igualdade de gênero e raça no que diz respeito às relações formais de trabalho e à ocupação de cargos de direção. O Programa é coordenado pela SPM em parceria com a SEPPIR, a ONU Mulheres, e a Organização Internacional do Trabalho – OIT”. O Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça (PP-EGR) teve início no ano de 2005 foram realizadas 06 (seis) edições. “Na 5ª edição 83 organizações participaram e 68 delas obtiveram o selo, tendo cumprido mais de 70% do plano de ação acordado. O Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça é estruturado em dimensões. Eixo Gestão de pessoas: Recrutamento e Seleção; Capacitação e Treinamento; Ascensão Funcional e Plano de Cargos e Carreira (Salário e Remuneração); Políticas de Benefícios; Programas de Saúde e Segurança. Eixo Cultura Organizacional: Mecanismos de combate às práticas de desigualdade e discriminações de gênero e raça e de combate à ocorrência de assédios moral e sexual; Prática de capacitação na cadeia de relacionamentos da organização; Propaganda institucional interna e externa”. Notícia disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/proequidade/o-que-e>

¹³ O edital determina que a empresa vencedora terá de empregar mão de obra formada por pessoas presas ou egressos do sistema prisional e, para isso, deve apresentar declaração emitida Vara de Execuções Penais (VEP) de que dispõe de pessoas presas aptas à execução de trabalho externo. Ocorre que, em representação formulada pela vencedora do certame, ministro do TCU considerou plausível o argumento de que essa última exigência extrapolaria a documentação prevista no artigo 28 da Lei de Licitações (Lei n.º 8.666/1993).

No MS 36392, o IPEA alega que o pregão reproduz regra contida do Decreto 9.450/2018 a fim de viabilizar a política inclusiva estabelecida pela Lei 13.500/2017, permitindo a contratação e a ressocialização de pessoas presas ou egressas do sistema prisional que, na avaliação da VEP, estejam aptas à execução de trabalho externo. O instituto pediu ao Supremo a suspensão dos efeitos da decisão questionada, ressaltando que o contrato anterior venceu em fevereiro do ano de 2020.

Daqui a pouco terão que trabalhar para garantir as cartas da Vara de Execuções Públicas (VEP), para que não sejam objeto de transação penal (os contratados). Pois, não devemos esquecer que a maior parte da população que constitui o sistema prisional brasileiro é composta por pessoas negras (ou seja, aquelas que se autodeclararam pretas e pardas)¹⁴.

O direito ao acesso aos meios de comunicação previsto nos arts. 43 a 46 está relacionado aos direitos previstos no Título II, do *Estatuto da Igualdade Racial*. Os meios de comunicação são concessões de serviços públicos. Questão pouco discutida no Brasil, na atualidade, é a questão do financiamento e difusão da informação no país. O acesso aos meios de comunicação está em uma “encruzilhada” conceitual, qual seja, indústria cultural *versus* indústria criativa?

O turismo étnico também deve ser discutido, na medida em que a atual crise o extinto Ministério da Cultura¹⁵, tornou-se Secretaria Especial da Cultura ligado ao Ministério da Cidadania. Alguns sinalizaram no sentido de ligá-lo ao Ministério da Educação (MEC)¹⁶. Alguns passos já foram realizados nesse sentido quando do incêndio do Museu Nacional no Rio de Janeiro. O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e o Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) não financiaram o início da restauração¹⁷. A fonte pagadora da verba foi o MEC.

¹⁴ O relatório publicado pelo Departamento Penitenciário Nacional – Ministério da Justiça e Segurança Pública (DEPEN/ MJSP) no ano de 2016, com atualizações informa que: “A informação sobre a raça, cor ou etnia da população prisional estava disponível para 493.145 pessoas (ou 72% da população prisional total). A partir da análise da amostra de pessoas sobre as quais foi possível obter dados acerca da raça, cor ou etnia, podemos afirmar que 64% da população prisional é composta por pessoas negras. Na população brasileira acima de 18 anos, em 2015, a parcela negra representa 53%, indicando a sobre-representação deste grupo populacional no sistema prisional” (p. 32).

¹⁵ O Ministério da Cultura (MinC) foi criado em 15 de março de 1985 pelo decreto nº 91.144 do presidente José Sarney. Estava sob a responsabilidade do MinC as letras, artes, folclore e outras formas de expressão da cultura nacional e pelo patrimônio histórico, arqueológico, artístico e cultural do Brasil. Após as eleições realizadas no ano de 2018, Jair Bolsonaro anunciou a extinção do MinC, sendo suas atribuições incorporadas ao recém-criado Ministério da Cidadania. O Ministério da Cidadania também absorveu a estrutura do Ministério do Esporte e do Ministério do Desenvolvimento Social.

¹⁶ A Cultura já esteve ligada à Pasta da Educação durante os anos de 1953 a 1985. A crítica realizada por teóricos da área da Economia, ligados à Teoria da Dependência Estrutural demonstraram a necessidade de autonomia da Pasta da Cultura, tendo em vista a complexidade e o potencial de capacidade contributiva do setor.

¹⁷ O IPHAN e o IBRAM estavam ambos ligados ao extinto Ministério da Cultura (MinC), no dia 02 de janeiro de 2019, quando da Reforma Administrativa realizada pelo atual Presidente da República, Jair Bolsonaro, através da Medida Provisória n.º 870/2019, convertida na Lei n.º 13.844, de 18 de junho de 2019.

Atualmente, o Ministério da Cultura possui *status* de Secretaria Especial de Cultura ligado ao Ministério da Cidadania. No atual contexto, quais serão as próximas discussões acerca da inclusão para garantir igualdade de oportunidades de artistas negras e negros nos meios de comunicação e mídias? Quais serão os próximos caminhos do legado da denominada Lei Rouanet¹⁸?

CONSIDERAÇÕES FINAIS: IGUALDADE “RACIAL”?

O Estatuto da Igualdade Racial inovou na estrutura do texto legislativo e na definição dos conceitos que passaram a nortear a discussão acerca das ações afirmativas com *recorte* racial e das políticas públicas de combate ao racismo necessárias ao alcance da dignidade humana por parte da população negra.

Consideramos que o discurso racista, nos quais miscigenação e branqueamento são importantes elementos constitutivos, está sendo substituído por um discurso da etnicidade. Negritude sem etnicidade? (SANSONE, 2004).

Além disso, consideramos que o combate à intolerância étnica previsto no art. 1º, suscita o problema acerca da laicidade. A discussão acerca da laicidade está pautada no princípio da tolerância pouco discutido na atualidade. Talvez tenhamos que visitar Hobbes (2014).

Problema de integração social. Problema de integração de sistema jurídico. Na relação existente entre a infraestrutura e a superestrutura o que existe no meio é uma questão de rigidez e profundidade. Do céu ao inferno e, vice-versa são muitas distâncias. Muitos percursos, muitas encruzilhadas, muitas esquinas.

O Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR)¹⁹ faz a gente tentar entender os meandros das questões institucionais ali ressaltadas, pois é uma “forma de organização e de articulação voltadas à implementação do conjunto de políticas e serviços destinados a superar as desigualdades étnicas existentes no País, prestados pelo poder público federal” (art. 47).

Art. 48. São objetivos do Sinapir:

I - promover a igualdade étnica e o combate às desigualdades sociais resultantes do racismo, inclusive mediante adoção de ações afirmativas;

¹⁸ Lei n. 8.313, de 23 de dezembro de 1991. Restabelece princípios da Lei n.º 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências.

¹⁹ O Título III dispõe acerca do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR). O capítulo I (disposição preliminar), o capítulo II (dos objetivos), capítulo III (da organização e competência), capítulo V (das ouvidorias permanentes e do acesso à justiça e à segurança), do capítulo V (do financiamento das iniciativas de promoção da igualdade racial). O Título IV aborda as disposições finais.

- II - formular políticas destinadas a combater os fatores de marginalização e a promover a integração social da população negra;
- III - descentralizar a implementação de ações afirmativas pelos governos estaduais, distrital e municipais;
- IV - articular planos, ações e mecanismos voltados à promoção da igualdade étnica;
- V - garantir a eficácia dos meios e dos instrumentos criados para a implementação das ações afirmativas e o cumprimento das metas a serem estabelecidas.

O art. 49 parece causar um tipo de cisão nas políticas de ação afirmativa com *recorte* racial. Já existe o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR)²⁰ e os parágrafos do referido artigo, dispõem acerca da igualdade étnica. Parece que foi instituída uma “política étnica” em resposta às políticas racializadas, pois:

§ 1º A elaboração, implementação, coordenação, avaliação e acompanhamento da PNPIR, bem como a organização, articulação e coordenação do Sinapir, serão efetivados pelo órgão responsável pela **política de promoção da igualdade étnica** em âmbito nacional.

§ 2º É o Poder Executivo federal autorizado a instituir fórum intergovernamental de promoção da igualdade étnica, a ser coordenado pelo órgão responsável pelas **políticas de promoção da igualdade étnica**, com o objetivo de implementar estratégias que visem à incorporação da política nacional de promoção da igualdade étnica nas ações governamentais de Estados e Municípios.

§ 3º As diretrizes das políticas nacional e regional de **promoção da igualdade étnica** serão elaboradas por órgão colegiado que assegure a participação da sociedade civil. (grifamos)

A representação das políticas para promoção da igualdade étnica deverá ser permanente e consultivo e de composição paritária “por igual número de representantes de órgãos e entidades públicas e de organizações da sociedade civil representativas da população negra” (art. 50). Priorizando recursos a programas e atividades previstos no Estatuto da Igualdade Racial, aos Estados, Distrito Federal e municípios que tenham criado conselhos de promoção da igualdade étnica (art. 50, Parágrafo único).

O capítulo V (das ouvidorias permanentes e do acesso à justiça e à segurança) previsto nos arts. 51 a 55. O art. 51 dispõe acerca das Ouvidorias Permanentes em Defesa da Igualdade Racial “para receber e encaminhar denúncias de preconceito e discriminação com base em etnia ou cor e acompanhar a implementação de medidas para a promoção da igualdade”. O art. 52 dispõe acerca do à justiça de vítimas de discriminação étnica.

²⁰ Decreto n.º 6.842, de 4 de junho de 2009. Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PLANAPIR, e institui o seu Comitê de Articulação e Monitoramento.

Art. 52. É assegurado às **vítimas de discriminação étnica** o acesso aos órgãos de Ouvidoria Permanente, à Defensoria Pública, ao Ministério Público e ao Poder Judiciário, em todas as suas instâncias, para a garantia do cumprimento de seus direitos.

O parágrafo único do art. 52 dispõe acerca do acesso aos serviços que constam do sistema de justiça às mulheres negras em situação de violência “garantida a assistência física, psíquica, social e jurídica”.

Acerca da violência policial, tema discutido desde a realização da Assembleia Nacional Constituinte nos anos de 1987-1988, o art. 53 dispõe que “O Estado adotará medidas especiais para coibir a violência policial incidente sobre a população negra”. E o parágrafo único afirma que o Estado implementará “ações de ressocialização e proteção da juventude negra em conflito com a lei e exposta a experiências de exclusão social”.

O art. 53, é importante no contexto de *Reforma Trabalhista* e crise da *Teoria da Empresa*, tendo em vista a criação de novas modalidades de contratação de mão de obra através da *judicialização da política*. Modalidade de contratação que talvez cause impactos nas ações de ressocialização e proteção da juventude negra. Qual projeto do Estado no que se refere aos jovens corpos negros? (FLAUZINA, 2008).

E, ainda, o problema da criminalização do racismo prevista no art. 54²¹. Qual caminho? Reconhecimento, consideração e respeito? (PIRES, 2015). A crise da *Teoria do Risco* do negócio suscita a seguinte questão quem nos defenderá²²? Quem pagará a conta²³?

Então, talvez, a análise dos possíveis efeitos do debate principiológico-constitucional acerca do sacrifício de animais nas religiões afro-brasileiras no Direito Tributário, especificamente no que se refere às imunidades tributárias talvez seja um importante método de análise dos atuais discursos que têm norteado as decisões acerca de ações afirmativas com *recorte* racial.

²¹ “Art. 54. O Estado adotará medidas para coibir atos de discriminação e preconceito praticados por servidores públicos em detrimento da população negra, observado, no que couber, o disposto na Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989”.

²² “Art. 55. Para a apreciação judicial das lesões e das ameaças de lesão aos interesses da população negra decorrentes de situações de desigualdade étnica, recorrer-se-á, entre outros instrumentos, à ação civil pública, disciplinada na Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985”.

²³ Além das disposições acerca do financiamento das ações afirmativas com “recorte” racial, o art. 57 dispõe que: “Sem prejuízo da destinação de recursos ordinários, poderão ser consignados nos orçamentos fiscal e da seguridade social para financiamento das ações de que trata o art. 56: I - transferências voluntárias dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; II - doações voluntárias de particulares; III - doações de empresas privadas e organizações não governamentais, nacionais ou internacionais; IV - doações voluntárias de fundos nacionais ou internacionais; V - doações de Estados estrangeiros, por meio de convênios, tratados e acordos internacionais”.

Consideramos que os desafios suscitados pelo texto Lei n.º 12.288/2010, *Estatuto da Igualdade Racial* devem ser enfrentados pelos movimentos sociais que demandam políticas públicas de combate ao racismo em face do Estado brasileiro.

A busca pela igualdade racial é um longo caminho que tem sido trilhado por diferentes segmentos do movimento negro e de mulheres negras na sociedade brasileira. Significa a luta pela dignidade humana por parte da população negra brasileira. Caminho para a realização da universalidade dos direitos humanos no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1985.

BORGES, Roberto da Silva; BORGES, Rosane (orgs.). **Mídia e racismo**. - Petrópolis, RJ : DP et Alit ; Brasília, DF: ABPN, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 05 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 out., 1988.

BRASIL. **Lei n. 8.313, de 23 de dezembro de 1991**. Restabelece princípios da Lei n.º 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências.

BRASIL. **Lei n.º 10.257, de 10 de julho de 2001**. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências.

BRASIL. **Lei n.º 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

BRASIL. **Decreto n. 4.886, de 20 de novembro de 2003**. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências.

BRASIL. Ministério das Cidades. **Política Nacional de Habitação**. Cadernos M. Cidades n.º 4, Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.cidades.gov.br/images/stories/ArquivosSNH/ArquivosPDF/4PoliticaNacionalHabitaacao.pdf>. Acesso em: 10/05/2012.

BRASIL. **Lei 11.124, de 16 de junho de 2005**. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social – SNHIS, cria o Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social – FNHIS e institui o Conselho Gestor do FNHIS. Diário oficial da união, Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11124.htm> Acesso em 20.06.2012

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 20 de março de 2008**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

BRASIL. **Decreto n.º 6.842, de 4 de junho de 2009.** Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PLANAPIR, e institui o seu Comitê de Articulação e Monitoramento.

BRASIL. **Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 12.587, de 3 de janeiro de 2012.** Institui as diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana; revoga dispositivos dos Decretos - Leis n.º 3.326, de 3 de junho de 1941, e 5.405, de 13 de abril de 1943, da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto - Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e das Leis n.º 5.917, de 10 de setembro de 1973, e 6.261, de 14 de novembro de 1975; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12587.htm. Acesso em: 10/05/2012.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional – Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias: INFOPEN.** Atualização Junho de 2016. ROSA, Thandara; ROSA, Marlene Inês da (orgs.). Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional, 2017. Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio_2016_22111.pdf. Acesso em: 29/06/2017.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 870/2019.** Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios.

BRASIL. **Lei n.º 13.844, de 18 de junho de 2019.** Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios; altera as Leis nºs 13.334, de 13 de setembro de 2016, 9.069, de 29 de junho de 1995, 11.457, de 16 de março de 2007, 9.984, de 17 de julho de 2000, 9.433, de 8 de janeiro de 1997, 8.001, de 13 de março de 1990, 11.952, de 25 de junho de 2009, 10.559, de 13 de novembro de 2002, 11.440, de 29 de dezembro de 2006, 9.613, de 3 de março de 1998, 11.473, de 10 de maio de 2007, e 13.346, de 10 de outubro de 2016; e revoga dispositivos das Leis nºs 10.233, de 5 de junho de 2001, e 11.284, de 2 de março de 2006, e a Lei nº 13.502, de 1º de novembro de 2017.

BAPTISTA, Felipe Derbli de Carvalho. **O Princípio da Proibição de Retrocesso Social na Constituição de 1988.** Biblioteca de Teses. Rio de Janeiro: Renovar, 2007.

DO CANTO, Vanessa Santos. O direito à moradia adequada e o Plano Estadual de Promoção da Igualdade Racial do Estado do Rio de Janeiro. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 9, n. 22, p. 444-464, jun. 2017. ISSN 2177-2770. Disponível em: <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/144>. Acesso em: 29 jun. 2019.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinhio. **Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado.** São Paulo: Editora Contraponto, 2008.

GARGARELLA, Roberto. **As Teorias da Justiça depois de Rawls.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, L. A. et alli. **Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos**. Brasília, ANPOCS, 1983.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. Ou Matéria, Forma e Poder de Um Estado Eclesiástico e Civil. São Paulo: Editora Martin Claret, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NEGRI, Antonio; LAZZARATO, Maurício. **Trabalho Imaterial**: formas de vida e produção de subjetividade. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SANSONE, Lívio. **Negritude sem etnicidade**: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil. Salvador: Editora UFBA, 2004.

SCHREIBER, Anderson. **A proibição de comportamento contraditório**: tutela da confiança e *vennire contra factum proprium*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora renovar, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

STEPAN, Nancy Leys. **"A hora da eugenia"**: raça, gênero e nação na América Latina. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005.

PIRES, Thula. **Criminalização do racismo**: entre política de reconhecimento e meio de legitimação do controle social dos não reconhecidos. Brasília, DF: Editora Brado Negro, 2015.

VIANNA, Luiz Werneck; BURGOS, Marcelo Baumann and SALLES, Paula Martins. Dezesete anos de judicialização da política. **Tempo soc.**[online]. 2007, vol.19, n.2, pp.39-85. ISSN 0103-2070. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702007000200002>.

WERNECK, JUREMA; Iraci, Neusa. **A situação dos direitos humanos das mulheres negras no Brasil**. Violências e violações. São Paulo; Rio de Janeiro: Geledés; Criola, 2017. Disponível em:
<http://fopir.org.br/wp-content/uploads/2017/01/Dossie-Mulheres-Negras-.pdf>

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS²⁴

LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y LA CAPACITACIÓN DOCENTE: CONTRIBUCIONES PARA PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS²⁵

JACQUELINE LIDIANE DE SOUZA PRAIS

Pedagoga pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) em 2011. Especialista em Educação Especial e Inclusiva e em Políticas Públicas para a Educação pela UENP em 2012 e 2014. Mestra em Ensino pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) em 2016. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) em 2020. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação para a Inclusão pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Área de investigação: Formação de professores; Educação Inclusiva; Prática Pedagógica; Planejamento de ensino. E-mail: jacqueline_lidiane@hotmail.com

DAVID DA SILVA PEREIRA

Licenciado em Geografia (USP, 1998) e em Pedagogia (Uninove, 2009). Mestre em Geografia (USP, 2002) e em Educação (Unicamp, 2006). Doutor em Ciência Política (Unicamp, 2012). Pós-doutor em Filosofia e História da Educação (Unicamp, 2018). Doutorando em Educação (Unesp-PP). Professor do Magistério Superior - UTFPR-CP (Licenciatura em Matemática) e PPGEN-Mestrado Profissional Multicampi-CP/LD. Líder do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas (GPOPP) - UTFPR-CP. Áreas de Investigação: Políticas Públicas, Formação Docente, História e Organização dos Sistemas de Ensino, Filosofia e Diferença, Cuidado de Si. E-mail: davidpereira@utfpr.edu.br

SILVANA DIAS CARDOSO PEREIRA

Licenciada em Letras (USP, 1997) e em Pedagogia (Uninove, 2009). Mestre e Doutora em Educação (Unicamp, 2006 e 2021). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura, Escrita e Trabalho Docente na Formação Inicial (ALLE/AULA) da Faculdade de Educação da Unicamp e Vice-líder do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas (GPOPP) - UTFPR-CP. Políticas Públicas, Formação Docente, Língua Materna, Leitura, Práticas de Ensino. E-mail: pereirasilvana@yahoo.com.br

²⁴ Artigo publicado em versão preliminar, de mesma autoria, nos Anais do VIII Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação – X Seminário da Faculdade de Educação – Produção do Conhecimento e Educação: “tensões da / na escola: homogênea? Singular?”, promovido pela PUC-Campinas entre 09 e 11.nov. 2015, ISSN 1984-2015.

²⁵ Artículo publicado en versión preliminar, de misma autoría, en los Anales del VIII Seminario del Programa de Posgrado en Educación – X Seminario de la Facultad de Educación – Producción del Conocimiento y Educación: “tensões da / na escola: homogênea? Singular?”, promovido por la PUC-Campinas entre el 09 y 11 de noviembre de 2015, ISSN 1984-2015, págs.

RESUMO

Este estudo tem por finalidade apresentar reflexões sobre a formação inicial de professores a partir dos pressupostos da educação inclusiva e da Educação em Direitos Humanos (EDH). Metodologicamente, este trabalho se caracteriza a partir da análise documental e da revisão bibliográfica. Dentre as discussões, constata que a inclusão parte da defesa da educação como um direito humano, reconhece e valoriza a diversidade humana como fonte qualitativa no processo de aprendizagem. Essa discussão se articula com os princípios da EDH, em especial, com o da dignidade humana e com o de reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades. Destaca que, a partir da confrontação entre os documentos analisados, o princípio de dignidade da pessoa humana está em consonância com o Parecer nº. 08/2012 e Resolução nº. 01/2012, bem como, as novas diretrizes para formação docente. Esses documentos apregoam uma educação humanizadora e que humanize nesse processo, tendo a escola como *locus* de pesquisa e de formação docente, nos quais esta pesquisa sublinha a educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos; Formação docente; Educação Inclusiva; Diversidade.

RESUMEN

El presente estudio tiene por finalidad presentar reflexiones sobre la capacitación inicial de profesores a partir de los supuestos de la educación inclusiva y de la Educación en Derechos Humanos (EDH). Metodológicamente, este trabajo se caracteriza por el análisis documental y la revisión bibliográfica. Entre los debates, constata que la inclusión parte de la defensa de la educación como un derecho humano, reconoce y valora la diversidad humana como fuente cualitativa en el proceso de aprendizaje. Este debate se articula con los principios de la EDH, especialmente, con el de la dignidad humana y el reconocimiento y valoración de las diferencias y las diversidades. Destaca que, a partir de la confrontación entre los documentos analizados, el principio de la dignidad de la persona humana está en consonancia con el Parecer N° 08/2012 y la Resolución N° 01/2012, como también con las nuevas directrices para la capacitación docente. Estos documentos proclaman una educación humanizadora y que humanice en ese proceso, teniendo a la escuela como *locus* de investigación y de capacitación docente, en los cuales esta investigación hace hincapié en la educación inclusiva.

Descriptor: Educación en derechos humanos. Capacitación docente. Educación inclusiva. Diversidad.

INTRODUÇÃO

*“A educação inclusiva é antes de tudo
uma questão de direitos humanos, [...]”.*
Sánches (2005)

Este artigo aborda a temática da Educação em Direitos Humanos (EDH) e sua consonância com a formação de professores para inclusão educacional. Com vistas ao acesso de todos ao ensino regular promoveu a inserção de uma discussão da universalização da educação e da diversidade humana no sistema de ensino.

Nesse contexto, fez-se um recorte de estudo para delimitar de que maneira a graduação na Educação Superior contribui para a formação inicial de professores para a inclusão educacional.

Dessa forma, a pesquisa emprega a análise documental como metodologia de pesquisa para apresentar reflexões sobre a formação inicial de professores para o processo de inclusão educacional e as articulações com os princípios da EDH. Em especial, da dignidade humana e do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades contidas no Parecer nº 08/2012 e Resolução nº 01/2012, vigentes, que estabelecem as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, o Parecer nº 02/2015 e Resolução nº 02/2015 que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, a Declaração de Salamanca que estabelece os Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (BRASIL, 1994), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e o Decreto nº 6.949/2009 que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009).

O ponto de partida são os documentos norteadores mencionados e as concepções de Omote (2003), Soares e Carvalho (2012), Rodrigues (2007), Nóvoa (1992), Vitaliano (2013), Mantoan (2015) sobre a inclusão educacional, bem como das políticas inclusivas (BRASIL, 1994; BRASIL, 2008; BRASIL, 2009) no que tange aos pressupostos legais a inclusão no contexto educacional brasileiro e da formação de professores (BRASIL, 2015) que institui as novas diretrizes da formação em licenciatura na Educação Superior. Esses referenciais permitem oferecer uma contribuição ao campo da EDH frente à temática da inclusão escolar a partir de subsídios teóricos que esclarecem a prática educacional subsidiada pelos direitos de todos à educação.

Esta investigação tem por objetivos específicos: (i) apresentar a definição de inclusão educacional; (ii) discutir o processo de inclusão educacional no contexto educacional brasileiro, (iii) identificar nos princípios da EDH reflexões sobre a inclusão

educacional e, (iv) apontar contribuições para práticas pedagógicas inclusivas como papel da formação inicial docente, que representam, respectivamente, as seções deste artigo.

INCLUSÃO EDUCACIONAL: DEFINIÇÕES E O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Esta seção apresenta a definição de inclusão educacional que prevalece dentre as concepções que defendem a inserção de alunos com deficiência no ensino regular e, discute este processo no contexto educacional brasileiro. Assim, primeiramente, entende-se que a universalização da dignidade humana perpassa, primordialmente, pelo contexto escolar em um processo de humanização.

Dessa forma, em especial, a partir da década de 1990, o Brasil assume uma política de educação para todos. Esse pressuposto é estabelecido internacionalmente nos compromissos assumidos pelo Estado brasileiro com a Declaração de Salamanca e Princípios, por meio de Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (BRASIL, 1994), que orienta os princípios internacionais e nacionais de seus signatários para uma educação inclusiva.

Nesse documento norteador, entende-se que a inclusão educacional como um direito de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)²⁶, bem como dever dos Estados em assegurar e satisfazer uma educação efetiva para todos os alunos com e sem deficiência. Para tanto, compreende que a “educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças [...]” (BRASIL, 1994, p. 4) e “como parte de uma estratégia nacional que objetive o alcance de educação para todos” (BRASIL, 1994, p. 7).

Tal documento foi subsídio para elaboração de documentos e políticas inclusivas brasileiras, dentre eles a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Esse documento expressa o compromisso assumido pela República Brasileira de, a partir do processo de democratização da escola, superar a legitimação e paradoxo exclusão versus inclusão que se apresenta no contexto educacional brasileiro “características comuns nos processos de segregação e

²⁶ [...] o termo “necessidade educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto de sua escolarização (BRASIL, 1994, p. 3).

integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar” (BRASIL, 2008, p.1).

No que tange a essa concepção de produção da exclusão, ressalta-se a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) que define em seu artigo 1º:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, **em interação** com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009, p. 4, grifo nosso).

Sublinha-se que é na interação com as pessoas que a deficiência emerge como mecanismo de (re)conhecer as limitações de igualdade de condições. Conseqüentemente, é com esta interação que se podem buscar estratégias no contexto escolar para implementação de políticas públicas e práticas pedagógicas inclusivas para uma educação de qualidade para todos os alunos (com ou sem deficiência).

Rodrigues (2007), Vitaliano (2013) e Mantoan (2015), apontam que a educação inclusiva não incide em uma possibilidade, mas em um direito de todos os alunos. Os mesmos autores, afirmam que a inclusão educacional pressupõe uma escola que apresenta e oferece a organização de um ensino com recursos e estratégias adequadas para atender as necessidades de aprendizagem dos alunos (BRASIL, 1994; RODRIGUES, 2007, SOARES; CARVALHO, 2012; MANTOAN, 2015).

Tal compreensão da inclusão educacional avança no entendimento sobre a integração educacional, ou seja, inverte esta ideia em que o aluno se adapta às condições da escola (SÁNCHEZ, 2005; SILVA, 2010; SORTORETTO, 2011). Como acentua Carvalho (2004, p.32), “[...] a inclusão educacional é mais que a presença física, muito mais que acessibilidade arquitetônica, e muito mais que matricular alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular [...]”.

Nesse sentido, prevalece a definição de que a inclusão educacional é um movimento que defende o acesso e permanência de alunos com deficiência no contexto escolar, e expressa à necessidade de mudanças nas políticas e estratégias metodológicas da prática escolar, pois “as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos” (CARVALHO, 2004, p. 26).

Nessa perspectiva do desafio da inclusão educacional é assegurar o acesso à educação e permanência, Omote (2003) destaca que a inclusão além de “[...] um princípio ideológico na defesa da igualdade de direito e acesso para todos os cidadãos”

(p.154), se caracteriza por um “[...] imperativo moral inalienável nas sociedades atuais” (p. 154). E, portanto, presume a:

[...] necessidade de assumir como meta a construção de uma sociedade inclusiva. A escola inclusiva é apenas parte desse empreendimento maior. Portanto, fica posta a primeira questão: todos os profissionais e cidadãos necessitam ser formados na perspectiva da inclusão e não apenas os educadores. Não se pode admitir que a inclusão seja preocupação apenas dos estudiosos e profissionais da área de educação especial. A inclusão precisa necessariamente ser um dos eixos norteadores de qualquer discussão sobre as atividades humanas de qualquer natureza (OMOTE, 2003, p.154).

Todas essas observações exigem um processo de formação docente para a inclusão educacional, que enfatize as necessidades de aprendizagem e de ensino em uma educação sustentada em princípios humanizadores. Entende-se como educação humanizadora aquela que cumpre com sua função social de satisfazer a necessidade de formação humana, isto é, ensinar os conhecimentos construídos social e culturalmente pela humanidade. Este processo se legitima pela possibilidade de:

[...] transformação de sujeitos, mediante práticas de transmissão e apropriação de modos próprios de agir, de pensar, de sentir, de ser, em cada sociedade, toda prática educativa a envolve processos de ensinar-aprender e, portanto, tem uma natureza pedagógica, intencional e sistemática. (LOPES, 2011 apud SOARES; CARVALHO, 2012, p. 72).

Dessa maneira, para promover a transformação dos sujeitos tendo em vista a inclusão educacional como prática humanizadora, faz-se essencial entender o contexto histórico que prevaleceu na educação de pessoas com deficiência e, de que modo é possível repensar esse processo educativo. A próxima seção tem por objetivo discutir o processo de inclusão educacional no contexto educacional brasileiro elucidando os conceitos que perpassa historicamente a educação de pessoas com deficiência: a exclusão, segregação, integração até a inclusão nos sistemas de educação.

O PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

O movimento por uma educação inclusiva visa à construção de uma escola brasileira pública de melhor qualidade para todos, e que assegure no processo de ensino as especificidades dos alunos com e sem deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem (MENDES, 2010; MANTOAN, 2015). Contudo, no contexto educacional brasileiro:

O paradoxo é que ao mesmo tempo em que se trata de uma ideologia importada de países desenvolvidos, que representa um alinhamento ao modismo, pois não temos lastro histórico na nossa realidade que a sustente; não podemos negar que a perspectiva filosófica, a inclusão é uma questão de valor, ou seja, é um imperativo moral. Não há como questioná-lo nem na perspectiva filosófica nem política, porque de fato se trata de uma estratégia com potencial para garantir o avanço necessário na educação especial brasileira (MENDES, 2010, p. 106).

Consequentemente, a universalização do acesso é determinada pelas políticas públicas e pelo discurso exponencial para inclusão se contrasta com uma “acentuada estratificação social” que funde, contraditoriamente, democratização do ensino e mecanismos efetivos de exclusão e seletividade social. Essa estratificação se refere a qualquer grupo ou sujeito expropriado de seus direitos sociais e consiste em uma marca da sociedade capitalista que exclui para incluir de modo excludente.

Segundo Kuenzer (2005, p. 90) essa “inclusão excludente, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar” correspondem a mecanismos de minimizar a precarização social e econômico, ao mesmo modo em que reflete uma “única preocupação de melhorar as estatísticas educacionais” (p. 91). Porém, se tais estratégias são implementadas de forma adequada favorecem a democratização das oportunidades educacionais.

Contudo, esses caminhos e possibilidades devem percorrer os conceitos de exclusão, segregação, integração e inclusão para entender o cenário da inclusão educacional brasileira. Nesse propósito, Miranda (2003) identifica quatro estágios na educação para pessoas com deficiência: negligência, institucionalização, segregação e integração. Segundo essa autora, a negligência é representada pela omissão total de atendimento às pessoas com deficiência por meio de abandono, perseguição ou até mesmo a eliminação devido às suas condições atípicas, tendo predomínio na era pré-cristã. Adiante, prossegue ao afirmar que a institucionalização se caracteriza pela fase da segregação e proteção das pessoas com deficiências em instituições próprias para este atendimento. No que se refere à segregação, Miranda (2003) sinaliza que esse estágio marca o final do século XIX e meados do século XX por meio da criação de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas regulares que oferecem a escolarização em uma modalidade diferente: educação especial. Por volta da década de 1970, evidencia que a integração, que passa a ser entendida como reconhecimento da capacidade da pessoa com deficiência, pode adaptar-se à educação regular oferecida para as pessoas sem deficiência (MIRANDA, 2003).

A partir disso, surge o processo de integração educacional que parte do entendimento de que haja adaptação do aluno com deficiência ao contexto escolar regular, e após isso essa visão passa a ser refutada e ser suprimida pela perspectiva da inclusão educação que entende que deve haver a adaptação das escolas regulares as necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência (MANTOAN, 2015).

Contudo, tal contexto da educação para as pessoas com deficiências não pode ser demarcado com precisões de períodos históricos no Brasil (MIRANDA, 2003; JANNUZZI, 2004; MENDES, 2010), pois parte de um percurso ainda existente no Brasil. Isto é, pode-se identificar e vivenciar fatos isolados na contemporaneidade, que envolvam a compilação das características desses principais fatos históricos.

Mendes (2010) sinaliza que a falta de acesso aos alunos com deficiência ao contexto escolar não resume os fatores que representam os impasses para inclusão educacional. Somam-se aos profissionais desqualificados, a falta generalizada de recursos, os serviços de segregação escolar os indícios de descaso do poder público em relação ao direito à educação a essa população, a tendência à privatização de caráter filantrópico e, a partir da década de 1930, evidencia a política de integração que resulta na expansão de classes especiais favorecendo o processo de exclusão dentro da escola regular.

Com efeito, somada à necessidade de reestruturação educacional e compromissos internacionais a fim de superar os índices de fracasso e evasão escolar, a década de 1990 é marcada pela reforma e avanços significativos para ampliação das oportunidades educacionais para as pessoas com deficiência (MIRANDA, 2003; MENDES, 2010; MANTOAN, 2015).

Em 1996, a Lei Federal nº. 9.394, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e é aprovada pelo Congresso e sancionada pelo Presidente da República em 20 de dezembro. Essa norma dedica um capítulo (o V, com os artigos 58 a 60) para abordar e organizar a educação especial no país (BRASIL, 1996). A educação especial é retratada, nesse contexto, como uma modalidade de ensino destinadas aos “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” – (BRASIL, 1996), deve conter todas as etapas e os níveis da educação: desde a Educação Básica à Educação Superior e, ainda, que deve ocorrer “preferencialmente” no ensino regular.

Nos primeiros dez anos da década de 2000, foram estabelecidas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e a Política Nacional para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Esses documentos são relevantes para referenciar a organização do processo de

inclusão educacional brasileiro e evidencia em seu texto os acordos internacionais firmados, principalmente, com a partir da adesão do Brasil à Declaração de Jomtien (BRASIL, 1990) e Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), quanto à luta pela universalização do ensino, a preocupação com os alunos com deficiência.

Diante disso, a efetivação de uma educação inclusiva demanda um processo de mudanças nas relações humanas que compreenda a educação para todos como princípio fundamental na formação escolar. Para tanto, repensar e pensar a formação docente é um dos aspectos prioritários a serem aprimorados e alicerçados na e para a humanização.

Por conseguinte, deve haver uma apropriação pelos docentes de modos de agir e sistematizar a prática educativa durante o processo de inclusão educacional, a fim de que o processo de ensino e de aprendizagem reflitam princípios humanizadores. Essa apropriação, por sua vez, articula a inclusão escolar à necessária e adequada formação docente com princípios humanizadores. Desse modo, é necessário apresentar reflexões e aproximações dos Princípios da EDH e a inclusão educacional.

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: REFLEXÕES E APROXIMAÇÕES COM A INCLUSÃO EDUCACIONAL

Para iniciar esta seção, parte-se do princípio da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) de que a inclusão reitera a educação como um direito de todos. Dessa forma, reconhece e valoriza a diversidade humana como potencializadora da humanização e, assim, a inclusão educacional está consonância com os princípios da EDH.

Como preconizado no arcabouço dos direitos humanos da “Declaração Universal dos Direitos Humanos” de 1948, destaca-se que, os princípios fundamentais são enunciados no Título I na Constituição Federal (BRASIL, 1988), art. 1º: soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores os sociais do trabalho e da livre iniciativa e, pluralismo político. Já o art. 206 evidencia os princípios que devem subsidiar o ensino e, dentre eles, destaca-se o da dignidade da pessoa humana e igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Observe-se que o esse último foi reproduzido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei Federal nº 9.394 (BRASIL, 1996). Compreende-se, portanto, que tais princípios são os fundamentos para uma educação humanizadora, igualitária e democrática, sobretudo a dignidade da pessoa humana.

As diretrizes e princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH), por sua vez, são expostos no Parecer CNE/CP nº. 08/2012 e na consequente Resolução nº. 01/2012, dessa mesma Câmara, e instituem as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos. Do mesmo modo, esses documentos ressaltam os princípios da EDH: dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do Estado, democracia na educação, transversalidade, vivência e globalidade e, sustentabilidade socioambiental.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, já expressa em seu texto estes fundamentos ao modo em que entende a inclusão educacional “[...] na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p. 1).

A partir da visão dos Direitos Humanos e do conceito de dignidade humana, portanto, evidencia-se a consonância com os princípios da EDH com a inclusão educacional, pois:

A educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não só se pode segregar a nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade, do seu gênero ou mesmo se este pertencer a uma minoria étnica (SÁNCHEZ, 2005, p. 12).

A partir do Parecer CNE/CP n. 08/2012, almeja-se que pela EDH promova a formação de sujeitos consciente dos direitos e articulação entre a igualdade e a diferença humana. Isso é, objetiva-se a “construção de sociedade que valorizem e desenvolvam condições para a garantia da dignidade humana” (BRASIL, 2012, p.10).

Diante tais observações, destaca-se que a EDH orienta a formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação como um eixo para as ações curriculares. É nessa ótica que se compreende a formação como um dos instrumentos balizadores desse processo e constituição docente a partir dos princípios emanados pela legislação nacional e princípios formativos no ensino. Para tanto, a EDH não pode ser tratada apenas como uma disciplina ou como um conjunto de atividades a serem cumpridas burocraticamente. Deve ser compreendida em outra direção, posto que funciona como um eixo organizador do próprio currículo no processo de formação docente inicial e como prática empregada pelos formadores.

Nessas condições, ao mesmo modo em que o eixo do currículo perpassa todos os conteúdos para formação docente, temos um cenário de inclusão educacional brasileira

que deve ser compreendido para problematização do contexto e da prática humanizadora pela inclusão educacional.

Na próxima seção dedica-se a apontar contribuições para a formação docente inicial com ênfase para as práticas pedagógicas inclusivas como papel docente.

A EDH E A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Nesta última seção destaca-se as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial de nível superior para profissionais do magistério nacional a partir do Parecer nº. 02/2015 e da Resolução nº. 02/2015 – CNE/CP.

Nessa direção, corrobora-se com Nóvoa (1992), para quem, uma formação docente voltada a uma perspectiva crítica-reflexiva se refere aquela que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação auto-participada” (NÓVOA, 1992, p. 25). Isso desencadeará um desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional que objetiva produzir a vida do professor, produzir a formação docente e produzir a escola, respectivamente. Logo, conformam o percurso da formação inicial e continuada.

Nesse sentido, destaca-se a formação da profissionalização docente por meio da constituição da identidade do professor. Concorda-se com Nóvoa (1992), para quem a identidade docente não é um produto ou algo que se adquire, mas se constitui como um espaço de construções, reflexões e aquisições de seus percursos pessoais e profissionais. Portanto, o domínio dos conhecimentos científicos e pedagógicos, devem-se fundir com os saberes mobilizados e advindos da experiência pedagógica dos professores.

Nessa discussão, as adequações na formação inicial pressupõem e antecedem o vínculo com a prática do magistério, pois traduz nela e, somente a partir dela, um processo contínuo de formação.

É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas atuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores (NÓVOA, 1994, p.11).

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), há uma preocupação assumida com a formação inicial e continuada dos professores, que admite uma perspectiva de formação generalista, mas não expressa

Jacqueline Lidiane De Souza Prais, David Da Silva Pereira e Silvana Dias Cardoso Pereira

com clareza à necessidade da formação do professor com vista a uma educação inclusiva na escola regular. Logo, a formação, seja inicial ou continuada dos docentes, para essa nova realidade e no campo da educação brasileira visam concretizar o que a Lei Federal nº 9.394 determina no Título VI, no artigo 62-A, sobre a formação do educador dentre as mais importantes comportando a partir dela mudanças decisivas no contexto escolar e nos sistemas de ensino.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de profissionais do magistério da Educação Básica inicial e continuada em nível superior (BRASIL, 2015), foram fixadas novas demandas educacionais, dentre elas o “repensar da educação básica e suas políticas numa perspectiva de educação pautada na diversidade, direitos humanos e inclusão” (p. 9). Tais indicações imponham a revisão da organicidade e articulação do sistema nacional de educação, políticas e a valorização dos profissionais da educação. Contudo, revogadas em 2019 e 2020, respectivamente por meio das Resoluções CNE/CP n. 02/ 2017, nº 02/2019 e nº 01/2020 (BRASIL, 2017; 2019; 2020), foram associadas ao cumprimento de uma Base Curricular Comum Nacional (BNCC) e desarticuladas com as normas da EDH, posto que essa política foi abandonada a partir da gestão federal que se inicia em 2019.

No que diz respeito aos aportes e às concepções fundamentais considerados na elaboração e proposição para as diretrizes (BRASIL, 2015) da formação inicial e continuada e suas dinâmicas formativas, destacavam-se: “a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola” (p. 21), “a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos” (p. 22), “a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos” (p. 22).

Além disso, as Diretrizes (BRASIL, 2015) fixavam que o processo formativo do docente deve promover “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (p. 23), “consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (p. 25).

De acordo com as diretrizes (BRASIL, 2015), a formação inicial do magistério da Educação Básica em nível superior compreenderia cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura, destinada “[...] àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas

etapas e modalidades de educação [...]” (p. 28). Desse modo, entende-se que é nesse espaço que os conhecimentos científicos e pedagógicos devem estar alicerçados em uma educação humanizadora e possa humanizar aqueles se formam e formam. Assim, desencadeará um processo de mudança formativa e na prática pedagógica nas instituições escolares de nível básico e superior. Em que pese boa parte desses dispositivos terem sido reproduzidos em 2020, nas novas DCN, o sentido é completamente outro, visto que desconectados da defesa das minorias e da promoção da igualdade nos processos formativos.

As principais frentes de atuação e papel da formação inicial de professores para inclusão educacional estão no planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas e; produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional (BRASIL, 2015).

Salienta-se que, no processo ensino e aprendizagem, a prática pedagógica inclusiva conhece as necessidades educacionais dos alunos e expressa no cotidiano a satisfação de aprendizagens dos alunos eliminando barreiras educativas na interação. Este pressuposto é a principal função e contribuição da formação docente para com a inclusão em uma prática humanizadora.

Depreende-se que é função da formação inicial fornecer aos futuros docentes subsídios teóricos e práticos de uma educação humanizadora e ação inclusiva. Nesse sentido, a universidade deve assegurar durante o processo formativo práticas pedagógicas inclusivas como papel docente, bem como mediação a apropriação de conhecimentos específicos, pedagógicos e curriculares da inclusão educacional que traduzam na prática a teoria que subsidia uma educação que humaniza os sujeitos ao mesmo tempo em que se humaniza nesta relação de dependência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como conclusões das reflexões anotadas aqui e atualizadas, retoma-se o problema de pesquisa: de que maneira a licenciatura na Educação Superior contribui para a formação inicial de professores para a inclusão educacional?

Dentre os resultados obtidos, destaca-se que o princípio de dignidade da pessoa humana está em consonância com o Parecer nº. 08/2012 e Resolução nº. 01/2012, bem como as diretrizes anteriores para formação docente (BRASIL, 2015), frutos de um longo processo de maturação e de diálogo com a sociedade, bem como os princípios da educação inclusiva. Esses documentos exigiam uma educação humanizadora e que

humanize nesse processo, tendo a escola como lócus de pesquisa e de formação docente, nos quais esta pesquisa sublinha a inclusão educacional. Entretanto, as DCN homologadas em 2020 pela nova gestão federal, desarticulam a educação inclusiva e a humanização no processo de formação docente, impondo uma outra direção – a submissão desses itinerários formativos à BNCC.

Este trabalho, portanto, reflete retrospectivamente sobre o período 2012-2021, para reinterpretar a consonância entre as Resoluções nº. 01/2012 e Resolução nº. 02/2015, até o momento de suas substituições por novas normas concebidas em um contexto bastante diverso – de despromoção dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos.

Para efetivação e reconhecimento da inclusão educacional, reconhece-se que há a necessidade de posicionar frente aos compromissos nacionais com a formação humana e exercício de uma educação emancipatória com ênfase na formação inicial de professores que atuarão neste novo cenário educacional contemporâneo. A inclusão educacional admite uma urgente necessidade de implementar estes pressupostos que desencadearam um novo cenário educacional humanizador, em paralelo, ações de formação continuada e em serviço podem minimizar os desafios que já imperam no cotidiano escolar, bem como, problematizar quais as estratégias mais adequadas para enfrentar a exclusão educacional e desrespeito à dignidade humana.

Dessa forma, compreende-se que, apesar do retrocesso do último biênio, a formação docente, em especial, a inicial **não pode eximir-se de seu papel de acolher e promover uma educação humanizadora** e que, por sua vez, humanize para acolhimento dos alunos com e sem deficiência. Todavia, são necessários articular os conhecimentos científicos e pedagógicos que valorizem a inclusão educacional em consonância com a EDH.

Conseqüentemente, ao modo em que o professor precisa incorporar os princípios da EDH (cujas normas não foram revogadas expressamente, mas desprestigiadas pelo atual comando do Ministério da Educação), humaniza e se humaniza no processo. Por sua vez, tais aspectos compõem uma educação inclusiva com ênfase na atividade de ensino do professor e de aprender do aluno no trabalho colaborativo dos profissionais da educação com vista à dignidade humana e promoção do acesso, permanência e sucesso dos discentes. Entretanto, a formação docente não se encerra na formação inicial, mas sublinha-se seu papel frente às novas demandas educacionais que orientam uma educação como direito humano e uma educação em direitos humanos.

Resistir, é mais do que necessário nestes tempos de abandono dos Direitos Humanos na Educação (DH) e na sociedade em sentido amplo e da Educação em

Direitos Humanos (EDH), por meio de políticas públicas de armamento da população e de desprestígio e desproteção das minorias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara Plena. **Parecer CNE/CP nº 14**, aprovado em 10 de julho de 2020 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: CNE/CP, jul. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192 (Acesso em: 27.fev. 2021).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara Plena. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 27 de outubro de 2020 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: CNE/CP, out.2020, homologada pelo Ministro de Estado da Educação e publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, pp. 103-106. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192 (Acesso em: 27.fev. 2021).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara Plena. **Parecer CNE/CP nº 22**, aprovado em 7 de novembro de 2019 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: CNE/CP, jul. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 (Acesso em: 27.fev. 2021).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara Plena. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: CNE/CP, out.2020, homologada pelo Ministro de Estado da Educação e publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 (Acesso em: 27.fev. 2021).

BRASIL. **Parecer nº 08**, de 06 de março de 2012, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: CNE/CP, 2012. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/pdf/ParecerhomologadoDiretrizesNacionaisEDH.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 01**, de 30 de maio de 2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação em Direitos Humanos. Brasília: CNE/CP, 2012. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10889&Itemid=>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. **Parecer nº 02**, de 01 de julho de 2015, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: CNE/CP, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21123&Itemid=866>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 02**, de 02 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE/CP, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21028&Itemid=866>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt>>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Brasília: UNICEF, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Federal nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, realizada e aprovada em 2006 pela ONU. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2021.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004. (p. 77-84)

JANNUZZI, G. M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas/SP: Editores Associados, 1992.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (p. 77-96)

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. In: **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, maio-ago, 2010. Disponível em: <<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>>. Acesso em: 23 fev. 2021.

MIRANDA, A. A. B. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental**. 2003. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OMOTE, S. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2007.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio para construir escolas para todos no século XXI. In: *Revista da Educação Especial - Inclusão*, out/2005. (p.7-17)

SARTORETTO, M. L. Inclusão: da concepção à ação. MANTOAN, Maria Teresa Égler. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. (p.77-82)

SILVA, A. M. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibpex, 2010.

SOARES, M. A. L.; CARVALHO, M. F. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Educação & Saúde, v.5)

VITALIANO, C. R. Educação inclusiva e as reconstruções necessárias no processo de formação de professores. In: LIMA, A. M. S.; VITALIANO, C. R.; ALTINO, F. C.; MACHADO, R. P. B. (Orgs.). **Inclusão: debates em diferentes contextos**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013.

**URBANIZAÇÃO, FINANCIAMENTOS E SERVIÇOS PÚBLICOS NAS
AUTARQUIAS LOCAIS EM MOÇAMBIQUE**

**URBANIZACIÓN, FINANCIAMIENTO Y SERVICIOS PÚBLICOS EN LAS
AUTORIDADES LOCALES DE MOZAMBIQUE**

JACINTA FRANCISCO DIAS

Graduada em História Política e Gestão Pública e Mestra em Ciências Políticas e Estudos Africanos pela Universidade Pedagógica de Moçambique. Doutoranda em Arquitetura e Urbanismo na Universidade Federal da Bahia. Bolsista (Doutorado) FAPESB - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia. Áreas de Interesse: História da governança, teorias e crítica de arquitetura e do urbanismo, Políticas de gênero, História da cidade e do urbanismo, História da África. email: diasjack02@gmail.com

RESUMO

O objetivo da pesquisa é analisar fontes de financiamento de infraestruturas e serviços urbanos no município de Montepuez, Moçambique. A metodologia do artigo é baseada em revisões bibliográficas e entrevistas semiestruturadas. Foram analisadas três fontes de financiamento de políticas urbanas: receitas municipais, transferências do Estado e doações externas. A capacidade financeira do município é incipiente e apresenta deficiências técnicas nas arrecadações. Tal cenário consolida uma situação de dependência da cidade em relação às transferências do orçamento do Estado ou federal. A pesquisa identifica certa limitação na expansão da infraestrutura e serviços urbanos entre as regiões centrais da cidade e suas periferias, predominantemente informais, atestando que Montepuez encontra-se distante de cumprir suas políticas públicas previstas em leis. O trabalho considera que a descentralização dos serviços urbanos, se acompanhada a um ganho de eficiência do município em gerar recursos financeiros, é um caminho possível para a viabilidade de projetos urbanos, visando o bem-estar da população.

Palavras-chave: Urbanização; Montepuez; Financiamento, Serviços Públicos.

RESUMEN

El objetivo de la investigación es analizar fuentes de financiamiento para infraestructura y servicios urbanos en el municipio de Montepuez, Mozambique. La metodología del artículo se basa en revisiones bibliográficas y entrevistas semiestructuradas. Se analizaron tres fuentes de financiamiento de las políticas urbanas: ingresos municipales, transferencias estatales y donaciones externas. La capacidad financiera del municipio es incipiente y tiene deficiencias técnicas en cobranza. Este escenario consolida una situación de dependencia de la ciudad en relación a las transferencias del presupuesto estatal o federal. La investigación identifica cierta limitación en la expansión de la infraestructura y los servicios urbanos entre las regiones centrales de la ciudad y sus periferias, predominantemente informales, lo que atestigua que Montepuez está lejos de cumplir con sus políticas públicas previstas en las leyes. El trabajo considera que la descentralización de los servicios urbanos, si va acompañada de una ganancia en la eficiencia del municipio en la generación de recursos financieros, es un camino posible para la viabilidad de proyectos urbanos, apuntando al bienestar de la población.

Palabras clave: Urbanización; Montepuez; Financiamento, Servicios Públicos.

INTRODUÇÃO

O modelo de gestão urbana de Moçambique, após sua independência em 1975, foi inicialmente centrado na Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), apresentando rupturas em relação à estrutura colonial portuguesa, quando inexistia nos territórios qualquer autonomia financeira, administrativa e patrimonial na provisão de infraestruturas e serviços urbanos a níveis locais (CUSTÓDIO; MALOA, 2018). O presente artigo baseia-se em um conjunto de pesquisas de caráter interdisciplinar que envolvem estudos urbanos sobre Moçambique desde a década de 1990 até o final do século XX (Araújo (2003), Baia, 2011; Cistac, 2012; Custódio; Maloa, (2018), Forquilha (2017), Ilal e weimer, (2017), Maloa, (2016), Mazula *et al.* (1998), Muacuveia (2019), Ferreira (2018), Nguenha e Weimer,(2012); Ribeiro e Buque, (2013); Weimer, (2012). Tais análises – que abordam temas como os processos e padrões de urbanização e planejamento urbano, migrações, transferências intergovernamentais e gestões descentralizadas – são importantes para aprofundar as discussões sobre os financiamentos dos serviços públicos em Moçambique, em um momento em que os investimentos dentro das autarquias são cada vez mais deficitários.

Os anos pós independência foram marcados por um aumento acelerado das populações urbanas em Moçambique. Tal movimento deu-se em um cenário de guerra civil, eclodida em 1977, catástrofes naturais e um grande êxodo rural. Naquele momento, cidades e vilas apresentavam pouca capacidade para lidar com tal crescimento populacional repentino, já que suas infraestruturas básicas haviam sido planejadas para uma minoria branca no período da ocupação portuguesa.

Tal contexto contribuiu para a degradação das cidades, assim como para a proliferação de atividades informais como fonte de sobrevivência da população, escancarando a segregação, dualidade socioeconômica da organização territorial de herança colonial (Araújo, 2003; Custódio; Maloa, 2018).

Com a constituição de 1990, várias transformações ocorreram nos âmbitos político, socioeconômico e cultural, que resultaram na descentralização político-administrativa dos territórios, modelo encontrado como forma de devolução do poder de decisão para as comunidades descolonizadas na direção de um desenvolvimento urbano. A lei n°2/97, de 18 de fevereiro (MOÇAMBIQUE, 1997), cria as autarquias locais dos novos governos, assim como suas atribuições – abastecimento de água, eletricidade, habitação, saneamento básico e mobilidade urbana – e poderes

administrativo, financeiro e patrimonial. E com respectivas autonomias: administrativa, financeira e patrimonial (A lei n°1/2008 de 19 de Janeiro, (MOÇAMBIQUE, 2008).

O objetivo do presente texto é analisar as diferentes fontes de financiamento e de investimentos em infraestruturas e serviços básicos nas cidades, revelando os desafios da urbanização moçambicana. Para a realização da pesquisa, optou-se pela elaboração de um estudo de caso do município de Montepuez, norte do país, visto que o mesmo apresenta certa dispersão dos assentamentos informais, assim como um quadro de segregação socioespacial e ineficiência nos investimentos em serviços básicos.

O estudo baseia-se em pesquisa qualitativa de perspectiva dialética, pois, na linha deste método, o fim de um processo marca o início de uma outra etapa, caracterizando melhorias que diferenciam um estágio do outro. A escolha deste método deve-se ao fato de o estudo procurar analisar as fontes de financiamento próprio do município em questão, para sanar o déficit em infraestruturas e serviços básicos. Ainda em relação à metodologia, para a análise de dados, recorreu-se à leitura de diversas obras relevantes e artigos que versam sobre a problemática do planejamento urbano e da gestão descentralizada em Moçambique.

A pesquisa documental buscou dados em fontes diversas, a saber: relatórios financeiros, contas das gerências e planos de atividades executados (programas quinquenal e anual de urbanização). Foram também realizadas entrevistas semiestruturadas com funcionários do conselho municipal de Montepuez – sendo 5 membros das comissões de trabalho da Assembleia Municipal e 10 técnicos do Conselho Municipal – totalizando 15 informantes experientes em áreas como: planejamento físico e urbanização, contabilidade e tesouraria. De acordo com Lüdke e André (2014), “os conhecimentos e experiências diretas constituem o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno”.

O artigo se inicia com um contexto histórico do pós-independência até a consolidação das autarquias em Moçambique. Na sequência, apresentam-se e analisam-se as fontes de financiamento de infraestruturas e serviços públicos de Montepuez. Revela-se que financiar investimentos em políticas urbanas valendo-se de receitas provenientes de suas próprias bases tributárias, é um dos principais desafios para as autarquias locais em Moçambique.

DO PÓS-INDEPENDÊNCIA ÀS AUTARQUIAS LOCAIS EM MOÇAMBIQUE

Com uma administração estatal de viés socialista, característica do poder popular revolucionário de Moçambique, a FRELIMO apostou no processo de descentralização político-econômico-administrativa desde 1990, como parte integrante de um conjunto de reformas iniciadas em 1975, que pretendiam destruir todos os vestígios de exploração e racismo, dualidade urbana implantada pelo Estado colonial português desde a declaração de Berlim (1884/85-1974).

Segundo Custódio e Maloa (2018), a descolonização e a retirada dos colonizadores, representavam caminhos para a resolução de problemas estruturais de urbanização que afastavam a população colonizada do direito à cidade. Os instrumentos da política indígena do governo português, efetivamente, produziram espaços extremamente segregados: de um lado a cidade branca/cimento, planificada, com infraestruturas e serviços urbanos; de outro a cidade negra/caniço, sem planificação ou organização, apresentando deficiências nas infraestruturas e nos serviços públicos.

Neste contexto, a estrutura social em Moçambique era formada pelos portugueses colonizadores, pelos negros assimilados – que teriam alcançado a categoria de portugueses por processos legais – e pelos negros não assimilados, ou indígenas, sendo que a esses últimos não era permitida a entrada na cidade branca/cimento para construir moradias.

A segregação urbana na África subsaariana e em Moçambique não é um dado novo. Se inicia com a expansão do capitalismo comercial com mercadores árabes, indianos, afro-islâmicos e, posteriormente, os portugueses. Estes últimos focavam-se na exploração de ouro, marfim e mão de obra escrava, multiplicando seus lucros do século XVI ao XVIII e construindo áreas residenciais, desde sempre, separadas dos nativos. Nasce, assim, as primeiras cidades-feitorias ao longo da costa leste africana, como são os casos de Mogadíscio (Somália), Melinde (Quênia), Kilwa e Zanzibar (Tanzânia), Sofala, Angoche, Sena, Quelimane, e Tete, estas últimas em Moçambique (RIBEIRO, 2019). Esses locais, que já eram ocupados anteriormente à colonização, sofreram grandes transformações, sobretudo no período do Estado Novo (1930), com a implantação de infraestruturas e serviços urbanos que se limitavam a atender aos desejos da população colonizadora.

A cidade do colono cheirava bem porque tinha coisas boas, era uma cidade limpa em seu saneamento (...) uma cidade iluminada, asfaltada, onde os caixotes de lixo estavam sempre cheios de vestígios desconhecidos, nunca vistos, construída de pedra e ferro (...) em oposição ficava a cidade dispersa e “feia”, não planificada (...) um lugar de má fama, povoado por homens também de má fama (...) a cidade do colonizado é uma cidade esfomeada, por falta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz (FANON, 1968).

Nunca houve planos para melhorar os bairros negros. Mesmo com a reestruturação urbana do Estado Novo e com as exigências internacionais para a melhoria da situação dos nativos nas colônias portuguesas (Angola, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Guiné-Bissau e Moçambique), os projetos desenvolvidos não eram suficientes, consistindo-se apenas em algumas pequenas casas com materiais pouco resistentes, destinadas aos poucos negros que trabalhavam na administração pública.

Com a independência nacional, os portugueses foram obrigados a abandonar as cidades, que passaram a ser ocupadas pela população local proveniente das zonas rurais. A essa altura, o governo de Moçambique não possuía pessoal experiente para levar a cabo qualquer tipo de reforma urbana (*Custódio*; Maloa, 2018; Maloa, 2016). Os nativos, portanto, ocuparam os espaços produzidos pelos colonizadores em um momento em que toda a África subsaariana enfrentava várias crises causadas pela exploração imperialista ao longo de vários séculos.

Moçambique, por exemplo, passou por tal processo em meio a várias crises políticas, econômicas, naturais e sociais, como: a guerra pela libertação; posteriormente a guerra civil entre a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e a Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO), iniciada em 1977; assim como calamidades naturais (secas e enchentes); e migrações massivas e contínuas entre o campo e a cidade. Tal contexto não permitiu qualquer correção da estrutura urbana segregacionista de matriz colonial. Como afirma Araújo (2003):

A “cidade de cimento” mantém-se com as mesmas características, mas degradada em termos de infraestruturas e serviços (...) ela apenas deixou de ser “branca”, mas não deixou de segregar a área suburbana, a “cidade de caniço”. Esta, por seu lado, manteve, e até agudizou as características de precariedade e de espaço excluído, mas, ao mesmo tempo, adquiriu outras facetas resultantes do impacto dos fluxos migratórios. (Araújo, 2003)

Para Maloa, (2016) o período de experiência socialista o governo não estava preparado para implementar qualquer reforma nos bairros considerados de caniço ou seja fazer uma intervenção horizontal, o que resultou em uma urbanização *faminta*. Uma organização onde tudo falta. É por essa razão que a passagem da década de 1980 para os anos 1990, deve ser vista “*período que se evidencia a incapacidade da FRELIMO*” na medida em que, não foi capaz de dar respostas às crises do país.

O IV congresso do partido marca um momento de transição de um modelo desenvolvimentista e de economia planificada para uma economia de mercado liberal. Com o fim da guerra civil (1977-92) e a revisão pontual da constituição da república em 1990, introduz-se o multipartidarismo e o direito a eleições livre por orientação das instituições financeiras internacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), delimitando uma agenda econômica condicionada por essas agências de ajuda externa (Sengulane, 2013).

Posteriormente, com o acordo de paz, assinado em 1992, e a realização das primeiras eleições multipartidárias em 1994, lançaram-se as bases legais para a reestruturação urbana de Moçambique. Tais reformas eram fundadas nas ideologias liberais impostas pelo ocidente através de suas instituições de apoio financeiro, como o BC que defendia processos de descentralização político-econômico-administrativas. De acordo com Mazula (1998) e Canhanga (2009), as autarquias locais foram, assim, institucionalizadas, sendo que o “pacote autárquico” – delimitação da autonomia, das atribuições e competências específicas de cada autarquia – foi estabelecido pela Lei n°2/97, de 18 de fevereiro (MOÇAMBIQUE, 1997) e as primeiras eleições autárquicas ocorreram em 1998.

A lei que cria e estabelece as atribuições das autarquias locais em Moçambique (1997) concede autonomia a tais territórios, reconhecendo que existem assuntos sobre os quais apenas as populações residentes podem buscar soluções rápidas e eficientes, a partir de meios e faculdades político-administrativas próprias, sem, necessariamente, esperar uma decisão do governo central. A autonomia das autarquias vai além de conferir poder aos órgãos locais, mas dá a possibilidade de se fazerem políticas participativas (como os planos quinquenais de urbanização). Desta forma, a regulamentação das autarquias, com grande sustento na constituição da república (MOÇAMBIQUE, 2004), confere aos órgãos autárquicos o poder de criar, financiar e gerir infraestruturas e serviços urbanos como forma de fazer valer a função pela qual foram criados.

Seguindo esta linha, as autarquias locais em Moçambique estão categorizadas em municípios e povoações.

De acordo com a lei nº 2/97, de 18 de Fevereiro, as categorias²⁷ dos municípios correspondem à circunscrição territorial de cidades e vilas, enquanto as povoações equivalem a circunscrição territorial de sede de posto administrativo, que na realidade de Moçambique ainda não foi instituído, estando na categoria de órgãos locais de Estado.

Do mesmo modo, as autarquias locais são confiados aos seguintes órgãos eleitos: um órgão deliberativo e representativo, a assembleia municipal ou de povoação e órgãos executivos, o conselho municipal ou de povoação e o presidente do conselho municipal ou de povoação. Estes órgãos, com base na legislação específica, trabalham em coordenação de forma a criar condições técnicas e financeiros na prossecução do interesse público. E não só, também o peso da descentralização em Moçambique reside na existência do poder local que se constitui em autarquia local.

RECEITAS DE FINANCIAMENTO EM INFRAESTRUTURAS E SERVIÇOS URBANOS NO ÂMBITO MUNICIPAL

No âmbito da legislação moçambicana (MOÇAMBIQUE, 1997, 2004, 2018),²⁸ definem-se como receitas de financiamento os valores estabelecidos por lei a favor das autarquias locais, nomeadamente: receitas próprias, receitas de transferências orçamentárias do Estado, empréstimos e doações externas de agências econômicas de cooperação internacional.

Há que se sublinhar que, apesar de as doações não serem consideradas fontes regulares das receitas de financiamento – pois dependem da decisão dos doadores sobre a locação dos valores para financiar despesas correntes ou de capital de autarquias, como no caso moçambicano, com incapacidade financeira própria para avançar em seus projetos – as mesmas configuram-se como as principais expectativas dos poderes locais para as práticas de planejamento e gestão urbana.

²⁷ Sobre as categorias das autarquias estabelecidas na lei nº 2/97, de 18 de fevereiro, a lei pode também estabelecer outras categorias autárquicas superiores ou inferiores à circunscrição territorial do município ou da povoação” (n.º 4 do Artigo 273).

²⁸ A lei nº2/97, de 18 de fevereiro (MOÇAMBIQUE, 1997), A lei nº1/2008 de 19 de Janeiro, (MOÇAMBIQUE, 2008), Constituição da república de 2004, (MOÇAMBIQUE, 2003

A lei n°1/08, de 16 de janeiro, ou Lei das Finanças e Patrimônio Autárquico (MOÇAMBIQUE, 2008), especifica também os recursos provenientes de impostos como: Imposto Pessoas Autárquico (IPA), Imposto Predial Autárquico (IPRA), Imposto Autárquico sobre Veículos (IAV), Taxa de Atividade Econômica (TAE) e Imposto Autárquico de Sisa (SISA). As autarquias recebem também uma parte do orçamento do Estado através do Fundo de Compensação Autárquica (FCA), o Fundo de Investimento e Iniciativa Local (FIIL), e outras destinadas a investimentos específicos, como no caso do Fundo de Estradas (FE).

No processo de urbanização ainda em curso em Moçambique, as receitas delimitadas por leis procuram responder às atribuições específicas de investimentos em serviços públicos destinados às populações das autarquias, nomeadamente: infraestruturas rurais e urbanas; espaços verdes, incluindo jardins e viveiros; habitação; cemitérios públicos; mercados e feiras; bombeiros; sistemas de abastecimento de água; sistemas de esgotamento sanitário; sistemas de coleta e tratamento de lixo, incluindo limpeza pública; sistemas de distribuição de energia elétrica, incluindo iluminação pública rural e urbana; rede viária rural e urbana, incluindo passeios; sistemas de transportes coletivos, incluindo os escolares; e centros de educação.

FONTES DE FINANCIAMENTO E INVESTIMENTOS EM INFRAESTRUTURAS E SERVIÇOS URBANOS DO MUNICÍPIO DE MONTEPUEZ, NORTE DE MOÇAMBIQUE

O município de Montepuez foi uma das primeiras cidades do urbanismo colonial atribuídas à Companhia do Niassa. Inicia seu processo de municipalização em 1998 e, atualmente, abrange uma área administrativa de 342,79 km² e é formado por ocupações maioritariamente espontâneas e áreas semi-rurais divididas em 17 unidades municipais, nomeadamente: Bairro Municipal Cimento, Mahipa, Matico, Matunda, Matuto, Maviha, Melapane, Mirige, Nancaramo A, Nancaramo B, Nacate, Namueto, Napai, Ncoripo, Nicuapa, Nihula e Pitimpini.

Baseando-se nos Planos de Orçamento (2009-2013), contas de gerência, manifestos eleitorais e planos de desenvolvimento urbano de Montepuez, são levantadas as seguintes perguntas: Quais as fontes de financiamento dos investimentos em infraestruturas e serviços urbanos? Que dificuldades o município encara no processo de descentralização que inviabilizam a arrecadação de receitas na base tributária e na materialização dos projetos locais em cinco anos de governo? Qual o grau de cumprimento dos projetos de intervenção urbana financiados com base em recursos

financeiros próprios? Tais questões são as bases que fundamentam as reflexões e investigações do presente artigo. Com essas perguntas objectivo-se analisar o nível de condições administrativas e financeiras do Município de Montepuez, como possibilidade para viabilizar os serviços públicos planejados em um ciclo de governação.

Nas análises dos materiais coletados, constatou-se que o município de Montepuez, à semelhança de outras autarquias em Moçambique, conta com três fontes principais de financiamento dos serviços e infraestrutura urbana: (1) receitas próprias, provenientes de fundos fiscais (impostos) e não fiscais (taxas por serviços prestados e licenças concedidas); (2) receitas advindas do Estado, como o FCA (Fundo de Compensação Autárquica), o FIIL (Fundo de Investimento de Iniciativa Local) e o FE (Fundo de Estradas); e (3) os fundos externos de doações, como uma cooperação entre Dinamarca, Suíça e Áustria no projeto de desenvolvimento autárquico de 13 cidades (P13C) ou o Programa de Desenvolvimento Autárquico (PDA).

Com base na lógica de que o bom desempenho de uma autarquia é medido em função de suas condições técnicas internas em gerar recursos financeiros para pagar despesas e fazer investimentos – sendo essa, condição sem a qual não se pode falar em autonomia local – é feita a análise dos valores provenientes da base tributária da autarquia de Montepuez. De 2009 a 2013, o município arrecadou 31.957.913,85 Mt (Trinta e Um Milhões, Novecentos e Cinquenta e Sete Mil, Novecentas e Treze Meticais e Oitenta e Cinco Centavos), sendo que, desse total, 95,43% equivaleram a receitas não fiscais, enquanto que apenas 4,57% corresponderam a receitas fiscais ao longo dos cinco anos.

Neste cenário, Montepuez encontra-se no nível D no que se refere ao gozo de poderes legais, não conseguindo explorar efetivamente todo o potencial tributário expresso na legislação. Os principais impostos cobrados no município são: Imposto Predial Autárquico (IPRA), Imposto Pessoal Autárquico (IPA) e Imposto de Veículo (IV), sendo que diversos outros impostos previstos em leis são praticamente inexistentes, como apontado na entrevista de 24/05/2016 realizada com 15 trabalhadores do Conselho Municipal: “a lei oferece muitos impostos que, ao nível da cidade, não encontram cobertura para sua cobrança, apesar de constarem em todos os planos de arrecadação das receitas municipais de forma geral” (CONSELHO MUNICIPAL DE MONTEPUEZ, 2016).

No município de Montepuez, portanto, ainda não estão estabelecidas as condições técnicas que proporcionam a geração de recursos para melhorias nos serviços urbanos e no investimento em infraestrutura. Não é satisfeita, desta forma, a previsão da Lei das Autarquias, que advoga que “as atribuições que respondem às competências das autarquias são satisfeitas com recursos a favor das autarquias” (MOÇAMBIQUE, 1997). Pode-se afirmar também que no plano de receitas aprovado pela Assembleia Municipal estão constados todos os impostos previstos na legislação apenas para expressar as vontades da Lei das Finanças Autárquicas (MOÇAMBIQUE, 2008), pois uma minoria de tributações é, de fato, concretizada.

A prática de arrecadação de receitas próprias depende, fundamentalmente, da realidade econômica e social de cada município. Neste ponto, as autarquias em Moçambique diferenciam-se, pois, ao mesmo tempo que existem municípios grandes em extensão territorial e oportunidades de geração de renda, há outros muito pequenos e pobres, que têm de enfrentar dificuldades de gestão urbana de maneiras diversas. Com efeito, tendo em conta o papel pelo qual as autarquias foram criadas, cabe aos órgãos locais, independentemente do porte dos municípios, a busca de estratégias que possibilitem o maior aproveitamento tributário previsto em lei, com o objetivo de transformar as receitas cobradas em serviços básicos de qualidade para os beneficiários, de forma a cumprir o pressuposto da mesma de que “o município tem o direito e a capacidade de arrecadar as receitas que por lei forem destinadas às autarquias” (MOÇAMBIQUE, 1997).

Em relação às receitas não fiscais (taxas), houve um aumento significativo no período de 2009 a 2013, influenciado pelo desenvolvimento econômico e social, tendo como papel de destaque a exploração de recursos naturais como o rubi, o grafite e o petróleo, produtos que atraíram pessoas de diversas regiões do país e também estrangeiros, que se estabeleceram em Montepuez e movimentaram a economia. Pode-se concluir que o impacto positivo das receitas não fiscais, em quase todos os anos, acontece pelo fato de que os munícipes, que prestam e procuram diversos serviços, requerem uma contraprestação para seu uso e legalização. Estes fatos conduziram, entre outros efeitos, à ocupação de espaços por meio de concessões autorizadas para a construção de casas e centros comerciais, contribuindo para o aumento das receitas não fiscais, como apontado no Gráfico 01.

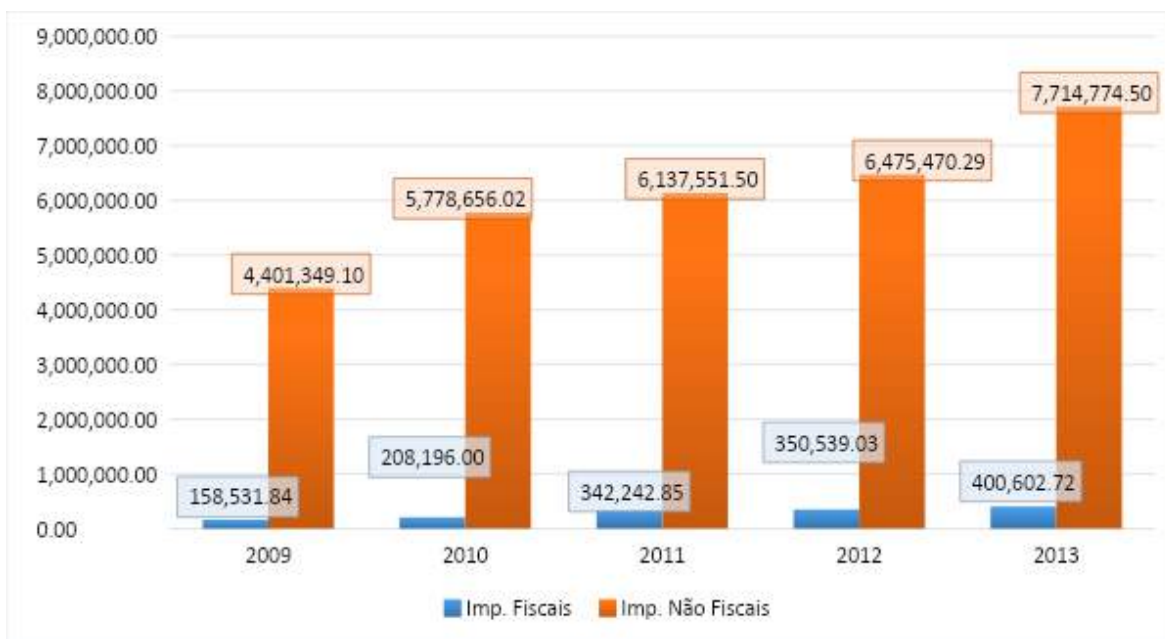


Gráfico 01: Receitas próprias dos exercícios econômicos de Montepuez (2009-2013).

Fonte: organização da autora com base nas contas de gerências dos exercícios econômicos (2009-2013). (2020)

Os resultados da pesquisa apontam para um desafio na implementação de mecanismos viáveis que no aproveitamento efetivo das fontes de financiamento. O município não possui, por exemplo, um sistema de cadastro atualizado de registro sobre impostos e contribuintes. Até o término desta pesquisa, existiam cadernos físicos de controle diário e senhas de mercado e encontrava-se no início a implementação dos processos de cadastro online com base nos dados provenientes do Projeto de Desenvolvimento Autárquico (PDA). As expectativas de um futuro próspero geram a ideia de que o cumprimento das obrigações fiscais ao nível do município depende, em sua maior parte, da boa vontade dos munícipes.

Mesmo que Montpuez tenha sido, historicamente, uma das primeiras autarquias implantadas em Moçambique, ainda em 1998, ainda falta um sistema consistente de registro de dados para os vários impostos previstos em leis, o que revela um fraco domínio técnico institucional nas formas de garantia econômica local autônoma. Torna-se necessário, ao nível do Conselho Municipal, criar uma base consistente de dados de receitas, de modo a facilitar o processo de cobrança, controle e cumprimento das obrigações fiscais, devendo, para tal, aproveitar os impostos que apresentam maior rendimento: os não fiscais.

A entrevista realizada com trabalhadores do Conselho Municipal de Montepuez aponta para uma importante ambiguidade: as dificuldades que o município enfrenta neste

processo de descentralização, e que inviabilizam a materialização de projetos urbanos, parece se iniciar na própria Lei das Finanças Autárquicas (MOÇAMBIQUE, 2008).

(...) a lei n°1/08, de 16 de janeiro (Lei das Finanças e Patrimônio Autárquico) não apresenta as formas de cobrança para todos os impostos, como acontece, por exemplo, com o IPA. Este fato também é acentuado pela ausência de uma cultura municipal e financeira por parte dos cidadãos, aliada à própria história da origem dos municípios em África. (CONSELHO MUNICIPAL DE MONTEPUEZ, 2016)

Os entrevistados do Conselho Municipal de Montepuez entendem que a autonomia local em Moçambique se encontra somente nos papéis, não na prática, pois as decisões sobre processos de intervenções urbanas partem, normalmente, “do topo para a base”, sem o devido consenso das comunidades. Ainda de acordo com os entrevistados, além de a maioria da população viver em condições que não a permite pagar pelos serviços urbanos, os processos neoliberais não são de conhecimento da mesma. Neste sentido, nota-se um distanciamento entre as deliberações municipais e a gestão dos bairros de vivências tradicionais, o que gera outros questionamentos dentro da pesquisa: Quem pode criar condições financeiras para a melhoria dos serviços públicos urbanos ao nível das autarquias? Qual é o papel das comissões de trabalho locais na Assembleia Municipal?

Acredita-se que a autonomia do poder local confere legitimidade aos órgãos eleitos (Conselho Municipal e Assembleia Municipal) na busca de estratégias viáveis para a produção de uma urbanização sustentável e que permita tirar proveito de suas fontes para financiar atividades de planejamento. Entretanto, a baixa arrecadação de receitas próprias passa pelas insuficiências financeiras das autarquias em Moçambique e pela baixa capacidade técnica de controle do município sobre as receitas arrecadadas em cada fonte (WEIMER, 2012).

Como se pôde verificar, entre 2009 e 2013, o Conselho Municipal de Montepuez não cobrou alguns impostos, enquanto outros foram cobrados de forma pouco efetiva. A taxa de lixo, por exemplo, é uma fonte consignada quase inexistente, pois sua cobrança é feita de forma não sistematizada e a preços variáveis, sem uma tabela aprovada pela Assembleia Municipal. Não obstante, em todas as 17 unidades municipais que compõem a cidade, a tributação desta taxa é feita, especificamente, sobre instituições comerciais – hotéis, restaurantes, barracas de venda de comida e fábricas de algodão – em valores que variam de 300 a 1.000 Meticais.

Em relação à formação de parcerias na cobrança de impostos municipais, ainda há o desafio do fortalecimento do diálogo entre os órgãos de governo com instituições,

entre outras, como a EDM (Eletricidade de Moçambique). Ao apostar nessa estratégia, o município estará prosseguindo com preceitos constitucionais:

Na prossecução do interesse público, as autarquias locais e as estruturas locais das organizações sociais e da administração direta e indireta do Estado, coordenarão os respectivos projetos e programas, e articularão as suas ações e atividades com vista à realização harmoniosa das respectivas atribuições. (MOÇAMBIQUE, 1997)

Outro fato importante que limita a urbanização em Moçambique é a dependência econômica das autarquias locais em relação ao poder federal. No período do estudo, as transferências do orçamento do Estado para o município de Montepuez corresponderam a 57,58% do total das receitas da autarquia, correspondendo a 110.661.398,67 Mt (Cento e Dez Milhões, Seiscentos e Sessenta e Um Mil, Trezentos e Noventa e Oito Meticais e Sessenta e Sete Centavos). Os dados presentes no Gráfico 02 mostram que apenas 1% das receitas geradas pelo município são advindas de impostos fiscais; em seguida, 16% gerados por impostos não fiscais, já abordados no presente artigo; outros 26% têm origem de doações externas, como do P13C (Projeto de 13 Cidades).

Contudo, o maior percentual de receitas parte das transferências do Estado, com fundos como os já citados FCA, FIIL e FE. Weimer (2012) aponta que “na sustentabilidade financeira, qualquer das fontes de receita é necessária para o exercício das funções”, embora se tenha que reconhecer que “cada receita representa uma lógica própria em termos de gestão e prestação de contas” (Weimer, 2012). Portanto, apesar da importância reconhecida das receitas advindas do Estado, este fato diminui a autonomia da autarquia em suas tomadas de decisões. Parte-se do princípio de que o desempenho da autarquia em arrecadar receitas é diretamente proporcional ao aumento de seu poder de deliberações no âmbito do planejamento e dos investimentos urbanos.

Como acentua Cistac (2012), “a descentralização, como um todo, é eficiente se as autarquias locais dominarem verdadeiramente suas finanças”. Conclui-se que é urgente que as autarquias disponham de meios próprios de exercício, evitando que o poder de autonomia seja apenas aquele previsto em leis, distante de suas aplicações reais.

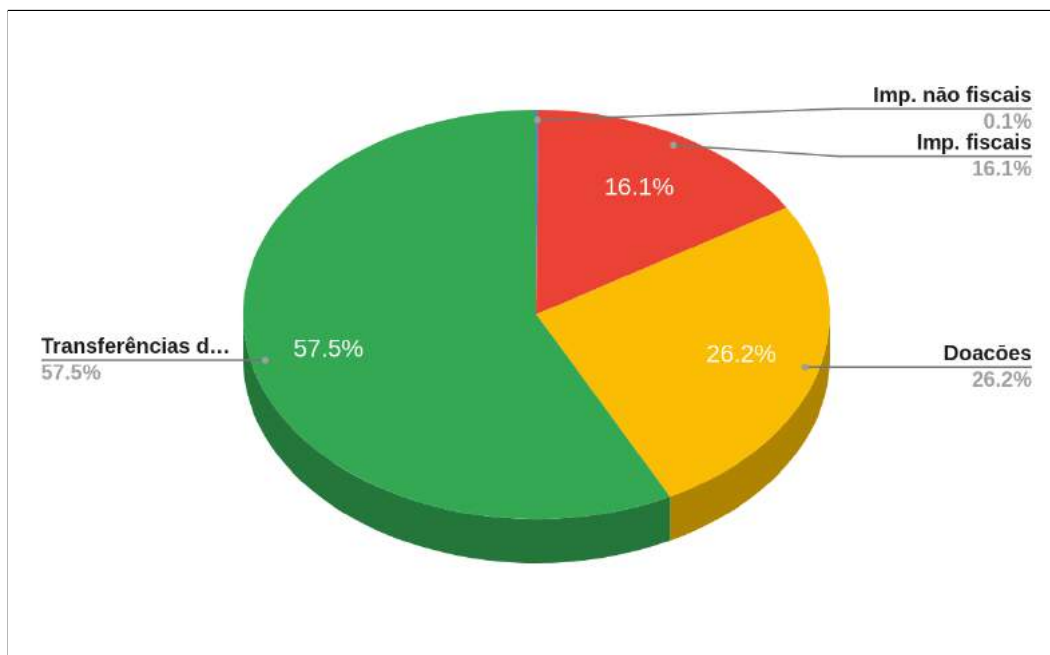


Gráfico 02: Receitas próprias dos exercícios econômicos de Montepuez (2009-2013).

Fonte: Organização da autora com base nas contas de gerências dos exercícios econômicos (2009-2013). (2020)

O Conselho Municipal de Montepuez projetou um Programa de Governança Quinquenal (2009-2013), que tem como pilares o desenvolvimento de políticas de: governança participativa e inclusiva; desenvolvimento econômico rápido e sustentável; finanças autárquicas; infraestruturas municipais; meio ambiente; urbanização e habitação; educação, cultura, esportes e recreação; mulheres, jovens, crianças e idosos; cooperação internacional e municipal; combate à pobreza absoluta; criminalidade; HIV/AIDS; drogas; calamidades naturais; corrupção e outros males que atormentam os munícipes.

No âmbito urbano, os principais investimentos dentro do plano são em infraestruturas básicas, melhoramento de estradas (urbanas e suburbanas), rede de abastecimento de água, combate à erosão e fornecimento de energia elétrica. Ciente da autonomia local na distribuição das receitas arrecadadas para as diversas atividades, o plano de urbanização considerou como fontes de financiamento prioritariamente as receitas próprias do município (fiscais e não fiscais), de acordo com os valores arrecadados entre 2009 e 2013.

Atividade	Área	Fonte do Fundo	Orçamento Previsto (MZN)	Orçamento Retificado (MZN)	Grau (%) de Cumprimento	Fundamentação
Construção do Edifício do CMTZ	Urbanização e Construção	FIIL/CM/FC	3.989.180,00	7.281.180,00	50	Iniciados os trabalhos de fundação

Última prestação de pagamento: aquisição de futuras instalações	Urbanização	FIIIL	4.000.000,00	2.000.000,00	50	Metade do valor pago
400 m ² de Pavimentação	Urbanização	FE	10.800.000,00	1.828.844,32	40	Iniciados os trabalhos de compactação
Abertura de 755 m de vias de acesso às futuras instalações do CMTZ	Urbanização	FE/PDA/FIIL	59.100.000,00	49.690.577,00	100	Trabalhos realizados integralmente

Tabela 01: Recorte de atividades relacionadas à infraestrutura e serviços urbanos no período.

Fonte: Organização da autora, com base no Plano Quinquenal (2009-2013).(2020)

A abrangência de projetos correntes dentro de cada área de atribuição da autarquia faz transparecer o desnível de cobertura entre as receitas arrecadadas e as despesas executadas. O financiamento de projetos com recursos próprios da autarquia é quase inexistente. Deste ponto de vista, ao avaliar as diversas atividades desenvolvidas no período do estudo, conclui-se que o Conselho Municipal de Montepuez, dentro de suas capacidades, pouco contribui para a satisfação das necessidades da população, em se falando do uso de recursos próprios da autarquia.

Verifica-se também que no plano quinquenal, a maior parte dos projetos do município são viabilizados pelos fundos de transferências do orçamento do Estado e doações externas, o que, de certa forma, retira a legitimidade da autogestão confiada aos órgãos do poder local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESAFIOS NO FINANCIAMENTO DE INFRAESTRUTURAS E SERVIÇOS URBANOS

O presente trabalho levantou que o município de Montepuez, distante de suas capacidades financeiras e técnicas, expressa sua autonomia apenas no âmbito legal (Pacote Autárquico), mas se afasta da mesma no sentido prático. Aponta-se que o Conselho Municipal de Montepuez deve reforçar sua máquina administrativa de forma a viabilizar os projetos que atendam às demandas dos cidadãos. Uma estrutura urbana saudável depende, em grande parte, de uma base financeira sustentável, portanto, cabe aos órgãos autárquicos o dever de aumentar suas receitas para prestar melhores serviços públicos (WEIMER, 2012).

Ademais, o presente estudo aponta para a necessidade de se criar uma sólida base de dados, de modo a facilitar o controle dos impostos que geram maiores rendimentos (IVA, IPRA, IPA, SM, UASA, TAE e EV). Esta estratégia, além de facilitar as cobranças e o controle fiscal, evita que os fundos arrecadados sejam, de qualquer maneira, desviados de seus destinos dentro do planejamento. Outro apontamento importante é possibilidade de os órgãos autárquicos articularem parcerias de cooperação com outras instituições, com o objetivo de explorar novas fontes para o orçamento da autarquia – como os exemplificados casos das receitas consignadas como as taxas de lixo e de ocupação do solo urbano.

Tais práticas podem ser valiosas para o processo de urbanização de Montepuez, e de Moçambique como um todo. Pensar em tais possibilidades pode evitar que os municípios continuem enfrentando as mesmas dificuldades a cada novo ciclo de governo, ajudando a combater assimetrias regionais de desenvolvimento dentro de uma política viável para a melhoria dos serviços oferecidos aos cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, M. G. M. DE. The urban spaces in Mozambique. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, v. 7, n. 2, p. 165–182, 17 dez. 2003.

BAIA, A. H. M. Os meandros da urbanização em Moçambique. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, v. 29, p. 03–30, 2011.

CANHANGA, N. DE J. V. Descentralização fiscal, transferências inter-governamentais e dinâmicas da pobreza nas autarquias locais. **Anais da Conferência sobre “Dinâmicas da pobreza e padrões de acumulação económica em Moçambique”**, abr. 2009.

CISTAC, G. **Moçambique: institucionalização, organização e problemas do poder local**. Anais das Jornadas de Direito Municipal Comparado Lusófono. **Anais...** In: JORNADAS DE DIREITO MUNICIPAL COMPARADO LUSÓFONO. Lisboa: abr. 2012 Disponível em: <<http://www.fd.ulisboa.pt/wp-content/uploads/2014/12/Cistac-Gilles-Institucionalizacao-org-anizacao-e-problemas-do-poder-local.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2021

CONSELHO MUNICIPAL DE MONTEPUEZ. **Entrevista realizada com trabalhadores do Conselho Municipal de Montepuez a respeito das finanças do município.**, 2016.

CUSTÓDIO, V.; MALOA, J. M. A urbanização moçambicana: uma proposta de interpretação. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, v. 22, p. 08–24, 2018.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FORQUILHA, S. (ED.). **Desafios para Moçambique 2018**. Maputo: IESE, 2017.

ILAL, A.; WEIMER, B. Urbanização, serviços públicos e recursos fiscais - os principais desafios para as autarquias moçambicanas: uma análise com enfoque nas transferências fiscais intergovernamentais. In: **Desafios para Moçambique 2018**. Maputo: IESE, 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educacao: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPA, 2014.

MALOA, J. M. **Urbanização moçambicana: uma proposta de interpretação**. text—[s.l.] Universidade de São Paulo, 6 maio 2016.

MAZULA, A. **Autarquias locais em Moçambique: antecedentes e regime jurídico**. Lisboa-Maputo: UEM, 1998.

MOÇAMBIQUE, R. DE. 2/97. Lei n°2/97 - aprova o quadro jurídica para implantação das autarquias locais. . 1997.

MOÇAMBIQUE, R. DE. Constituição da República de Moçambique. . 2004.

MOÇAMBIQUE, R. DE. 1/2008. Lei n°. 1-2008, de 16 de Janeiro - Lei das Finanças e Patrimônio Autárquico. . 2008.

MUACUVEIA, R. R. M.; FERREIRA, W. R. A rede urbana e a tendência de formação de metrópoles regionais em Moçambique. **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, v. 4, n. 14, p. 90–108, 23 out. 2018.

NGUENHA, E.; URI, R.; WEIMER, B. Finanças locais: desempenho e sustentabilidade dos municípios moçambicanos. In: **Moçambique: descentralizar o centralismo - economia política, recursos e resultados**. Maputo: IESE, 2012.

RIBEIRO, E. T. N. **Processo de urbanização em Moçambique – África**. (Editora Poisson, Ed.) Geografia no Século XXI - Volume 5. **Anais...** Editora Poisson, 2019 Disponível em: <https://www.poisson.com.br/livros/geografia/seculo/volume5/GeoSec_vol5.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2021

RIBEIRO, H.; BUQUE, L. Legislação e quadro legal da gestão de resíduos sólidos urbanos em Moçambique. **Rev. direito sanit**, v. 14, p. 132–147, 2013.

SENGULANE, H. **História das instituições de poder político em Moçambique**. Maputo: Diname, 2013.

WEIMER, B. (ED.). **Moçambique: descentralizar o centralismo - economia política, recursos e resultados**. Maputo: IESE, 2012.

**THE HOBBIAN PREMISE IN DEFENSE OF
AUTHORITARIANISM: PESSIMISM AS A GUARANTEE
MECHANISM FOR THE SUBTRACTION OF INDIVIDUAL FREEDOM**

**A PREMISSA HOBBIANA EM DEFESA DO
AUTORITARIANISMO: O PESSIMISMO COMO MECANISMO DE
GARANTIA DA DIMINUIÇÃO DA LIBERDADE INDIVIDUAL**

MAURÍCIO FONTANA FILHO

Bacharel em Direito pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUI. Especialista em Ciências Sociais pela Universidade de Passo Fundo, UPF. Bolsista PIC/UNINTER pelo projeto "Gastos partidários e a transformação da organização: os partidos políticos brasileiros sob a ótica das finanças partidárias". Área de investigação: Teoria do Estado. E-mail: mauricio442008@hotmail.com

JACQUELINE LIDIANE DE SOUZA PRAIS

Pedagoga pela Universidade Estadual do Norte do Paraná, UENP. Especialista em Educação Especial e Inclusiva e em Políticas Públicas para a Educação pela UENP. Mestra em Ensino pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, UEL. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação para a Inclusão pela Universidade Estadual de Londrina, UEL. Docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná, UENP. Área de investigação: Formação de professores; Educação Inclusiva; Prática Pedagógica; Planejamento de ensino. E-mail: jacqueline_lidiane@hotmail.com

INTRODUCTION

Are illegal immigrants generally composed of murderers, thieves, rapists and terrorists? Such was the claim made by a United States democratically elected State leader in 2018. What is investigated in the present research are the foundations of repressive, arbitrary and exclusive policies. What gives life to the so-called politics of fear? What motivates preventive legislation to be created and pose effects upon society?

The research method is the hypothetical-deductive through bibliographical research and data collection and analysis. Conservative thinkers (SALVANY, 1949; SCHMITT, 2009; BURKE, 2016; GASSET, 2016; SCHOPENHAUER, 2018; SCRUTON, 2015; HOBBS, 2014) were analyzed in order to explore their theories of State and thereby understand their starting points. Others, with more liberal reasoning, were used only as a complement and for the purpose of problematization. The thinkers whose theories were chosen to write this section were selected for their relevance, accessibility and topicality. That is why, throughout the text, we use classic authors for logical development.

Our initial hypothesis points towards a natural inclination of State in the form of pessimist discourse that modulates people in a way as to facilitate repressive measures. The State, therefore, makes use of a specific discourse with the aim of subjugating and controlling the collectiveness.

The first section makes precise the meaning of a Hobbesian premise, starting to develop a work on human nature and what it entails on a matter of government. In the second, the authoritarian State is built, in a moral form, as much as in economical and political ones. In the third section, we explore the premises involved in the contractual classics and their theories of State, through which we develop an elaborated true meaning of Hobbesian premise and its impact on society.

Fear is a human behavior and a force that make it possible in the social context to implement and legitimize exclusive violent policies by instilling uncertainty in people's hearts, thus guaranteeing support for extreme attitudes that, in normal times, would never even be considered. We investigate the reasoning that supports them.

Based on these assumptions, we have organized this chapter in order to analyze the impact of pessimistic assumptions on the construction of repressive State policies, consequently allowing a reflection on the social relations that occur.

THE HOBBSIAN PREMISE

In *Leviathan or the matter, form and power of an ecclesiastical and civil State* by Thomas Hobbes (2014), man is taken as a vile and power-hungry being, and the state of nature being considered a state of war for all men against all men. Based on this assumption, a State model, the absolute monarchy, with unlimited, indivisible and imprescriptible powers, is erected with the aim of stagnating the evils arising from human nature. The expression Hobbesian premise means a pessimistic starting point regarding the concept of a man who legitimizes arbitrary, despotic and invasive actions by the State.

The foundation of the rationality of intrinsically authoritarian authors such as Félix Sardá y Salvany (1949), Carl Schmitt (2009), Edmund Burke (2016), José Ortega y Gasset (2016), Arthur Schopenhauer (2018), Roger Scruton (2015) and Hobbes (2014) is based on pessimistic assumptions, from which also pessimistic speeches are erected in search of strong and restrictive institutions with the capacity to diminish the margin of individual action.

According to Schmitt (2009) theories of the State and political ideas could be analyzed in an anthropological aspect and categorized according to the criterion of assuming, consciously or unconsciously, a human being bad by nature or a good one. Evilness can manifest itself as corruption, weakness, cowardice, foolishness or even as brutality, impulsiveness, vitality or irrationality; while kindness, with the corresponding variations, such as rationality, perfectibility, maneuverability, educability and pacificism (SCHMITT, 2009).

The Hobbesian premise is a favorite of conservative thinkers. It indicates that men are professional, hedonistic, selfish, free and equal in society. Schopenhauer (2018) states that men are evil, and Ortega y Gasset (2016) that they are ignorant and, therefore, they need to have their spirits contained by the weight of the sword. To the extent that man is considered more prone to good, the less the need for institutional coercion in society, as if people were considered more prone to evil, the greater this need (SCHMITT, 2009).

For Mischel (2016), pessimism refers to the tendency to focus on the negative, to expect the worst or to make the darkest interpretations possible. Pessimistic starting points are the roots that legitimate preventive institutional repression, be it subjective repression by the Church or objective repression by the State. When people are seen as barbarians or inferiors, ignorant or incapable, justifications to deprive them of their freedoms are raised (SCHMITT, 2009).

What gives encouragement to speeches in favor of censorship and preventive military actions, restriction of sexual freedoms, association and assembly, opposition to suffrage, freedom of thought and belief, are the suspicions about what man will do when enjoying the aforementioned freedoms, which are taken by many as an abstract field of poisons and uncertainties. By vehemently believing the worst-case scenario, institutional structures are developed to address these fears. In other words, when attributing addiction to man, we also attribute coercive means to stop his addiction, that is, State actions (FONTANA FILHO, 2019).

The Church shapes the sinful concept of man in Sardá y Salvany (1949); the Hobbes Absolute State (2014) stagnates its evil intentions; the Ortega y Gasset Cultural Aristocracy (2016) prevents the masses from neglecting power. The premise makes the theory of State. Scruton (2015) states that the fallacy of what is good and better arises when the feeling of hope prevails over reason, related to the presence of an important choice to be made by a person. The Hobbesian premise, on the other hand, escapes this fallacy, because it presupposes not the best hypothesis, but the worst of them all.

FEAR IS THE MOST POWERFUL of human emotions. [...] where there is fear, the policy of fear arises. Namely, the deliberate use of the obvious desire that people have for protection to establish a permanent state of emergency that erodes and ultimately denies civil liberties and democratic institutions in practice. [...] in many countries we have entered a world in which children grow up in fear. And in which citizens accept that they are supervised and controlled electronically, that they are searched on their travels, that they are preventively detained, that are militarized in public space. Because these precautions are always in relation to "others", those whose ethnicity or religion makes them suspected of being suspicious. [...] what constitutes an exception for security reasons is becoming the rule that governs our lives. (CASTELLS, 2017, p.29, our translation).

When, in 2019, the President of the United States, Donald J. Trump, said that the illegal immigrants trying to enter Mexico were mostly thieves, rapists, murderers and terrorists, he, inherently in his speech, reflected a call for a greater invasion of the state and the removal of the freedoms of people who sought asylum in their country. It is a policy of fear. He pointed out an addiction that, if left defenseless, an unparalleled evil would be inflicted on the American people (FONTANA FILHO; PERSICH; TONEL, 2019).

Still, it is worth remembering the Nazi hatred directed by Adolf Hitler (2018) towards Jews, considered bad and guilty for the loss of the First World War by Germany, followed the same logic that would finally guarantee a state of continuous and irrecoverable exception (JACOBSON, 2018).

US Senator Ron Paul (2013) points that George W. Bush, at the time of the September 11, 2001 attack, in order to legitimize more incisive actions in the direction of

the war on terror, made use of a biased speech to consolidate the Iraqi people as being wholly bad. Those who disagreed would be taken as not true patriots. His inflammatory speeches would lead to a Congress approval of the Patriot Act, the legislation that materialized the State of exception.

The fact occurred during the Vietnam War. These Vietnamese people were demonized, as were the Soviets because of their antithetical policies to the North American ones, which guaranteed a greater margin on the part of the American State to impose policies of mass repression (MILGRAM, 1983).

In order to interact with a harmful pattern of men, a more significant abundance of rules is required to limit human conduct. Philip Zimbardo (2015, p.302, our translation) states that:

rules are formal and simplified ways of controlling complex and informal behaviors. They work by externalizing regulations, establishing what is necessary, acceptable and rewarded, and what is unacceptable, and therefore punishable.

Often, rules have an arbitrary life of their own, being the strength of legal authority even when they are no longer relevant. Some rules are essential for the effective coordination of social behavior; however, others are mere projections of the domination of those who create them.

The greater the freedom granted to man, the greater the impact of his nature on his environment, whether good or bad. Thus, freedom and crime are inextricably linked, so that if a man does not move in the sense of not being free, that is, if he is a servant, he, at the same time, will not commit crimes. Man will only act maliciously or beneficially when he is given freedom to perform such an action. Therefore, in order to better combat immoderate attitudes, freedom tends to be suppressed. This logic is formulated in the work *We* by Yevgeny Zamyatin (2007).

By extinguishing any possibility for man to do evil, any possibility for him to do good is extinguished at the same time, and the reason are limits. A jailed person will not kill one from outside, but at the same time, he will not act in any benevolent ways either. A man who is a servant of order is one who does not exercise his morals, but at the same time is one who does not act to the detriment of others (ZAMYATIN, 2007).

Legislation means trying to change human nature, but more than that, transforming each individual in a way that submits him to collective interests (ROUSSEAU, 2014). "In a good world, among good men, there is, of course, only peace, security and harmony

between all and all; in this scenario, priests and theologians as well as politicians and statesmen are superfluous.” (SCHMITT, 2009, p.70, our translation).

Incongruencies linked to human nature lead to coercive institutions to justify their most heinous acts as mere defense mechanisms, but who are their enthusiasts and what do they think of individual freedom?

FROM PESSIMISM TO AN AUTHORITARY STATE

According to Sardá y Salvany (1949), moral and political freedoms are part of an infectious heretical ideology that corrodes the souls of peoples: liberalism. Such claims represent demonic sin and the enemy of the Catholic religion, because they pray on the supremacy of the faith by distancing man from God and the hegemony of the Church. It is a work orchestrated by Satan to tempt men. By liberalizing thoughts, ideas, interactions and beliefs, they would be demeaning the Catholic religion to just one religion among many; it would be to propel an infectious plague with disgusting exhalations of decomposition and gangrene: a mortal sin.

The defense of freedom is taken as a viler act than being blasphemous, thief, adulterer or murderer. The man for Sardá y Salvany (1949) is not a hero, which leaves room for his position, which trusts in the Church the role of taming this naturally wicked and violent savage. How to live in a diverse society when men are unable to coexist in harmony, but attack like savages in search of blood and wickedness?

Voltaire (2008, p.103, our translation) supports this justification by saying that “such is the weakness of the human race and such its perversity that, undoubtedly, it is better that it be subdued by all possible superstitions, as long as they do not cause murder, than to live without religion.” With this, the interest of a coercive force, the Church, is claimed to act as a mechanism capable of alleviating conflicts.

“Man has always needed a brake and, although it may have been ridiculous to make sacrifices to fauns, nymphs and naiads, it was far more reasonable and useful to worship these fantastical images of Divinity than to live in atheism. (VOLTAIRE, 2008, p.103, our translation). Burke (2016), on the other hand, claims the figure of the State as capable of restricting human intentions. He points that the government, as well as freedom, has a beneficial character, but by giving freedom, a gift from humanity, to those unable to deal with it, we would be removing a madman from the protective coercion and the total comfortable darkness of his cell and placing him in an injurious freedom, both to him and to the healthy.

This is the French revolutionary man of 1789: a wild animal; a freed madman whose instinct will dominate him in such a way as to make both his life and that of rational men hell on Earth. Thus, Burke (2016) believes that the French Revolution is represented by the victory of the sick over the dominant class; the victory of lunatics over those who held the keys to their protective madhouse.

For Burke (2016) the greatest of all the plagues that had wrecked France was individual freedom, this under the justification that freedom, for those able to interact with it, is a blessing, while for the incapacitated it is a curse; it is a tool for their slavery. Those in a position of irrationality will be servants of their own dependence and limitation. There is nothing more heinous than an anarchy of vile men. With that, the authors foment the idea that “the effect of freedom is to allow individuals to do what they like: let's see, then, what it will be pleasant to do before we risk compliments that very early, perhaps, should be converted into condolences.” (BURKE, 2016, p.30, our translation).

“Setting up a government does not require too much caution. Establish the seat of power, teach obedience, and the job will be done. Giving freedom is even easier. It is not necessary to guide; and it just requires you to let go of the reins.” (BURKE, 2016, p.252, our translation). Burke (2016) proposes that freedom grants expectations in need of satisfaction, which means, by being free, a man can do very much, act in a whole lot of different and diverse ways, and these may represent a threat to be dealt with. If the peoples are not in a favorable position to satisfy them, there is no need to talk about freedom granted to the peoples, otherwise they would be interacting with a corrupted form of freedom.

"Those who know what virtuous freedom is cannot bear to see it dishonored by incapable minds by virtue of the loud words that come out of their mouths." (BURKE, 2016, p.252, our translation). According to Hobbes (2014) out of human nature emanates a narcissistic and bad feeling, from which a State that is present in all spheres of individual life and capable of preventing the war of all men against all men that would result from freedom is legitimated. Every man desires power, man being a wolf in relation to other men.

When this premise is fixed, Burke's idea (2016, p.97, our translation) that “kings will be tyrants for politics when subjects are rebels in principle” becomes more understandable. There is nothing more sensible than proposing a model of Absolute State when there is such a vile human nature as the one pointed out by Hobbes (2014). Schopenhauer (2018) follows the same precepts:

Selfishness, by nature, has no limits; the man only has an absolute desire, to preserve his existence, to avoid any pain, any deprivation; what

he longs for is the greatest possible sum of well-being, it is the possession of all the enjoyments that he is capable of imagining and that he strives to vary and develop incessantly. Any obstacle that arises between his selfishness and his lusts excites his anger, his hatred: he is an enemy that must be crushed. He would desire as much as possible to enjoy everything, to possess everything; not being able to, he would at least aim to dominate everything. [...] Selfishness is colossal, the universe cannot contain it. Because if everyone was given the choice between the annihilation of the universe and their own loss, it is idle to say what the answer is. Each one considers himself the center of the world [...] To paint in a stroke the enormity of selfishness in an exciting hyperbole, I came to this: Many people would be able to kill a man to seize the fat of the dead and grease in the boots. I only have one scruple: is it really a hyperbole? (SCHOPENHAUER, 2018, p.100-101, our translation).

It is the logic shared by many conservative thinkers that "the world is hell, and men are divided into tormented souls and tormenting devils." (SCHOPENHAUER, 2018, p.26, our translation). The world being a place of penance for the guilty arrested in these surroundings and plagued by their own disabilities; being governed by chance and error, dominated by madness and evil, and asphyxiated by the continuous lie that is existence is a world that needs coercive institutions to regulate it (SCHOPENHAUER, 2018).

Schopenhauer (2018) goes further by pointing out that man's life is a perpetual struggle, not only against abstract evils, misery and boredom, but also against other men, with an opponent everywhere and life is a war without truce in which one dies huddled with weapons in hand. The world as not being a magic lantern that admires the colors of its mountains, forests, torrents, animals and plants, but an environment full of friction and suffering.

It is a field of carnage where anxious and tormented entities live devouring one another and where every carnivorous animal becomes the living grave of so many others and spends its life in a long series of martyrdoms; it is where the capacity for suffering increases in proportion to intelligence, and therefore reaches the highest degree in man (SCHOPENHAUER, 2018).

Schopenhauer (2018) and Hitler (2018) condition the solution to earthly evils as being unique: the despotism of the wise and noble, of a pure and true aristocracy, corollary of a generation composed of the union of men and women selected to breed the superior race of rulers. Marquis de Sade (2008), in his work *the 120 Days of Sodom* exemplifies who is this bad man who tends to legitimize invasive State models whose assumption is so claimed in political thought:

He was out of France, in a safe province, in the depths of an uninhabitable forest, within this forest in a redoubt which, owing to the measures he had taken, only the birds of the air could approach, and he was in the depth of the earth's entrails. Woe, a hundred times woe to the

unlucky creature who in the midst of such abandonment were to find himself at the mercy of a villain lawless and without religion, whom crime amused, and whose only interest lay in his passions, who heeded naught, had nothing to obey but the imperious decrees of his perfidious lusts. (SADE, 2008, p.45).

Unlike Sardá y Salvany (1949), who reveres the Church, and Hobbes (2014), who calls for the State, both in the face of an evil man who motivates coercive institutions to safeguard interests, Ortega y Gasset (2016) criticizes individual freedom in function of the existence of the masses: an intellectually inferior and quantitatively predominant pattern of man, but by no means malevolent in a sense of bias towards violence.

Again, the logic employed is that to grant freedom to a man who does not know how to interact with it would be to destroy society itself. Ortega y Gasset (2016) calls the masses *mass-men*, *middle-men* and the *wise-ignorant*, proposing that a State lacking institutionalized coercion in a wide sphere would give scope for this class of people to degrade everybody's life and values, as well as society itself.

Ortega y Gasset (2016) affirms that obedience will save the masses, while freedom confuses them amid an excessive number of different and complex choices. Because they are unable to choose effectively, they suffer. Thus, without an order, the masses have a life of pure empty availability. The existence of masses is the reason why Ortega y Gasset (2016) defends the Cultural Aristocracy as a system of government, that is, the government of the best men culturally, which would prevent the masses from demeaning the political environment through a low and biased political representation.

In other words, what Ortega y Gasset (2016) claims is that to command people who are unable to decide is to give them what to do; it is to put them in their destiny, preventing their inability and extravagance; it is to prevent their continuous and unavoidable incapacity. They go around the same place without knowing what to do on a path that leads to nothing; they live in a maze of choices which they are unable to elucidate or even recognize as existing. Order prevents the masses from wasting their lives and from living empty and aimless existences. Thus, it remains for the masses to obey, while for those who do not fit into their class, to rule.

All of this revolves around the expectations that freedom grants and the peoples' capacity to satisfy them. Most conservative thinkers, as mentioned along this text, when asked about who men are, will respond with pessimism; when asked about what constitutes freedom, a character of instability and danger will be linked to it; when asked about the requirements for a freed life, dense expectations will be formulated, that is, a pessimist approach is created and a strong and organized institution is imagined to interact with these freed persons.

A life in freedom creates expectations that, when dissatisfied as a reflection of the condition of the peoples, the Hobbesian premise tends to be raised as a justification for the invasion of the State in the political, economic and moral spheres. It is from the idea of a bad man that a model of repressive state is structured. Ample power is linked to the figure of the holders of political power in order to stagnate the danger that represents man. Laws act as impediments to the free flow of society.

They label men as *intolerant* and, as a result, establish a moral State that reigns values among their citizens; they rate men as *ignorant* and, as a result, an anti-democratic State is claimed; finally, they label men as *selfish*, taking their resources and making use of them in a mercantilist or interventionist State. The Hobbesian premise functions as an apparatus that guarantees the legitimacy of State power by removing individual power and transmitting it to government officials (NOCK, 2012).

As Burke (2016) says, the idea of the State is constituted in the State itself, which means that a State that taxes more and has more functions will be a more powerful State. Here is what Herbert Spencer (1982) says about State power to the detriment of the individual:

Moreover, every additional State-interference strengthens the tacit assumption that it is the duty of the State to deal with all evils and secure all benefits. Increasing power of a growing administrative organization is accompanied by decreasing power of the rest of the society to resist its further growth and control. (SPENCER, 1982, p.54).

“In every government in the world, the public person consumes and produces nothing. Where, then, does the substance consumed come from? From the work of its members.” (ROUSSEAU, 2014, p.97-98, our translation). When State power increases, social power decreases, with the Bolshevik, Fascist and Nazi states being the total conversion of social power into State power (NOCK, 2012).

Just as the State has no money of its own, it has no power of its own. “All the power it has is what society gives it, plus what it confiscates from time to time on one pretext or another; there is no other source from which State power can be drawn.” (NOCK, 2012, p.3-4). Therefore, any claim of power made by the State leaves society with less power; there is not and cannot be any strengthening of State power without a corresponding and equivalent loss of social power.

FROM THE STATE OF NATURE IN ROUSSEAU, LOCKE AND HOBBS TO THEIR RESPECTIVE STATE MODELS

"I imagine men reaching the point where the obstacles, which are harmful to their conservation in the natural state, outweigh, by their resistance, the forces that can be used by each individual to remain in that state." (ROUSSEAU, 2014, p.29, our translation). Therefore, this primitive state of affairs would no longer be able to survive, and the human race would perish if it did not change its way of being. There is no other way for them to preserve themselves, but by forming a sum of forces that can overcome resistance, impelling them to form States (ROUSSEAU, 2014).

According to Jean-Jacques Rousseau (2014), the State had its origin through a social contract formed by men in view of their inability to deal with obstacles harmful to their health and conservation. Life in a primitive nature did not subsist, which motivated them to, in order not to perish, create coercive institutions capable of subjugating what previously preyed on their interests.

"What man loses by the social contract is natural freedom and an unlimited right to everything that tries and can achieve it; what he gains is civil freedom and ownership of everything he owns." (ROUSSEAU, 2014, p.34-35, our translation). Therefore, man gains security and peace, but loses the unrestricted freedom that he had. The social contract removes the authority that man possessed within the state of nature, being granted to an impartial entity.

The fundamental problem whose solution is provided by the social contract is represented by the incongruities of life in a state of nature from the perspective of Rousseau (2014), which will give rise to a State model in order to address its author's conception of evil. As Rousseau (2015) sees goodness in the natural man, his model of State will be built under the molds of this precept, amid the representativeness intrinsically linked to what he considers to be the State. "What is the purpose of the political association? It is the conservation and prosperity of its members." (ROUSSEAU, 2014, p.104, our translation).

"The social treaty has as its objective the preservation of contractors" (ROUSSEAU, 2014, p.50, our translation), which means that whatever is taken as a reason for the deterioration of peoples will be used as a propelling mechanism of the social contract and of the necessary measures to hinder such initial vices. In the state of nature, man has natural freedom, which is limited by the forces of the individual, as well as the possession of goods, a mere effect of force, only being recognized as worthless by others. Within State boundaries, on the other hand, man has civil freedom and ownership

of his assets, both of which are guaranteed by the authority of the sovereign (ROUSSEAU, 2014).

In Locke's (2012) view, within the state of nature the supervisor, the judge and the law enforcer were the individual himself. In civil society, each individual grant authority the power to supervise, judge and punish, thereby relinquishing their individual power of private judgment in favor of a new arbitrator: the community. Thus, what removed man from life in nature was the need for an impartial authority capable of providing protection over society, which could not be found except within civil society. From the vices of life in a state of nature arose States that, with coercive power, combat the incongruities that have given it cause to be.

The greatest objective of the social contract, for Locke (2012), is the preservation of the natural law. Man chooses to abdicate the state of nature and his absolute freedom because his enjoyment is uncertain and exposed to the invasion of others. He chooses, therefore, submission to the power of authority. Insecurity, fears and ongoing dangers weigh more than his absolute freedom when in the state of nature.

Natural law is not enough to regulate individual selfishness, hence the need for an authority that rules the norm through force. Natural law in a state of nature is represented by moral conduct, which means that Locke's (2012) natural man is limited by his conscience, but not enough, the representation of a State limited by natural law is necessary. In other words, the author's view of man being naturally conscious is what evokes his model of minimal and limited State.

According to Hobbes (2014), the state of nature represents reciprocal fear. It is a state of instability that motivates man to leave it, to enter civil society and to accept a common power as sovereign. The transition from the state of nature to the civil status represents the transition from a state of instability to a state of order capable of freeing the individual from a feeling of constant fear and torment.

When there is no common power capable of keeping men in respect, we have the condition that is called war; a war of all men against all. At that time there can be no place for the inventive faculty, as its results are uncertain; consequently, it is not possible to cultivate the land or navigate, imported goods that arrive by sea are not used; there are no comfortable constructions, nor machines to remove heavy weights (HOBBS, 2014).

Knowledge on the face of the earth will not be developed; neither computation of time, nor arts; there are no letters and no society; and what is worse: there will be great fear and danger of violent death. "Man's life, then, is lonely, poor, stunted and short." (HOBBS, 2014, p.96, our translation).

Hobbes (2014) claims that the origin of the State occurred at a time when man was able to abdicate his right to all things, opting for peace and security by accepting coercive and absolute power as sovereign, thus creating a social contract. With the State, the individual cries out for submission to authority in exchange for protection against the danger of imminent death and constant fear orchestrated by men naturally vile and thirsty for power within the state of nature.

In the state of nature all men are entitled to all things, not even the wisest or the strongest would live in peace because others could form groups and overthrow them. Because they have the right to all things, men live in constant war with their fellow men because they believe that their right is always being violated, after all, they have the right to everything, which includes the bodies of others and their belongings (HOBBS, 2014).

Unlike the representative State models of Rousseau (2014) or the minimal and limited state of Locke (2012), in Hobbes (2014) what appears as an unavoidable pillar of his theory of State is a pessimistic premise regarding the concept of man. From this, his absolute State model is built with the aim of addressing the evil of human freedom.

What determined the multiplicity of functions and powers linked to the State was the intensity and urgency of the needs of those who were in a state of nature. Thus, the more urgent and necessary man's needs are, the greater the sacrifices he will be willing to accept in order to have them met. Even the sacrifice of freedom can be seen as acceptable in the face of naked, homeless and insecure men.

When fear is instilled in people's hearts, they naturally choose to renounce their desire for freedom in order to protect themselves from possible evils. This is because "men made kings for men and not for kings; they placed chiefs in front of them so that they could live comfortably away from violence and outrages [...]" (MORE, 2014, p.37, our translation).

Is the state of nature a state of constant threat, very hideous as Hobbes (2014) points out, beneficial as proposed by Rousseau (2015) or just inconvenient as highlighted by Locke (2012)? What is in common is that, in all the cases announced, the State shows itself as the fruit of human need. From addictions within the state of nature, the protection of coercive institutions became imperative (MOLINARI, 2009).

The question to be asked is: how comprehensive is this need for a State? If the need gave life to the State, it is necessary to speak about the abstract that represents the term necessity and, as already explained, there are possibilities that inhabit this abstract, one of which is pessimism. If we face moral, political and economic freedom with pessimism, we will, as an inextricable corollary, tie to the State powers and functions that will act in an authoritarian manner and in decreasing social power (SPENCER, 1982).

Is the government instituted for the purpose of regulating trade – of dictating to each man where he shall buy and where he shall sell? Do the people wish to be told what religion they must believe, what forms and ceremonies they must practice, or how many times they must attend church on a Sunday? Is education the object contemplated? Do they ask instruction in the administration of their charities – to be told to whom they shall give, and how much, and in what manner they shall give it? Do they require that their means of communication – their roads and railways – designed and constructed for them? Do they create a supreme power to direct their conduct in domestic affairs – to tell them at what part of the year they shall kill their oxen, and how many servings of meat they shall have at a meal? (SPENCER, 1982, p.185-186).

The Hobbesian premise in the moral sphere acts as an assumption that people are intolerant, disrespectful and unable to interact in a moderate way with people of different colors, genders, sexualities, nationalities, religions, reasonable moral and philosophical conceptions and physical characteristics. In the economic sphere, it takes the form of men that are selfish, thirsty for power or disinterested in collective well-being as an end in itself. In the political sphere, it works under the assumption that people are politically ignorant or negligent, unable to elect their representatives and still less the representatives who would govern a collectivity.

In each of these areas of activity, the Hobbesian premise guarantees a present State. The moral state grants values and shapes the individual to the standard desired by the holders of political power; the interventionist state takes goods, feeds the public machinery and redistributes the rest, using little to satisfy the extensive society demands; the undemocratic State makes representation difficult and guarantees unrestricted powers to the government, canceling the idea of a State limited by Law while promoting the Law limited by the State.

FINAL CONSIDERATIONS

The instinctive human need for protection gives life to the Hobbesian premise and repressive State models. Within the power game of the governors, this need is shown to be explored by the ingenuity and coercive dependence of the peoples. Rather, they choose to have their freedoms deprived of themselves than to succumb to the potential abstract of *aggression*.

Atheists, Jews, Soviets, Vietnamese, Iraqis, Mexicans, Arabs and all those considered by governments to be suspicious represent the determining factor in guaranteeing the power of repressive action: pessimism. Policies based on pessimism have a natural tendency to neglect the interests of individuals when electing collective

ends as imperative of persecution. At the end of the day, it is the individuals who will be persecuted.

The abusive nature of fear policies is already a contemporary brand under the new technological molds that enhance the invasion of the State in people's lives. George Orwell (1992) eloquently predicted this in his work, *Nineteen Eighty-Four*. Security cameras as a constant surveillance force are not only part of society, but part of individuals acting as a mechanism to defend their interests.

The feeling of self-preservation is rooted in man, which guarantees the effectiveness of the measures, but that does not mean that the appeal is irresistible. When moral, economic and political bestowal is present, opposition is not uncommon. They are presumptuous, but the only way to prove them wrong is in the sphere of freedom, maturity and satisfaction of the expectations that it demands. Until then, we will be servants of the imposing States and their violent prerogatives.

REFERENCES

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. 13.ed. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

BURKE, Edmund. **Reflexões sobre a Revolução na França**. São Paulo: Edipro, 2016.

CASTELLS, Manuel. **Ruptura**: a crise da democracia liberal. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

FONTANA FILHO, Maurício. **O Estado arbitrário**: entre grilhões e ameaças. Riga: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

FONTANA FILHO, Mauricio; PERSICH, Queli Cristina Braz; TONEL, Rodrigo. (2019). Uma análise crítica dos debates presidenciais Norte-Americanos de 2012 e 2016: a influência da linguagem como mecanismo corruptor dos povos. **Temática**, 15(5), 177-192.

HITLER, Adolf. **Mein Kampf**. United States: White Wolf, 2018.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou a matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. 3.ed. São Paulo: Ícone, 2014.

JACOBSON, Zachary Jonathan. Many are worried about the return of the “Big Lie”. They’re worried about the wrong thing, **The Washington Post**, Washington, 21 May. 2018. Available at: https://www.washingtonpost.com/news/made-by-history/wp/2018/05/21/many-are-worried-about-the-return-of-the-big-lie-theyre-worried-about-the-wrong-thing/?noredirect=on&utm_term=.fa3bbe46570e. Access in: 03 Apr. 2021.

LOCKE, John. **Dois tratados do Governo Civil**. Lisboa: Edições 70, 2012.

MILGRAM, Stanley. **Obediência à autoridade**: uma visão experimental. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

MISCHEL, Walter. **O teste do marshmallow**: por que a força de vontade é a chave do sucesso. Rio de Janeiro: Objetiva, 2016.

MOLINARI, Gustave de. **The production of security**. Alabama: Ludwig Von Mises Institute, 2009.

MORE, Thomas. **A utopia**. São Paulo: Edipro, 2014.

NOCK, Albert Jay. **Our enemy, the State**. 3.ed. Caldwell: The Caxton Printers, 2012.

ORTEGA Y GASSET, José. **A rebelião das massas**. 5.ed. Campinas: Vide editorial, 2016.

ORWELL, George. **Nineteen Eighty-Four**. London: Everyman’s library, 1992.

PAUL, Ron. **Definindo a liberdade**: 50 questões fundamentais que afetam a nossa liberdade. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises Brasil, 2013.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Edipro, 2015.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. São Paulo: Hunter books, 2014.

SADE, Marquis de. **The 120 days of Sodom**. Radford VA: Wilder Publications, 2008.

SARDÁ Y SALVANY, Félix. **O liberalismo é pecado**. São Paulo: Companhia Editora Panorama, 1949.

SCHMITT, Carl. **O conceito do político / Teoria do partisan**. Belo Horizonte: Del Rey, 2009.

SCHOPENHAUER, Arthur. **As dores do mundo**: o amor – a morte – a arte – a moral – a religião – a política – o homem e a sociedade. São Paulo: Edipro, 2018.

SCRUTON, Roger. **As vantagens do pessimismo**: e o perigo da falsa esperança. São Paulo: É Realizações, 2015.

SPENCER, Herbert. **The man versus the State**: with six essays on government, society, and freedom. Indianapolis: Liberty Fund, 1982.

VOLTAIRE. **Tratado sobre a tolerância**: por ocasião da morte de Jean Calas. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2008.

ZAMYATIN, Yevgeny. **We**. London: Vintage, 2007.

ZIMBARDO, Philip. **O efeito Lúcifer**: como pessoas boas se tornam más. 3.ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.



Dossiê:

Efetivação e aplicabilidade dos direitos humanos: fundamentos e desafios

Jacqueline Lidiane de Souza Prais

Maurício Fontana Filho

Organizadores



www.editorapeixeazul.blogspot.com