

# VIII Congresso Internacional de Educação



# Direitos Humanos



8 a 10  
maio

2019

# 70 anos

da Declaração Universal  
dos Direitos Humanos  
e a Educação Humanizadora

PROMOÇÃO



APOIO



# APRESENTAÇÃO

O **VIII Congresso Internacional de Educação** constitui-se em uma proposta de parceria entre a Faculdade Palotina (FAPAS), Pallotti Colégio Antônio Alves Ramos, Associação dos Professores e Auxiliares Administrativos do Colégio Antônio Alves Ramos do Patronato (APAP) e Instituto Vicente Pallotti, de Porto Alegre. Instituições essas mantidas pela Entidade Palotina de Educação e Cultura - EPEC.

Tendo em vista o êxito obtido no VII Congresso Internacional de Educação propõe-se uma nova edição do evento, o qual visa contribuir para o desenvolvimento da educação sob a ótica de uma formação continuada, humanizadora tendo como foco os 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

# SUMÁRIO

## ÁREA DE TRABALHO

### Direitos humanos e diversidade

7. DA LEITURA À ORALIDADE: DESCORTINANDO O PRECONCEITO LINGUÍSTICO ESCOLAR  
(Elisangela Rech e Gilberto Oliari) ..... 5
8. DIREITOS HUMANOS E MULTICULTURALIDADE NO BRASIL: UM DESAFIO DA CONTEMPORANEIDADE  
(Amanda Becker e Silva)..... 22
9. REFLEXÕES ACERCA DOS DIREITOS HUMANOS E A COMUNIDADE LGBT  
(Lisiane dos Santos Welter e Ana Carolina Bicca Bragança) ..... 37
10. PRÁTICA CIDADÃ: TRANSVERSALIZAR EXPERIÊNCIAS CORPORAIS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
(Marcos Araujo Vieira, Leandra Costa da Costa, Marcia Gonzalez Feijó e Gustavo de Oliveira Duarte) ..... 48



VIII

Congresso  
Internacional  
de Educação

**Eixo 2**

**DIREITOS HUMANOS  
E  
DIVERSIDADE**



Direitos  
Humanos



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

## DA LEITURA À ORALIDADE: DESCORTINANDO O PRECONCEITO LINGUÍSTICO ESCOLAR

Elisangela Rech\*

Gilberto Oliari\*\*

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo refletir sobre uma prática escolar interdisciplinar que oportuniza aos estudantes manifestarem seus diferentes falares na escola. Através de uma metodologia qualitativa, teórico-reflexiva, busca-se descrever o projeto de leitura aliado à rádio escolar, pensado por professores de uma escola da rede estadual de Chapecó – SC, preocupados com a ressignificação dos saberes científicos escolares proponentes. Neste âmbito, com o apoio dos professores dos diversos componentes curriculares pretende garantir/oportunizar a revelação das diversas personalidades humanas em formação que, muitas vezes, estão apagadas ou se escondem nos bancos escolares e, assim, se destituem. Conclui-se afirmando que, experiências escolares como essa, possibilitam que os alunos revelem suas identidades, modos de expressão, posicionamentos, gostos e pensamentos e, principalmente, construam e reafirmem suas identidades na comunidade a qual estão inseridos num contexto escolar: manifestando seus diferentes falares.

**Palavras-chave:** Educação. Práticas Escolares. Projeto de Leitura. Rádio Escolar.

---

\*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – campus Chapecó-SC. Professora de Língua Portuguesa da rede pública de Santa Catarina. E-mail: elisangela-rech@hotmail.com

\*\*Mestre em Educação – UNOCHAPECÓ; Doutorando em Educação na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Professor de Filosofia e Ensino Religioso na rede pública de Santa Catarina. E-mail: gilba@unochapeco.edu.br

## FROM READING TO ORALITY: DECORATING THE SCHOOL LANGUAGE PRECONCEPT

**Abstract:** This article aims to reflect on an interdisciplinary school practice that allows students to express their different words in school. Through a qualitative, theoretical-reflective methodology, we seek to describe the reading project allied to the school radio, thought by teachers of a school in the state network of Chapecó - SC, concerned with the re-signification of the scientific school proponent. In this context, with the support of the teachers of the various curricular components, it aims to guarantee / give opportunities for the revelation of the diverse human personalities in formation that are often erased or hidden in the school benches and thus are dismissed. It concludes by stating that such school experiences enable students to reveal their identities, modes of expression, positions, tastes and thoughts and, above all, to build and reaffirm their identities in the community that are inserted in a school context: manifesting their different you talk

**Keywords:** Education. School Practices. Reading Project. School Radio.

### Introdução

A Língua Portuguesa tem um papel de suma importância, pois é ferramenta da qual os brasileiros fazem uso para comunicar-se de forma oral e escrita. E, para um melhor aprimoramento do estudo da língua, ela está incluída no currículo das escolas, pois este é o lugar onde o aluno tem a oportunidade de ler, escrever, interpretar, ouvir e falar, a fim de aprofundar seus conhecimentos pré-concebidos, conceitos e ideias, sanando suas dúvidas. Desta forma, cabe aos professores a tarefa de incentivá-los e dar oportunidades para que as habilidades linguísticas, principalmente o ato de opinar e redigir, não sejam esquecidos ou perdidos, quando os mesmos saírem da escola. Nestes termos, Possenti (1996, p. 20) acrescenta que “ler e escrever não são tarefas extras que possam ser sugeridas aos alunos como lição de casa e atitude de vida, mas atividades

essenciais e (...), seu lugar privilegiado, embora não exclusivo, é a própria sala de aula”.

Nesses termos, considerando o vigésimo sexto (XXVI) artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos que apresenta o direito a educação, direcionado ao desenvolvimento pleno da personalidade humana, bem como, o fortalecimento e o respeito dos Direitos Humanos em sua completude, reiteramos o papel da escola como formadora de sujeitos críticos e ativos no espaço social. Para tanto, acreditamos que as escolas deveriam guiar suas propostas pedagógicas e suas práticas valorizando e ampliando os conhecimentos científicos e experiências, a fim de desenvolver suas diversas potencialidades sejam elas de pensamento, expressão, interpretação e relações (inter-/intrapessoais).

Também, considerando o artigo décimo nono (XIX) da mesma Declaração, o qual afirma que, todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão, incluindo a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras. Defendemos que esse pressuposto deva ser uma base perceptível/sólida na construção das práticas escolares, visto que todos os sujeitos que compõe a escola pensam e, sendo sujeitos pensantes, precisam ter oportunidades para expressar o que e como pensam (podendo sofrer interferências mediativas/construtivas/explicativas/condutivas, quando os mesmos, não respeitarem os Direitos Humanos, para mais tarde não serem punidos pela sociedade).

Construímos o presente artigo, com o intuito de refletir sobre a experiência realizada em um projeto interdisciplinar, de uma escola de Chapecó – SC, que tem como meta aperfeiçoar a leitura dos alunos e implantar uma rádio escolar, dando visibilidade aos diferentes falares que constituem a escola. Afinal, acreditamos que esse projeto oportuniza a inclusão das diversidades escolares através de processos de leitura e oralidade, expostos na escolha ou repulsa pelos mais

variados assuntos e gêneros textuais. Mais do que isso, as atividades que serão descritas e refletidas, têm como objetivo incentivar os alunos a terem vez e voz - sendo locutores -, expondo-se oralmente, independente das variantes linguísticas adotadas, fazendo-se ouvir pelos diferentes sujeitos que compõe a escola.

Assim, o processo de ensino-aprendizagem escolar precisa estar contextualizado pela leitura, pela análise de textos, pela interpretação e pela vivência de situações concretas. Mas isso não basta, é necessário que no processo de recepção dos textos, o professor ensine os alunos a prestarem atenção à organização, à estrutura textual, ao gênero e à tipologia textual, ao uso da linguagem e aos efeitos por ela produzidos, bem como, a função dos recursos expressivos utilizados pelo autor, seu vocabulário, as formas de introduzir. Cabe destacar que, já na apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), afirma-se que,

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (PCN's, 1998, p. 15).

Nesse sentido, analisando a realidade/necessidade escolar, ler e oralizar são as duas habilidades preconizantes pelo referido projeto que irão perpassar/refletir pelas demais exitosamente. Até porque, “um bom livro é entretenimento, companhia inteligente, aventura, conhecimento. Os grandes leitores poderiam falar horas seguidas sobre o ato de ler e seus resultados” (PAVINI, 2003, p. 117); a leitura promove a imaginação, amplia horizontes conceituais e o conhecimento de histórias diferentes daquelas vividas no cotidiano do leitor. Nesse sentido, é quase impensável existir escolas que não



promovam a leitura, que não incentivem seus alunos a lerem ou que não oportunizem espaços para leitura nas aulas através de projetos escolares interdisciplinares, pois são todos os componentes curriculares que se beneficiarão com tal prática leitora.

A leitura não pode ser apenas da palavra, deve ser feita também da realidade que nos cerca e das diferentes realidades que cercam nossos alunos. Ler relaciona-se intrinsecamente com interpretação, “implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido” (FREIRE, 1989, p. 21). Desse modo a leitura, que é algo pessoal, pode ser contextualizada e apresentada a outros, que podem não ter feito a mesma leitura, mas que poderão reafirmar o dito, contribuir para reescrever de outro modo, ver por outros ângulos ou agregar outros conhecimentos conectando os diferentes saberes. Sendo assim, a leitura abre horizontes para estabelecer relações: entre uma leitura e outra, entre uma leitura e as pessoas, entre uma leitura e o mundo.

Para tanto, é imprescindível que o professor ensine o aluno a ver/perceber objetivos na leitura, que vão além da mera decodificação, para que ele se torne um leitor hábil. Pois, a leitura é fonte inesgotável de conhecimento, oportunidade de ampliação e enriquecimento vocabular, como também, prazerosa e estimulante. Conforme reforça, Antunes (2003), quando nos diz que,

É pela leitura que se aprende o vocabulário específico de certos gêneros de texto ou de certas áreas do conhecimento e da experiência. É pela leitura, ainda, que aprendemos os padrões gramaticais (morfológicos e sintáticos) peculiares à escrita, que aprendemos as formas de organização sequencial (como começam, continuam e acabam certos textos) e de apresentação (que formas assumem) dos diversos gêneros de textos escritos. A exposição, pela leitura, é claro, a bons textos escritos é fundamental para a ampliação de nossa competência discursiva em língua escrita (ANTUNES, 2003, p. 75-76).

Nestes termos é que vem o papel do professor: mediador e orientador, propondo diferentes leituras, além do uso do material didático, ofertado pelo Ministério da Educação (MEC). Especialmente, nas atividades de leitura que precisam ser encaminhadas com objetivos claros e definidos, a fim de instruir os alunos do caminho que deverá ser percorrido e das 'amarras' que precisam ser feitas para chegar aos objetivos propostos.

Partimos do pressuposto de que todos os alunos têm igual capacidade. Nesse sentido, "(...) a escola e o professor proporcionam um benefício – algo que se torna um 'bem público' e, conseqüentemente, coloca a todos numa posição igual e fornece a todos a oportunidade de começar" (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 71). Sendo assim, independente do material a ser lido, do momento a ser disponibilizado para a leitura; todos têm capacidade igual para abrir um livro, jornal, revista ou gibi e, ler. O modo como vai entender, interpretar e comunicar aquilo que leu, pode ser de ordem pessoal ou quiçá, profissional; pois, cada um tem uma forma de fazê-lo ou manifestá-lo.

## **1 Da leitura a oralidade – descrevendo o projeto escolar**

Em uma escola da rede estadual de ensino de Chapecó - SC que oferta todas as etapas da educação básica, foco de nosso projeto, fundada em 18 de abril de 1979, por um comerciante do bairro, neste ano está completando seus 40 anos de atuação na comunidade. Desde sua criação trabalha com turmas de Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e, há 20 anos, expandiu seu atendimento ao Ensino Médio (matutino e noturno). A escola tem em média um público de 625 alunos, distribuídos nos três turnos e, conta com, aproximadamente 80 funcionários, sendo: 1 Diretor Geral, 2 Assessores de Direção, 1 Assistente de Educação, 1 Assistente Pedagógico, 1 Administradora Escolar (atuando na função

bibliotecária), 68 professores (5 readaptados, sendo 1, bibliotecária), 3 serventes de serviços gerais.

Nessa escola, a afirmação de que “lê-se pouco e poucos são os livros disponíveis” (PAVIANI, 2003, p. 115) não retrata a realidade, apesar de que, tem-se uma ‘disputa acirrada’ com o ‘concorrente: celular’, como outros espaços escolares. Conta-se com uma biblioteca com um expressivo acervo bibliográfico com livros dos variados estilos: literário, didático, informativo, enciclopédico e pedagógico disponível para empréstimo de alunos e professores. Além disso, conta-se com uma professora e uma administradora escolar distribuídas nos três turnos que se dedicam, exclusivamente a cuidar do espaço, controlando os empréstimos, manuseios e devoluções dos livros, ressaltando a importância da leitura e promovendo eventos para arrecadar fundos destinados à aquisição de novos exemplares.

O projeto de leitura ocorre há 10 anos na escola e nasceu da necessidade de expandir a importância/relevância da leitura para as demais disciplinas, bem como uma sugestão da Secretaria de Educação do Estado (SED), como uma ação para contribuir na qualidade do desempenho dos estudantes nas provas avaliativas internas e externas: Prova ANA, Provinha Brasil, Prova Brasil, ENEM e PISA. Entre 2012 e 2014, a escola recebeu incentivo do Projeto OBEDUC (Observatório de Educação) - Ler & Educar: formação continuada de professores da rede pública de SC da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS). Mas em 2018, precisava passar por uma ‘repaginada’ para instigar os alunos a deixarem de lado apenas o olhar às redes sociais, percebendo os benefícios da leitura em outros meios, especialmente o livro. Para tanto, a professora de História, fez a tarefa de casa dada aos docentes e discentes no final de 2017, trazendo a ideia de conectar as aulas de leitura à implantação de uma rádio na escola.

Após socialização do projeto aos colegas e os referidos ajustes, redigiu-se o Projeto Rádio Escolar. O lançamento do PROJETO: aula de leitura e rádio escolar,

contou com a presença de um ex-aluno da escola e morador do bairro que, na atualidade, é radialista. E, na ocasião fez um relato da história do Rádio em Chapecó e como se deu sua trajetória de radialista, hoje reconhecido por sua atuação profissional e por sua história de vida. O radialista também falou dos diferentes gêneros textuais que se apresentam nos programas de rádio e da participação efetiva dos ouvintes. A fala do radialista veio de encontro ao proposto, pois desejamos que os alunos efetivem sua audição quando outros estiverem sendo locutores e sintam-se confortáveis ao se manifestarem no espaço improvisado 'fechado com cortinas' para ocorrer a rádio. Após o lançamento, o projeto seguiu seu curso, sendo a cada bimestre reavaliado pelo grupo escolar (direção, professores e alunos) apontando melhorias, sendo um desafio em todos os programas a propagação do som, ou melhor, a má qualidade dos equipamentos midiáticos escolares.

Desta forma, a metodologia deu-se através da organização de um cronograma, pré-elaborado pelas bibliotecárias em conjunto com as professoras de língua portuguesa. Ficando definido que o projeto ocorreria quinzenalmente, em dias e aulas alternadas, sendo nos quinze minutos iniciais da aula: a rádio e; nos demais trinta minutos: aula de leitura. Os locutores também, primeiramente convidados com antecedência, iniciando pelas turmas 3ª série, 8º ano e 3ª série, respectivamente, matutino, vespertino e noturno.

Vale ressaltar que, o dia que antecedia o projeto, as professoras de língua portuguesa ou a bibliotecária, ficavam responsáveis de avisar de sala em sala os alunos para trazerem o livro retirado semanalmente na biblioteca ou algo de casa para leitura. Também, as professoras de língua portuguesa mandavam uma mensagem via grupo de whatsapp de cada sala para lembrá-los. Mesmo assim, as bibliotecárias organizam as 'caixas de leitura' por turma com: livros, jornais, revistas, entre outros, para os que se esqueciam o livro; algumas vezes, os professores disponibilizavam materiais de suas disciplinas. À direção ficou

incumbida de expor um cartaz informando que no dia seguinte haveria a atividade.

Quanto ao roteiro da programação da rádio foi pré-definido pelas professoras de português e os alunos em sala de aula, para que a atividade atingisse seu objetivo e não distorcesse o processo. Assim, propôs-se, ROTEIRO da RÁDIO ESCOLAR: -vinheta; -apresentação dos locutores; -hora; -previsão do tempo; -música (trecho); -dica: beleza, casa, estudo, livro, filmes, séries; -avisos da escola; -música (trecho); -notícia; -vinheta; -esporte; -agenda cultural; ; -piada; -entrevista; -música (trecho); -vinheta. Sendo que, conforme os locutores, o roteiro sofria alguns ajustes, complementos e alguns itens eram deixados de lado, conforme os interesses, gostos e os acontecimentos.

## **2 Entre a igualdade e a diferença: pressupostos da prática escolar**

Para que possamos tentar entender como em um projeto, conforme descrito acima, leva-se em consideração a diversidade como um pressuposto importante na escola, é necessário refletir o modo como se revela a identidade dos sujeitos no meio social. Segundo Arendt (2008), essa revelação identitária acontece através do discurso e da ação em meio à pluralidade humana. É preciso apontar que essa pluralidade possui um sentido duplo: o de igualdade e o de diferença. O sentido da igualdade é o que aproxima diferentes pessoas, é o que possibilita que elas se reconheçam como sujeitos que tem algo em comum; “se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras” (ARENDR, 2008, p. 188).

Dessa forma, é possível afirmar que diante dos diversos seres humanos, há um sentido de igualdade, talvez o *modo* de falar e expressar-se, talvez o *modo* de pensar e de construir conhecimentos e saberes, talvez o *modo* de ler e se

concentrar. O que de fato precisa chamar atenção é que há igualdade entre a humanidade, pois cada ser pode construir experiências pessoais de *modos* parecidos.

O segundo sentido da pluralidade humana, apontado por Arendt (2008) refere-se a diferença entre os seres humanos. Segundo a pensadora, o aspecto da diferença é o que nos diferencia dentro da comunidade de seres humanos e aponta para a necessidade da revelação da identidade, pois:

Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender. Com simples sinais e sons, poderiam comunicar suas necessidades imediatas e idênticas (ARENDR, 2008, p. 188).

Se todos fossem iguais não haveria necessidade de revelar a identidade através do discurso. Todos teriam as mesmas identidades, a mesma forma de viver, a mesma ética e a mesma moral. No entanto, o mundo não é assim. Há diversos seres humanos que são únicos e partilham de uma pluralidade que os une e os move. Prova disso, são os inúmeros caminhos culturais, literários e linguísticos trilhados pelos seres humanos. Ninguém precisa ser igual a ninguém, cada um pode traçar o seu percurso, no entanto, não se pode perder a noção de que, somos iguais na capacidade de compreender-nos e vivermos socialmente.

A escola, por sua vez, deve ter por objetivo expandir o uso do português dos seus alunos, especificamente o uso de gêneros escritos e de fala mais formal, já que todo falante, à medida que vai construindo seu heterogêneo perfil sociolinguístico, vai também desenvolvendo a capacidade de fazer uso adequado das variedades que domina. Assim, o falante vai adquirindo a capacidade de selecionar a variedade que melhor se ajusta a cada evento interacional, atendendo assim às expectativas sociais. Lembrando que as atividades

conectadas às habilidades linguísticas, não devem limitar-se a uma modalidade em detrimento de outra; é preciso observá-las e trabalhá-las com igual atenção, procurando atentar para os diferentes aspectos através dos quais cada uma se realiza.

Assim, segundo Passarelli (2012, p. 79) percebe-se que o ato de ensinar é uma constante busca para aperfeiçoar e qualificar as habilidades dos alunos, mas, compete aos professores estarem “engajados, a princípio, num processo interacional para que a prática do ensino de produção textual possa sofrer uma mudança transformadora”. Corroborando, os PCN’s do Ensino Médio (2002, p. 110), destacam que compete ao professor direcionar as aulas de Língua Portuguesa para a construção e

constituição de competências, habilidades e disposições de conduta do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre a teoria e a prática, e a fundamentar a crítica, a argumentar com bases em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta.

Cabe aos professores, através das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola, reconhecer que “cada aluno, independentemente de antecedentes ou talento natural, tem a capacidade de se tornar interessado em alguma coisa e desenvolver de maneira significativa” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 72); é necessário oferecer a todos, a mesma oportunidade de aprender e de se expressar. Não importa necessariamente suas condições históricas, econômicas, sociais ou culturais, torna-se imprescindível sempre entender que é na escola que se efetiva o direito humano da educação com o pleno desenvolvimento da personalidade humana.

Nesse sentido é necessário compreender que a escola é “um tipo de vácuo no qual é dado tempo aos jovens e aos alunos para praticarem e se desenvolverem” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 73), é um local em que é possível testar, experimentar, acertar e até mesmo, errar, longe de preconceitos, discriminações, oportunismos e invisibilizações por etnia, religião, condição social, etc. Mais do que isso, na escola deve-se ter liberdade (desde que sempre respeitando os direitos humanos) de pensar e expressar aquilo que pensa. O tempo escolar deve ser um tempo de valorização das experiências, dos ensaios e dos saberes, sem a exclusiva preocupação de estar sempre certo ou errado, é o tempo de se dedicar a algo e se melhorar enquanto pessoa.

Nesse bojo conceitual é que trazemos à tona novamente as questões sobre a leitura e a oralidade, visto que, esses conceitos se inter-relacionam com o que foi dito sobre igualdade e diferença. Muito embora o projeto de leitura em consonância com a rádio escolar seja uma prática que mescla igualdade e diferença a todo o momento, oportunizando a todos expressarem-se sem o policiamento linguístico.

A leitura individual, silenciosa e concentrada pode possibilitar a construção de uma experiência existencial pessoal, singular e única; o que torna cada leitor diferente de outros leitores e único em seu modo de pensar e interpretar aquilo que leu. Segundo Paviani (2003, p. 114) “às vezes entrar num texto é como entrar em si mesmo ou, então, num lugar que pode ser familiar ou estranho”; o que demonstra o quão singular é fazer uma leitura. Um grupo de alunos pode fazer a leitura de um mesmo material, mas o que será entendido, interpretado e inferido depende das experiências e dos contextos individuais.

Desta forma, é preciso reverter esta manutenção dos padrões tradicionalistas e dar vez e voz ao aluno, oportunidades de conhecimento das regras e, especialmente, de sua aplicabilidade. Em suma, a língua, em decorrência da heterogeneidade quase infinita da vida social, é altamente diversificada no



interior da sociedade que a fala; e cada falante, no interior dessa sociedade, é também altamente diversificado do ponto de vista linguístico: domina não apenas uma, mas muitas das variedades sociais da língua em razão de estar envolvido em muitas comunidades de prática que albergam múltiplas redes de interação social.

Toda essa realidade linguística heterogênea que caracteriza a sociedade e o falante é extremamente dinâmica. Como a sociedade muda continuamente, também as variedades sociolinguísticas vão passando por mudanças lentas e contínuas. Nesse sentido, nenhuma variedade é estática e tampouco o repertório sociolinguístico do falante. Ele se altera e se amplia na mesma proporção em que se alteram e se ampliam suas experiências de vida.

Os textos, as palavras e as letras que tem significados próprios podem, através da leitura e da interpretação estabelecer relação com diversos contextos, signos, histórias e situações que se constituem na experiência vivida. Paviani (2003, p. 118) afirma que “somente aquele que cultiva o hábito da leitura aumenta a capacidade e entendimento e reflexão criteriosa sobre a complexidade do mundo”; por isso, afirmamos que a leitura jamais pode encerrar-se em si mesma, ela deve permitir uma compreensão de mundo muito maior do que o contexto do leitor; deve espraiar-se mundo afora. Isso fica ainda mais claro com o que Cunningham e Stanovich (1998) já diziam de que é preciso ofertar o “maior número leitura quanto possível” desde sempre, para que os estudantes consigam desenvolver as capacidades que a leitura proporciona. Sem contar que quanto maior forem às exposições a ela, maior será o desempenho na hora da produção escrita.

Para compreender e afirmar isso, é necessário “uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação da pura palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1989, p. 11). Por isso, é que a leitura precisa extrapolar sua condição de

diferença entre os seres humanos e possibilitar a criação de interpretações, sentidos e significados comuns ao contexto dos alunos.

A leitura, ao possibilitar a criação de significados comuns na diversidade humana, possibilita uma mudança na forma de compreender o próprio mundo e as relações que se estabelecem nele. Segundo Freire (1989, P. 20) “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer de transformá-lo através da nossa prática consciente”; é, nesse sentido, que a leitura pode extrapolar a subjetivação pessoal de interpretação ao passo que pode provocar a construção de uma comunidade em torno dos modos comuns de ler, comunicar e transformar o mundo.

### **Considerações finais**

A prática escolar, relatada através do “projeto de leitura e rádio escolar”, mostrou-se bem-sucedida, dentro dos padrões escolares que; ora dá certo, ora desmorona, caindo na desmotivação. Houve maior interesse pela leitura pelo grupo escolar (salvo, algumas exceções). Podendo atribuir-se o fato de criar-se a responsabilidade em trazer o livro, para não ler o indicado ou o vindo da biblioteca. Nas tarefas de seminários e apresentações aleatórias os professores perceberam uma maior adesão à atividade, desenvoltura e menos ‘nervosismo e vergonha’, além de uma maior destreza vocabular, atribuindo mais qualidade as atividades expositivas. Nestes termos, percebeu-se uma curiosidade e interesse em saber quem seriam os próximos locutores ou quem estaria na vez, bem como tentar identificar a voz de quem estava falando.

Porém, permaneceram ainda, alguns desafios pontuais, especialmente financeiros: caixas de som mais potentes ou implantação de som em salas de aula. Também profissionais, mas não menos importante, que a leitura seja aderida e

aconteça em todas as disciplinas, conduzida por todos os professores para que os alunos percebam e adquiram o hábito de ler e, principalmente que se desmistifique que a aula de leitura é tarefa ou projeto da disciplina de língua portuguesa.

Afinal, de acordo com a concepção de mundo e sujeito, adotada e seguida pela escola, as disciplinas curriculares passam a produzir o seu planejamento e suas intenções frente à construção dos indivíduos. Mas, conforme Allende e Condemarín (2005) o conjunto das áreas do conhecimento mostram que,

A matemática, a ortografia, a redação, as ciências naturais e sociais e todas as demais áreas de estudo que necessitam do uso de livros estão relacionadas com a habilidade de leitura. Os problemas aritméticos são apresentados, geralmente, de forma impressa e devem ser lidos para serem resolvidos. Existe uma alta correspondência entre os alunos bons na solução de problemas e os bons leitores (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 13).

A rádio escolar desperta nos alunos para algo que lhes é comum: descontrações, músicas, informações contextuais, liberdade de falar/opinar/expressar-se, além de promover momentos para estreitar laços entre aqueles que são diferentes entre si, mas partilham de igualdade contextual. Neste aspecto, quanto maior o valor atribuído ao papel da escola na formação dos sujeitos e o trabalho interdisciplinar, maior será o desempenho em sala de aula, sua aquisição de conhecimentos e seu sucesso escolar. Se considerarmos a formação de um público leitor, a escola surge, entre outras instituições, como elemento vital para a sua qualificação: é de sua competência ensinar a ler, atribuindo ao texto significados relacionados à sua capacidade de problematizar, contextualizar, refletir, enfim, sobre as questões tematizadas.

Desta forma, o papel da escola é formar sujeitos ativos e participantes da sociedade na qual estão inseridos. Seres dotados de razão e emoção e que, acima

de tudo, saibam posicionar-se, expor seus conhecimentos e relacionar a teoria escolar com a prática de seu cotidiano, sem preocupar-se única e exclusivamente com o certo e o errado. É preciso usar em sala de aula as TIC's, livros, revistas, jornais, folders além do Livro Didático, que é fornecido pelo MEC a cada dois anos para atingir uma formação plena dos sujeitos da escola.

## Referências

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf> acessado em: 11/03/2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Editores Associados: Cortez, 1989.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 14ªed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 2ª edição.

PAVIANI, Jayme. **Ensinar: deixar aprender**. Porto Alegre: EdiPUCrs, 2013.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

## DIREITOS HUMANOS E MULTICULTURALIDADE NO BRASIL: UM DESAFIO DA CONTEMPORANEIDADE

Amanda Becker e Silva\*

**Resumo:** Este artigo visa debater acerca do multiculturalismo presente no Brasil, assim como suas consequências, e sua relação com os Direitos Humanos em dois momentos. *A priori*, é delimitado uma visão geral a respeito do cenário social e cultural do país, assim como suas matrizes, historicidade e a construção do conceito de sociedade e indivíduo. A segunda parte abrange as consequências de uma sociedade multicultural e as diretrizes dos Direitos Humanos relacionadas, a partir das decorrências culturais e sociais que demandam a implementação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Busca, também, evidenciar a relevância da tolerância e da integração das multiculturas existentes no conceito normatizado na sociedade e como, de forma ampla, a historicidade cultural do Brasil resultou em um abismo educacional e social contemporâneo.

**Palavras-chave:** Multiculturalismo. Direitos Humanos. Diversidade Cultural. Educação.

## HUMAN RIGHTS AND MULTICULTURALITY IN BRAZIL : A CHALLENGE OF CONTEMPORARY

**Abstract:** This article aims at discussing multiculturalism in Brazil, as well as its consequences, and its relation with Human Rights in two moments. *A priori*, it is delimited an overview on the social and cultural scene of the country, as well as its matrixes, historicity and the construction of the concept of society and individual. The second part covers the consequences of a multicultural society and the related Human Rights guidelines, based on the cultural and social consequences that demand the implementation of the Universal Declaration of Human Rights. It also seeks to highlight the relevance of tolerance and the

---

\* Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: becker.silva.amanda@gmail.com

integration of existing multiculturalism in the normalized concept in society, and how, broadly, Brazil's cultural historicity has resulted in a contemporary educational and social abyss.

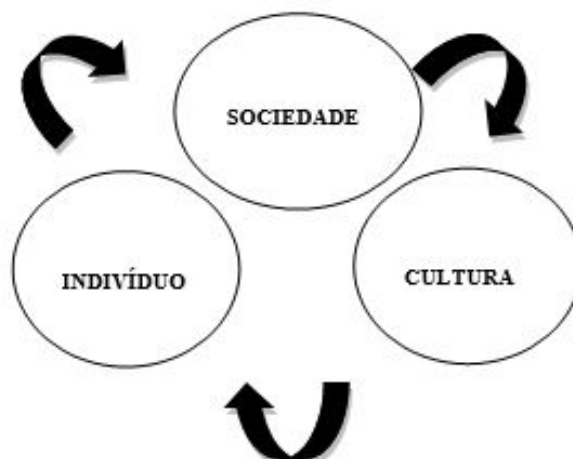
**Keyword:** Multiculturalism. Human Rights. Cultural Diversity. Education.

## Introdução

O cenário atual brasileiro é resultado de séculos de miscigenação de culturas e sociedades, onde cada qual contribuiu de sua maneira para a formação do Brasil contemporâneo. As diversas esferas sociais e individuais existentes se desenvolvem paralelamente com a evolução humana no meio, seja ela física, mental ou de personalidade. São essas esferas, modificadas pelos indivíduos da sociedade, que são as criadoras das diversas culturas existentes no território brasileiro: consequências diretas das matrizes originárias culturais, presentes na historicidade e passado do país. A cultura se apresenta como um elemento de extrema relevância para o desenvolvimento social e individual do ser humano, influenciando diretamente na formação pessoal do indivíduo e na modificação da sociedade.

A construção da sociedade como um todo provém da colaboração e da interação dos indivíduos participantes. Ela é o resultado do crescimento interno de cada sujeito refletido no coletivo. A relação entre sociedade e cultura pode ser entendida como uma via de duas mãos, logo que a 'normalidade cultural' se encontra dentro daqueles padrões da sociedade (ou sub-padrões, em casos de multiculturas presentes no ambiente). A normalidade da cultura é aquilo que desenvolve o indivíduo em todas as suas vias, pois o guia desde o início de seu percurso como cidadão e ser humano. Neste contexto, pode se entender que a cultura influencia na desenvoltura do ser humano, que se adapta à sociedade de acordo com aquilo que lhe foi 'normatizado'.

Figura 1 – Ciclo referente ao indivíduo, à cultura e à sociedade



Fonte: a autora (2019).

Referente ao gráfico anterior: a sociedade (ou subsociedade) é restringida pelas 'normatizações' definidas pela cultura, que influencia o ser humano no seu desenvolvimento social e individual, que por fim, se adapta à sociedade que ele mesmo é contribuinte na criação e é resultado da mesma.

No quesito conceitual, a sociedade engloba aqueles que se interessam pelo semelhante, não somente no sentido físico da palavra, mas no sentido ideológico, cultural e social, dentro da sua 'normatividade' pré-concebida. Em contraponto, na realidade, presenciamos em certos lugares uma multiculturalidade, consequência de diversos fatores interferentes e originários. A relação e harmonia dessas culturas seria o que pode ser chamado de sociedade utópica, baseada em o respeito mútuo da diversidade.

A multiculturalidade de um ambiente otimiza diversas normatizações individuais, ampliando as possibilidades para qual percurso o ser humano pode seguir (lembrando que a criação do indivíduo diante da sociedade e suas normatizações não é algo totalmente intencional, procede de acordo com a influência não proposital do meio sobre o sujeito). O efeito deste fenômeno são opiniões e alternativas divergentes, concebendo um ambiente heterogêneo o qual demanda o respeito mútuo e a não marginalização de certas culturas por conta



de suas matrizes originárias. O resultado de tal interação abisma entre tolerância e aceitação ou intolerância e preconceito. A linha que as divide é tênue e, infelizmente, pende na maioria das vezes para a intolerância. Pode-se afirmar que a cultura molda como o sujeito deve ser, pensar e agir, o que ocasiona que o indivíduo defenda aquilo que acredita de “ameaças externas”. Tais ameaças podem se expor como a diversidade de culturas e suas características específicas, que divergem uma das outras, na maioria das vezes.

A normatividade pressuposta nos conceitos de sociedade baseada na cultura do ambiente pode ser concedida a partir de tais fatores ‘normatizantes do meio’: a etnia, a economia, ideologia, a política...

A reflexão sobre os direitos humanos numa perspectiva da diversidade cultural leva à necessidade de consideração das identidades das diferentes culturas e das experiências historicamente vividas pelas mesmas. Significa, assim, respeitar as diferenças e, ao mesmo tempo, superar relações de desigualdades e de dominação entre os seres humanos e os povos (PEREIRA, 2016, p. 108).

## **1 Uma breve história sociocultural brasileira**

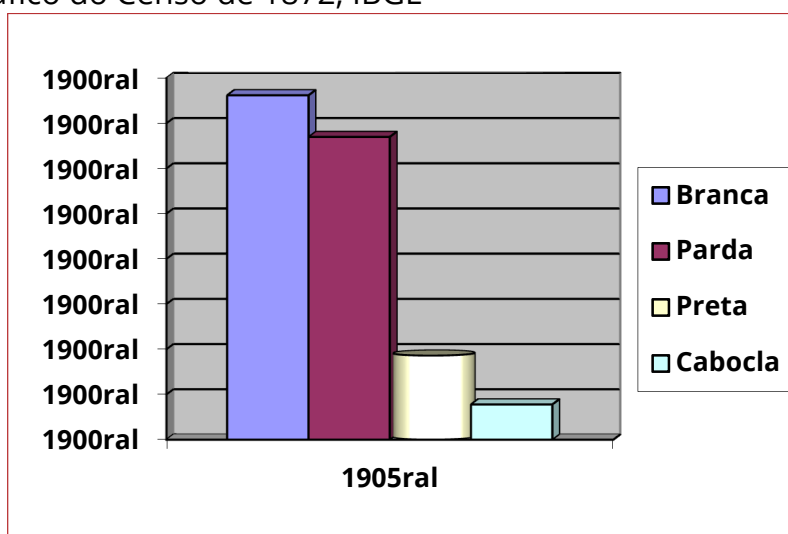
O Brasil é um país com um dos territórios mais extensos do planeta, com 8.516.000 km<sup>2</sup>. Tal territorialidade, assim como a vasta historicidade brasileira, são responsáveis pela diversidade cultural atual existente no país, desde as primeiras movimentações para a formação das sociedades, que se converteram para as diversas subsociedades/culturas existentes na contemporaneidade do Brasil. Devido à fatores históricos relevantes para a miscigenação cultural atual, o país conta com 3 matrizes originárias principais, que contribuíram para a formação da sociedade e do indivíduo, através de suas misturas e realocações pelo território do Brasil: a indígena, africana e a do homem branco europeu. Acerca de cada

cultura presente no país, existe sua origem, suas características, sua influência sobre o indivíduo e a formação social, e a sua predominância no território.

Como afirma BEZERRA (2014, p.09) “o processo da ocupação e formação do povo brasileiro é muito complexo”, ainda mais se colocarmos em questão cultural envolvida. Historicamente, a primeira sociedade com diretrizes culturais presentes no solo brasileiro foi a indígena. Diante deste grande corpo social com tradições comuns, sub-sociedades com culturas, especificidades e características únicas se desenvolviam e evoluíam no território nacional. Pode-se dizer que a miscigenação que descendeu a realidade social brasileira contemporânea teve início na sobreposição da cultura branca, vinda da Europa, sobre a indígena, já presente, e a africana, trazida para escravizar. O choque de culturas e o egocentrismo (eurocentrismo) do indivíduo europeu resultou em uma desharmonização do ser humano em relação a ele mesmo, partindo do temor do desconhecido e da competitividade presente na moralidade do ser.

A estrutura social do Brasil colônia, definida pelo eurocentrismo, constituiu a realidade contemporânea do país. A relação entre a elite europeia colonizadora e os negros escravizados definiu como tais culturas são representadas na sociedade atual, assim como todo o percurso da história brasileira. O europeu branco predominou sua cultura sobre as outras, o que desencadeou um preconceito e marginalização sobre aquelas que não eram consideradas ‘normatizadas’ no ambiente pela concepção europeia. Além disso, o pensamento europeu era de que com as frequentes imigrações europeias que ocorriam na colônia, a cor da população branquearia e a etnia e cultura branca definiria ainda mais as normatizações da sociedade brasileira.

Figura 2 – Gráfico do Censo de 1872, IBGE



Fonte: Revista Retratos, IBGE, 2018, nº 11, p. 18-19.

No ano de 1872 (conforme o gráfico acima), foi realizado o Censo em relação às etnias definidas como existentes no Brasil pelo europeu branco. Entre elas estavam a branca, predominante em relação a todas as outras, a parda, preta e cabocla (em referência ao indígena). Apesar da população livre identificar sua própria cor durante o recenseamento, havia a parcela escravizada que era delimitada por seus donos entre preta ou parda.

Nos anos seguintes de recenseamento, a categoria “parda” foi substituída por “mestiça”, termo que sucede visto o embranquecimento da população, na visão dos europeus. A ideologia, de que a população embranqueceria a partir das imigrações brancas europeias e a miscigenação da população, provinha de um comportamento supremacista branco de sua etnia e cultura, que visava, com os passar das gerações, clarear a população gradualmente até o desaparecimento dos negros e indígenas. Além disso, nas discussões presentes em relação as questões de cor, foi adicionado, nos anos seguintes entre 1908 e 1930, a categoria “Amarela”, decorrente da imigração japonesa no país. A historicidade dos censos que ocorreram desde a época escravista foi caracterizada por casos de racismo e de incultura, por parte do europeu branco, em relação às etnias existentes no país. O eurocentrismo estava tão presente nas ações e pensamentos dos opressores

que o interesse no conhecimento das culturas e etnias marginalizadas era quase nulo. Por isso as preocupações em relação a esses grupos sociais eram mínimas.

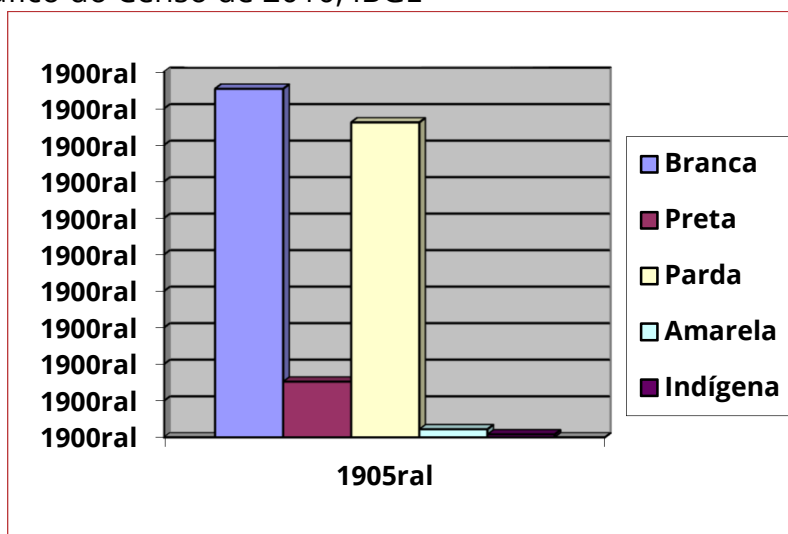
A tendência humana contra a própria espécie foi um fator agravante no cenário atual em que convivemos com um grande número de violência e intolerância. Determinado comportamento se apresenta durante toda a história da humanidade, e pode ser entendido como um retrocesso humanitário que impediu (e ainda impede) diversos avanços nas áreas sociais existentes, inclusive avanços no desenvolvimento individual dos sujeitos integrantes da sociedade contemporânea.

Tal processo pode ser visto como um semelhante à globalização, porém com tendências negativistas, visto que a cultura branca externa e mundial no território brasileiro, na época, estava se integrando em todas as áreas sociais, fazendo com que não sobrasse espaço para a externalização da cultura africana e indígena (em um território inquestionavelmente deles). Foi apenas com muita resistência e luta que as descendências culturais de etnias denominadas de minorias persistiram à tentativa de extermínio e se encontram ativas atualmente, porém com muito menos representatividade e muito mais opressão do que deveriam ter.

A formação do nosso país, historicamente falando, mostra as diretrizes do processo de dominação por parte dos portugueses, como também dos grupos sociais que se formaram enfrentando a resistência dos dominadores. Cada grupo encontrou uma maneira de preservar sua identidade, ainda que muitas vezes de forma precária e clandestina (BEZERRA, 2014, p.09).

O resultado desse processo de colonização, partindo das três matrizes originárias da sociedade e cultura contemporânea brasileira, foi um cenário onde duas são marginalizadas por suas crenças e etnias: a africana e indígena.

Figura 3 – Gráfico do Censo de 2010, IBGE



Fonte: Revista Retratos, IBGE, 2018, n° 11, p.18-19.

O gráfico acima retrata a distribuição da população do Brasil, no ano de 2010, baseado em suas etnias (e consequentemente suas referentes culturas). Fica claro a predominância branca em cima da cor preta e indígena. Tal fenômeno é apenas um resultado de séculos de exploração das minorias aparentes no gráfico, que foram caracterizadas com marginais desde o início de criação da sociedade brasileira doutrinada pelos europeus. A relação abismática entre as culturas se apresenta como a face do preconceito existente no cenário atual brasileiro, fruto de séculos de cultivo de violência, intolerância e ignorância acerca daqueles que foram massacrados.

O preconceito não se restringe à cor da população, mas se estende a tudo que se relaciona à essas pessoas, principalmente suas culturas. A liberdade de expressão, para culturas não consideradas normatizadas em um meio onde apenas uma cultura predomina, assim como o preconceito, não existia. No decorrer dos séculos, inclusive na atualidade, enxergamos casos de violência extrema contra aqueles que só querem praticar suas culturas, consideradas marginais e de “má fé” por aqueles que as oprimiram durante toda a história.

## 1.1 Esfera educacional

A marginalização das culturas oprimidas por parte do europeu branco abrangeu, também, toda a esfera educacional do Brasil colônia. O processo de educação no Brasil colonial era de caráter restrito e 'desculturalizante'. A normatização do ambiente definida pela cultura branca europeia interferia, também, na educação da sociedade, restringindo a oportunidade de educação para uns e restringindo a diversidade de cultura na aprendizagem de outros. O propósito da educação realizada na época era uma doutrinação, tanto cultural quanto religiosa, dos europeus brancos sobre os aspectos que envolviam as outras etnias no Brasil.

A educação promovida pelos imigrantes europeus era desenvolvida pelos jesuítas, que tinham o intuito de desenvolver suas crenças religiosas, definidas como normatizadas pelo eurocentrismo, no território brasileiro e nos indivíduos considerados marginalizados pela sociedade. A educação jesuítica era retrógrada em relação às novas perspectivas pedagógicas existentes no resto do mundo, como por exemplo o racionalismo e a filosofia iluminista. Denominada como Projeto Educacional Jesuítico, a pedagogia dos jesuítas portugueses era um projeto de homogeneização católica da sociedade brasileira que promovia uma mudança social em relação às práticas das culturas indígenas.

O sujeito indígena era desclassificado como ser humano em relação à etnia predominante europeia branca. O processo educacional catequizador dos jesuítas em cima de, principalmente, da cultura indígena tinha como propósito adequar o indivíduo indígena nos padrões sociais e culturais existentes no Brasil colônia, com uma visão transformadora sobre a identidade dos índios, com a premissa de evoluí-los como um "homem civilizado". A restrição educacional e cultural envolvia os grupos sociais excluídos dos padrões normatizados da época: indígenas e negros.

Esse processo foi de grande proeminência para a configuração da contemporaneidade brasileira, visto que contribuiu para que, posteriormente, a cultura doutrinada fosse enfraquecida e resultasse na falésia educacional que existe no país.

No Brasil contemporâneo, a heterogeneidade em relação às taxas de analfabetismo é resultado direto da exclusão social e educacional que as etnias e culturas marginalizadas durante todo o processo evolucionar do país sofreram. No ano de 2016, segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD/IBGE), a taxa de analfabetismo entre brancos e pretos/pardos era, respectivamente, 4,2% e 9,9%. A discrepância também abrangia no número de crianças de 5 a 7 anos que trabalhavam, no ano de 2016: 1.835, sendo 35,8% delas brancas e 63,8% pretas ou pardas.

No ano de 2017, o Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua calculou o rendimento médio de todos os trabalhos, resultando em R\$ 2814 para brancos, R\$ 1606 para pardos e R\$ 1570 para pretos. Em relação às taxas de desocupação, no mesmo ano, entre brancos, pardos e pretos era, respectivamente, 9,5%, 14,5%, 13,6%.

Segundo o Artigo 26º/1 da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, art.º 26º).

## **2 A utopia de um território brasileiro multicultural e os Direitos Humanos**

O multiculturalismo representa a identidade brasileira, um povo miscigenado e de grande variedade cultural e social. A constante interação destas

culturas oportuniza, não somente o desenvolvimento de novas culturas, mas também o enriquecimento do indivíduo em termos de conhecimento e consciência social.

Efetivamente, o termo “multiculturalismo” não retrata um ambiente social onde as culturas existentes se relacionem de forma igualitária, como deveria ser. A realidade da questão cultural brasileira é que a diversidade desenvolve o conflito. A marginalização histórica identificada a algumas matrizes originárias sucede em uma sobreposição de culturas sobre culturas, segregação caracterizada principalmente pelo preconceito. Aquelas mais adotadas pelo ambiente normatizado são as que predominarão sobre as outras, o que origina um círculo social de caráter preconceituoso e intolerante.

As práticas sociais existentes no Brasil contemporâneo em relação, principalmente, à liberdade cultural dos indivíduos são, na maioria das vezes, provocadas pela intolerância. Racismo, machismo e fascismo são exemplos de reações negativas dos indivíduos sociais em relação àquilo que não está normatizado no ambiente social em que se encontram, sendo esta segregação entre o normal e o diferente resultado de séculos de exclusão e opressão social das “minorias” atacadas.

O choque entre os divergentes provoca no ser humano reações de hipocrisia e preconceito. A demanda por um recurso humanista é de debate mundial, apesar de não ser colocado em prática por muitos indivíduos (e inclusive nações) que acabam por contribuir ainda mais com a marginalização de certas culturas e a violência sobre elas.

No Brasil, segundo o Atlas da Violência (IPEA, 2018, p. 40), no ano de 2016, a taxa de violência resultada em homicídios de negros foi de 40,2%, enquanto a de não-negros foi de 16%. Entre 2006 e 2016, a taxa de homicídios de negros teve um aumento de 23,1%, a taxa entre os não negros teve uma redução de 6,8%. Ao introduzir, também, a questão de gênero e etnia nos casos de violência, a taxa de



homicídios de mulheres negras foi 71% superior à de mulheres não negras. Em um levantamento geral das pessoas assassinadas no Brasil em 2016, 71,5% delas eram negras ou pardas.

Diante das consequências (negativas) da variabilidade cultural do Brasil, o cenário requer cada vez mais enaltecer e debater os Direitos Humanos na sociedade. As práticas sociais inseridas na contemporaneidade são casos que necessitam de uma interferência de caráter humanitário, visto que são majoritariamente excludentes com os não semelhantes (definidos nas 'normatizações do ambiente').

A demanda pela instituição dos Direitos Humanos na sociedade se fundamenta na questão de que, ao analisar e retroceder na história da configuração do Brasil, os direitos eram estabelecidos, na prática, à apenas uma certa parcela da população, de modo excludente às culturas não normatizadas pelo padrão social.

Os Direitos Humanos consideram

que o desconhecimento e o desprezo dos direitos do Homem conduziram a actos de barbárie que revoltam a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os seres humanos sejam livres de falar e de crer, libertos do terror e da miséria, foi proclamado como a mais alta inspiração do Homem (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, preâmbulo).

Tal citação se refere às consequências da desconsideração da existência dos Direitos Humanos por parte do ser humano, visto que nossa espécie ameaça a nós mesmos em questões de respeito e tolerância. Também remete ao conceito de liberdade de expressão nas falas e crenças, uma utopia do ponto de vista social em que nos encontramos pois vivemos em uma sociedade que oprime diferentes pontos de vista.

Além disso, a Carta retoma valores de igualdade humanitária, tanto em questões de gênero quanto culturais, tais temáticas são fundamentais para um desenvolvimento positivo social. Segundo o Artigo 27º “Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade”, com a liberdade de expressão, tanto cultural quanto artística, religiosa, sexual, e colaborar ativamente na harmonia da diversidade presente no ambiente.

Em confronto com o preconceito houve o surgimento de grupos sociais representativos de culturas oprimidas durante o processo de desenvolvimento do Brasil. De grande relevância para a afirmação identitária e de espaço desses grupos na sociedade em que vivemos, são exemplos o feminismo e o movimento negro. Tais movimentos, de caráter de resistência aos padrões de uma sociedade racista e patriarcal, resgatam valores afirmados na Carta Universal dos Direitos Humanos como afirma o Artigo 7º (1948, p. 3):

Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, Art. 7, p. 3).

### **Considerações finais**

Diante das questões apresentadas a respeito da sociedade brasileira fica clara o desconhecimento da população em relação à própria identidade, que abrange uma diversidade muito grande de culturas e etnias, por exemplo. A reação do sujeito humano com o que não é normatizado em suas concepções é, majoritariamente, de caráter negativista e preconceituoso. O respeito, principalmente, às diferenças se apresenta como a principal falésia humana entre a realidade e a utopia social multicultural.

Através das questões apresentadas neste trabalho, tanto nas questões culturais quanto educacionais e sociais, fica possível acompanhar e entender a trajetória da historicidade brasileira até os dias de hoje. Os resultados de todo o processo de colonização, doutrinação e desvalorização do ser humano pelo próprio ser humano se encontram em diversas esferas sociais nos dias de hoje: nas questões de igualdade salarial, reconhecimento de identidade, na falta liberdade de expressão cultural e de uma democracia racial e de gênero, por exemplo.

A articulação entre a historicidade brasileira e a contemporaneidade se configura como resistência em relação aos padrões culturais e sociais do país. São os casos em que movimentos, por exemplo, enaltecem suas identidades reprimidas com o propósito de combater contra o sistema atual o seu lugar na sociedade. Além disso, a esfera educacional implicada e o modo como ela está formatada em relação à igualdade de oportunidade para todos, é um resultado direto de séculos de exclusão e opressão cultural e social por parte de uma parte da população. Em termos da educação, a realidade brasileira denuncia em seus números e taxas o grande abismo referente às oportunidades de estudo e de qualidade de vida da população. Tudo se encontra relacionado nas definições sociais atuais com os fatos da evolução social do indivíduo e da sociedade brasileira.

Os Direitos Humanos se apresentam como uma ferramenta de combate ao quadro de desigualdade e discriminação, de acordo com as diferentes culturas, etnias e gênero, existentes no Brasil. Em meio aos diversos atores ativos sociais que contribuem para o ciclo entre indivíduo, sociedade e cultura, a mudança deste quadro discriminatório tem como protagonistas nos dias de hoje, majoritariamente, os movimentos sociais que, fundamentados às afirmações dos Direitos Humanos, resistem às opressões sofridas na configuração de sociedade contemporânea.

## Referências

BEZERRA, Paulo Roberto. **Formação do povo brasileiro- diversidade cultural e suas implicações pedagógicas**. Paraíba, 2014.

Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

CERQUEIRA, D., et al. (2018). Atlas da violência 2018. Rio de Janeiro, RJ: IPEA. Disponível em:

<[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/180604\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2018.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf)>. Acesso em: 24 mar. 2018.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em:

<[https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf)>. Acesso em: 22 mar. 2019.

GONÇALVES, L. A. O. Negros e educação no Brasil. In: FARIA FILHO, L. M.; LOPES, E. M. T.; VEIGA, C. G. (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: 2ª edição, Autêntica, 2000.

REVISTA RETRATOS. Rio de Janeiro: IBGE, v. 11, p. 18 - 19, maio, 2018. Disponível em:

<[https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf)>. Acesso em: 25 mar. 2018.



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

## REFLEXÕES ACERCA DOS DIREITOS HUMANOS E A COMUNIDADE LGBT

Lisiane dos Santos Welter\*

Ana Carolina Bicca Bragança\*\*

**Resumo:** O presente trabalho visa realizar uma reflexão, através de uma revisão narrativa, sobre o que toca os Direitos Humanos referente à comunidade LGBT no Brasil, bem como conquistas desenhadas por políticas públicas e os déficits nessa relação. Realizando uma possibilidade de ampla discussão e necessidade de atenção ao tema proposto, visto a urgência e necessidade de trabalhos que possam viabilizar e nortear, bem como amparar cientificamente, o caminho dos Direitos Humanos em relação a esta população.

**Palavras-chave:** Comunidade LGBT. Direitos Humanos. Diversidade Sexual.

## REFLECTIONS ON HUMAN RIGHTS AND THE LGBT COMMUNITY

**Abstract:** On the Insert menu, such as items that are displayed for the general impression of the document. You can use these galleries to insert tables, headers, footers, lists, cover pages, and other building blocks of the document. When you create images, charts, or diagrams, these elements are also coordinated with the current document. You should relate to the formatting of the selected text in the document. You can also create text using the other controls on the Home tab. Use the date to use the look of the current use to use your current user or profile. On the Insert menu, such as items that are displayed for the general impression of the document. You can use these galleries to insert tables, headers, footers, lists, cover pages, and other building blocks of the document.

---

\* Psicóloga Especialista em Saúde Mental (UFSM) e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria E-mail: [lisianewelter27@gmail.com](mailto:lisianewelter27@gmail.com)

\*\* Psicóloga, Especialização em andamento em Clínica Psicanalítica pela ULBRA Santa Maria e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail [ana-carolina.b@hotmail.com](mailto:ana-carolina.b@hotmail.com)

**Keyword:** Human Rights. LGBT community. Sexual Diversity.

## Introdução

O conceito de Direitos Humanos (DH) tem sido bastante discutido, mas muitas vezes é compreendido de forma distorcida, por isso cabe iniciar o texto conceitualizando-o. Os princípios dos DH referem-se à dignidade das pessoas, que corresponde ao valor singular que têm todas elas pela sua condição de ser humano, independente das diferenças de nacionalidade, raça, sexo, orientação sexual, status, etc.; o que quer dizer que todo o desígnio de promoção, respeito, proteção dos direitos humanos e política de igualdade social demanda o reconhecimento de igual dignidade (AREIZA, 2018).

Esta ideia de igualdade social transpassa pela aceitação das diferenças no que diz respeito à singularidade de cada pessoa, como o gênero, sexualidade, raça e etnia. Quando se trata das diferenças citadas, estes fatores compõem o conjunto das chamadas minorias sociais, conceitualizadas como um grupo que representa valores antagônicos a valores expressos como de ordem superior e desejáveis. Desta forma, temos a construção da hegemonia masculina contrária à constituição inferior do feminino, a do branco em oposição ao negro, e a do heterossexual em oposição ao homossexual (MOTTA, 2016).

Levando-se em conta essas temáticas e a recente produção científica no Brasil sobre tais, tem-se percebido um aumento na preocupação com discussões ligadas aos direitos das minorias sexuais. Grande parte dos estudos são voltados as teorias de gênero com os direitos humanos e análises de políticas públicas no Brasil. São trabalhos que trazem à discussão contextos educacionais, de saúde e cidadania que perpassam a singularidade de cada pessoa (MOSCHETA; SOUZA; COMIN, 2016).

Desta forma, a categoria de pessoa é também relacionada ao problema dos direitos individuais, como em relação à diversidade sexual: proteção contra a

homofobia, garantia de direitos referentes a casamento, constituição de família e herança (LUNA 2017). O autor MAUSS (2003) faz uma análise interessante relacionada à construção histórica da categoria de pessoa até chegar à categoria do “eu” no final do século XVIII. Ele traz que esse desenvolvimento histórico ocorreu ainda na Roma Antiga, onde o cidadão passa a ser alguém com direitos, independente, livre, autônomo e responsável.

Como contribuição, a proposta deste trabalho é de fazer uma breve revisão narrativa sobre estes temas, destacando e vinculando a questão dos DH em relação à diversidade sexual, trazendo o enfoque na comunidade representada pela sigla LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis, Transexuais ou Transgêneros), e assim realizar uma reflexão sobre os direitos a esta minoria social.

## **1 Direitos humanos e políticas públicas voltadas ao público LGBT**

Nos últimos 20 anos, enquanto sociedade, viemos presenciando mudanças na forma. Como as pessoas relacionam-se com “sexualidades desviantes”, sobretudo pelo avanço dos movimentos do público LGBT em disputas públicas e no cenário político do país. No ano de 1995, foi fundada a primeira entidade nacional de organizações LGBT, e pouco depois, efetivamente a primeira política pública LGBT, nominada Disque Defesa Homossexual, na cidade de Rio de Janeiro (ARAGUSUKU, LOPES, 2018). No que condiz a mudanças socioculturais, também desde os anos 90 vem se transformando cenários, consolidando-se um mercado GLS, o início das paradas Gays nos grandes centros urbanos e maior visibilidade deste público nos meios de comunicação (ARAGUSUKU, LOPES, 2018).

A ONU editou, em 2011, uma Resolução no Conselho de Direitos Humanos, a qual foi apresentada conjuntamente pelo Brasil e pela África do Sul, denominada “Direitos

Humanos, orientação sexual e identidade de gênero”. Essa foi a primeira Resolução de defesa dos direitos das pessoas LGBTs a ser aprovada pela ONU. Entre as reivindicações mais importantes está a solicitação de um estudo sobre leis discriminatórias e atos praticados com motivação homofóbica (MACHADO; SIQUEIRA, 2018 p.169).

Diante disto, podemos perceber o quão recente, em termos de períodos históricos, é esta resolução, tendo em vista, como supracitado, ser a primeira delas em defesa de direitos LGBTs e o quão necessário se fez – e faz. Mesmo lentas diante da lei, as iniciativas ocorrem, inclusive contando com a Constituição da República Federativa do Brasil, onde se compromete a “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, isto sendo referenciado no artigo 3º, inciso IV dos princípios fundamentais (BRASIL, 1988).

Ainda, para os autores MACHADO E SIQUEIRA (2018) as ações afirmativas e políticas públicas são uma estratégia adotada, de muita eficiência, para o combate do preconceito e da desigualdade, pois aumenta a participação deste público no acesso à educação, mercado de trabalho e no cenário político, tornando-o mais democrático. Diminuindo, assim, as várias facetas da desigualdade. Da mesma forma, um fato notório conquistado foi que “em 14 de junho de 2011, a ONU editou uma Resolução no Conselho de Direitos Humanos, apresentada pelo Brasil e África do Sul, denominada de ‘Direitos Humanos, orientação sexual e identidade de gênero’. Essa foi a primeira Resolução de defesa dos direitos das pessoas LGBTs a ser aprovada pela ONU. (MACHADO; SIQUEIRA, 2018, p.174)

Fazem-se urgentes e necessárias estas solicitações e revisões perante a lei, para a garantia dos DH da pessoa LGBT, mesmo que o país enfrente uma lentidão referente a estes direitos, por diversas questões culturais. Segundo os autores MELLO, BRITTO E MAROJA (2012) sobre os avanços em iniciativas vindas do Estado observam que nunca se teve tanto e, ao mesmo tempo, que não há praticamente



nada. Elucidam isto como um campo paradoxo para pensar a situação dos Direitos Humanos da população LGBT em nosso país atualmente, pois no que diz respeito a esta demanda, um ponto que merece destaque por ser primordial em relação à tentativa de concretização de políticas públicas se deu através do Programa Nacional de Direitos Humanos 2. Esta foi publicada no ano de 2002 por Fernando Henrique Cardoso, então Presidente da República, e trazia a "orientação sexual" como uma especificidade da "garantia do direito à liberdade, opinião e expressão" juntamente com mais dez referentes à "garantia do direito à igualdade" de "Gays, Lésbicas, Travestis, Transexuais e Bissexuais – GLTTB".

Diante disto, os processos evolutivos foram se dando posteriormente no Governo Lula, que no ano de 2004 iniciou um processo de resguardar diversos direitos, de forma que se formaram seis iniciativas principais. Sendo elas:

- criação do Brasil Sem Homofobia (BSH) – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual, em 2004;
- realização da I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, com o tema Direitos humanos e políticas públicas: o caminho para garantir a cidadania de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, em 2008;
- lançamento do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – PNDCDH-LGBT, 2009;
- publicação do decreto que cria o Programa Nacional de Direitos Humanos 3 – PNDH 3, 2009;
- criação da Coordenadoria Nacional de Promoção dos Direitos de LGBT, no âmbito da Secretaria de Direitos Humanos, 2010; e
- implantação do Conselho Nacional LGBT, em 2010, com representação paritária do governo federal e da sociedade civil (MELLO; BRITTO; MAROJA, 2012, p. 408).

Desta forma, o direito à diversidade sexual tem, cada vez mais, sido vinculado às pautas dos direitos internacionais e na agenda política nas últimas

décadas, e em meio a este processo, passa a se falar sobre as “democracias sexuais”. Há neste conceito, uma importante defesa dos direitos relacionados à sexualidade, passíveis de serem incluídos nas agendas políticas e sociais à medida que sua garantia é interligada aos valores democráticos (FRANÇA, 2017).

## **2 Conflitos em relação aos direitos dos LGBTs**

A Constituição Federal Brasileira de 1988 tem em sua tessitura a garantia à proteção dos direitos humanos. Apesar do público LGBT (minorias sexuais) não estar contemplado explicitamente e de não existir referências à orientação sexual ou identidade de gênero, muitas decisões no intuito de garantir os seus direitos são viáveis em função da Constituição (ANGONESE; LAGO, 2017).

Porém, apesar da comunidade LGBT estar organizada como um movimento social para reivindicar e fazer valer os seus direitos, de trazer e manter em seu discurso pautas de reconhecimento como sujeitos de direitos e deveres, as evidências constatarem que ainda muitas pessoas têm representações negativas em relação a este grupo por ser minoria (HUERTAZS; GÓMEZ; MANOSALVA, 2018). Uma minoria social se refere a um grupo humano que esteja em uma situação de inferioridade em relação a outro, considerado dominante; essa posição inferior vem ao encontro de diversos fatores, como o socioeconômico, legislativo, psíquico, etário, físico, linguístico, de gênero, étnico ou de religião. Em suma, é um grupo que partilha de características diferentes das características da maioria da população, e que sofre discriminação por conta disso (PAULA; SILVA; BITTAR, 2017).

Esta apreciação negativa em torno da sexualidade/gênero deste grupo vem ao encontro em partes do retorno de grupos conservadores na América Latina, que têm emergido novamente problemas em relação à Igreja/Estado do nosso tempo, de forma a prejudicar os direitos cívicos do público/minoria LGBT, pois os

modelos vistos como tradicionais, acabam prejudicando direitos da comunidade LGBT - grupos políticos e religiosos de ordem conservadora, além de ativistas que condenam e discriminam experiências de orientação sexual não-heteronormativas (HUERTAZS; GÓMEZ; MANOSALVA, 2018).

A discriminação e preconceito devido a orientação sexual dos LGBTs acabam inferindo em diferentes violências, inclusive por parte do Estado que deveria estar a serviço da garantia de direitos e proteção, como cita um estudo colombiano de 2009 (Profamilia y la Universidad Nacional de Colombia y Centro Latinoamericano de Sexualidad y Derechos Humanos). Foi constatado nesta pesquisa, que o abuso e o autoritarismo dos policiais tornam-se uma violação aos DH, ferindo o direito à liberdade pessoal, à integridade pessoal e direito ao devido processo como garantia do direito à verdade, justiça e reparação. Contata-se um verdadeiro vazio em face ao reconhecimento cultural das sexualidades diversas (MOTTA, 2016).

Apesar de existir instituições para a proteção dos DH desta população, tais como: Declaração Universal dos Direitos Humanos; a Comissão Gays e Lésbicas Internacionais dos Direitos Humanos (IGLHRC); o Centro Latino-Americano de Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM); Colômbia Diversas e associações da comunidade LGBT; sentenças e leis pelo Estado (Esguerra 2017) – o que é realmente experienciado como direito e proteção por este grupo é desconhecido, visto que aspectos socioculturais de cunho conservadorista, têm reforçado preconceitos e estigmas contra o grupo (HUERTAZS; GÓMEZ; MANOSALVA, 2018).

Sobre a perspectiva discriminatória que parece proliferar-se, o maior impasse e retrocesso rumo a uma conquista de espaço desta população, é elucidado de forma clara de acordo com as autoras Petry e Meyer (2011), que explicitam e contribuem que orientações sexuais antônimas da heterossexual podem vir a ser “marginalizadas, ignoradas ou perseguidas por práticas religiosas,

sociais, ou crenças políticas, corroborando para a justificativa da dificuldade encontrada na tratativa LGBT” (PETRY; MEYER, 2011, pág. 193).

Ainda, por ser um grupo minoritário, as vulnerabilidades acentuam-se. Aqui, podemos citar a categoria LGBT à margem da lei brasileira, ou seja, apesar de outros grupos minoritários no Brasil já possuírem leis específicas de proteção, ainda não encontramos legislação direta assegurando os direitos dos LGBTs. A criação de lei, principalmente protetiva é competência do âmbito federal, pois a sua inexistência faz com que os crimes cometidos contra essas pessoas sejam julgadas como qualquer outro, sem prerrogativas processuais penais ou agravamentos de pena (PAULA; SILVA; BITTAR, 2017).

Por fim, esta não seria uma temática tão explorada e problematizada se não tivéssemos um choque cultural muito grande em um país onde a visão religiosa e seus fundamentos, parecem ainda ocupar um espaço de protagonismo, mesmo que diferentes líderes religiosos tenham tomado posição frente à discriminação e o preconceito de qualquer forma. Ainda que, em tese, estejamos em um país Laico, isso parece pouco importar e não tomar sua validação, visto o alto número de políticos que fundamentam suas propostas e trabalhos na religião, sem realizar uma separação de sua vida privada e seu total direito de responder por uma instituição religiosa, do trabalho público ao qual foi designado, causando prejuízo à vida de pessoas que neste momento precisam de uma legislação para minimamente se sentirem mais protegidas e terem o direito de viver suas vidas conforme suas singularidades.

## Considerações finais

Considerando-se todo o exposto na tessitura do texto, compreende-se que são bastante necessárias a construção de políticas públicas que assegurem os direitos das pessoas LGBTs, que acabam sendo um grupo largamente afetado por um processo de exclusão social e violação dos seus direitos enquanto sujeitos. Deve se atentar aos determinantes sociais que colocam os modos de vida e as práticas sexuais dessa população como desviantes, para buscar modificar culturalmente este contexto, permitindo-se desta forma que as pessoas possam viver sua liberdade, sem julgamentos, preconceitos e discriminações (ANGONESE; LAGO, 2016).

O grupo em reflexão, que por sua condição de minoria, torna-se mais vulnerável em uma sociedade ainda preconceituosa e discriminatória, que além da exclusão pratica muitos atos de violência em todas as duas formas em relação a este público, como vemos cotidianamente nos meios de comunicação. A falta de legislação específica a este grupo torna-os mais vulneráveis ainda nesta questão, por não terem um amparo específico juridicamente.

Bem como, nota-se a necessidade de um amparo científico para tal temática, de forma a contribuir para as construções em nível cultural, político e jurídico desta população e do olhar sobre ela. Estudos sob diversos aspectos, tanto relacionados aos Direitos Humanos, quanto a comunidade LGBT estão, ao mesmo passo, evoluindo em termos de conquistas, mas retrocedendo no que diz respeito ao ideário social envolto sobre a representação social e os estigmas que carregam. Com isto, trabalhos como este podem viabilizar a própria visibilidade e atenção necessária, fomentando discussões e construindo possibilidades mais humanitárias, sem deixar de ter seus aparatos legais perante a constituição brasileira, o que garante sua legitimidade e efetivação civilizatória.

## Referências

- ANGONESE, M; LAGO, M. C. S. Direitos e saúde reprodutiva para a população de travestis e transexuais: abjeção e esterilidade simbólica. **Saude soc.**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 256-270, 2017.
- ARAGUSUKU, H. A; LOPES, M. A S. Políticas públicas e cidadania LGBT em Mato Grosso: Uma década de avanços e retrocessos (2007-2017). **Sex., Salud Soc. (Rio J.)**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 147-171, 2018.
- AREIZA, L. E. Educación de calidad desde la perspectiva de los derechos humanos. **Sophia**, Armenia, v.14, n.2, p.15-23, 2018.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. (Texto compilado até a Emenda Constitucional nº 96 de 06/06/2017). Disponível em:  
[http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_06.06.2017/art\\_3\\_a\\_sp](http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/art_3_a_sp). Acesso: 23 mar. 2019
- FRANCA, I. L. "Refugiados LGBTI": direitos e narrativas entrecruzando gênero, sexualidade e violência. **Cad. Pagu**, Campinas, n.50, e17506, 2017.
- HUERTAZS, G. M. S; GÓMEZ, P.A; MANOSALVA, M. A. Momentos de reconocimiento como sujetos de derecho de un grupo de personas jóvenes universitarias LGBT en Tunja, Boyacá. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 172-194, 2018.
- LUNA, N. A criminalização da "ideologia de gênero": uma análise do debate sobre diversidade sexual na Câmara dos Deputados em 2015. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 50, e175018, 2017.
- MACHADO, R. A; SIQUEIRA, D. P. A Proteção dos Direitos Humanos LGBT e os Princípios Consagrados Contra a Discriminação Atentatória. **Revista Direitos Humanos e Democracia**. Editora Unijuí, ano 6 ,n.11, 2018.
- MAUSS, M. Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a de 'Eu'. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo, pp.367-422, 2003.
- MELLO, L; BRITO, W; MAROJA, D. Políticas públicas para a população LGBT no Brasil: notas sobre alcances e possibilidades. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 39, p.403-429, 2012 .

MOSCHETA, M; et al. Da (im)possibilidade do diálogo: conversações públicas e os direitos lgfts. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 516-525, 2016.

MOTTA, J. I. J. Sexualities and public policies: a queer approach for times of democratic crisis. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 40, p. 73-86, 2016.

PETRY, A. R; MEYER, D. E. E. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, 29 pág. 193-198, 2011.

PAULA, C. E. A; SILVA, A. P.; BITTAR, C. M. L. Vulnerabilidade legislativa de grupos minoritários. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 12, p. 3841-3848, 2017 .



ISSN: 2446-5542

<http://revistas.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie>

## PRÁTICA CIDADÃ: TRANSVERSALIZAR EXPERIÊNCIAS CORPORAIS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Marcos Araujo Vieira\*

Leandra Costa da Costa\*\*

Marcia Gonzalez Feijó\*\*\*

Gustavo de Oliveira Duarte\*\*\*\*

**Resumo:** O presente trabalho busca refletir sobre as possibilidades que a Educação Física escolar apresenta na intervenção e transformação social. Centramo-nos na prática educativa da Educação Física no contexto escolar, promovendo a cidadania de uma forma ampla e que proporcione o agir autônomo dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Isso orienta nossa compreensão sobre cidadania e formação escolar, viabilizando o debate transdisciplinar no âmbito da educação, da Educação Física e da sociedade. Os conteúdos de Dança e Atletismo viabilizam situações didático-metodológicas articuladas aos Temas Transversais: Gênero e Meio Ambiente, servindo de pano de fundo para possíveis ações educativas. Neste sentido, a utilização dos temas transversais possibilita a fundamentação e a estratégia pedagógica para a formação de cidadãos em busca da cidadania plena para a promoção de uma autonomia, no sentido da aprendizagem e uso destas manifestações da cultura corporal para a formação de cidadãos emancipados.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar. Temas Transversais. Cidadania.

\*Prof. Mestre em Educação/UFSM. mav101968@gmail.com

\*\*Prof.<sup>a</sup> Doutora em Educação/UFSM. lcostadacosta@hotmail.com

\*\*\*Prof.<sup>a</sup> Doutora em Educação/UFSM. marcgfa@hotmail.com

\*\*\*\*Prof. Doutor em Educação/UFSM. guto.esef@gmail.com



## PRACTICE: BODY EXPERIENCES TO EXPLORE CITIZEN IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

**Abstract:** The present work looks for the possibilities of a School Physical Education in the intervention and social transformation. Centrogram in the educational education of education in the education, promoting the citizenship of a broad form and that they provide the action of the students in the educative process. This study in the education and education in the education, socialization and debate the transdisciplinary in education in the education of Physics and Physiology. The dance data and the Athletics enable the didactic-methodological situations with the Transversal Themes: Gender and Environment, serving as a panoramic for educational actions. In this sense, the use of cross-cutting themes provides a foundation and a pedagogical strategy for the formation of citizenship in search of full citizenship for a learning of autonomy, without the way of learning and using these manifestations of the corporal culture for a formation of emancipated citizens.

**Keyword:** School Physical Education. Cross-Cutting Issues. Citizenship.

### Introdução

A Cidadania como condição humana para a liberdade é uma das dimensões em que o processo educativo pode contribuir com a vida das pessoas. Na nossa perspectiva e, o que propomos tratar neste trabalho, é ampliarmos e debatermos as possibilidades que a educação proporciona, através de suas manifestações, que objetivamente são as práticas educativas. Estas práticas educativas se desenvolvem no âmbito da formação escolar, espaço amplo e “garantido”, com possibilidades de uma cidadania ampliada e produtora de uma relação mais qualificada entre os homens e mulheres que forma a nossa sociedade.

Optamos por centrarmos nossa proposição na prática educativa da educação física escolar, que promova a cidadania de uma forma ampla e que proporcione o agir autônomo dos sujeitos envolvidos no processo educativo escolar. Isso, orienta a forma como compreendemos cidadania e formação

escolar, o que viabiliza o debate pois temos a convicção de que isso e se torna cada vez mais importante no âmbito da educação, da educação física e da sociedade como um todo.

Temos premente e cada vez mais intenso o debate, em nosso meio, sobre a ação e a compreensão de cidadania que se manifestam nas relações da sociedade atual. Isso se dá nos seus aspectos, social, econômico, cultural, interpessoal, familiar, educacional, individuais e coletivos, que nos completam e nos formam como sujeitos construtores do mundo em que vivemos.

Com isso, consideramos a importância do diálogo franco e aberto que amplie a compreensão e de sentido as ações de educadores cientes e conscientes do seu papel na sociedade atual

Este dialógico deve oportunizar a reflexão sobre as ações que estão e estarão no nosso cotidiano servindo de pano de fundo para nossas práticas concretas. No entanto é fundamental que o debate e as discussões sejam providos de fundamentos teóricos e práticos coerentes e racionalmente estruturados para que possamos avançar qualitativamente em todo o processo de construção social, que almejamos mais justo.

Temos as possibilidades de levarmos o debate para âmbito de práticas educativas que em nosso caso é a de educação física escolar e suas manifestações. Aqui consideramos um amplo campo de debate a partir das experiências corporais e do processo interativo e ocorrem em aulas de educação física. Nestas oportunidades de trato pedagógico da cidadania nos garantem o espaço crítico e rico em manifestações que podem ser utilizadas com o intuito de promoção da cidadania plena.

Certamente a adequação dos processos e do trato metodológico dos temas em questão, devem ser considerados e observados com muita propriedade, para que não percamos a condição do desenvolvimento de ações que contribuam para

a formação destes sujeitos e se estabeleça nas relações sociais através das interações como seu mundo da vida.

No campo da educação física escolar estas possibilidades se manifestam através de seus conteúdos e da inclusão em suas proposições práticas de temas transversais que promovem e proporcionam o diálogo intenso, criativo e relacional.

Experiências estas atravessadas por conceitos e pré-conceitos sociais e culturais em que a transversalidade abre a possibilidade de tratarmos criticamente questões que muitas vezes estão sendo considerados imutáveis, perpetuando pensamentos atos e ações enraizadas em tradições que não possuem mais razão de ser nas relações sociais do mundo atual.

Desta forma apontamos e sugerimos alguns momentos e ações práticas que no âmbito da educação física escolar poderão contribuir com nossa intenção de busca da formação cidadã de forma ampliada.

## **1 A cidadania como uma condição**

Embasados em Pedro Demo (1995, p.01), que nos traz o conceito de cidadania como sendo a: "(...) competência humana de fazer-se sujeito, para fazer história própria e coletivamente organizada.", iniciamos esta reflexão teórica, que sustentará nossas proposições com este conceito de cidadania que nos coloca esta competência humana como condição fundamental para a emancipação dos seres humanos que juntos constroem a nossa sociedade. Desta forma, buscamos a base para uma formação emancipatória na área da educação física escolar.

Para que seja adquirida essa competência, é necessário o transcorrer de um processo de formação, de trato do conhecimento, de organização política e social, de afirmação de uma identidade cultural, apontando para uma cidadania que esperamos e desejamos seja emancipada. Demo (1995) nos aponta três tipos

de cidadania: a Cidadania Tutelada, a Cidadania Assistida e a Cidadania Emancipatória. Esta última configura-se o nosso principal referencial, pois se orienta na direção da formação de um cidadão e de uma cidadã com competência para agir no seu mundo de vida de forma emancipada.

Para tanto, o fator da contestação, por exemplo, é fundamental. A contestação, enquanto competência humana, significa dizer não a arbitrariedades, não à condição de massa de manobra, não à manipulação, não à corrupção, não à opressão, não à negação dos direitos humanos (Gênero, raça, credo, deficiência, idade, condição sócio econômica e direito à diferença), não à destruição do meio ambiente, não à exploração do e pelo mercado, não à pobreza política e material e não à infelicidade. Com isso, certamente homens e mulheres começariam a se fazerem sujeitos históricos.

No entanto, só dizer "não", não basta é importantíssima a construção e a ampliação da consciência crítica que proporciona a homens e mulheres, sujeitos históricos, a condição objetiva de realizar análise e reflexão do seu/nosso mundo enquanto totalidade, compreendendo as razões de sua condição de exclusão e de exploração.

Essa conscientização e a busca da emancipação, num primeiro momento, é uma questão individual, visto que é uma condição em que o indivíduo, a partir da consciência crítica, deve perceber-se como a mais importante base para todo o processo emancipatório. No entanto, esse fator, certamente, adquire muito mais relevância no âmbito da educação física escolar, com sua consolidação através da ação coletiva. Então, para a garantia de uma cidadania emancipada, é fundamental a organização política que irá determinar as condições concretas de inovação e transformação (VIEIRA, 2001).

## 1.1 A educação e a formação do cidadão

A forma crítica de ver, pensar e sentir o mundo nos leva a uma reação a todas as formas de coerção e opressão que são contrárias à liberdade, à democracia e à emancipação do ser humano (VIEIRA, 2001).

Uma crítica mais contundente e eficaz a isso depende, também, de uma ampliação e radicalização das discussões, dos debates e do aprofundamento teórico para garantir a sustentação dessas propostas voltadas para um interesse emancipatório. Segundo Aragão (1997, p. 57):

Enquanto o interesse prático acarreta repressão da natureza interna, em dependências sociais, na dominação política, o interesse emancipatório se orienta inversamente pela crítica das formas de poder hipostasiadas, visando à libertação de todas as formas de coerção externas e internas, uma vez que denuncia todas as formas de dominação supérfluas, ancoradas no quadro institucional de uma determinada sociedade". (...) "Em resumo o interesse emancipatório seria a consciência crítica, a auto reflexão do interesse prático, que, no intuito de promover a interação entre os homens, acabou implicando no cerceamento da liberdade individual e na reificação das relações sociais" (...) "Sua especificidade é a adoção da racionalidade como critério único, não de uma razão qualquer, mas de uma razão crítica, que é essencialmente libertadora e emancipatória.

Com uma formação sob a perspectiva da emancipação, temos a condição de contrapor-nos a uma concepção de mundo que trata do mundo da vida como fatos que se dão de forma natural e espontânea, e, por isso, condutora ao conformismo.

Este conformismo leva homens e mulheres a aceitarem os acontecimentos, muitas vezes, como obras divinas ou do mero acaso, subjugando-se

ingenuamente a interesses opressores, tornando-se homens e mulheres espectadores e não recriadores do mundo.

Com uma base teórico/prática emancipatória a formação dos sujeitos, possivelmente, superará a concepção limitada de educação cidadã ou para a cidadania. Esta forma de trabalhar a cidadania na escola, conforme acreditamos, seria uma maneira de formar cidadãos que percebam a sua condição e dela façam uso, garantindo com isso, o sistema democrático e a manutenção da ordem social e das instituições. Mas, como se refere Gentili (2000, p. 146):

(...) seguindo o delineamento deste enfoque, um sujeito não se torna cidadão porque conhece seus direitos. Os direitos da cidadania são comuns a todos os membros da comunidade. Por desconhecer, por exemplo, que temos direito a saúde, não deixamos de ter (ou perdermos) o reconhecimento formal deste direito. Ocorre que a ignorância pode nos impedir de exercitar esse direito ou de reclamar por seu cumprimento. Por isso a educação, entendida como mecanismo de difusão dos direitos existentes, não forma a cidadania, embora a faça mais consciente.

Para uma cidadania substantiva e radical, que Gentili (2000, p. 146-147) conceitua como a dimensão de cidadania substantiva e radical, é considerada por ele como: "(...) uma dimensão que excede o meramente formal (a esfera dos direitos legalmente reconhecidos) para vincular-se, de forma indissolúvel, a um tipo de ação social e de responsabilidades concretas para a sua realização".

Essas formas de tratar e de trabalhar a cidadania em práticas educativas, como escreve Gentili (2000, p. 147), "(...) fundamentam-se em valores como a liberdade, a igualdade, a autonomia, o respeito à diferença e às identidades, a solidariedade, a tolerância, e a desobediência a poderes totalitários"

A implementação dessa formação substantiva e radical da cidadania nas práticas educativas só pode ocorrer em um contexto de práticas que possuem

possibilidades e espaços para que os sujeitos envolvidos nessa prática social se percebam agentes principais desse processo.

Baseando-se na ética e nos valores sociais como igualdade, justiça social, liberdade e democracia, ressignificar as práticas educativas dentro de uma perspectiva emancipatória se tornam um desafio que busca o conceito de unidade e de diferença enquanto mobilização política com objetivos concretos de transformação da sociedade e não somente como autenticidade cultural.

Compreender as formas e estratégias com que os grupos dominantes forjam a formação de homens e mulheres é importante para implementarmos uma resistência a esse estado de coisas do mundo.

A busca de uma formação que tenha como base um projeto emancipatório é fundamental na formação de professores com vistas a realização de um projeto de sociedade onde direitos humanos e diversidade encontram espaços de ampliação e reverberem na vida das pessoas.

A forma desta emancipação se materializar nas práticas educativas podem ocorrer através a transversalidade de temas que se tornam discussões que ampliam a contribuição da educação física na Formação Cidadã e para a Cidadania.

Essa a contribuição certamente poderá ocorrer nas manifestações e nas experiências corporais vividas em aulas de educação física no cotidiano do mundo da escola. Nos esportes, na dança, nos jogos, brinquedos e brincadeiras em todas as manifestações da cultura corporal encontramos momentos de transversalizar questões muito importantes para a formação dos autores e atores sociais que constroem nossa sociedade.

## 2 Corpo, movimento e educação física

A Educação Física surgiu na escola inicialmente com a ginástica, que é originária dos métodos ginásticos na Suécia, representada pelo método de Ling e foi regulamentada no Brasil com o método francês, e teve uma influência militar muito forte, pois a primeira as primeiras escolas de Educação Física no Brasil foram os militares. Tinham como proposta um corpo que pudesse cumprir uma exercitação do corpo sob o ponto de vista fisiológico como aptidão física, mas também por meio desta, um modo de exercer um convencimento de caráter, de disciplina (obediência), ou seja, subordinação, e hábitos de higiene (OLIVEIRA,1983).

Com o fim do Estado Novo nas décadas de 30 e 40 são criadas as primeiras escolas civis, diminuindo a influência militar, apesar de continuar presente. Surge então, o esporte, que rapidamente favorece uma legitimação do esporte na Educação Física e, portanto, nas escolas. Devido a formação desses professores. Mais uma vez a educação sofre uma influência da cultura europeia, que vem sendo desenvolvida até os dias de hoje nas escolas sob forte influência ainda destas concepções. Desde modo, para que possamos sugerir possíveis competências do professor de Educação Física, torna-se necessário compreender de que corpo e movimento no contexto da Educação Física Escolar.

Neste sentido, Kunz (1991, p.109) compreende que a “Educação Física Escolar parece ter a obrigação de copiar o desporto de competição típico dos clubes esportivos e que se caracteriza pelo treinamento e pela competição, e como um produto de comércio e consumo.” Mediante esta constatação Bracht (1992, p.36) observa que o esporte não é a Educação Física, é sim, um fenômeno social que se desenvolveu em uma relação de autonomia com esta.

Assim sendo, torna-se fundamental refletir a Educação Física no que se refere as possibilidades de práticas pedagógicas desta, reexaminando suas



concepções sobre seu objeto de estudo, o Movimento Humano enquanto prática pedagógica, relacionando-as suas especificidades e seus conteúdos, onde estão aportados conceitos de corpo e movimento humano. Gonçalves (1994), o homem pensa, sente e age através do seu corpo, com o seu corpo. Deste modo, podemos entender que cada corpo, cada ser humano, possui suas singularidades frente a uma sociedade, a um grupo cultural. A cultura de cada corpo, revela histórias, valores, crenças, emoções, sentimentos e um modo de perceber o mundo em que vive.

Essa forma de entendimento de corpo é suscitada por Tamboer apud Trebels (2003), sob duas formas de concepções de corpo, nomeados como: Corpo-substancial e Corpo-relacional. Corpo-substancial, destina-se a um corpo reduzido ao biológico/fisiológico, enquanto que o Corpo-relacional, estaria ligado as decorrências dos resultados da relação que o ser humano estabelece com o mundo, em diferentes e diversas dimensões sociais, estéticas e racionais. O corpo-substancial, por conseguinte, visaria tudo que pode ser observado e palpável, tendo em vista um resultado, configurando-se como corpo-objeto.

Ao tomarmos estas concepções como base, entendemos o movimento humano, a partir da descrição de Trebels (2003), que suscita que o movimento humano é um diálogo entre homem e mundo, colaborado pela orientação de Baecker (2001), que entende que o ser humano, se move, e encontra-se permanentemente em diálogo pessoal e situacional com o seu mundo. E nesse movimentar-se deve ser vista e compreendida como sujeito, livre e autônomo, desse mundo que vive e movimenta-se, a partir de suas experiências adquiridas no contexto sócio-cultural com o corpo, ou seja, uma experiência corporal. A autora descreve ainda, que nessa premissa, o movimento humano é visto de forma relacional, constituindo-se nas relações entre o sujeito e o mundo, intercambiados por experiências de movimento, influenciadas por fatores

internos e externos do vivido pelo ser humano, ampliando as possibilidades do diálogo deste com tudo que lhe apresenta no mundo.

### **3 Educar para a diversidade com transversalidades**

Estamos diante de um grande desafio desde a inclusão dos temas transversais com parâmetros para os currículos das escolas de educação básica brasileiras. Isso nos remete a proposições que, no âmbito da educação física escolar, aponte caminhos que ampliem e instrumentalize as ações dos professores e da própria escola na busca de uma formação emancipada e cidadã.

Temas como Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Temas Locais (BRASIL, 1997), elencados nos Parâmetros Curriculares Nacionais fazem parte, desde aqueles tempos, de temas que abarcam transversalmente todas as disciplinas do currículo escolar, incluindo-se neste a educação física, desde do início da formação escolar, no caso a educação infantil, nos proporcionando possibilidades de ampliarmos os conteúdos para abarcarmos a formação do cidadão no ensino fundamental e também no ensino médio.

Percebemos então, as brechas e possibilidades da busca da formação de uma cidadania emancipada, através dos conteúdos da educação física escolar em suas diferentes dimensões e momentos da formação escolar.

Momentos como por exemplo do processo de formação dos alunos: na educação infantil com o reconhecimento do próprio corpo, nas séries iniciais do ensino fundamental, com aspectos relacionados a organização do espaço do tempo, da interação e organização social, nas séries finais do ensino fundamental em situações de desenvolvimento de ações cooperativas e de aprendizagens de diversas formas, inclusive técnicas de apreender os movimentos esportivos e no ensino médio com as possibilidades de ampliação das reflexões sobre os

processos e utilização de todas estes conhecimentos proporcionados pela cultura corporal à formação dos sujeitos no âmbito escolar.

Assim buscamos, na transversalidade, temáticas como: ética, respeito a diferença, questões de gênero, cuidados com a natureza, saúde como direito e valorização da cultura local, um tratamento didático-metodológico que proporcione aos alunos a sua busca pela autonomia e portando de uma cidadania emancipatória.

Esta transversalidade, em nosso entendimento, dá sentido, aprofunda o debate e a reflexão, indo além da mera reprodução dos conteúdos, sob a ótica meramente técnica, dando-lhes sentidos e significados que concretamente podem contribuir para a construção de um mundo mais humano e com mais justiça social.

Portanto a educação física escolar, por suas características, especificidades e peculiaridades possui um amplo campo de ação que rico em possibilidades de ações orientadas ao fim de uma formação de uma cidadania emancipatória.

#### **4 Aulas de educação física: buscando uma participação autônoma e emancipatória**

Construção coletiva de uma aula de dança – co-participação em que o professor /aluno, aluno/aluno são co-criadores do processo criação de uma sequência de movimentos/coreografias culminando em composições coreográficas que podem ter como temáticas temas transversais como: relações de gênero, ético/raciais, respeito as diferenças dentre outros. Por exemplo: Mulher e homem; força e delicadeza; Eu, Nós e os outros; Corpos divergentes.

Contextualizando uma aula de dança no que se refere as questões de gênero poderíamos pensar como criaríamos cenas dançantes representativas/interpretativas de tarefas diárias como a mulher no exercício de

lavar a louça enquanto que o homem poderia estar consertando um eletrodoméstico, então como seria realizar a troca desses papéis? Será que essa mulher em específico se sentiria “menos mulher” por realizar essa ação? E o homem “menos homem” por lavar a louça? Que tipo de reflexão e sentimento repercutiria nos atores/alunos em cena? Qual seria a recepção dos expectadores dessa cena? Dessa forma, poderíamos promover um diálogo após essa experiência de dança pautada nas implicações que essas cenas promovem tanto naqueles que dançam como nos expectadores.

### **Considerações finais**

Para ampliarmos o debate e a reflexão sobre a formação cidadã em aulas de educação física no âmbito escolar, acreditamos que ao propormos práticas educativas, com base em uma perspectiva teórico-crítica, possivelmente poderemos ampliar a contribuição da educação física escolar, na busca de uma formação de uma cidadania plena.

Isto ocorreria com a utilização de estruturas didático-metodológicas que observem a participação efetiva do aluno na construção das ações práticas e da consideração dos temas transversais que serviram de exemplos práticos de aula, neste trabalho.

Por meio dos conteúdos de dança e atletismo, que sucintamente apontamos como alternativas, os temas transversais de relações de gênero e relações como o meio ambiente serviram de pano de fundo para em nossas ações práticas desenvolvêssemos discussões e reflexão sobre estas relações que ocorrem no mundo da vida dos sujeitos envolvidos nesta práxis educativa.

Notadamente aos refletirmos ao propormos ações didático-metodológicas, sob esta ótica de pensamento, provocamos a reflexão crítica de papéis sócias e de relações ecológicas entre os homens e mulheres que compõem nossa sociedade.

Assim sendo, consideramos importante e necessária a utilização dos temas transversais como fundamentação pedagógica para a formação de cidadãos em busca da cidadania plena através da ampliação dos conteúdos da educação física escolar, saindo da reprodução alienada às formas estereotipadas de movimento, para a promoção de uma autonomia, no sentido da aprendizagem e do uso destas manifestações da cultura corporal para a vida dos objetivados cidadãos emancipados e ou cidadãos plenos.

## Referências

ARAGÃO, Lúcia Maria de Carvalho. **Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

BAECKER, Ingrid Mariane. (2001) **Vivência de Movimento e Educação Física**. In: I Seminário Municipal de Lazer, Esporte e Educação Física Escolar, 2001, Santa Maria/RS. Anais... Santa Maria: Secretaria Municipal de Educação. 2001.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

DEMO, Pedro. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

GENTILI, Pablo. **Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático**. In: AZEVEDO, J.C. de; GENTILI, P. et al (orgs.). Utopia e Democracia na Educação Cidadã. Porto Alegre: Editora UFRGS; SMED/POA. 2000.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir. Corporeidade e Educação**. Papirus.1994.

KUNZ, Elenor. **Educação Física - Ensino e Mudança**. Ijuí; Unijuí.1991.

TREBELS, Andréas H. **Uma concepção dialógica e uma teoria do movimento humano. Perspectiva**. Florianópolis, v.21, n.01, p. 249-267, jan. /jun.2003.

VIEIRA, Marcos Araújo. **Possibilidades da emancipação humana em práticas educativas da educação física escolar.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação: UFSM, Santa Maria. 2002.

VIII

Congresso  
Internacional  
de Educação



Direitos  
Humanos



8 a 10  
maio

2019

70 anos

da Declaração Universal  
dos Direitos Humanos  
e a Educação Humanizadora

PROMOÇÃO



APOIO

