



CLEVERSON FLORENCIO

**AUDIOVISUAL E DIREITOS HUMANOS:
O USO DO CURTA METRAGEM NA ESCOLA**

Três Corações

2020

CLEVERSON FLORÊNCIO

**AUDIOVISUAL E DIREITOS HUMANOS:
O USO DO CURTA METRAGEM NA ESCOLA**

Dissertação apresentada à Universidade Vale do Rio Verde (UninCor) como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino, para obtenção do título de Mestre em Gestão, Planejamento e Ensino.

Área de concentração: Gestão, Planejamento e Ensino
Linha de Pesquisa: Ação docente e formação de professores

Orientadora: Profa. Dra. Cilene Margarete Pereira

Três Corações

2020

342.7 :37

F632a FLORENCIO, Cleverson

Audiovisual e Direitos Humanos : o uso do curta metragem na escola – Três Corações: Universidade Vale do Rio Verde, 2020.
111 fl.

Orientadora: Profa. Dra. Cilene Margarete Pereira

Dissertação – Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações/ Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino.

1. Direitos Humanos. 2. Educação em Direitos Humanos. 3. Curta-metragem. 4. Escola. I. Profa. Dra. Cilene Margarete Pereira. II. Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações. III. Título.

Catálogo na fonte

Bibliotecária responsável: ERNESTINA MARIA PEREIRA CAMPOS DANTAS CRB6: 2.101

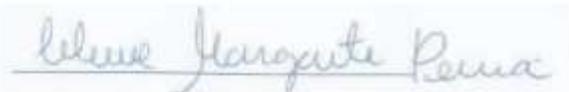
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADO POR CLEVERSON FLORÊNCIO, COMO PARTE DOS REQUISITOS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE NO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO, PLANEJAMENTO E ENSINO.

Aos vinte e seis dias do mês de novembro de dois mil e vinte, reuniu-se, remotamente, a Comissão Julgadora, constituída pelos professores doutores: Profa. Dra. Cilene Margarete Pereira (UninCor), Profa. Dra. Ana Lúcia de Campos Almeida (UEL) e Profa. Dra. Leticia Rodrigues da Fonseca (UninCor), para examinar o candidato Cleverson Florêncio na defesa de sua dissertação intitulada "AUDIOVISUAL E DIREITOS HUMANOS: O USO DO CURTA METRAGEM NA ESCOLA". A Presidente da Comissão, orientadora da pesquisa Profa. Dra. Cilene Margarete Pereira, iniciou os trabalhos às 15 horas, solicitando ao candidato que apresentasse, resumidamente, os principais pontos do seu trabalho. Concluída a exposição, os examinadores arguíram alternadamente o candidato sobre diversos aspectos da pesquisa e da dissertação. Após a arguição, que terminou às 17 horas, a Comissão reuniu-se para avaliar o desempenho do candidato, tendo chegado ao seguinte resultado: Profa. Dra. Cilene Margarete Pereira (aprovado), Profa. Dra. Ana Lúcia de Campos Almeida (aprovado) e Profa. Dra. Leticia Rodrigues da Fonseca (aprovado). Em vista deste resultado, o candidato Cleverson Florêncio foi considerado aprovado, fazendo jus ao título de Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino.

Três Corações, 26 de novembro de 2020.

Novo título (sugerido pela banca):

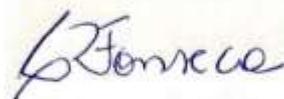
Observação: Em deliberação, a banca acordou, por unanimidade, que fosse registrado que a dissertação foi aprovada com louvor.



Profa. Dra. Cilene Margarete Pereira (UninCor)



Profa. Dra. Ana Lúcia de Campos Almeida (UEL)



Profa. Dra. Leticia Rodrigues da Fonseca (UninCor)

AGRADECIMENTOS

Você pode ser a pessoa mais forte do mundo. Você pode ser a pessoa que melhor sabe se virar sem ninguém, mais independente, mais cheia de experiência, mas você nunca, nunca será alguém que ninguém possa te ajudar a ser melhor. – E é isso que eu aprendi durante toda a caminhada de vida, e é o que levarei comigo para o resto dela. Por isso, quero ser grato! Grato aos que me ajudaram a tornar o que sou hoje: À Deus por interseção de Maria Santíssima Mãe dos Pobres e Vulneráveis, por ter me dado força e a dádiva de viver ao lado de pessoas maravilhosas, e por ter escolhido para mim os melhores pais do mundo. Mãe, Pai, gratidão por fazerem os meus sonhos os seus, por me amar sem medidas e do jeito que sou, gratidão pelos sacrifícios que fizeram por mim e para mim, e gratidão por terem me dado uma irmã louca, louquinha – mas, dizem que para sobreviver, você precisa ser louco como um Chapeleiro. O que por sorte: Ela é!

Gratidão ao Caio pela força, companheirismo e por toda a ajuda, e principalmente por entender quando me fiz ausente me dedicando a esta pesquisa, gratidão aos meus amigos e a todos que amo verdade, afinal, aquilo que amamos sempre será parte de nós!

Sou grato de forma muito especial a minha orientadora Professora Dra. Cilene Pereira. Professora Cilene, você me mostrou o que é ser Professor de fato, me mostrou o que é seriedade e me mostrou o verdadeiro sentido da palavra: “Juntos”. Eu tenho a grande sensação de que construímos juntos, pesquisamos juntos, nos angustiamos juntos, sorrimos juntos... E a pesquisa floresceu! Gratidão é pouco para expressar meu sentimento. Você foi uma mãe! Eu, olhando para você, entendo que “em casa de Professor(a) militar sempre será verbo, e não substantivo.” GRATIDÃO!

Agradeço também à Banca de Qualificação e Defesa, à Professora Dra. Ana Lúcia de Campos Almeida (Universidade Estadual de Londrina), pelas doces palavras, à Professora Dra. Letícia Rodrigues da Fonseca (Universidade Vale do Rio Verde), pelo carinho com o texto, e ao Professor Dr. Luciano Marcos Dias Cavalcanti pela disponibilidade, pelo carinho com essa pesquisa, e pela seriedade.

Sou Grato também à direção da FCTE, Professor Leandro e Professor Túlio, gratidão pela bolsa que fez o sonho do Mestrado se tornar realidade, a vocês, o meu Deus lhe pague!

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ABA DE ESCOLHA DO TEMPLATE	56
FIGURA 2 – ESCOLHA DO TEMPLATE "FOTÓGRAFO E DIRETOR DE ARTE"	56
FIGURA 3 - PÁGINA DE EDIÇÃO DO WEBSITE	57
FIGURA 4 – VERSÃO INICIAL DO WEBSITE CURTA OS DIREITOS HUMANOS	57
FIGURA 5 – PÁGINA INICIAL DO WEBSITE	58
FIGURA 6 – PÁGINA INICIAL DO PORTAL PORTA CURTAS	58
FIGURA 7 – ABA APRESENTAÇÃO	62
FIGURA 8 – ABA CURTAS RUA SÃO PAULO, AMAPÔ, A PESTE DE JANICE	64
FIGURA 9 – ABA CURTAS ILHAS DAS FLORES, 10 CENTAVOS	64
FIGURA 10 – ABA MATERIAIS DE APOIO (I)	65
FIGURA 11 – ABA MATERIAIS DE APOIO (II)	65
FIGURA 12 – ABA DEPOIMENTOS	67
FIGURA 13 – ABA QUEM SOMOS (I)	67
FIGURA 14 – ABA QUEM SOMOS (II)	68
FIGURA 15 – ABA CONTATO	68
FIGURA 16 – PÁGINA INICIAL DO WEBSITE	69
FIGURA 17 – RODAPÉ DO WEBSITE	70
FIGURA 18 – DESCRITIVO PARA ACESSAR AS PROPOSTAS	70
FIGURA 19 – ABA PROPOSTAS DIDÁTICAS DE A PESTE DE JANICE	71
FIGURA 20 – PROPOSTA DIDÁTICA DE A PESTE DE JANICE	71

LISTA DE ABREVIACÕES

DUDH.....	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EDH.....	Educação em Direitos Humanos
LDB	Leis e Diretrizes Básicas da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PNEDH.....	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
DH.....	Diretos Humanos
ONU.....	Organização das Nações Unidas
CAPES.....	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
PMEDH.....	Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos
DEFDH....	Declaração das Nações Unidas para a Educação e Formação em Direitos Humanos
CJP	Comissão de Justiça e Paz
OAB.....	Ordem dos Advogados do Brasil
ABI	Associação Brasileira de Imprensa
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
MRC	Movimento pela Reorientação Curricular
MEC	Ministério da Educação
PCNs.....	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos
CNEDH	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
SEB	Secretaria de Educação Básica
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNICAMP.....	Universidade Estadual de Campinas
LGBTQI+...	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Queer, Interssexuais, e todas as outras orientações sexuais, identidades e expressões de gêneros
SESC.....	Serviço Social do Comércio
OMS.....	Organização Mundial da Saúde

Resumo: Audiovisual e Direitos humanos: o uso do curta metragem na escola é uma pesquisa do tipo aplicada, de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, que teve o objetivo de refletir sobre temas relativos aos Direitos Humanos por meio do audiovisual, particularmente do filme de curta metragem, entendido como objeto cultural e ferramenta de trabalho do professor em sala de aula. Essa reflexão se dá a partir de dois tópicos principais: o que são os Direitos Humanos e a promoção da Educação em Direitos Humanos e a relação entre cinema e escola. Para tanto, destacamos a história dos Direitos Humanos e de suas gerações, mostrando que estes não são conclusos e estáticos, mas se constroem/se movem por meio de lutas sociais diárias. Embora os Direitos Humanos sejam universais, isto é, devam alcançar a todos de igual maneira, há grupos sociais que merecem mais atenção, visto que se encontram em situação de maior vulnerabilidade do ponto de vista político-jurídico, social-econômico que outros, sendo entendidos, pois, como grupos minoritários. No que diz respeito à relação entre cinema e educação, nossa reflexão se voltou para o entendimento de como pesquisadores do campo da Educação, do Cinema e das Mídias pensavam o uso do audiovisual na escola. A intenção foi destacar o cinema como um artefato artístico de representação do mundo construído por meio de uma linguagem específica, associado à mídia-educação. Nesse caso, a utilização do cinema no espaço escolar pode mobilizar a reflexão sobre realidades diversas da experiência concreta de alunos e professores, promovendo o exercício crítico social, cultural e político de seus fruidores e a construção de processos de alteridade(s), aliando-se, assim, ao estudo dos Direitos Humanos. Essas reflexões foram o ponto de partida para criação de material educacional acessível, destinado à formação docente e para uso em sala de aula, considerando sobretudo o segmento escolar Ensino Médio. O material educacional website Curta os Direitos Humanos foi pensado para promover a cultura dos Direitos Humanos no espaço escolar, considerando os objetivos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2018, relativo à Educação Básica. A proposta de criação do material educacional atende particularmente à competência 9 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2018, que aponta a necessidade de criar no aluno o exercício da empatia e da cooperação, “fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais” (BRASIL, 2018, p. 12).

Palavras-chave: Direitos Humanos; Educação em Direitos Humanos; Curta-metragem; Escola.

Abstract: This study, bibliographical, documentary in nature and qualitative in approach aims at reflecting on themes concerning Human Rights through audio-visual means, especially short films, which is understood as a cultural instrument and working tool for a teacher in a classroom. Such reflection is developed from two main topics: what Human Rights are and the relation between movies and school. So much so, we highlight the history of Human Rights and its generations, showing that they are not conclusive and static. Instead they are built upon and move on daily social fights. Although Human Rights are universal, that means, they must cover everyone equally, there are social groups that deserve more attention, once they are in a more vulnerable situation from the political, judiciary, socio-economic point of view than others, hence being known as minority groups. Concerning movies and education, our reflection turned to the understanding on how researchers in the field of Education, Movies and the Medias thought the use of audio-visual at school. The intention was to highlight the movies as an artistic artifact of world representation built through a specific language associated to the media-education. In such case, the use of movies at school can mobilize the reflection about realities that differ from the concrete experience of students and teachers, thus promoting a critical, social, cultural and political exercise of those under it and the construction of otherness processes, linked to the study of Human Rights. Those reflections were the starting point for the creation of accessible educational material, aimed at the background formation of teachers and subsequent use in classroom, considering, above all, the High School segment. The educational material website *Curta os Direitos Humanos* was thought to promote the Human Rights culture inside school ambience, considering the objectives of the Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), from 2018, concerning Elementary Education. The purpose of the creation of such material meets the demands of competence 9, in particular, from Base Nacional Comum Curricular (BNCC), approved in December, 2018, which shows the need of creating the exercise of empathy and cooperation in the student, “making oneself respected and respecting the others and the human rights, with the welcoming and appreciation of diversity between individuals and social groups” (BRASIL, 2018, p. 12).

Keywords: Human Rights; Education on Human Rights; Short films; School.

[...] a educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade de “briga”, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder.

(Paulo Freire em *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. DIREITOS HUMANOS: O QUE SÃO, PARA QUE(M) SÃO?	16
1.1 Direitos Humanos: um pouco de sua história	16
1.2 Educação em Direitos Humanos	24
2. AUDIOVISUAL E EDUCAÇÃO: O CINEMA E A SALA DE AULA.....	36
3. PRODUTO EDUCACIONAL: WEBSITE CURTA OS DIREITOS HUMANOS.....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS.....	103

INTRODUÇÃO

O objetivo geral da pesquisa aqui apresentada, do tipo aplicada, de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, é refletir sobre os Direitos Humanos e a relação entre audiovisual e educação, compreendendo o cinema como objeto cultural e ferramenta de trabalho do professor em sala de aula. Essa reflexão é o ponto de partida para criação de material educacional acessível, destinado à formação docente e para uso em sala de aula, considerando o Ensino Médio, para o estudo dos Direitos Humanos, com o propósito de estabelecer uma cultura de Educação em Direitos Humanos na Escola.

Considerando o objetivo geral apresentado, são objetivos específicos da pesquisa: (1) discutir os Direitos Humanos e sua construção histórica; (2) refletir sobre os documentos regulatórios da Educação Básica e como estes pontuam aspectos de interesse às pautas dos DH, sobretudo para uma Educação em Direitos Humanos; (3) compreender o audiovisual como objeto cultural e ferramenta pedagógica, refletindo sobre seu uso em sala de aula; (4) a criação de um produto educacional acessível e compatível com o público escolar, que trate da relação audiovisual e Direitos Humanos.

A **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC), documento de 2018, além de uma proposta curricular fixa, atenta também para a construção de “Itinerários Formativos”, parte flexível do currículo relativo ao Ensino Médio, compreendidos estes como um “conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas.” (BRASIL, s/d, s/p.). Nesse caso, nossa proposta de produto educacional pode tanto atender à construção de um itinerário formativo quando ao currículo regular, na medida em que apresenta um website educacional com material para o estudo dos Direitos Humanos, promovendo sua cultura no espaço escolar.

Em relação aos temas tratados pelo audiovisual, interessa-nos, no campo do Ensino e dessa pesquisa, aqueles que se associam à ideia de Direitos Humanos:

[...] o que se convencionou chamar “direitos humanos” são exatamente os direitos correspondentes à dignidade dos seres humanos. São direitos que possuímos não porque o Estado assim decidiu, através de suas leis, ou porque nós mesmos assim o fizemos, por intermédio dos nossos acordos. Direitos humanos, por mais pleonástico que isso possa parecer, são direitos que possuímos pelo simples fato de que somos humanos. (RABENHORST, 2007, p. 5, aspas do autor)

Um dos documentos fundamentais na história dos Direitos Humanos é a **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (DUDH), criada pela Organização das Nações Unidas

(ONU), em 1948, após a experiência da Segunda Guerra Mundial. A DUDH é um documento composto por 30 artigos que apresentam uma visão geral sobre a proteção e o direito à vida, o que inclui o direito à cultura, ao exercício da cidadania e à condição sexual, além de criminalizar atos que violam a declaração. Em seu artigo inicial, encontra-se a afirmativa de que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (ONU, 1948, p. 4).

A perspectiva de valorização dos Direitos Humanos aqui pretendida é exposta na BNCC a partir das competências gerais que devem ser desenvolvidas no aluno, tais como conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, empatia e cooperação e responsabilidade e cidadania. (CF. BRASIL, 2018, p. 9-10). Expressões como “sociedade justa, democrática e inclusiva”, “entendimento mútuo”, “exercitar a empatia [...], com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais”, “tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2018, p. 9-10), conforme se vê, respectivamente, nas competências 1, 4, 9 e 10, apontam para as pautas relativas aos Direitos Humanos, não só fundamentais, mas obrigatórias de serem tratadas no ambiente escolar, sobretudo da Educação Básica. A competência 7 resume bem esse espírito ao afirmar que a Escola deve desenvolver no aluno a capacidade de “formular, negociar e defender ideias, pontos de vistas e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável” (BRASIL, 2018, p. 9)

Além disso, os Parâmetros Nacionais Curriculares, documento de 1997, já concebia a ideia de abordagem de temas transversais, considerados estes em face de sua atualidade, tais como a discussão sobre Ética; Orientação Sexual; Meio Ambiente; Saúde; Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo, temas esses que se vinculam diretamente aos temas escolhidos para a construção do material educacional proposto por nossa pesquisa.

Em relação ao contexto acima apresentado, é importante lembrar que o atual panorama político do país tem avançado para uma pauta reacionária desde a eleição presidencial de 2018. Tal fato contribui não só para uma pauta claramente conservadora, ligada às bancadas da bala, do boi e da bíblia, como tem colocado questões concernentes aos Direitos Humanos em perigo. Durante a campanha eleitoral foram destaques na imprensa os ataques do então candidato a grupos étnicos, movimentos sociais pela terra e moradia e às causas ligadas à liberdade corporal e à diversidade sexual, ações que têm sido concretizadas em seu governo.¹

¹ Durante a pandemia mundial da COVID-19, o Brasil foi centro das atenções pela forma irresponsável e desumana com a qual o Governo tem tratado da gravíssima situação, que levou a vida de milhares de Brasileiros. O caso foi tão estarrecedor que a ONU (Organização das Nações Unidas) denunciou o Brasil por ações irresponsáveis na referida pandemia. “A organização aponta que o país deve abandonar imediatamente ações de austeridade mal orientadas que colocam vidas em risco e aumentar os gastos para combater a desigualdade e a pobreza exacerbadas

Um levantamento de dados a partir do banco de teses e dissertações da Capes, quando consultada a expressão “Direitos Humanos”, localiza, na área da Educação, 309 estudos.² A maior parte das dissertações e teses listadas, no entanto, estava centrada em aspectos gerais sobre o tratamento dos Direitos Humanos, seja em contextos específicos (cidades, comunidades ou grupo sociais, tais como os das pessoas em situação de cárcere ou refugiadas, etc.), seja relativo a leis e documentos oficiais da Educação Básica à Superior ou apenas relativos à EDH, distanciando-se da proposta apresentada nesta pesquisa, que, vinculada a um Programa de Mestrado Profissional na área de Ensino, requer a apresentação de um produto/material educacional que possua aplicabilidade para uso na Educação Básica.

Alguns dos estudos encontrados discutiam a literatura, manifestação cultural e artística, como ponto de partida para a reflexão sobre Direitos Humanos. Destes estudos, destacamos dois: O estudo de Rosa Elena Bueno, **Capitães da areia de ontem e hoje: uma releitura à luz dos Direitos Humanos**, de 2014, do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná, “analisou as possibilidades de proposição de um trabalho transdisciplinar entre Literatura e Direitos Humanos, através da releitura do romance *Capitães da Areia*, de Jorge Amado (1937)”, entendendo a pesquisadora que “a literatura articulada aos Direitos Humanos possibilita uma formação preventiva, acolhedora das diversidades humanas, integral e integrada às demandas socioeducacionais especiais contemporâneas”. (BUENO, 2014, s/p). Já a dissertação **Leitura literária e transdisciplinaridade: uma ponte possível para os Direitos Humanos com criança em sala de aula**, de Nelma Menezes Soares de Azevedo, defendida, em 2016, no Programa de Mestrado em Educação, Cultura e Identidades, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, “teve como objetivo principal investigar, numa perspectiva transdisciplinar, a mediação da leitura literária na Educação Infantil e sua inter-relação com temáticas de Direitos Humanos”, entendendo que a leitura literária, “quando mediada de modo coerente, [...] possibilita discussões em sala de aula as quais fazem emergir problemáticas relacionadas aos Direitos Humanos, podendo tornar as crianças mais criativas, acolhedoras e críticas” (AZEVEDO, 2016, s/p). A pesquisadora considera, para este fim, o trabalho de leitura com crianças da educação infantil.

Os dois estudos citados colocam em evidência um aspecto que contorna a proposta apresentada neste trabalho, na medida em que ambos mobilizam um objeto cultural, no caso a

durante a pandemia”. Disponível em <<https://www.canalrural.com.br/programas/informacao/rural-noticias/onu-denuncia-brasil-por-aco-es-irresponsaveis-na-pandemia-da-covid-19/>>. Acesso em 12 de jan. de 2020.

² Esse levantamento foi feito em novembro de 2019, quando do início desta pesquisa a partir de todo o material citado no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

literatura, para refletirem sobre os Direitos Humanos. O diferencial do nosso trabalho está no uso do cinema para pensar temáticas relativas ao campo dos Direitos Humanos e na proposição de um material educacional, utilizando, ainda, o curta metragem,³ gênero audiovisual normalmente não usado pelo professor em atividades didáticas, observando um caminho inédito relativo a este tema quando se trata de estudos dissertativos na área da Educação em Direitos Humanos.

Para exposição dos resultados de nossa pesquisa, esta foi organizada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, “Direitos Humanos: o que são, para que(m) são?”, buscamos entender o contexto histórico de criação dos Direitos Humanos atentado para suas gerações e características, além de discutirmos a Educação em Direitos Humanos e sua relação com os documentos oficiais que regulam a Educação Básica no Brasil, dos quais destacamos a **Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB/1996)** e a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018)**.

No segundo capítulo, “Audiovisual e Educação: o cinema e a sala de aula”, dedicamos à reflexão sobre o uso do cinema na escola a partir das perspectivas de diversos pesquisadores, entendendo-o como artefato artístico, dotado de uma linguagem própria, de representação do mundo, e associado à mídia-educação. O cinema pode ser utilizado em sala de aula para mobilizar discussão de realidades diversas e para a problematização de temas atuais e polêmicos, etc., promovendo o exercício crítico sociocultural e político de seus espectadores, sendo um importante aliado para o estudo dos Direitos Humanos.

No capítulo três, “Produto Educacional: website Curta os Direitos Humanos”, apresentamos o material educacional Curta os Direitos Humanos, um website criado para auxiliar o professor do Ensino Médio no estudo dos Direitos Humanos no espaço escolar, utilizando, para isso, filmes de curtas metragens selecionados. No capítulo, expomos o percurso de construção do material educacional citado, para parte obrigatória e fundamental em um Programa de Mestrado Profissional, tendo sido aplicado por seus criadores na Prática de Estágio Supervisionado, realizada no Colégio de Aplicação da Universidade Vale do Rio Verde (UninCor), entre abril e outubro de 2020.

³ Pensamos no curta metragem como material audiovisual de fácil acessibilidade e pela possibilidade real de ser trabalhado, em sala de aula, em sua totalidade, considerando 50 minutos de aula, por exemplo.

1. DIREITOS HUMANOS: O QUE SÃO, PARA QUE(M) SÃO?

1.1. Direitos Humanos: um pouco de sua história

A história moderna dos Direitos Humanos (DH) remonta ao século XVIII, à vitória dos Estados Unidos da América, obtida após Guerra dos Sete Anos (1756 a 1763), na qual a Inglaterra perdia suas colônias americanas, dando início ao que se denominaria de **Declaração de Direitos da Virgínia** e, conseqüentemente, à sua independência no ano de 1776. Treze anos depois, em 1789, acontecia a Revolução Francesa, movimento que derrubou a monarquia e seus privilégios no território francês, dando surgimento à classe burguesa. Dessa revolução nasceria a **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**.

David Gomes, no texto **Fundamentação em Direitos Humanos e Cidadania**, material didático preparado para Cursos de Formação em Direitos Humanos da Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Participação Social e Cidadania (SEDPAC) do Estado de Minas Gerais, aponta que essas revoluções liberais são um “marco inicial da história das gerações de direitos”, havendo um ponto em comum entre os dois eventos históricos citados: “a oposição ao poder arbitrário da monarquia e à estrutura social desigual que, embora típica da Idade Média, ainda marcava fortemente a organização das sociedades naquele momento histórico” (GOMES, 2016, p. 30). Gomes observa que os movimentos revolucionários apontavam para a necessidade de “que houvesse direitos capazes de romper com essa estrutura desigual, na qual ainda havia grupos sociais com privilégios diante dos outros.” (GOMES, 2016, p. 30-31).

No século XIX, a **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão** passou a ser vista como a garantia dos direitos de todos aqueles que se distanciavam dos grupos sociais privilegiados, sendo invocada sempre que o indivíduo necessitasse de amparo.

Os dois documentos produzidos a partir dessas duas revoluções liberais foram fundamentais para a construção do que se chamou de primeira geração dos DH, reservada aos Direitos Civis, que resguardavam ao indivíduo garantia “à vida, à igualdade, à liberdade, à propriedade, à segurança, ao sigilo das correspondências, à inviolabilidade de seu domicílio, a apenas ser punido nos termos previstos em lei, etc.” (GOMES, 2016, p. 31). A estes somaram-se os Direitos Políticos, “sintetizados, nesse primeiro momento histórico, como direitos de votar e ser votado”. (GOMES, 2016, p. 31).

Ambos os documentos são pontos de partida importantes para o documento mais conhecido referente aos DH, a **Declaração Universal dos Direitos do Homem** (DUDH), de

1948, do qual são signatários 193 países.⁴ Esse documento se refere a “um conjunto de direitos que estão inscritos em normas jurídicas, como tratados e acordos de natureza internacional, e cujo conteúdo refere-se a aspectos fundamentais da dignidade universal do ser humano” (GOMES, 2016, p. 26) Isto é, dizem respeito a direitos que devem ser assegurados a todos pelo simples fato de sermos pessoas, independentemente de nossas particularidades. Nas palavras de Eduardo Rabenhorst, no texto “O que são Direitos Humanos?”, estes são “direitos que possuímos não porque o Estado assim decidiu, através de suas leis, ou porque nós mesmos assim o fizemos, por intermédio dos nossos acordos, mas que “possuímos pelo simples fato de que somos humanos”. (RABENHORST, 2007, p. 5).

A criação da DUDH está associada à experiência da Segunda Guerra Mundial, que deixara uma Europa devastada. Em 1945, quando a guerra chegava ao fim, os países que a protagonizaram reuniram-se em São Francisco (EUA), reunião esta que ficou conhecida como “Conferência das Nações Unidas”, que tinha como principal objetivo a promoção da igualdade e da paz entre as nações, posicionando-se contra as guerras. Desta reunião ecoou no mundo uma noção de unidade de povos, promovendo diretrizes novas que diziam respeito ao desenvolvimento humanitário entre as nações. Da reunião, surgiu uma comissão de Direitos Humanos da ONU, que pensaria na promoção de políticas relativas ao conceito de dignidade da pessoa humana. Em 1948, a referida comissão atraiu os olhos de todo o mundo quando Eleanor Roosevelt,⁵ na época presidente da comissão, esboçou o que viria a ser a DUDH, adotada pela ONU no dia 10 de dezembro de 1948.

O DUDH é um documento composto por 30 artigos que apresentam uma visão geral sobre a proteção e o direito à vida, o que inclui o direito à cultura, ao exercício da cidadania e à condição sexual, além de criminalizar atos que violam a declaração. Em seu artigo inicial encontramos a seguinte afirmativa: “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (ONU, 1948, p. 4). Já em seu preâmbulo, a declaração afirma o reconhecimento da noção de dignidade humana e a preocupação com um mundo livre, justo e pacífico, condenando a barbárie da guerra e de toda ação humana que aliena o respeito ao outro (ONU, 1948, p. 2).

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,

⁴ Dados retirados do site oficial da Organização das Nações Unidas. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/conheca/paises-membros/>>. Acesso em 12 de jan. de 2020.

⁵ “Como líder da Comissão dos Direitos Humanos, ela foi decisiva na formulação da Declaração Universal dos Direitos do Homem que apresentou à Assembleia Geral das Nações Unidas com estas palavras: ‘Encontramo-nos hoje no umbral de um grande evento tanto na vida das Nações Unidas como na vida da humanidade. Esta declaração pode converter-se na Magna Carta internacional para todos os homens em todos os lugares.’” Disponível em: <<https://www.unidosparaosdireitoshumanos.com.pt/voices-for-human-rights/eleanor-roosevelt.html>>. Acesso em 12 de jan. de 2020.

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos Direitos Humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os todos gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do ser humano comum,

Considerando ser essencial que os Direitos Humanos sejam protegidos pelo império da lei, para que o ser humano não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra a tirania e a opressão,

Considerando ser essencial promover o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações,

Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta da ONU, sua fé nos Direitos Humanos fundamentais, na dignidade e no valor do ser humano e na igualdade de direitos entre homens e mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla,

Considerando que os Estados-Membros se comprometeram a promover, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos e liberdades humanas fundamentais e a observância desses direitos e liberdades,

Considerando que uma compreensão comum desses direitos e liberdades é da mais alta importância para o pleno cumprimento desse compromisso [...]. (ONU, 1948, p. 3)

Dayvid Santos, na dissertação **A educação em direitos humanos como direito na educação básica**, aponta, a respeito da DUDH, que

A ONU conseguiu reunir em um só documento as principais correntes do pensamento político moderno: o liberalismo, o socialismo e o cristianismo social. A Declaração reafirma um conjunto de direitos sociais das revoluções burguesas – direitos de liberdade, expressados nas gerações de direitos civis e políticos – ampliando-os para sujeitos que historicamente foram destituídos de tal, como mulheres e estrangeiros. Confirma também direitos do pensamento político socialista ao defender a igualdade em dignidade e em direitos, em grande medida, delineada nos direitos econômicos e sociais. Por fim, abarca a corrente do cristianismo social defendendo os direitos de solidariedade e estendendo aos direitos culturais. (SANTOS, 2016, p. 26)

A definição de dignidade da pessoa humana é vista, no documento, como princípio fundamental dos DH. Em se tratando de compreender a dignidade da pessoa humana, Nelma Azevedo, em **Leitura literária e transdisciplinaridade: uma ponte possível para os Direitos Humanos com crianças em sala de aula**, aponta que:

Quando tratamos sobre Direitos Humanos, estamos afirmando que, a despeito de traços identitários biológicos, sociais, históricos, étnicos, culturais, linguísticos, precisamos respeitar e compreender as pessoas, fazendo-as sentirem-se garantidas em sua condição, de modo que, tanto em termos individuais quanto coletivos, elas possam ser livres, viverem e conviverem em paz (AZEVEDO, 2017, p. 24)

Dentre os direitos que norteiam a concepção de DH, incluem-se o direito à vida, à educação, ao trabalho, à liberdade de opinião e de expressão, conforme é percebido nos artigos 3, 18, 19, 23 e 26 da DUDH. Em outro trecho da declaração, assume-se o desejo de que a mesma sirva para a promoção dos DH e das liberdades individuais:

A presente declaração universal dos direitos humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o

seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios estados-membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ONU, 1948, p. 4).

Rabenhorst lembra que

Para que os direitos não sejam apenas frases escritas em um pedaço de papel, mas se convertam em obrigações plenamente realizadas, faz-se necessária a existência de dois grandes instrumentos. Em primeiro lugar os instrumentos jurídicos, que são as leis, no sentido mais amplo da palavra (Declarações, Tratados, Pactos, Convenções, Constituições etc.), e as instituições responsáveis por sua aplicação. Em seguida os instrumentos extrajurídicos resultantes do poder social, isto é, da nossa própria capacidade de organização e de reivindicação (movimentos sociais, associações de moradores, partidos políticos, sindicatos etc.). (RABENHORST, 2007, p. 4).

Rabenhorst aponta, em relação aos direitos, que eles não devem ser entendidos como “favores, súplica ou gentilezas”, mas sim como “débito e uma obrigação correlata”, pois “não se pede um direito, luta-se por ele. Quando reivindicamos algo que nos é devido, não estamos rogando um favor, mas exigindo que justiça seja feita, que o nosso direito seja reconhecido” (RABENHORST, 2007, p. 3). Esses direitos são fruto de lutas históricas e de Acordos que levaram em consideração o fato e o valor social empregado no referido contexto, gerando a norma jurídica que tutela tal valor. O fato social é entendido numa perspectiva que evidencia uma teoria denominada de tridimensional do direito, que, conforme Miguel Reale (1994), propõe a análise de um fato à luz do valor que lhe é atribuído pela sociedade, observando a necessidade de torná-lo norma, resguardando sempre um valor ético que deve ser tutelado.

Hoje, a DUDH é lembrada como o principal documento que assinala a questão dos DH para a sociedade. Mas, como vimos, outros foram produzidos em momentos históricos diversos, evidenciando que há, em relação à história dos DH, um processo contínuo de proteções, frutos de lutas e movimentos sociais, conforme observam Mara Regina Zluhan e Tânia Regina Raitz, (2014, p. 33), no texto “A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas”.

Esse processo histórico de lutas sociais pode ser melhor compreendido quando nos detemos nas gerações de DH, que estabelecem uma espécie de linha paradigmática, considerando os tipos de DH, divididos, *a priori*, em três gerações: (1) Direitos Individuais ou Cíveis e Direitos Políticos, como já apontamos; (2) Direitos Sociais, Econômicos e Trabalhistas; (3) Direitos Coletivos, Difusos e Individuais.

Em relação aos Direitos Cíveis e Políticos, que remontam às revoluções liberais (os setecentos), temos o princípio da liberdade individual:

Os primeiros Direitos Humanos, que surgiram no século XVIII, são os chamados direitos cíveis e políticos. Os sujeitos destes direitos são os indivíduos; objetos sobre os quais eles versam, por sua vez, são as liberdades individuais (liberdade de ir e vir, liberdade de expressão, liberdade de crença etc.). Por isso mesmo os direitos cíveis e

políticos são também conhecidos como “direitos-liberdade” (RABENHORST, 2007, p. 6).

Esses direitos têm o intuito de proteger a vida humana em todos os aspectos, sejam eles físicos, psíquicos e morais, reagindo a toda forma de autoridade governamental impositiva e coercitiva, protegendo a liberdade de ir e vir, de expressão, de pleitear suas necessidades (devido processo legal), entre outros. Além disso, os direitos políticos concretizam efetivamente a participação dos povos na direção do Estado democrático, na escolha de seus representantes, por exemplo.

A segunda geração de DH consolida, no cenário pós Revolução Industrial, direitos sociais, econômicos e culturais.

No século XIX, por sua vez, apareceram os direitos sociais, econômicos e culturais, cujos sujeitos são também os indivíduos, só que agora considerados do ponto de vista coletivo e no plano da distribuição dos recursos sociais. São os chamados “direitos-prestação”, posto que exigem uma intervenção por parte do Estado de maneira a suprir as necessidades mais básicas dos indivíduos e a propiciar o próprio exercício das liberdades individuais (RABENHORST, 2007, p. 17-18).

O objetivo, portanto, era se preocupar com a aplicação dos direitos de primeira geração, bem como com o conforto social. Forma fácil de exemplificar os direitos sociais, característicos da segunda geração, é lembrar o art. 6º da Constituição Federal Brasileira, de 1988: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (BRASIL, 1988, p. 18)

Essa segunda geração de DH sintetiza “os aspectos positivos do Estado Social ou Estado de Bem-Estar Social na história dos Direitos Humanos”, observam Natalino e colaboradores (2009, p. 88), no texto “Constituição e política de direitos humanos”, assegurando formas dignas de buscar a sobrevivência, aspirações de novos direitos e efetivação dos já conquistados. Em relação aos Direitos Culturais, destacamos que eles são contemplados também em nossa Constituição, nos artigos 215 e 216. Estes direitos são referentes à valorização e difusão das manifestações culturais, à proteção das culturas populares, da população indígena, da afro-brasileira, de nosso patrimônio cultural, dos bens materiais e imateriais. (BRASIL, 1988, p. 126-127).

A terceira geração de DH diz respeito à expressão de Direitos Coletivos, Difusos e Individuais Homogêneos, apontando para “as condições e necessidades particulares de grupos como mulheres, negras e negros, homossexuais, crianças, adolescentes, idosos e idosas, índias e índios”, que “foram simplesmente desconsiderados” em outras plataformas de direitos, avalia Gomes (2016, p. 36). Ainda, conforme Rogério Tairar, em **Direito internacional dos direitos**

humanos: uma discussão sobre a relativização da soberania face a efetivação da proteção internacional dos direitos humanos,

Assim, lutas que reivindicavam o direito à diferença baseado na especificidade de minorias sociais conseguirão alcançar o reconhecimento de Direitos Coletivos: direitos que não se destinam indiferentemente a toda e qualquer pessoa da sociedade, mas a toda e qualquer pessoa da sociedade que tenha determinadas características capazes de justificar uma proteção diferenciada (TAIAR, 2009, p. 19).

Os Direitos Difusos são aqueles que pertencem não a um grupo específico, mas a toda a humanidade, como o de participar de meio ambiente saudável e sustentável, enquanto se classificam os Direitos Homogêneos como aqueles que respondem a uma dada situação, como se dá com a criação dos Direitos do Consumidor, por exemplo. (GOMES, 2016, p. 37).

Em relação a essas gerações, dois aspectos são importantes ressaltar: o primeiro diz respeito ao fato de que há autores que entendem que essa categorização se estende a outras gerações, citando quarta e quinta gerações, apontando para questões relativas à bioética e à cibernética, por exemplo. (GOMES, 2016, p. 40-41).

No que se refere aos direitos da bioética, envolve temas como suicídio, eutanásia, aborto, transexualidade, comércio de órgãos, procriação artificial, manipulação do código genético e clonagem dos seres humanos. Em relação a direitos da informática o grande desafio é a solução de questões que envolvam o comércio virtual, a pirataria, a invasão de privacidade, direitos autorais, propriedade industrial, entre outros que surgem a partir das condicionantes históricas. (SANTOS, 2016, p. 28).

Outro aspecto refere-se ao uso do termo “gerações” que, se por um lado favorece a compreensão do processo de conquista desses direitos, mostrando-os inscritos na trajetória de lutas históricas – esse seria, inclusive, uma das características dos DH, sua historicidade; por outro, pode dar a “ideia de sucessão, a impressão de que uma geração sucede a outra”, levando a “uma falsa noção de que os Direitos Humanos de uma geração não continuam existindo na geração seguinte”, adverte Gomes (2016, p. 41). Isso tanto não é verdade que uma das características dos DH é seu veto ao retrocesso, uma vez que “aqueles Direitos Humanos que já foram reconhecidos como tais não podem deixar de sê-lo” (GOMES, 2016, p. 26).

Considerando, assim, as características dos DH, algumas se destacam: (1) historicidade; (2) vetos à sua renúncia e a seu retrocesso; (3) imprescritibilidade; (4) inviolabilidade; (5) efetividade. (GOMES, 2016, p. 26). Ou seja, os DH são originários de conquistas históricas e a eles é vetada a capacidade individual de renúncia, não podem ser retrocedidos e não perdem sua validade, não devem ser violados e são garantidos pelo Estado e seus cidadãos, que devem promover sua efetividade. Além disso, destacamos a ideia de universalidade, visto que os DH devem alcançar a todos de forma geral.

Ainda que pare sobre os DH essa ideia de universalidade, é preciso reconhecer que eles falam diretamente a grupos sociais que se encontram mais vulnerabilizados que outros, as chamadas minorias sociais.

Muniz Sodré, no texto “Por um conceito de minoria”, observa que esta é representada por “aqueles setores sociais ou frações de classe comprometidas com as diversas modalidades de lutas assumidas pela questão social” (SODRÉ, 2005, p. 11-12), que estão apartados de instâncias decisórias. São, nesse sentido, os negros, os homossexuais, as mulheres, os povos indígenas, etc., grupos ou subgrupos que se movem pelo desejo de transformação da sociedade, que são compostos por um “fluxo de mudança que atravessa um grupo, na direção de uma subjetividade não capitalista” (SODRÉ, 2005, p. 12).

Ao conceito de minoria, se opõe, lembra Sodré, o de maioria, sendo esta conhecida pela representatividade democrática. Porém, isso é um argumento quantitativo, já que a democracia é um regime de minorias: “Qualitativamente, democracia é um regime de minorias, porque só no processo democrático a minoria pode se fazer ouvir. Minoria aqui, uma voz qualitativa”. (SODRÉ, 2005, p. 11).

Em seu texto, Sodré apresenta quatro características básicas das minorias: (1) vulnerabilidade jurídico-social, uma vez que as minorias não são institucionalizadas pelas regras jurídico-sociais e há uma luta pelo seu reconhecimento societário; (2) identidade *in statu nascendi*, que significa dizer que não há uma identidade completa e fechada de grupos minoritários; (3) a existência de uma luta contra hegemônica, visto que as minorias tentam reduzir os poderes dos que sempre estiverem no centro das decisões; (4) uso de certas estratégias discursivas, das quais o pesquisador cita ocupações e passeatas. (SODRÉ, 2005, p. 14).

Cláudio de Carmo, no texto “Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro”, observa que o conceito de minorias tem sido bastante discutido na academia com compreensões diversas pelos pesquisadores de várias áreas, das quais o pesquisador destaca o de Elida Séquin, que o relaciona com o de “grupo de vulneráveis”, que em sua essência são “grupos que sofrem discriminação e são vítimas de intolerância” (CARMO, 2002, p. 203).

Aqui, percebemos que grupos minoritários e grupos vulneráveis possuem elementos característicos em comum, embora não estabeleçam obrigatoriamente uma relação sempre de proximidade conceitual. O que parece comum está na estreita relação de afetamento no que tange ao poder que lhes é tirado, ao processo de dominação, à violência sofrida, à marginalização social e a uma necessidade premente de tolerância que, segundo boa parte da literatura a esse respeito, não é verificada. (CARMO, 2002, p. 204).

Para Oscar Vieira e A. Scott Dupree, em “Reflexões acerca da sociedade civil e dos direitos humanos”, as minorias são abordadas como excluídos, pois “o verdadeiro estado de sofrimento e dor desses indivíduos não é partilhado pelos incluídos” (VIEIRA; DUPREE, 2004, p. 56). Os autores citam inclusive a demonização de tais grupos e a violência com que são tratados, justamente por serem compreendidos como um problema para aqueles que querem manter seus privilégios:

Demonização dos que estão sendo marginalizados e podem desafiar o *statu quo*. A força e a quantidade das populações excluídas – quer busquem igualdade religiosa ou de raça, tentem obter bens, como terra, emprego e serviços de saúde; ou quer se comportem de maneira anti-social – são uma ameaça direta aos elementos da sociedade mais prósperos e mais bem-colocados, e aos interesses destes em manter ou expandir seus privilégios. Desse modo, a luta dos excluídos emerge como um problema a ser eliminado. A violência é freqüentemente o instrumento utilizado para tratar os que contestam a injustiça. (VIEIRA; DUPREE, 2004, p. 56).

A sociedade civil é a responsável por criar os DH e validá-los. Promover a inovação social nesse processo é um dos aspectos tratados por Vieira e Dupree no artigo citado. A inovação acontece quando modelos são criados, mesmo que em uma escala pequena, para solucionar erros cometidos pela justiça como “uma resposta direta a injustiças localizadas” (VIEIRA; DUPREE, 2004, p. 62). Os autores citam dois exemplos que ilustram essa ideia de inovação social: quando uma organização não lucrativa cria uma assistência jurídica no período do *apartheid* e um instituto surgido para a defesa de grupos sociais fornece advogados altamente capacitados para atender às demandas destes grupos. Dessa forma, a sociedade civil “promove o discurso dos direitos humanos que legitima a norma dos direitos, particularmente por incluir os grupos desprezados e invisíveis”, avaliam Vieira e Dupree (2004, p. 62).

Contudo, os pesquisadores questionam o que impede a sociedade civil de exercer um impacto maior sobre os DH. Um dos aspectos elencado por eles é a diversidade das pautas ligadas aos grupos minoritários, fragmentando o poder das minorias. Se por um lado, “a diversidade de ação e envolvimento reflete a diversidade de interesses no discurso social, conduzindo a um sistema significativo de direitos humanos”; por outro, essa fragmentação “pode criar uma competição pela atenção e pelos recursos públicos necessários” (VIEIRA; DUPREE, 2004, p. 63), retirando, ainda, energia social entre seus atores, fazendo com que o discurso social seja empobrecido. Dessa forma, os autores entendem que é preciso desenvolver uma discussão acalorada sobre os DH, no sentido de que a compreensão a respeito deles terá como consequência um processo continuado do discurso social, criando, assim, espaço para o fortalecimento de suas diretrizes.

1.2. Educação em Direitos Humanos

A ONU, compreendendo que esses processos históricos precisam ser discutidos e que isso se faz por meio da educação, criou, em 1974, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A UNESCO foi a pioneira, conforme aponta Diego Corrêa Lima de Aguiar Dias, na dissertação **Direitos Humanos em sala de aula: a compreensão de professores sobre a aliança entre as suas disciplinas escolares e a EDH**, em “conceituar a educação como um processo social por intermédio do qual os indivíduos e grupos sociais se desenvolvem integralmente” (DIAS, 2017, p. 19). No documento, há orientações nesse sentido:

1. O desenvolvimento intelectual e emocional dos indivíduos;
2. A criação de um senso de responsabilidade social e de solidariedade para com os grupos menos favorecidos, o que por sua vez geraria o respeito ao princípio da igualdade na vida cotidiana;
3. A instigação de uma consciência crítica dos problemas nacionais e internacionais, assim como da capacidade de debatê-los no fórum público e de cooperar nacional e internacionalmente para a superação deles;
4. A transmissão de uma cultura de inadmissibilidade de recurso à guerra para fins de dominação e o favorecimento do combate a todas as formas de opressão social (como o fascismo e o racismo);
5. O oferecimento de oportunidades para o exercício da cidadania ativa, especialmente a partir do acesso ao conhecimento de instituições públicas, do contato com os assuntos de interesse público e da familiarização com métodos de resolução de problemas;
6. O estímulo à compreensão intercultural, a partir da apreciação das diferenças entre as culturas e do reconhecimento da interdependência entre os povos. (UNESCO, 1974, p. 2)⁶.

Em 1994, na Segunda Conferência Mundial, a Assembleia Geral da ONU proclamou a Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de DH, que vislumbraria o período de janeiro de 1995 ao fim do ano de 2004. Conforme aponta Dias,

Esse Plano de Ação apresentou cinco objetivos principais, nos quais os atores envolvidos na EDH deveriam focar as suas energias ao longo do período: a) a avaliação de necessidades apresentadas pela EDH e a formulação de estratégias adequadas ao atendimento delas; b) a elaboração e o aperfeiçoamento de programas de educação nessa área; c) o desenvolvimento de materiais pedagógicos convenientes; d) o fortalecimento dos meios de comunicação de massa para o trabalho na perspectiva dos Direitos Humanos e a difusão global da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DIAS, 2017, p. 21).

⁶ A partir da criação da UNESCO, documentos foram produzidos resultantes de suas reuniões, acenando para uma Educação em Direitos Humanos. Podemos citar as Recomendações do Congresso Internacional da UNESCO sobre o Ensino de Direitos Humanos (ocorrido em Viena, em 1978), o Congresso Internacional da UNESCO sobre o Ensino de Direitos Humanos, Informação e Documentação (realizado em Malta, em 1987), o Fórum Internacional sobre Educação para a Democracia (em Túnis, em 1992) e o Congresso Internacional sobre Educação para os Direitos Humanos e a Democracia (realizado em Montreal, em 1993).

Deste modo, foram fortalecidos planos e dado suporte para que os municípios, estados e nações se preparassem para a divulgação da EDH, que compreende

[...] um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana. (UNESCO, 2006, p. 1).

A respeito da EDH, Santos nota que “Reconhecer a educação como a mediação fundamental para o alcance dos Direitos Humanos é condição *sine qua non* para a afirmação de que a Cultura de Direitos Humanos é uma das bases para uma positiva mudança social.” (SANTOS, 2016, p. 41).

Em 2004, ano que findava o período dedicado à EDH, em que se apresentaram os resultados das iniciativas e todos os processos sobre o EDH, a assembleia aprovou, por meio de uma resolução de número 59/113, o PMEDH (Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos), que teria seu início em janeiro de 2005, sendo estruturado em três etapas sucessivas, que correspondem a cada uma a cinco anos e destinada a um público específico, conforme resume Dias:

1ª Fase (2005-2009) – EDH voltada ao ensino fundamental e médio; 2ª Fase (2010-2014) – EDH voltada para o ensino superior, abrangendo ainda programas de treinamento (educadores, servidores públicos, forças de segurança, agentes políticos e militares); 3ª Fase (2015-2019) – Fortalecimento da implementações de duas fases anteriores e treinamento para profissionais da mídia e jornalismo. (DIAS, 2017, p. 22).

O PMEDH objetivava promover a execução dos programas de educação na esfera dos DH em todos os setores que contribuíssem para o desenvolvimento da cultura. Buscava ainda a composição de atos metodológicos e de capacitação que orientassem a criar uma cultura universal que abrangessem os DH mediante a transmissão de conhecimentos, gerando o fortalecimento e o respeito aos mesmos, bem como às liberdades fundamentais, ao desenvolvimento de homens e mulheres, comungando e preservando o sentido de dignidade do ser de forma única. Com isso, esperava-se construir uma cultura dos DH que promovesse compreensão, tolerância e igualdade entre as particularidades que tornam o ser homem único, sejam elas inerentes à condição sexual, e o respeito entre as nações e povos minoritários como indígenas, grupos étnicos, religiosos e de peculiaridades de línguas.

A EDH busca abranger os conhecimentos e técnicas que visam aos DH como forma de proteção individual e coletiva, aplicando-os na vida cotidiana, comungando valores, atitudes e comportamentos para o fortalecimento de atitudes e comportamentos que dignificam os Direitos Humanos, conforme defendido por Fernando da Silva Cardoso em **Mediação de**

conflitos escolares: contribuições da educação em direitos humanos no enfrentamento à violência (2015, p. 94). De forma geral, a EDH corrobora o direito da criança, adolescente e adultos de receber uma educação igualitária e de qualidade, de forma que não sejam apenas ensinados a ler, escrever, calcular ou aprender assuntos técnicos específicos, mas que se torne forte e estável uma cultura de valorização e valoração dos Direitos Humanos (CARDOSO, 2015, p. 97).

A EDH busca um entendimento integral do fenômeno DH, o que insere em todos os componentes e processos de aprendizagem, sendo eles planejamento de estudos, materiais didáticos, métodos de aplicar a pedagogia, a valorização e o respeito dos direitos dos homens e todos os membros da comunidade escolar.

Para o êxito do PMEDH, foram destacados cinco componentes importantes: (1) políticas educativas; (2) aplicações de políticas; (3) ambiente de aprendizagem; (4) ensino e aprendizagem; (5) formação e aperfeiçoamento profissional do pessoal docente (Cf. UNESCO, 2006, p. 3-4):

Os Direitos Humanos no contexto educativo dizem respeito à adequação de todos os componentes e processos de aprendizagem, incluindo os planos de estudo, o material didático, os métodos pedagógicos e a capacitação para o aprendizado dos Direitos Humanos. A realização dos Direitos Humanos na educação, por sua vez, consiste em fazer valer o respeito dos Direitos Humanos de todos os membros da comunidade escolar. (SANTOS, 2016, p. 47).

Recordamos também o resultado da cúpula mundial de 2005, em que os Chefes de Estado apoiaram a promoção da educação e aprendizagem em DH, declarado que todas as pessoas têm o direito de conhecer, buscar e receber informações sobre todos os direitos e liberdades fundamentais e devem ter acesso à EDH no que tange à sua formação. Nessa cúpula, foi enfatizado ainda que a educação e a formação em DH são essenciais para a promoção da universalização do respeito e da observância de todos os DH e liberdades fundamentais, em acordo com os princípios da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos, conforme esclarece José Alves (1997, p. 10-11) no artigo “A Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Social e os paradoxos de Copenhague”.

Em 2011, em outra assembleia geral da ONU, em acordo com a resolução 66/137, surge a **Declaração das Nações Unidas para a Educação e Formação em Direitos Humanos** (DEFDH), reafirmando que todos têm direito à educação e que esta deve ser direcionada ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao senso de dignidade, permitindo que todas as pessoas participem efetivamente de uma sociedade livre. Conforme o preâmbulo do documento, a compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações e todas as etnias ou grupos religiosos deve ser promovida.

Segundo Diego Dias,

A DEFDH oferece algumas previsões normativas que merecem especial destaque. Esse é o caso, por exemplo, do § 1º do artigo 5º, que sublinha que a igualdade de gênero é um princípio a ser observado em toda e qualquer prática educativa no campo da EDH, reforçando a pauta trazida pela Declaração de Viena. Igualmente relevante é o § 3º do mesmo artigo, no qual se estabelece que a EDH deve acolher a diversidade de civilizações, religiões, culturas e tradições dos diferentes países do mundo, e se inspirar nela. No que se refere à abordagem metodológica da EDH, o instrumento encoraja a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs) e das artes para a promoção de uma cultura universal de Direitos Humanos (art. 6º). (DIAS, 2017, p. 24).

Neste diapasão, observamos a importância da DEFDH ao fazer menção não só a documentos anteriores, que promovem a cultura dos DH no espaço escolar, mas também ao propor o uso de novas tecnologias para a divulgação dessa cultura.

No que tange à EDH no Brasil, Dias, a partir de estudo de Maria Perpetua Monteiro, de 2005, observa que essa história teria quatro fases, que se estenderia da década de 1960 ao início da década de 2000. As décadas de 1960 e 70 foram o período em que se “articulou um movimento nacional de contestação da ditadura militar, o qual tinha como estratégias a denúncia das violações perpetradas à época e a luta pela retomada dos direitos civis e políticos.” (DIAS, 2017, p. 25). Nesse momento, órgãos importantes são criados, entre eles a Comissão de Justiça e Paz (CJP), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Santos aponta que

As primeiras mobilizações sociais que nasceram no período da Ditadura tiveram como principais sujeitos as camadas mais pobres da população, tendo a Igreja Católica fundamental participação na formação da consciência política desses segmentos sociais.

Sustentados pelos setores mais progressistas da Igreja Católica, os primeiros grupos organizados foram as “comunidades eclesiais de base”, que surgiram a partir de iniciativas de bispos e padres, com o objetivo de realizar trabalhos de interesse comum, como a plantação de subsistência e a construção de moradias. Tais grupos receberam também formação a respeito dos Direitos Humanos e sobre a organização social, com isso passaram a denunciar e reivindicar seus direitos. (SANTOS, 2016, p. 36).

A segunda fase ocorre em meados da década de 1980, quando tem início a transição democrática: “Nesse contexto, os direitos humanos passaram a ser vistos como o fundamento de um novo paradigma educativo, responsável por criar uma cultura política diferente e por instigar a cidadania ativa na etapa histórica que se instaurava no continente.” (DIAS, 2017, p. 26). Um marco importante dessa fase é a organização do

Movimento pela Reorientação Curricular (MRC) (1989-1992), promovido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo durante a gestão de Paulo Freire. Esse movimento buscou incorporar ao currículo o tema dos direitos humanos, valendo-se de uma parceria com a Comissão de Justiça e Paz de São Paulo (CJP-SP), a qual tocava, na época, o Projeto Educação em Direitos Humanos. (DIAS, 2017, p. 27).

Logo após o termino da ditadura militar, no ano de 1986, foi promovida uma Assembleia Constituinte, eleita para a realização do sonho da nova Constituição Federal, promulgada em 1988. A Carta Magna de 1988 marca, em seus artigos, a luta pelos DH no país, ressoando aquilo que observava a DUDH, de 1948. Questões relativas aos DH, que tornam direitos fundamentais e inalienáveis a educação, a moradia, a saúde, entre outros direitos básicos para se manter a sobrevivência, que se associam ao princípio da dignidade humana, são incorporados, conforme vemos no trecho abaixo:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

[...]

III - a dignidade da pessoa humana; (BRASIL, 1988, p. 11).

Na fase seguinte, a partir da década de 1990, Dias lembra que

[...] foram elaborados documentos fundamentais para a área, os quais passaram a servir de referência para as experiências promovidas. Em 1996, foi instituído o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH – I), que teve por objetivos, entre outros, identificar os obstáculos enfrentados pelos direitos humanos no país e propor medidas que, a curto, médio e longo prazos, contribuíssem para a promoção e defesa desses direitos. (DIAS, 2017, p. 28).

Na introdução do PNDH, de 1996, lê o seguinte:

O objetivo do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), elaborado pelo Ministério da Justiça em conjunto com diversas organizações da sociedade civil, é, identificando os principais obstáculos à promoção e proteção dos direitos humanos no Brasil, eleger prioridades e apresentar propostas concretas de caráter administrativo, legislativo e político-cultural que busquem equacionar os mais graves problemas que hoje impossibilitam ou dificultam a sua plena realização. O PNDH é resultante de um longo e muitas vezes penoso processo de democratização da Sociedade e do Estado brasileiro. (BRASIL, 1996, s/p).

No plano, são descritas políticas públicas para proteção e promoção dos DH no Brasil, divididas em ações de curto, médio e longo prazos, observando ainda grupos sociais vulnerabilizados como população negra, sociedades indígenas, mulheres e crianças. Heyde Jesus, na dissertação **Educação em Direitos Humanos e escola pública**, observa que “No PNDH são contempladas iniciativas legais e de políticas públicas com objetivo de promover o exercício da cidadania, a proteção do direito à vida e à integridade física, o direito à liberdade, e o direito à igualdade perante a lei, entre outros”. (JESUS, 2011, p. 92).

Ainda se tratando da terceira fase, em meados de 1997, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), são criados os **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCNs), elaborados com fim de se tornar referência para que o ensino de maneira geral comungue das ações de

políticas do Ministério da Educação (MEC). Neles, aparecem os Temas Transversais, compostos

[...] na perspectiva da educação para a cidadania, como estratégia de introdução das demandas atuais da sociedade, incorporando na sua dinâmica questões que fazem parte do cotidiano dos/as alunos/as, com as quais se confrontam diariamente. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais, privilegiam os princípios de “dignidade da pessoa humana”, que implica no respeito aos Direitos Humanos, ‘igualdade de direitos’, que supõe o princípio da equidade, “participação” como princípio democrático e “corresponsabilidade pela vida social”, implicando parceria entre os poderes públicos e os diferentes grupos sociais na construção da vida coletiva. (CANDAUI apud JESUS, 2011, p. 93).

Considerando a criação do PNDH e a inserção de Temas Transversais nos PCNs,

É notório que o Brasil pós-ditadura deu um salto qualitativo em relação às políticas de Direitos Humanos, tanto no âmbito internacional quanto no nacional. Com o processo de redemocratização e a partir da Constituição de 1988 foram ratificadas pelo país diversas convenções, tratados, atos, acordos ou até mesmo compromissos internacionais de Direitos Humanos. (SANTOS, 2016, p. 38).

A última fase identificada por Monteiro, referenciada por Dias, se dá a partir do final da década de 1990, na qual há uma “profissionalização e valorização da educação em direitos humanos”: “Nesse período, marcado especialmente pela ação conjunta entre a sociedade civil e o Estado, foi elaborada a primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos – PNEDH, publicada em 2003, a partir dos esforços do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). (DIAS, 2017, p. 30).

Santos observa que, entre 2003 e 2012, no espaço de quase uma década, portanto, vários documentos no plano jurídico-normativo foram importantes para a expressão de uma cultura em DH, entres eles, “o Estatuto do Idoso (2003); as Diretrizes Nacionais para a Educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana (2004); Lei Maria da Penha (2006); [...] as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – DNEDH (2012)”. (SANTOS, 2016, p. 43).

Atualmente, está em vigor o PNEDH de 2018, que traça como objetivos gerais:

- destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado democrático de direito;
- enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática;
- encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas;
- contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos;
- estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos;
- propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros);

- avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da educação em direitos humanos;
- orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos;
- estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos;
- estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos;
- incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos;
- balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios;
- incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos para pessoas com deficiência. (BRASIL, 2018, p. 14-15).

Desta feita, resta claro que o PNEDH, de 2018, tem como objeto a percepção dos Direitos e seus valores no Brasil, trabalhando na prevenção e generalização dos valores sociais que tangem à igualdade e à democracia, pautando sempre no fortalecimento de demandas humanas em escopo internacional e nacional.

Ademais, conforme aponta Rabenhorst,

A história dos Direitos Humanos no Brasil pode ser vista como obra de todos aqueles que através de insurreições, rebeliões e revoltas, lutaram contra uma estrutura de dominação que vigorou em nosso país durante séculos e que ainda persiste em muitos aspectos, principalmente no que concerne às desigualdades sociais. Por isso mesmo, a ideia de Direitos Humanos em nosso país permanece sendo vista como algo subversivo e transgressor. (RABENHORST, 2007, p. 20).

Com o desenvolvimento da EDH no Brasil, fica claro que as iniciativas governamentais, mesmo que pontuais, ocorreram e que derivaram em documentos oficiais relevantes, como a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996). Conhecida por sua sigla LDB⁷, a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** é uma legislação que ajusta e determina a educação e suas funcionalidades no Brasil, com escopo no que está disposto na Constituição Federal. Nesta lei estão delimitadas as competências gerais da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) que direcionam as estratégias pedagógicas para a construção do saber e do desenvolvimento de habilidades.

⁷ Rodeada de um contexto histórico, a LDB deu suas caras em 1961, derivando de um processo que começou a ocorrer em 1948. Passou por diversas mudanças, dentre elas aquela por culpa do golpe militar de 1964, que tentou organizar o ensino ao quadro político em que o Brasil se encontrava, dando origem à LDB sancionada em 1968. Daí, com a constituição Federal de 1988, o deputado Octávio Elísio apresenta à Câmara Federal um projeto que visava e enquadrava novas bases e diretrizes conforme a nova realidade constitucional que permeava a sociedade brasileira. Visto como um pensar importante, a LDB foi discutida e tomada como prioridade. Após aprovação do Senado, o projeto retornou à Câmara, onde novamente aprovada e com seu texto final, é sancionada pelo atual presidente da República Fernando Henrique Cardoso em 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=32:ldb-de-.1961&catid=1035:1961. Acesso em: 12 de abril de 2020.

No tocante à relação entre a LDB e EDH, a primeira já trazia concepções da segunda. A LDB se preocupa com os princípios da Dignidade da Pessoa Humana, que é elencado na DUDH, bem como nos princípios de educar em DH. Em seu art. 2º, é visto que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996, p. 1). Indo além, os art. 3 e 7 também comungavam dos princípios da EDH:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).
 [...]
 Art. 7º- Ao aluno regularmente matriculado em instituição de ensino pública ou privada, de qualquer nível, é assegurado, no exercício da liberdade de consciência e de crença. (BRASIL, 1996, p. 1-3).

É notório também que, na LDB, em seu artigo 26, parágrafo 4º, já são citados os temas transversais que deveriam perpassar por todas as disciplinas, conforme preconizariam no ano seguinte, em 1997, os **Parâmetros Curriculares Nacionais**:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.
 § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996, p. 9-10).

De forma menos tímida, a LDB, em seu parágrafo 9º, do art. 26, aponta a inserção de conteúdos relativos aos DH, efetivando a prevenção de todas as formas de violência contra a criança e ao adolescente, atentando ainda que os mesmos deverão ser incluídos como temas transversais trabalhados em sala de aula.

Em 2018, é aprovada a redação final da **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, documento que normatiza a Educação Básica no país, instituindo dez competências gerais que devem ser desenvolvidas no aluno, tais como conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, empatia e cooperação e responsabilidade e cidadania. (BRASIL, 2018, p. 9-10) A BNCC é um documento de caráter normativo que estabelece os parâmetros educacionais que serão utilizados nas escolas, sejam elas públicas ou privadas. Através desse documento, são

elaborados os currículos escolares e as propostas pedagógicas para a Educação Básica de todo o país.

A BNCC surge de um debate feito ao longo do ano de vários anos,⁸ sendo homologada em 2018 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo MEC. Maria de Fátima Cássio, no artigo “Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo”, aponta que, “apesar de os primeiros movimentos no sentido de sua formulação terem iniciado em 2010”, apenas em 2014 a Secretaria de Educação Básica (SEB) vinculada ao MEC apresentou um documento “objetivando a redução das desigualdades em termos de oportunidades de aprendizagens e considerando as diferenças regionais” (CÓSSIO, 2014, p. 1572). A proposta esperava “que os alunos aprendam nas determinadas fases escolares, guiar o processo de avaliação e da formação de professores” (CÓSSIO, 2014, p. 1578).

Antes disso, para corroborar com o ensino-aprendizagem no Brasil contava-se apenas com a LDB/1996 e com os PCNs/1997, que almejavam contribuir com diretrizes para a educação e ensino em âmbito nacional. Mas esta já previa a criação uma base nacional comum, citada na lei de 1996 no artigo 9º, inciso IV, como competência da União, no sentido de

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, p. 4).

Elizabeth Macedo, no artigo “Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação”, aponta, a respeito da base comum, que, em meados dos anos 1990, as políticas educacionais do país estavam “marcadas por intervenções centralizadas no currículo, na avaliação e na formação de professores” (MACEDO, 2014, p. 1533), visto que os blocos econômicos demandavam uma padronização curricular para facilitar o intercâmbio de informações, caso necessário, e o plano anual para a educação do Mercosul, no início da década, contribuiu para essa compatibilização dos currículos.

Cilene Pereira e Luciano Cavalcanti, no artigo “Reflexões sobre Literatura, Direitos Humanos e Ensino a partir do texto literário”, lembram que

A BNCC é orientada, em acordo com Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNS), por “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7). Assim, suas dez competências gerais pontuam a valorização de uma formação discente que leve a “escolhas alinhadas ao exercício da cidadania” e que “respeitem e promovam os Direitos Humanos”. (BRASIL, 2018, p. 7, 9). (PEREIRA; CAVALCANTI, 2019, p. 2).

⁸ A BNCC teve sua primeira versão redigida em 2014 e fez parte do Plano Nacional de Educação (PNE), previsto na Constituição de 1988.

A BNCC se alinha à cultura dos DH no espaço escolar ao elencar, em suas competências gerais, conforme são enunciadas, respectivamente, nas competências 1, 4, 9 e 10. Conforme apontado na introdução desta pesquisa, a competência 7 sintetiza de maneira exemplar a relação da BNCC com os DH quando afirma que a escola deve desenvolver no aluno a capacidade de “formular, negociar e defender ideias, pontos de vistas e decisões comuns que respeitem e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável” (BRASIL, 2018, p. 9).

A competência 9 da BNCC também contempla a EDH, tendo em vista que almeja desenvolver no aluno o exercício de:

[...] empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos Direitos Humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 10).

A BNCC, no que tange aos DH, aponta o reconhecimento dos “jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também dinâmicas e diversas” (BRASIL, 2018, p. 463), estabelecendo a ideia de sociedade plural e diversificada conforme entende a EDH.

Ainda que ancorada em pressupostos ligados aos DH, a BNCC tem recebido diversas críticas de educadores. Cóssio, por exemplo, aponta que a proposta da BNCC “é complexa e controversa”, pois, apesar de seu objetivo ser importante, “várias questões precisam ser consideradas”, dentre elas, “quais fatores, contextos e grupos de interesses estão influenciando a formulação dessa política” (CÓSSIO, 2014, p. 1572). Dessa maneira, Luiz Fernandes Dourado e Romilson Siqueira, no texto “A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo”, apontam que o processo histórico em que a BNCC foi concebida “não foi consensuada, não foi pactuada e, portanto, apresenta vários questionamentos acerca de sua legitimidade” (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 294). De igual forma, Rodrigo Paziani, em “A quem serve a Base Nacional Comum Curricular?: dos apontamentos críticos na área de ciências humanas à análise específica do curso de História (Unioeste)”, lembra que sua publicação, em 2015, foi repentina, passando a “preocupar enormemente a comunidade educacional” por não abordar adequadamente a realidade brasileira, já que a forma com que o governo agiu soou “nitidamente antidemocrática” e destituída de um debate apropriado (PAZIANI, 2017, p. 46).

Em matéria assinada por Manuel Alves Filho, para o **Jornal da Unicamp**, são destacadas críticas dos professores Maria do Carmo Martins e Antônio Carlos Amorim, ambos

da Faculdade de Educação da Unicamp, afirmando o caráter conservador do documento e sua relação com interesses mercantilistas. Um dos aspectos ressaltados por Martins, por exemplo, diz respeito justamente a questões de direitos sociais:

[...] um olhar atento verificará que a Base é muito tímida em relação a direitos sociais, a ações de inclusão e a questões de gênero, posição que está em consonância, por exemplo, com a postura daqueles que defendem a Escola sem Partido. É interessante que a sociedade tenha conhecimento disso, até para que compreenda como esses movimentos influenciam na formulação de políticas públicas, principalmente as vinculadas à educação. (MARTINS apud ALVES FILHO 2017, s/p).

Amorim também destaca esse aspecto, ao dizer que a eleição de currículos mínimos sugere a não imersão em aspectos culturais importantes, visto que “disciplinas que trabalham temas considerados mais polêmicos, como questões relacionadas à diversidade de gêneros, perderiam espaço, algo bem afinado com as bandeiras defendidas pelos adeptos da Escola sem Partido”. (AMORIM apud ALVES FILHO, 2017, s/p). Nesse sentido, a proposta de material educacional associada a esta pesquisa seria uma forma ainda de confrontar o documento, fazendo uso de suas brechas para tratamento desses temas polêmicos como a questão de gênero por exemplo, contemplada em um dos curtas metragens escolhidos para a composição do website Curta os Direitos Humanos.

Em consonância com a ideia de Martins acima está a hierarquização de componentes curriculares, conforme observa Amorim:

O documento também confere ênfase a determinadas disciplinas que considera prioritárias, em detrimento de outras. Um dos interesses em foco são os rankings internacionais que avaliariam a qualidade da educação. O objetivo parece ser, em suma, gerar formas de melhorar a imagem do país no plano internacional (AMORIM apud ALVES FILHO, 2017, s/p).

Martins destaca também a ambiguidade impressa no documento, pois ainda que a BNCC não seja um currículo e “sim uma diretriz para a elaboração deste, o texto entra em minúcias acerca das finalidades e objetivos do ensino”, havendo, segundo a pesquisadora, uma “inversão”:

Existe uma consolidada crítica à visão tradicional dos currículos organizados por objetivos. E a BNCC insiste em consolidar essa visão de desenvolvimento curricular, ignorando que é na dinâmica da cultura que as seleções são feitas, de modo que sejam socialmente válidas para a comunidade de estudantes e educadores, conferindo sentidos ao processo educativo. (MARTINS apud ALVES FILHO, 2017, s/p).

Além disso, Martins aponta “a presença de propostas [na BNCC] que contemplam os interesses dos empresários da educação, como produtores de softwares e materiais educativos” (MARTINS apud ALVES FILHO, 2017, s/p).

Cóssio entende que, “Ao priorizar a dimensão da prática, [a BNCC] minimiza a importância da teoria e da capacidade de pensar sobre o que faz, como faz e para que faz,

tornando o ensino uma atividade neutra, pragmática, cujo sucesso ou fracasso será resultado da competência/incompetência de professores e alunos” (CÓSSIO, 2014, p. 1587).

Nesse sentido, uma das críticas mais categóricas apontada por Silva Carvalho e Delboni, no texto de Dourado e Siqueira, é a “ênfase nos processos cognitivistas que o conhecimento deve ser apreendido gradualmente e parametrizado por bases comuns” levando a um “patamar comum de aprendizagem”, pois quando a BNCC define quais conhecimentos e quais habilidades são necessárias para cada fase da Educação, ela “funciona como uma prática discursiva que envolve um jogo de prescrições” (CARVALHO; SILVA; DELBONI apud DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 299-300).

É importante pontuar, ainda, que, como lembra Macedo, não é uma base comum curricular que “vai melhorar a educação nem garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda” (MACEDO, 2014, p. 1553), mas condições de igualdade de oportunidades e o respeito aos DH.

2. AUDIOVISUAL E EDUCAÇÃO: O CINEMA E A SALA DE AULA

No **Dicionário teórico e crítico do cinema**, Jacques Aumont e Michel Marie definem o audiovisual como “obras que mobilizam, a um só tempo, imagens e sons, seus meios de produção, e as indústrias ou artesanatos que as produzem”, apontando que cinema “é, por natureza, ‘audiovisual’”. (AUMONT; MARIE, 2006, p. 25).⁹ Como produto associado a esse campo artístico, o cinema é um modo de representação de mundo, constituído por imagens, som, texto, performances dos atores, etc., que contribui para a construção de uma reflexão sobre uma realidade social, gozando “do privilégio de ser reconhecido com um estatuto estético que o aproxima da arte e da literatura: o que confirma a forte inscrição de autoria [...] e o desenvolvimento de estudos críticos e históricos que o olham” (RIVOLTELLA apud FANTIN, 2007, p. 4).

Monica Fantin, no texto “Mídia-Educação e Cinema na escola”, observa que “a educação pode abordar o cinema como instrumento, objeto de conhecimento, meio de comunicação e meio de expressão de pensamentos e sentimentos”, considerando a existência de produtos midiáticos “autênticos”, “que seriam os audiovisuais feitos especialmente com a função de ensinar-aprender, concebidos para serem inseridos no contexto formativo, e os que são utilizados pela escola, mas que não foram produzidos para esse fim” (FANTIN, 2007, p. 1, 2). Nesse caso, aponta a ensaísta, haveria a existência de filmes com o propósito educativo e aqueles que, embora não tenham sido construídos com função educativa, podem ajudar nesse processo. A este segundo segmento estaria associada a grande maioria dos filmes, assim como os curtas metragens que mobilizam nosso material educacional, por exemplo.

Em **Como usar o cinema em sala de aula**, Marcos Napolitano observa que seu interesse, como educador que se utiliza do cinema, está “nas possibilidades de trabalho escolar com o cinema comercial (ficção ou documentário) e não nos vídeos educativos ou nas produções televisuais”, preferindo “analisar e discutir obras que não foram produzidas diretamente para o uso didático em sala de aula, mas para a fruição estética na sala de projeção”.

⁹ “Desta forma, o cinema é audiovisual (também). Contudo, a utilização do termo audiovisual talvez tenha trazido mais incertezas do que definições concretas. Além do cinema, outros meios capazes de se expressar utilizando imagens em movimento são, da mesma forma, considerados audiovisuais: a televisão, o vídeo analógico ou digital, além das suas formas de produção e difusão. Outras definições abordam o conceito de audiovisual a partir de uma visão mais abrangente, envolvendo desde arquivos de multimídia como *PowerPoint* ou *Prezi*, a uma imagem gerada em um processo de ultrassonografia. Há ainda outras práticas humanas que dialogam com o vídeo ou o cinema como o rádio, a fotografia, o teatro, a dança e a arte sequencial (histórias em quadrinhos). De qualquer forma, vemos que o conceito pode se encaixar em diversas estruturas, tecnologias e linguagens. Contudo, em determinadas situações serão necessárias uma maior precisão sobre qual tipo de audiovisual utilizamos, produzimos ou pesquisamos.” (BARBOSA, 2018, p. 22).

(NAPOLITANO, 2003, p. 11). O historiador aponta que, seja qual for o interesse cinematográfico do professor, uma das perguntas centrais deve ser sobre as motivações do uso de determinado filme, considerando a cultura cinematográfica de seus alunos bem como a faixa etária indicativa do filme e sobre a abordagem na disciplina ou em um trabalho interdisciplinar. (NAPOLITANO, 2003, p. 12).¹⁰

É necessário lembrar que o cinema participa, quando pensado no espaço escolar, do campo da mídia-educação, entendido este como objeto de estudo e ferramenta pedagógica, considerando seu uso em situações de aprendizagem, integrando-se aos processos educacionais. No texto “Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas”, Evelyne Bévort e Maria Luiza Belloni, apontam que a

Mídia-educação é definida como uma formação para a compreensão crítica das mídias, mas também se reconhece o papel potencial das mídias na promoção de expressão criativa e da participação de cidadãos, pondo em evidência as potencialidades democráticas dos dispositivos técnicos de mídia. (BÉVORT, BELLONI, 2009, p. 1087).¹¹

Em “Mídia-Educação – entre a teoria e a prática”, Birgitte Tufte e Ole Christensen observam que esta, como campo de pesquisa,

[...] situa-se na área de tensão entre a pesquisa em comunicação e a pesquisa em educação. O trabalho de pesquisa e desenvolvimento no contexto da mídia-educação concentra-se em: estudar a relação entre crianças, jovens e as mídias, em conexão com sua socialização; estudar e avaliar a mídia-educação de um ponto de vista didático, em relação aos objetivos, conteúdos e áreas de trabalho. (TUFTE; CHRISTENSEN, 2010, p. 101).

Nesse sentido, a mídia-educação diz respeito ao modo como mídias diversas, nas quais se inclui o cinema, interagem com o processo educativo e formativo e também na produção de conteúdos de trabalho.

Para Fantin, o cinema, no contexto da mídia-educação, pode ser entendido por diferentes angulações como “estéticas, cognitivas, sociais e psicológicas – inter-relacionadas com o caráter instrumental, educar com e para o cinema, e com o caráter de objeto temático educar sobre o cinema” (FANTIN, 2007, p. 2):

Por seu estatuto representativo, o cinema é capaz de restituir o visível da realidade sociocultural no momento em que é produzido, e isso o constitui como extraordinário documento para o estudo dos momentos relevantes da história recente, ressalta Rivoltella. Ele destaca a relevância educativa do cinema a partir da validade *alfabética ou instrumental* (compreender a aprendizagem da gramática e sintaxe da linguagem da imagem audiovisual ou cinematográfica, tanto no sentido do consumo quanto no

¹⁰ Este são alguns dos aspectos que utilizamos para definição dos curtas metragens que compõem o material educacional derivado desta pesquisa.

¹¹ Segundo documento da UNESCO, de 1999, referente à Conferência Internacional “Educação para as mídias e para a era digital”, realizada em Viena, a mídia-educação “deve incluir todas as mídias, não mais focalizar apenas ou principalmente as mídias impressas, mas deve incluir múltiplas ‘alfabetizações’ concepção é de letramento.” (UNESCO apud BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1093).

da produção); *cultural* (reconhecer o cinema como expressão cultural própria do nosso tempo, junto com a arte e a literatura e seus juízos estéticos e críticos); e *cognitiva* (descobrir o cinema como espaço de pesquisa histórica voltada para a realidade política e social contemporânea). (FANTIN, 2007, p. 4, itálicos da autora).

Destacam-se, assim, três aspectos do processo educativo complexo promovido pelo cinema, que dizem respeito à compreensão de sua linguagem específica, aos elementos estéticos e críticos próprios do mundo em que vivemos e ao modo como o cinema formata nossa realidade social.

Em outro texto, “Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos”, Mônica Fantin diz que “A mídia-educação é uma condição de educação para a ‘cidadania instrumental e de pertencimento’, para a democratização de oportunidades educacionais e para o acesso e produção de saber, o que contribui para a redução das desigualdades sociais”. (FANTIN, 2011, p. 28), justamente porque estão envolvidas no cinema as dimensões citadas acima, instrumental, cultural e cognitiva.

Como texto sincrético complexo, o cinema promove o desenvolvimento de uma série de habilidades e competências ligadas à capacidade leitora e de escrita dos alunos, estimula a criatividade a partir de códigos de linguagem diversos, sobretudo associados ao não verbal. Em relação à linguagem do cinema, podemos acionar diversas das competências gerais da Educação Básica, conforme preconizadas pela BNCC, tais como as 3, 4, 5, que se referem, respectivamente, ao repertório cultural, ao uso de linguagens diversas no processo comunicativo e à aquisição da cultura digital. (BRASIL, 2018, p. 9).

Em **Cinema e Educação**, Rosália Duarte lembra que

Diferente da escrita, cuja compreensão pressupõe domínio pleno de códigos e estruturas gramaticais convencionados, a linguagem do cinema está ao alcance de todos e não precisa ser ensinada, sobretudo em sociedades audiovisuais, em que a habilidade para interpretar códigos e signos próprios dessa forma de narrar é desenvolvida desde muito cedo. (DUARTE, 2002, p. 34).

Mas isso não significa, completa a ensaísta, que devemos deixar o estudo da linguagem do cinema para especialistas apenas, justamente por que conhecer sua gramática nos torna melhores leitores da experiência cinematográfica.¹²

Isso diz respeito, entre outras coisas, ao tipo de filme, que pode ser um documentário por exemplo. Bill Nichols, em **Introdução ao documentário**, observa que há seis modos de organização de documentários,¹³ dentre os quais destacamos aqui os modos “participativo” e

¹² Por isso, as proposições didáticas criadas para uso dos curtas metragens selecionados buscam relacionar tema e forma, dando atenção a aspectos da linguagem cinematográfica, como procedimentos de montagem, direção de arte, roteiro e planos.

¹³ Poético, expositivo, participativo, observativo, reflexivo e performático. (NICHOLS, 2012, p. 135).

“expositivo”. Segundo o ensaísta, o modo expositivo diz respeito ao tipo de documentário que “agrupa fragmento do mundo histórico numa estrutura mais retórica ou argumentativa”, dirigindo-se ao espectador diretamente, com legendas ou vozes que propõem uma perspectiva, expõem um argumento ou recontam a histórica. (NICHOLS, 2012, p. 142). O modo expositivo, como diz seu nome, expõe um ponto de vista determinado, funcionando imagens e vozes como elementos argumentativos em torno daquele ponto de vista. Já o modo participativo, esclarece Nichols, é aquele em que

O pesquisador [documentarista] vai para campo, participa da vida de outras pessoas, habitua-se, corporal ou visceralmente, à forma de viver em um determinado contexto e, então, reflete sobre essa experiência, usando os métodos e instrumentos da antropologia ou da sociologia. “Estar presente” exige participação: “estar presente” permite observação. (NICHOLS, 2012, p. 153, aspas do autor).

No primeiro caso, como vemos, há a construção de um ponto de vista (autoral, relativo ao diretor) a partir de fragmentos da realidade, arquitetada por meio de vozes e imagens de personagens participantes do curta, enquanto que no segundo, o que chama a atenção é a presença do diretor na ação narrada, constituindo-se parte integrante dos atores sociais do filme.

Para Nichols, pensar de haver essa distinção em relação ao documentário, todos os filmes são documentários, sendo que alguns são de satisfação de desejos e os outros, de representação social. O primeiro estaria ligado aos filmes conhecidos como ficção, visto que “expressam de forma tangível nossos desejos e sonhos, nossos pesadelos e terrores. Tornam concretos – visíveis e audíveis – os frutos da imaginação.” (NICHOLS, 2012, p. 26). Os documentários de representação seriam aqueles que

[...] representam de forma tangível aspectos de um mundo que já ocupamos e compartilhamos. Tornam visível e audível, de maneira distinta, a matéria de que é feita a realidade social, de acordo com a seleção e a organização realizadas pelo cineasta. Expressam nossa compreensão sobre o que a realidade foi, é e o que poderá vir a ser. (NICHOLS, 2012 p. 26-27).

Nesse caso, o filme considerado documentário não tenciona ficcionalizar a vida, mas partir de uma representação social da realidade sob a ótica do cineasta a respeito de alguma situação concreta.

A respeito do uso do documentário em sala de aula, Napolitano observa que sua abordagem normalmente “se dá pelo conteúdo que ele veicula, como se fosse um olhar verdadeiro e científico sobre o tema ou questão retratada” (NAPOLITANO, 2003, p. 31). O ensaísta sugere que a percepção do professor seja alterada diante dessa premissa, considerando o documentário tal como ele é de fato, uma construção sobre a realidade, visto não ser a única abordagem possível relativa ao tem tratado. Voltamos à citação de Nichols acima, quando ele diz que a realidade social é acordada “com a seleção e a organização realizadas pelo cineasta”,

isto é, há, aqui, uma proposição autoral que assume uma perspectiva em relação ao narrado/mostrado no documentário, sendo, portanto, uma “versão” da realidade.

Um dos aspectos que mais evidencia a ideia do documentário como construção é o processo de montagem, que articula o ponto de vista do autor/da autoria. Fernão Ramos afirma que

Na articulação dos planos existe uma *mão oculta* que fascina a reflexão desconstruída contemporânea e que pode também produzir enunciados ou sentido, interagindo ativamente com o modo do sujeito-da-câmera ser na tomada, pelo espectador, determinando a fruição. A *mão oculta* que articula os planos, alguns chamam de *montagem*. (RAMOS, 2008, p. 86, grifos do autor).

Essa “mão oculta”, a qual se refere Ramos, é o processo de autoria documental, que filtra o que devemos e como devemos ver e ouvir o filme, por meio dos planos utilizados, da seleção e da montagem do material bruto. A montagem é, pois, o processo de “colar uns após os outros, em uma ordem determinada, fragmentos de planos, cujo comprimento (ou igualmente determinado de antemão. Essa operação é efetuada por um especialista, o montador, sob a responsabilidade do diretor (ou do produtor, conforme o caso)” (AUMONT; MARIE, 2006, p. 195-196).

Duarte lembra, no entanto, que independentemente do tipo de filme, “o cinema se utiliza para estruturar sua linguagem” de quatro elementos: câmera, iluminação, som e montagem ou edição. (DUARTE, 2009, p. 35).

A leitura da gramática cinematográfica seria, assim, uma das competências a ser desenvolvidas em alunos da Educação Básica, de acordo com a BNCC:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2018, p. 9)..

A respeito dessa competência, Rosália Duarte observa que

Em sociedades audiovisuais como a nossa, o domínio dessa linguagem é requisito fundamental para se transitar bem pelos mais diferentes campos sociais. Ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais (DUARTE, 2002, p. 17).

Para a pesquisadora, o contato dos alunos com filmes de dá a partir de um processo complexo, no qual, a princípio, se tem

[...] apenas imagens – entendidos aqui como marcas, traços, impressões, sentimentos – significantes que serão lentamente significados depois, de acordo com os conhecimentos que o indivíduo possui de si próprio, da vida e, sobretudo, da linguagem audiovisual. O domínio progressivo que se adquire dessa linguagem, pela experiência com ela, associado a informações e saberes diversos significa e

reassignifica indefinidamente as marcas deixadas em nós pelo contato com narrativas fílmicas. (DUARTE, 2002, p. 74).

Napolitano lembra, no entanto, que “A maioria das experiências relatadas [de uso do cinema em sala de aula] ainda se prende ao conteúdo das histórias, às ‘fábulas’ em si, e não discute outros aspectos que compõem a experiência do cinema”, muitas vezes ignorando que os “mundos imaginários” projetados na tela são “construídos a partir de linguagens e técnicas que não são meros acessórios comunicativos, e sim a verdadeira estrutura comunicativa e estética de um filme, determinando, muitas vezes, o sentido da história filmada.” (NAPOLITANO, 2003, p. 7). Isto é, insistem no que diz o filme e não no modo como diz o filme. Em outras palavras, privilegiam o conteúdo fílmico em detrimento da linguagem.

Alexander Freitas e Karyne Coutinho, no texto “Cinema e educação: o que pode o cinema?”, lembram ainda que o “uso do cinema em educação se dá de modo geral para ensinar, exercitar a memória, explicar, deixar claro e enfatizar conceitos, períodos históricos e até mesmo expressões culturais e sociais”, evidenciando, muitas vezes, “que a associação que se faz entre ‘cinema’ e ‘educação’ pertence a uma matriz discursiva utilitarista, repetida e hegemônica” (FREITAS; COUTINHO, 2013, p. 478).

Napolitano, Freitas e Coutinho apontam, assim, para uma perspectiva bastante limitadora do uso do cinema em sala de aula, seja centrada em sua história apenas, desprezando a forma e sua construção em termos de linguagem, seja como ilustração de fatos e conceitos. Isso não quer dizer que tais procedimentos não possam ocorrer, mas que eles são apenas uma das formas de uso do cinema, que como artefato artístico complexo, pode possibilitar outras abordagens, conforme apontadas por Fantin, a partir das considerações de Rivoltella (Cf. FANTIN, 2007, p. 4). Para ela, “Além desse caráter ilustrativo, é comum observarmos os filmes na escola usados como pretexto para o desenvolvimento de certas atividades, sobretudo com crianças/adolescentes, que após assistirem ao filme devem desenhar, escrever, dramatizar, discutir” (FANTIN, 2007, p. 5).

Duarte aponta que um filme não tem valor, no espaço escolar, por ele mesmo ou pelo que representa no contexto da produção cinematográfica como um todo, mas “pelo o uso que podemos ou não fazer dele em nossa prática pedagógica”. A ensaísta lembra que o professor pode usar esse recurso para ilustrar de forma lúdica e atraente o conteúdo dado em sala de aula, mas enfatiza que é preciso ver, separar pontos importantes e analisar o filme antes de apresentá-lo em sala. (DUARTE, 2002, p. 87).

Para Napolitano,

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. (NAPOLITANO, 2003, p. 12).

Nesse processo, que envolve o entendimento do cinema como “prática educativa”, elementos como “a sensibilização e a experimentação” são fundamentais, exercendo o professor o “papel de destaque como mediador entre o sujeito e o filme”, aponta Rogério Araújo (2008, p. 48) no texto “Alteridade e conhecimento na linguagem do cinema”.

Ana Paula Silva e Tania Davi, no texto “O recurso cinematográfico como ferramenta em sala de aula”, destacam o papel do professor no uso do cinema em sala de aula, pois, além de mediador, ele “precisa ser um conhecedor da metodologia aplicada. Um filme não pode fazer e não faz sozinho o papel de despertar o conhecimento em um aluno” (SILVA; DAVI, 2012, p. 24). Por isso, ressaltam as autoras, é importante que haja um preparo efetivo do docente, estabelecendo objetivos claros e a metodologia a ser adotada: o professor deve abordar o filme “com um olhar diferenciado, direcionando o conteúdo [...] para o que almeja abordar com a turma. Assim, não há dúvidas da importância da utilização de novos mecanismos tecnológicos relacionados a vários assuntos de cunho educativo em sala”, realizando, assim, uma interdisciplinaridade entre gêneros e materiais diferentes dentro do processo educacional (SILVA; DAVI, 2012 p. 28).

Fantin aponta que a mediação deve ser “pensada também como forma de assegurar e/ou recuperar a corporeidade – o gesto, o corpo, a voz, a postura, o movimento, o olhar como expressão do sujeito”– e a relação com o meio ao redor do alunos a fim de construir novos sentidos, isso porque “o filme num contexto formativo será mediado por fatores diferentes dos que intervêm em contextos mais informais, e é importante ter em mente as transformações que operam na passagem da fruição lúdico-evasiva à educativa” (FANTIN, 2007, p. 2).

No processo de mediação docente, Napolitano avalia que “alguns textos de apoio diretamente relacionados ao filme exibido podem ser muito úteis, dentre eles: entrevistas com o diretor e atores, críticas publicadas em jornais etc.”, podendo funcionar como “textos geradores”¹⁴ de problemas e questões, enriquecendo a assimilação do aluno” (NAPOLITANO, 2003, p. 85).

¹⁴ “[...] o professor tem menos compromisso com o filme em si, sua linguagem, sua estrutura e suas representações, e mais com as questões e os temas (políticos, morais, ideológicos, existenciais, históricos etc.) que suscita. Esta abordagem pode ser particularmente útil em séries iniciais, faixas etárias menores e classes mais resistentes ao trabalho sistemático com a linguagem cinematográfica. O importante é não ficar apenas no filme como “ilustração”, mas usar criticamente a narrativa e as representações fílmicas como elementos propulsores de pesquisas e debates temáticos”. (NAPOLITANO, 2003, p. 28).

Para Duarte,

[...] ir ao cinema, gostar de determinadas cinematografias, desenvolver recursos necessários para apreciar os mais diferentes tipos de filmes, etc., longe de ser apenas uma escolha de caráter exclusivamente pessoal, constitui uma prática social importante que atua na formação das pessoas e contribui para distingui-las socialmente. (DUARTE, 2002, p. 14).

A ensaísta completa que gostar de um filme significa saber apreciá-lo no contexto em que ele foi criado: “Significa dispor de instrumentos para avaliar, criticar e identificar aquilo que pode ser tomado como elemento de reflexão sobre o cinema, sobre a própria vida e a sociedade em que se vive”. (DUARTE, 2002, p. 72).

O cinema pode levar o aluno/espectador a um processo de construção da alteridade, sendo, portanto, um “agente de socialização que possibilita encontros das mais diferentes naturezas: de pessoas com pessoas [...], das pessoas com elas mesmas, das pessoas com as narrativas nos filmes, das pessoas com as culturas nas diversas representações fílmicas e das pessoas com imaginários múltiplos, etc.”, argumenta Fantin (2007, p. 3).¹⁵ Duarte aponta, nessa perspectiva, que “O mundo cinema é um espaço privilegiado de produção de relações de “sociabilidade””, como “forma autônoma ou lúdica de “sociação”, possibilidade de interação plena entre desiguais, em função de valores, interesses e objetivos comuns”. (DUARTE, 2002, p. 17, aspas da autora). Como representação do mundo, o cinema “possibilita incorporar o relativismo cultural ao encarnar personagens de outro ponto de vista do qual não poderíamos experimentar num contexto comum”, avalia Araújo (2008, p. 34).

Curtas como **Rua São Paulo**, de Daniel Massaranduba e Guilherme Ribeiro, e **Amapô**, Kiko Goifman,¹⁶ por exemplo, são protagonizados por grupos sociais invisibilizados socialmente e violentados por um discurso que ignora (consciente e inconsciente) os DH e suas pautas, tendo como ponto de reflexão os processos de violência a que são submetidos esses sujeitos. No caso dos dois curtas, protagonizados por seres marginalizados, que experienciam a violência da invisibilidade pública, temos a expressão do que chamamos de violência estrutural, aquela que se dá por meio de um “processo onde o sujeito que pratica a ação [violenta] ou não existe, ou não é claro ou não é relevante para o processo em questão”, aponta Thomas Conti (2016, s/p.) no texto, “Os conceitos de violência direta, estrutural e cultural”. Isso porque a violência estrutural está “embutida na estrutura e aparece como desigualdade de

¹⁵ Para Duarte, o conceito de socialização, via a leitura de Georg Simmel, opera não apenas como “imposição/interiorização no indivíduo de esquemas culturais (normas, valores, regras) sempre preexistentes a ele próprio”, como acreditava Durkheim, mas diz respeito a um “movimento dinâmico de produção e reprodução, de perpetuação e de transformação, no qual a adaptação de uma nova geração ao mundo social sempre o modifica um pouco”. (DUARTE, 2002, p. 15-16)

¹⁶ Os curtas metragens citados fazem parte do material educacional proposto em nossa dissertação.

poder e conseqüentemente como chances desiguais de vida” (GALTUNG apud CONTI, 2016, s/p.). Ou seja, são as relações de desigualdade social, alicerçada em nosso país desde sua formação, que fundamenta a violência do tipo estrutural e que, portanto, condiciona o sujeito a marginalidades.

Em **Rua São Paulo**, a temática em destaque é da (falta de) moradia na cidade de São Paulo, utilizando, para isso, o ponto de vista dos sem tetos, evidenciando a vida daqueles que não possuem moradia, em uma das cidades mais populosas do mundo, com aproximadamente 12 milhões de habitantes. As personagens do curta metragem vivem em ocupações provisórias como albergues, hotéis sociais, prédios ocupados, entre outros, e estão privadas de direitos fundamentais, como é o caso da moradia, elencado no art. 25 da **DUDH**:

1. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar-lhe, e a sua família, saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle. (ONU, 1948, p. 13).

No caso do curta metragem **Amapô**, de Goifman, temos, de modo claro, a expressão da violência direta, uma vez que Sandra, a travesti tema/protagonista do filme, é assassinada, vítima da transfobia. Assim, há atores sociais da violência (agressor e agredida) e uma intenção. (Cf. CONTI, 2016, s/p). O curta metragem revela que a personagem foi morta de modo cruel, com “umas doze facadas e que a última facada tinha degolado ela”, apontando para aspectos presentes em nossa realidade¹⁷ que precisam ser discutidos e problematizados à luz dos DH.

A situação do assassinado é narrada pela única entrevistada que aparece no vídeo, mas que, assim como todos os outros, não é identificada. Sabemos que se trata de uma travesti, amiga de Sandra. O procedimento de não identificação das personagens do curta metragem sugere a invisibilidade a que estão sujeitas travestis e transsexuais, assim como a violência do apagamento de suas identidades.

O processo de construção de empatia com a personagem se dá por meio de fragmentos que recompõem a identidade de Sandra, permitindo ao espectador refletir sobre a intolerância da sociedade atual.

¹⁷ “Segundo o Grupo Gay da Bahia, em 2018 morreram de morte violenta (incluindo suicídio) 420 LGBTs; em 2017 foram 445 vítimas e, em 2016, 343. Produzido há 39 anos ininterruptos, o relatório identificou, no ano 2000, 130 mortes; em 2010, 260. Segundo a Associação Nacional dos Travestis e Homossexuais (Antra), em 2017 foram assassinatos 179 pessoas trans, com suspeitos presos em apenas 18 dos casos. Já de acordo com a organização não governamental International Transgender Europe (TGEU), que monitora casos em todo o mundo, entre 2008 e 2016 ocorreram, no Brasil, pelo menos 868 homicídios de pessoas trans.” Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/ideias/os-verdadeiros-numeros-sobre-a-morte-de-lgbts-no-brasil-95bmcp4302gyjdozzpjmiuhyl/>. Acesso em 15 out. 2019.

A partir das observações de pesquisadores como Fantin, Duarte e Araújo, citados há pouco, é possível pensar que o cinema ajuda na construção de um processo empático, entendida a empatia como “a arte de se colocar no lugar do outro por meio da imaginação, compreendendo seus sentimentos e perspectivas e usando essa compreensão para guiar as próprias ações”, conforme define Roman Krznaric, (2015, p. 10), no texto “O poder radical da empatia”.

Maria Amélia Cupertino, em “Empatia na discórdia”, a respeito do processo empático, avalia que

Na ausência de possibilidade de contato direto com determinado outro, a arte pode propiciar uma experiência emocional substitutiva. Não precisamos ter passado pela experiência da guerra para sentirmos o sofrimento de quem a viveu. Podemos nos relacionar com os personagens de um livro ou um filme, enxergá-los como se fossem pessoas reais. Somos capazes de sentir compaixão pelos que sofreram. (CUPERTINO, s/d, p. 31-32).

Como acontece no curta metragem **A peste de Janice**, de Rafael Figueiredo,¹⁸ não é preciso ter vivido uma situação de exclusão no espaço escolar para se sensibilizar com o drama de Janice, alvo de estigmatização pelas colegas do colégio pelo fato de ser filha de uma das empregadas do serviço geral da instituição.

No texto “Cinema e educação: o diálogo de duas artes”, José Lopes (2013, p. 10) lembra que “educar com o cinema, educar com arte, significa educar através do contato com o outro, do despertar dos sentimentos e da troca. É sair de si mesmo para enxergar o outro”:

Ao invés de se desenvolver trabalhos impessoais, onde o educando apenas recria e transcreve as técnicas aprendidas, o cinema o estimulará a se retratar em suas produções artísticas. Desta maneira, o educando é capaz de manifestar a sua própria realidade, com todos os seus conflitos e desejos. Essa possibilidade que se abre contribui em muito para o amadurecimento do indivíduo, para o seu autoconhecimento, para o despertar dos seus sentimentos, para a manifestação de suas próprias opiniões e, principalmente, para o verdadeiro sentido do “viver em grupo” (LOPES, 2013, p. 10, aspas do autor).

Marina Castro, Alber Pereira e Luíza Luíndia, no texto “Cinema como ferramenta de ensino: entretenimento e fruição, por um cinema inteligente”, destacam que o cinema potencializa “a capacidade de entendimento acerca de determinado conteúdo, seja ele pautado no âmbito das disciplinas escolares ou de uma forma mais abrangente, a fim de compreender a sociedade” (CASTRO; PEREIRA; LUÍNDIA, 2011, p. 2). Os autores concordam que por meio do cinema, “é possível sensibilizar e aproximar o interesse dos estudantes acerca de determinado tema, podendo ser social, político, pessoal, educacional e até mesmo para o entendimento do cinema em si, enquanto objeto”, promovendo a formação crítico-reflexiva do aluno (CASTRO; PEREIRA; LUÍNDIA, 2011, p. 4).

¹⁸ O curta metragem **A peste de Janice** também compõe o material educacional derivado dessa dissertação.

Para Lopes, quando se leva o recurso cinematográfico para a sala de aula, deve-se considerar a forma como este será utilizado, como ferramenta de reflexão do tema abordado em aula e como recurso complementar do currículo escolar. Para isso, o ensaísta propõe que sejam dois os objetivos centrados na relação cinema-educação:

- Pensar o cinema como forma artística que se apresenta ao espectador como real; que este seja o ponto de partida para uma reflexão crítica sobre questões políticas, filosóficas, sociológicas, antropológicas e educacionais;
- Despertar o interesse pelo estudo, auxiliando a formação de agentes multiplicadores do pensamento crítico (LOPES, 2013, p. 6).

Segundo Lopes, a visão cinematográfica levada para o ambiente de ensino enriquece o olhar do aluno e do professor sobre o processo de aprendizado: “O cinema pode ser definido como uma educação informal, que necessita de uma metodologia para melhor aproveitamento na sala de aula”, auxiliando “no aprimoramento cultural e intelectual” tanto dos alunos como dos educadores. (LOPES, 2013, p. 6):

O filme educa no sentido que amplia e questiona nosso conhecimento dos contextos em aparência familiares e facilmente nomeáveis.
Educar pelo cinema ou utilizar o cinema no processo escolar é ensinar a ver diferente.
É educar o olhar (LOPES, 2013, p. 7).

Na **Agenda de Paris**, documento oficializado pela UNESCO em 2007, um dos aspectos ressaltados para afirmar a importância da mídia-educação está no vínculo existente entre ela, “a diversidade cultural e o respeito aos Direitos Humanos, no sentido de contribuir para a emancipação e a responsabilização dos indivíduos, como parte integrante da formação cidadã”. (UNESCO apud BÈVORT; BELLONI, 2009, p. 1096).

A partir das considerações de Rivoltella, Fantin observa que

De um lado a mídia-educação pode chamar a atenção da sociedade civil e dos poderes políticos aos valores da cidadania, e de outro, através da sua especificidade, a mídia-educação contribui para construir essa mesma cidadania. Educar para a cidadania na escola envolve inclusão, trabalho transversal entre as disciplinas, cooperação, desenvolvimento de identidades complexas, interação com o território, pertencimento ao contexto local, nacional e global. Ao possibilitar isso, a mídia-educação na escola estará investida de novas responsabilidades na sociedade atual e poderá contribuir com a construção de uma nova forma de mediação cultural. (FANTIN, 2011, p. 29).

Nesse caso, é possível pensar o audiovisual, particularmente o cinema, inserido no espaço escolar, como estímulo à “discussão crítica” de temas importantes de nossa sociedade, como o dos DH (e suas violações), por exemplo, permitindo ao espectador “avaliar suas estratégias de abordagem” de temas referentes a esse contexto como “contraponto ao discurso midiático” (aquele que aparece em noticiários televisivos e impressos), que promove, muitas vezes, a reverberação da violência e da violação, seja por meio de sua espetacularização ou banalização.

Na dissertação **Cinema no contexto escolar: por uma pedagogia da criação**, Diego Barbosa aponta que a invenção dos irmãos Lumière, surgida no final do século XIX, criou o consumo de obras audiovisuais, primeiro com o cinema, depois com os aparelhos de TV e por fim nas plataformas de vídeo. Hoje, com as novas formas de produção, compartilhamento e consumo de imagens em audiovisuais, temos um simbólico avanço através de meios como a internet. No passado, as maneiras mais comuns de contar histórias vinham da dramaturgia e das obras literárias, grandes peças teatrais eram apresentadas de forma mais natural e próxima da realidade dos espectadores, na tentativa de retratar o cotidiano das sociedades nas produções. (BARBOSA, 2018, p. 25).

Segundo Barbosa (2018, p. 23), os romances e as novelas, construídos em formato folhetim, eram vendidos nos jornais e ganhavam o interesse da burguesia, que se dirigia aos cafés para assistir apresentações de mágicos e ilusionistas, enquanto às classes mais populares restavam os circos e as apresentações de grupos mambembes em ambientes públicos: “Após o cinematógrafo, estas linguagens foram aos poucos cedendo espaço ao cinema. As exibições, primeiro eram realizadas em vaudevilles para um público seletivo, depois, outras formas de fruição foram conquistando novas plateias” (BARBOSA, 2018, p. 24).

O cinema ganhou rapidamente o apreço de todas as classes sociais. Com o passar do tempo, o formato e a estética dos filmes foram se modificando. As primeiras filmagens não duravam mais que poucos segundos, posteriormente, houve um aumento na duração dos filmes, chegando a sessões de duas horas. Uma cultura de espectadores da sétima arte começou a se formar, permanecendo hegemônica por décadas (BARBOSA, 2018, p. 24).

Duarte (2002, p. 63) aponta que “a humanidade aprendeu, desde tempos imemoriais, que contar histórias era uma boa maneira de transmitir conhecimento. O cinema não ficou imune a essa fórmula”. Em “Cinema e Educação: um caminho metodológico”, Elí Henn Fabris destaca que

É preciso entender a educação como um processo cultural amplo que ultrapassa os limites da escola. Esse é um esforço empreendido por uma parcela considerável de estudiosos que ampliam a concepção de pedagogia, tomando toda pedagogia como cultural e incluindo na expressão “pedagogia cultural” aquelas que são produzidas em locais sociais distintos da escola. (FABRIS, 2008, p. 121).

Para ela, o cinema pode ser considerado como “uma produção cultural que não apenas inventa histórias, mas que, na complexidade da produção de sentidos, vai criando, substituindo, limitando, incluindo e excluindo ‘realidades’” (FABRIS, 2008, p. 121).

A evolução técnica também resultou em novas tecnologias de captação de imagem e som analógicos para os suportes digitais, transformando as obras audiovisuais e consequentemente a sua recepção e consumo: “A fruição (espectatoriedade) acontece também

nos computadores, tablets, videogames, aparelhos de celular (*SmartPhone*) e tantos outros equipamentos” (BARBOSA, 2018, p. 31).

São essas características que marcam a evolução e desenvolvimento do cinema que permitem uma possível aplicação da sétima arte (em um conceito mais amplo e expandido e do qual conhecemos atualmente) nas instituições de ensino. As transformações e os avanços no campo das tecnologias midiáticas e as discussões educacionais no meio acadêmico tiveram reflexos imediatos na educação, que se move de maneira dinâmica, acompanhando as mudanças por que passa a sociedade.

Hugo Ramos e Alessandro Rodrigues, no texto “A Conexão entre Cinema e Educação: por uma pedagogia das afecções”, ao lembrarem o estudo de Rosália Duarte, apontam que “existe no cinema uma dimensão pedagógica que é desempenhada de diversas formas sobre a sociedade” (RAMOS; RODRIGUES, 2016, p. 1). Segundo os autores, essa relação entre o cinema e o processo educacional vem de longa data:

No Brasil, desde a década de 1930, os educadores, em especial os escolanovistas¹⁹, enfatizavam a importância do cinema na educação. Sua apropriação no ambiente educacional se tornou um importante instrumento didático para o processo de ensino-aprendizagem de diversas disciplinas, por exemplo, Ciências, Geografia e História, e outras (RAMOS; RODRIGUES, 2016, p. 79).

De acordo com Fantin, a prática do uso de cinema como recurso educacional dentro contexto europeu consolidou-se no ensino de história. Já no Brasil,

Desde o surgimento do cinema [...], no final do século XIX, jornais e revistas especializadas publicavam análises e comentários sobre o cinema, e no início do século XX intelectuais, políticos, educadores e cineastas já escreviam sobre o possível vínculo entre o cinema e a educação e sobre a viabilidade deste recurso nas escolas (FANTIN, 2007, p. 5).

No entanto, ainda que o uso do cinema seja evidenciado em diversos estudos e apesar de seus mais de cem anos de existência, a escola brasileira descobriu o cinema tardiamente, segundo Napolitano (2003, p. 11).

Duarte aponta, no entanto, que “Ver filmes é uma prática social importante do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas. É tão importante quanto à leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas outras.” (DUARTE, 2002, p. 17). A respeito disso, Lopes destaca que

Se a sala de aula é um espaço da discussão e da reflexão, o filme é este mesmo espaço ampliado em uma escala maior, em que seus procedimentos formais e narrativos passam a ser a linha condutora do viés educacional.

¹⁹ O escolanovismo é o termo empregado a aqueles que conhecem a educação/ensino com um conjunto de fatores que buscam a construção de seres/homens democráticos. Busca, sobre tudo, o respeito da forma única do sujeito. Sujeito capaz de se tornar democrático no sentido significativo da palavra. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/escola-nova.htm>. Acesso em: 15 de abril de 2020.

Podemos pensar o processo educacional como um processo de descoberta de si. Uma linguagem artística afetiva à qual o público tem acesso de modo geral. [...] O processo educacional tem tomado consciência que o quadro preto foi ampliado para a tela do cinema, para o televisor, para a telinha do computador e para a web. [...] A tarefa de exibir filmes na escola, modificando a prática pedagógica do ensino e da aprendizagem, é um fato em processo e uma tarefa coletiva de educadores de todas as áreas de conhecimento. (LOPES, 2013, p. 9).

Nas palavras de Duarte (2002, p. 21), é preciso uma maior atenção e disposição dos educadores para “compreender a pedagogia do cinema, suas estratégias e os recursos de que ela utiliza para seduzir, de forma tão intensa, um considerável contingente, sobretudo de jovens”. A pesquisadora ressalta “que o espectador é um sujeito social que interage ativamente na construção dos sentidos que circulam nos filmes”, identificando-se “psicologicamente com um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro, vivendo com os personagens as circunstâncias dramáticas dispostas na narrativa filmica” (DUARTE, 2002, p. 70-71).

Fantin destaca que pensar outras possibilidades para a pedagogia utilizando meios culturais é também pensar a educação de forma mais sensível, transformando assim “os espaços físicos das salas de aula” e os expandindo “para outros espaços culturais e que possibilitem mediações em direção de compreensões criativas, abertas e transformadoras” (FANTIN, 2007, p. 11). Dessa forma, o processo de aprendizado pode até ocorrer de forma mais fluída e ampla:

É importante ressaltar que uma apropriação crítica e criativa das mídias, e particularmente do cinema, em contextos formativos, sugere que algumas fronteiras no trabalho com crianças podem ser ultrapassadas: das crianças consumidoras e espectadoras às crianças produtoras de cultura, e isso nos leva a pensar em outras formas de participação no contexto escolar e na cultura. Refletindo sobre alguns aspectos do consumo e da homologação cultural vimos diversas possibilidades de interações das crianças com as produções culturais e suas formas de mediação (FANTIN, 2007, p. 11).

Maxwell Martins, no texto “A produção audiovisual no cenário educativo contemporâneo: uma experiência de expressão da subjetividade”, publicado no **Portal Educação**, reitera, a partir das considerações de Camacho (2010), que

[...] pensar em outras possibilidades para a prática pedagógica em relação aos ‘usos da cultura’ na escola através de uma concepção integrada de mídia-educação é uma tendência. E que significa também pensar práticas pedagógicas sensíveis e bem informadas que possam transformar os espaços físicos das salas de aula expandindo-se para outros espaços culturais e que possibilitem mediações em direção de compreensões criativas, abertas e transformadoras que superem a oposição entre os modos de entender a arte em si e a arte instrumental, unindo as duas dimensões através do cinema na escola como fruição e conhecimento. (MARTINS, s/d, s/p).

A partir da discussão empreendida aqui, podemos entender que o cinema, como artefato de representação do mundo, pode ser utilizado em sala de aula como elemento de discussão de realidades diversas, fazendo com que possamos refletir sobre costumes e modos de vida diversos, além de problematizar temas atuais e polêmicos, etc., promovendo o exercício crítico

sociocultural e político de seus espectadores. Nesse caso, o cinema pode comparecer no espaço escolar como instrumento pedagógico e de conhecimento de determinados assuntos, mas também como mecanismo de expressão de seus produtores e consumidores, sendo considerando, sempre, um objeto artístico-cultural, dotado de uma linguagem própria.

3. PRODUTO EDUCACIONAL: WEBSITE CURTA OS DIREITOS HUMANOS

Este capítulo tem o objetivo de apresentar o material educacional Curta os Direitos Humanos, um website criado para auxiliar o professor do Ensino Médio no estudo dos DH no espaço escolar, utilizando, para isso, filmes de curtas metragens. Tratamos de apresentar, nesse sentido, o percurso de construção do material educacional citado, elemento obrigatório e fundamental em um Programa de Mestrado Profissional, para uso em condições reais no espaço de trabalho, que tenha sido aplicado por seus criadores e que tenha aplicabilidade, isto é, possa ser replicado e reaplicado, ainda que com reformulações, por outros profissionais da área. A aplicação do material educacional se dá na Prática de Estágio Supervisionado, que ocorre no terceiro período do curso e sobre a qual falaremos no final deste capítulo.²⁰

Segundo a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o objetivo de um Mestrado Profissional é

[...] capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho; de transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local; de promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; além de contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas.²¹

A partir desses objetivos, a Capes recomenda que o trabalho de final de curso de um Mestrado Profissional esteja “vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos.”²²

No caso de nossa pesquisa, desenvolvida em um Programa de Mestrado Profissional em Ensino, além desta dissertação, na qual se localizam discussões fundamentais sobre os temas DH, EDH, Cinema e Educação e análise de documentos educacionais relativos à Educação Básica, apresentamos também, como resultado final, o material educacional citado acima, conforme dispõe o documento da área Ensino da Capes:

[...] os Programas da Área de Ensino, focam as **pesquisas** (expressas em artigos, livros e trabalhos em eventos) e **produções** (expressas em processos, materiais, tecnologias educacionais e sociais, propostas educativas, políticas públicas) em Ensino de

²⁰ Devido à Pandemia da Covid-19, que fechou as escolas para atividades presenciais, a Prática de Estágio Supervisionado foi realizada entre o terceiro e o quarto período do curso, entre abril e outubro de 2020, de forma remota, no Colégio de Aplicação da Universidade Vale do Rio Verde, em Três Corações/MG.

²¹ Disponível em <http://www1.capes.gov.br/en/perguntas-frequentes>. Acesso em 14 de mai. de 2020.

²² Disponível em: <https://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e>. Acesso em 23 de out. 2020.

determinado conteúdo, buscando interlocução com as Áreas geradoras dos conhecimentos a serem ensinados.²³ (grifos nossos)

Em relação ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino, ao qual se vincula esse trabalho, destacamos dois de seus objetivos específicos, observados na realização desta pesquisa:

- Desenvolver pesquisas aplicadas, elaborando projetos, produtos, programas e portfólios compatíveis com inovação científica no campo da gestão de instituições educacionais.²⁴
- Preparar gestores educacionais e professores para uma formação ética e solidária, pautada nos princípios da dignidade humana, dotados de autonomia e capazes de analisar criticamente a realidade social e escolar.²⁵

Os objetivos específicos citados se concretizam a partir da construção de uma dissertação e de um material educacional derivado dela para uso em sala de aula, com o fim de auxiliar na formação de docentes da Educação Básica para a EDH, pautada, conforme preveem os objetivos do Programa, “nos princípios da dignidade humana”.

Nossa dissertação e nosso material educacional se associam à linha de pesquisa “Formação de professores e ação docente”, que

Tem como foco o processo de formação de professores e seu papel no sistema educacional, considerados nos contextos histórico, político, cultural e social. Estuda a prática docente no desenvolvimento e implantação de projetos e processos na área de ensino, presenciais e a distância, no uso de material didático e de novas tecnologias. **Desenvolve competências e habilidades para planejar, elaborar materiais educacionais**, programar, implantar e avaliar o cenário multicultural do espaço escolar, articulando projetos aos processos educacionais de aprendizagem formal e não formal.²⁶ (grifos nossos).

Esta dissertação e o material educacional derivado dela foram desenvolvidos no projeto de pesquisa “Ação docente e inclusão social: práticas e reflexões a partir das artes”, sob responsabilidade da Profa. Dra. Cilene Pereira, orientadora do trabalho. O projeto prevê, por meio de uma abordagem teórico-prática, a discussão de temas

[...] relativos à exclusão social (pobreza, violência, raça-etnia, gênero, diversidade sexual, classe social, deficiências, etc.) e Direitos Humanos como chave para a inclusão social, potencializando a reflexão de alunos de escolas públicas e privadas sobre a sociedade contemporânea, tendo como ponto de partida manifestações culturais diversas (literatura, cinema, música, artes visuais, etc.) canônicas e não canônicas, eruditas e populares e/ou de massas, sem atribuição de valores. [...] O projeto propõe, ainda, pensar a relação exclusão-inclusão social de grupos

²³ Disponível em: https://educimat.cefor.ifes.edu.br/images/stories/DOCUMENTO_AREA_ENSINO_24_MAIIO.pdf. Acesso em 23 de out. 2020.

²⁴ A Capes tem adotado, por sua abrangência semântica, o termo produto educacional para designar práticas resultantes de pesquisas desenvolvidas em Mestrados profissionais que são aplicadas e possuem aplicabilidade em contextos específicos.

²⁵ Disponível em: <https://www.unincor.br/objetivos-mestrado-gestao-planejamento-ensino>. Acesso em 23 de out. 2020.

²⁶ Disponível em: <https://www.unincor.br/linhas-de-pesquisa-mestrado-gestao-planejamento-ensino>. Acesso em 23 de out. 2020.

minoritários em uma perspectiva dialética, atentando para a construção de material bibliográfico (artigos, capítulos e livros) para uso de professores na elaboração de suas aulas.²⁷

A narrativa acima tem por objetivo contextualizar melhor a pesquisa e o material educacional desenvolvidos em face de suas condições de produção, associado a um Programa de Mestrado Profissional da área de Ensino, em uma linha de pesquisa voltada para a formação/capacitação docente e dentro de um projeto de pesquisa que mobiliza conhecimentos e temas relativos aos DH e às artes.

Considerando este contexto, retomamos o objetivo geral da pesquisa: refletir sobre os Direitos Humanos e a relação entre audiovisual e educação, compreendendo o cinema como objeto cultural e ferramenta de trabalho do professor em sala de aula. Essa reflexão, disposta nos capítulos 1 e 2 da pesquisa, é o ponto de partida para criação de material educacional destinado à formação docente e para uso em sala de aula, para o estudo dos DH, com o propósito de estabelecer uma cultura de EDH na escola.

O material educacional criado, denominado Curta os Direitos Humanos, é, conforme dissemos, um website destinado a auxiliar a formação docente em DH, considerando a utilização de curtas metragens e de propostas didáticas de sua aplicação, voltado para o segmento escolar Ensino Médio, atendendo a competências gerais da BNCC, no que diz respeito ao desenvolvimento do conhecimento, do pensamento científico, crítico e criativo, da empatia e cooperação e responsabilidade e cidadania (CF. BRASIL, 2018, p. 9-10) em discentes da Educação Básica. Além disso, o material educacional aqui descrito promove um diálogo direto com os **Parâmetros Nacionais Curriculares**, no que diz respeito aos temas transversais, sobretudo os referentes aos conteúdos de Ética; Orientação Sexual; Meio Ambiente; Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo, materializados pelos curtas metragens escolhidos para composição do website.

O website Curta os Direitos Humanos foi criado para ser compreendido dentro da perspectiva multidisciplinar, já que se trata de temas que podem ser abordados em todas as áreas de conhecimento considerando qualquer uma das competências gerais da Educação Básica elencadas pela BNCC, fazendo com que

[...] evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho (BRASIL, 2018, p. 4).

²⁷ Disponível em: <https://www.unincor.br/projetos-de-pesquisa-mestrado-gestao-planejamento-ensino#acao-docente-e-inclusao-social-praticas-e-reflexoes-a-partir-das-artes>. Acesso em 23 de out. 2020.

O website Curta os Direitos Humanos disponibiliza conteúdos que poderão ser utilizados por professores de qualquer formação e área de conhecimento, desde que sintonizados com o tema dos DH. No website Curta os Direitos Humanos estão considerados textos de apoio a professores, oriundos de artigos científicos, documentos oficiais, vídeos, etc., ligados tanto aos temas quanto aos curtas selecionados para reflexão em sala de aula.

Para a seleção dos curtas que compõe o material educacional, utilizamos como banco de dados o Portal Porta Curtas, disponível em <http://portacurtas.org.br/Especial/>.

O Porta Curtas é um projeto que visa não apenas trazer os melhores curtas-metragens brasileiros para a internet, mas também formar um painel representativo da produção nacional de curtas em termos de décadas, técnicas, tendências e elencos. O Porta Curtas é pioneiro na Internet nacional, pois todos os curtas disponíveis são exibidos em sua forma original, sem cortes, e os direitos autorais dos criadores são sempre respeitados. Por dez anos, o Porta Curtas teve patrocínio da Petrobras. Agora, o projeto vem sendo parcialmente sustentado pelo Canal Curta! e segue buscando novos parceiros. A principal diferença entre o Porta Curtas e os demais sites que exibem filmes é que o objetivo principal do projeto é promover os curtas também através de outros sites, garantindo assim uma difusão mais ampla. Webmasters, editores e blogueiros podem escolher filmes que sejam adições interessantes ao conteúdo de seus sites e receber um link que permite que o curta seja exibido a partir deles. A disponibilização de links para outros sites é um serviço automático e gratuito para todos.²⁸

A ideia foi trabalhar com curtas acessíveis a professores e alunos do Ensino Médio. Para a seleção dos curtas, consideramos questões como: (1) faixa etária e escolar; (2) abordagem do filme e objetivo didático-pedagógico; (3) temáticas concernentes aos DH, conforme as recomendações de Napolitano tratadas no capítulo anterior.

O website Curta os Direitos Humanos foi desenvolvido utilizando plataforma online *Wix.com*, que permite a criação de sites de forma gratuita e facilitada, tendo em vista seus *templates* dinâmicos e intuitivos.

O website Curta os Direitos Humanos conta com abas de conteúdos vinculadas à página principal do website, cujo acesso se dá através de um clique. São elas, respectivamente:

- Apresentação: Apresentação inicial do website, que explica ao leitor/professor que se trata de um material educacional desenvolvido como produto para o Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino, da Universidade Vale do Rio Verde.
- Curtas: Aqui se encontram links de acesso aos curtas selecionados, com direcionamento através de um click ao website Porta Curtas, onde o professor terá a possibilidade de assistir ao curta.

²⁸ Disponível em: <http://portacurtas.org.br/faq/categoria.aspx?ifaq=6>. Acesso em: 17 nov. 2019.

- **Propostas Didáticas:** São dispostas propostas didáticas para uso das curtas metragens selecionados em sala de aula, de modo que o professor as aplique de imediato em suas aulas, necessitando claro de um estudo prévio das mesmas, bem como assistir aos curtas indicados. As propostas trazem informações relativas às competências gerais e específicas, tema da aula, conteúdo programático, etc.
- **Materiais de Apoio:** Inserção de textos diversos, funcionando como apoio ao professor para construção de atividades pedagógicas e para a reelaboração de atividades propostas, bem como para o conhecimento amplo de documentos oficiais relativos aos DH.
- **Depoimentos:** Aba destinada à participação de professores e alunos, com relatos, fotos e vídeos experienciando os DH na escola a partir do audiovisual e da proposta do website Curta os Direitos Humanos.
- **Quem somos:** Apresentação de breve currículo e de foto dos idealizadores do projeto, bem como link para o currículo lattes.
- **Contato:** Acesso aos contatos dos idealizadores do projeto.

Feita essa exposição, passamos à apresentação do processo de construção do website Curta os Direitos Humanos. Inicialmente, fizemos uma pesquisa sobre a utilização de websites gratuitos, chegando à plataforma *Wix.com*, que permite a criação e edição de websites a partir de uma linguagem de programação específica. *Wix.com* oferece aos usuários da Web a possibilidade de criar um site profissional, independentemente de conhecimento prévio em programação ou design, já que se trata de uma ferramenta intuitiva. Após a seleção dessa plataforma, foi feito um cadastro para a obtenção de um domínio *on-line* grátis, o que também é ofertado pela *Wix.com*. O domínio disponível foi o <https://curtadireitoshumanos.wixsite.com/meusite>, tornando-se este o endereço oficial do website Curta os Direitos Humanos.

A plataforma *Wix* oferece *templates* (modelos e exemplos prontos para facilitar a abordagem e a construção do website), dos quais foi escolhido um que atendia à realidade do website a ser desenvolvido, bem como a inclusão das abas já citadas acima.

Analisando os tipos disponíveis, pensamos que o website Curta os Direitos Humanos se associava melhor, por meio de seu *template*, ao “Portifólio e CV”:

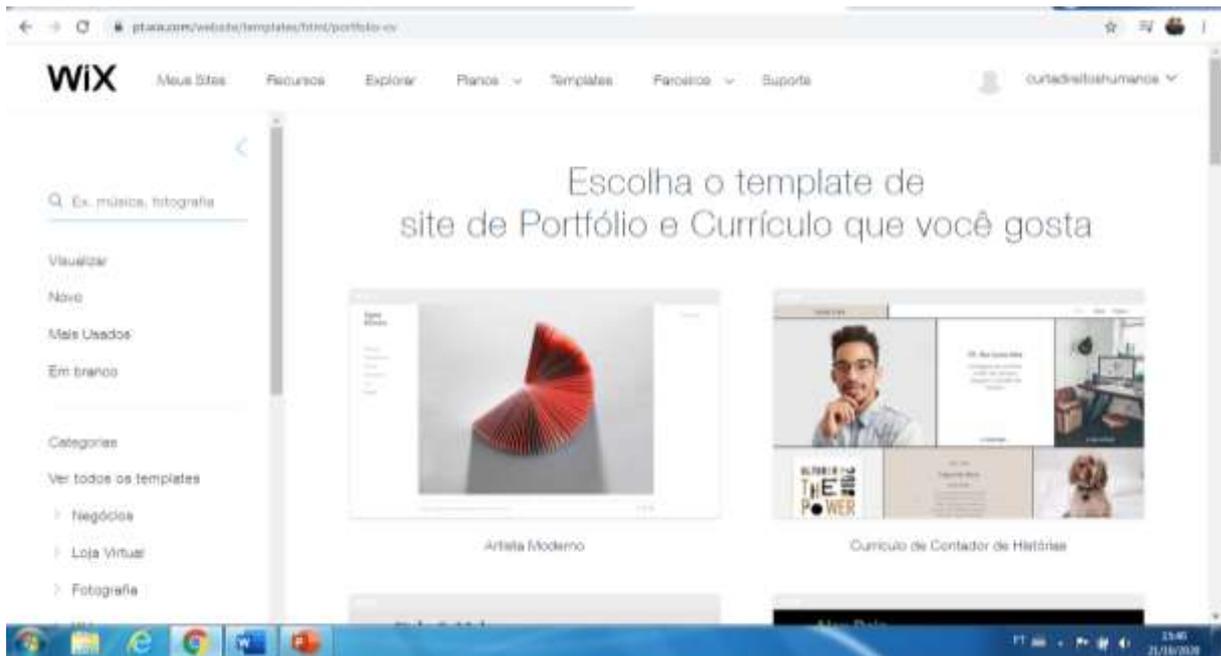


Figura 1 - Aba de escolha do *Template*

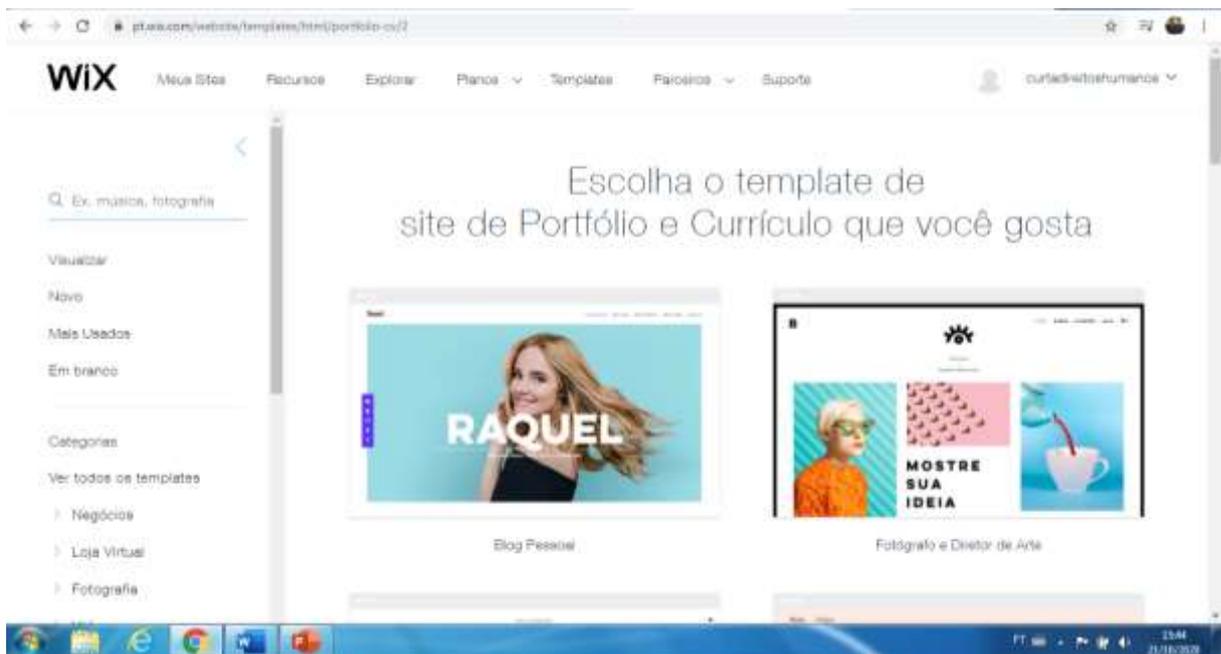


Figura 2 - Escolha do *Template* "Fotógrafo e Diretor de Arte"

Com a escolha do *template* realizada, passamos para a formatação gráfica do website, para o qual foi preciso criar uma logo e um modelo próprio, evitando com isso problema relativos a plágio e para que o site fosse único e inovador.

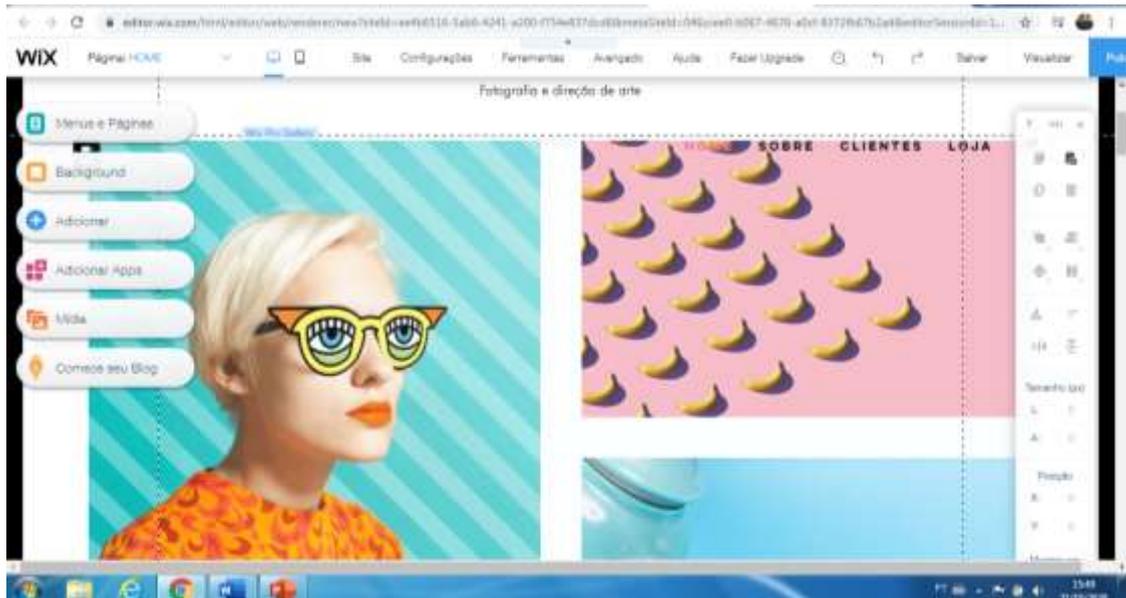


Figura 3 - Página de edição do Site

Depois de muito trabalho, chegamos a uma versão inicial da capa e da organização do website Curta os Direitos Humanos, versão que foi apresentada em alguns eventos científicos dos quais participamos.²⁹



Figura 4 – Versão Inicial do wesbite Curta os Direitos Humanos

²⁹ IX Encontro Tricordiano de Linguística e Literatura, ocorrido em outubro de 2019; II Seminário em Gestão, Planejamento e Ensino, realizado em novembro de 2019. Na ocasião de apresentação de trabalhos nestes dois eventos, apresentamos a página inicial do site e suas abas.

A partir da primeira arte, o website começou a criar cara e design próprios. Estimulados pelos comentários ouvidos nas apresentações iniciais que fizemos do website, optamos por reformular a arte e alterar a ordem de suas abas, conforme vemos na figura abaixo:



Figura 5 – Página Inicial do webite

Durante esse processo, outro acontecia, relativo à seleção dos curtas metragens. Nesse momento, já havíamos definido o **Portal Porta Curtas** como repositório ao qual iríamos recorrer para seleção dos curtas metragens sobre os quais faríamos uma proposta didática.



Figura 6 - Página inicial do Portal Porta Curtas

Essa escolha se deu devido à organização e estrutura do portal, bem como ao número elevado de curtas metragens disponíveis para exibição gratuita. O Portal tem atualmente 12.163 curtas metragens catalogados e 1.389 curtas metragens disponíveis para exibição.³⁰

Inicialmente, a seleção compreendeu dez curtas metragens de dezenas e dezenas de curtas assistidos, considerando, conforme já exposto, os seguintes aspectos: (1) faixa etária e escolar; (2) abordagem do filme e objetivo didático-pedagógico; (3) temáticas concernentes aos Direitos Humanos.

Os dez primeiros curtas selecionados para composição do website foram:

VIDAS NO LIXO

Documentário de Alexandre Stockler, ano 2008, duração de 15 min. São Paulo.

Elenco: Crisleide Carvalho de Mello, Grazielle Carvalho de Paula, Leandro da Silva Messias.

Sinopse: O filme mostra crianças e adolescentes que vivem do lixo. Enquanto reviram sacos de lixo pelas ruas e recolhem materiais úteis para vender a empresas de reciclagem, crianças - que se alimentam deste mesmo lixo - falam sobre suas vidas, suas famílias, seus sonhos e desejos de estudar, mas logo sua avassaladora realidade se impõe com a gravidez inesperada de uma menina de 14 anos.³¹

RATOS DE RUA

Animação de Rafael de Paula Rodrigues, ano 2003, duração de 5 min. Rio de Janeiro.

Sinopse: Uma crítica social ao descaso em que são tratadas as nossas crianças, o futuro do nosso país. Para ver e refletir.³²

10 CENTAVOS

Ficção de Cesar Fernando de Oliveira, ano 2007, duração de 19 min. Bahia.

Elenco: Fernando Fulco, Frank Magalhães, Jorge Júnior, Narcival Rubens, Paulo Prazeres, Stela Voutta.

Sinopse: Um dia na vida de um garoto que mora no subúrbio ferroviário de Salvador e trabalha como guardador de carros no centro histórico³³.

O QUINTAL DOS GUERRILHEIROS

Ficção de João Massarolo, ano 2005, duração 15 min. São Paulo.

Elenco: Caio Blat, Cynthia Falabella, Rafael Primo.

Sinopse: Durante o governo militar, três amigos se reúnem no quintal de uma casa para destruir livros e discos suspeitos.³⁴

O XADREZ DAS CORES

Ficção de Marco Schiavon, ano 2004, duração 22 min. Rio de Janeiro.

Elenco: Anselmo Vasconcellos, Mirian Pyres, Zezeh Barbosa.

Sinopse: Cida, uma mulher negra de quarenta anos, vai trabalhar para Maria, uma velha de oitenta anos, viúva e sem filhos, que é extremamente racista. A relação entre as duas mulheres começa tumultuada, com Maria tripudiando em cima de Cida por ela ser negra. Cida atura a tudo em silêncio, por precisar do dinheiro, até que decide se vingar através de um jogo de xadrez.³⁵

³⁰ Disponível em: <http://portacurtas.org.br/filmes/>. Acesso em 23 de out. 2020.

³¹ Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=vidas_no_lixo. Acesso em 23 de out. 2020.

³² Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=ratos_de_rua. Acesso em 23 de out. 2020.

³³ Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=10_centavos. Acesso em 23 de out. 2020.

³⁴ Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=o_quintal_dos_guerrilheiros. Acesso em 23 de out. 2020.

³⁵ Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=o_xadrez_das_cores. Acesso em 23 de out. 2020.

A PESTE DA JANICE

Ficção de Rafael Figueiredo, ano 2007, duração 15 min. Bahia.

Elenco: Fernanda Maurici, Gabriela Iablonovski, Juliana Borges Rocha, Micaela Rocha, Yarsin Tedesco

Sinopse: Início do ano letivo. Janice, filha da faxineira, é a nova aluna da escola.³⁶

A INVENÇÃO DA INFÂNCIA

Documentário de Liliana Sulzbach, ano 2000, duração 26 min. Rio Grande do Sul.

Sinopse: Ser criança não significa ter infância. Uma reflexão sobre o que é ser criança no mundo contemporâneo.³⁷

CLANDESTINA FELICIDADE

Ficção de Beto Normal e Marcelo Gomes, ano 1998, duração 15 min. Pernambuco.

Elenco: Luci Alcântara, Luisa Phebo, Nathalia Corinthia.

Sinopse: Fragmentos de infância, descoberta do mundo pelo olhar curioso, perplexo e profundo da criança-escritora Clarice Lispector.³⁸

ILHA DAS FLORES

Documentário de Jorge Furtado, ano 1989, duração 15 min. São Paulo.

Sinopse: Um tomate é plantado, colhido, transportado e vendido num supermercado, mas apodrece e acaba no lixo. O filme segue-o até seu verdadeiro final e então fica clara a diferença que existe entre tomates, porcos e seres humanos.³⁹

EU NÃO QUERO VOLTAR SOZINHO

Ficção de Daniel Ribeiro, ano 2011, duração 17 min. Rio de Janeiro.

Sinopse: A vida de Leonardo, um adolescente cego, muda completamente com a chegada de um novo aluno em sua escola. Ao mesmo tempo, ele tem que lidar com os ciúmes da amiga Giovana e entender os sentimentos despertados pelo novo amigo Gabriel.⁴⁰

No decorrer da pesquisa, chegamos à conclusão que não seria possível fazer uma proposta didática para cada um dos dez curtas metragens selecionados, devido à extensão do trabalho e da própria configuração do Mestrado Profissional, que envolvia aplicação do produto na Prática de Estágio Supervisionado. Assim, foi necessária uma revisão da seleção inicial, focando nossa atenção em cinco curtas metragens dos dez primeiros selecionados, a saber: **Rua São Paulo; Amapô; A peste de Janice; Ilha das Flores; 10 centavos**. A escolha por estes curtas se deu a partir de uma ligação direta com questões concernentes aos DH, sendo que três deles são protagonizados por grupos vulnerabilizados (sem tetos, pessoas transgêneros e crianças) e outros dois tratam de temas como preconceito social, consumo acrítico e desigualdades econômicas.

Com os curtas metragens definitivamente selecionados, começamos a construção das propostas didáticas. Para criá-las, estabelecemos o padrão de uma sequência didática,

³⁶ Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=a_pestes_da_janice. Acesso em 23 de out. 2020.

³⁷ Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=a_invencao_da_infancia. Acesso em 23 de out. 2020.

³⁸ Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=clandestina_felicidade. Acesso em 23 de out. 2020

³⁹ Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=ilha_das_flores. Acesso em 23 de out. 2020

⁴⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FkNoXubidmk>. Acesso em 23 de out.

organizada em quatro movimentos: (1) Aquecimento; (2) Colocando a mão na massa; (3) Veja o Curta!; (4) finalização da sequência.

No primeiro passo, chamado de “Aquecimento”, é contextualizada a proposta por meio de documentos relativos aos DH, como **DUDH** e a **Constituição Federal**. A ideia é familiarizar o aluno e o docente com as leis e acordos que asseguram o fato de que somos todos sujeitos de direitos.

No segundo passo, “Colocando a mão na massa”, construímos uma dinâmica de interação dos alunos com o tema do curta metragem, preparando-os/sensibilizando-os para a fruição do material audiovisual. Adotamos, assim, a recomendação de Lopes, citada no capítulo anterior, ao afirmar que “educar com o cinema, educar com arte, significa educar através do contato com o outro, do despertar dos sentimentos e da troca. É sair de si mesmo para enxergar o outro” (LOPES, 2013, p. 10).

O terceiro passo, “Veja o Curta!”, é reservado à fruição do curta metragem, atendo-se a elementos que devem ser observados pelo professor, na discussão a respeito do filme, bem como à sua linguagem. Por isso, nesse passo, sempre há a proposição de explorar um pouco a linguagem do cinema, dando atenção a elementos que o formam, como montagem, roteiro, direção de arte, planos, etc.

No último passo, buscamos apontar a finalização da atividade por meio de um gesto concreto, que pode ser avaliado pelo professor, variando a sugestão em cada uma das propostas.⁴¹ No caso de **Amapô**, por exemplo, curta que reflete sobre pessoas transgêneros e os preconceitos que as vitimizam, optamos por propor o uso das redes sociais para sensibilizar as pessoas sobre a violência sofrida por pessoas da comunidade LGBTQI+, estimulando que os alunos utilizem gêneros textuais das novas tecnologias de modo crítico e solidário.

À medida que as informações iam sendo fechadas, o website era abastecido, começando com a aba “Apresentação”, conforme imagem e texto reproduzido abaixo:

⁴¹ Nossa recomendação é, no entanto, que o professor sempre avalie o processo e não apenas o resultado final da sequência.

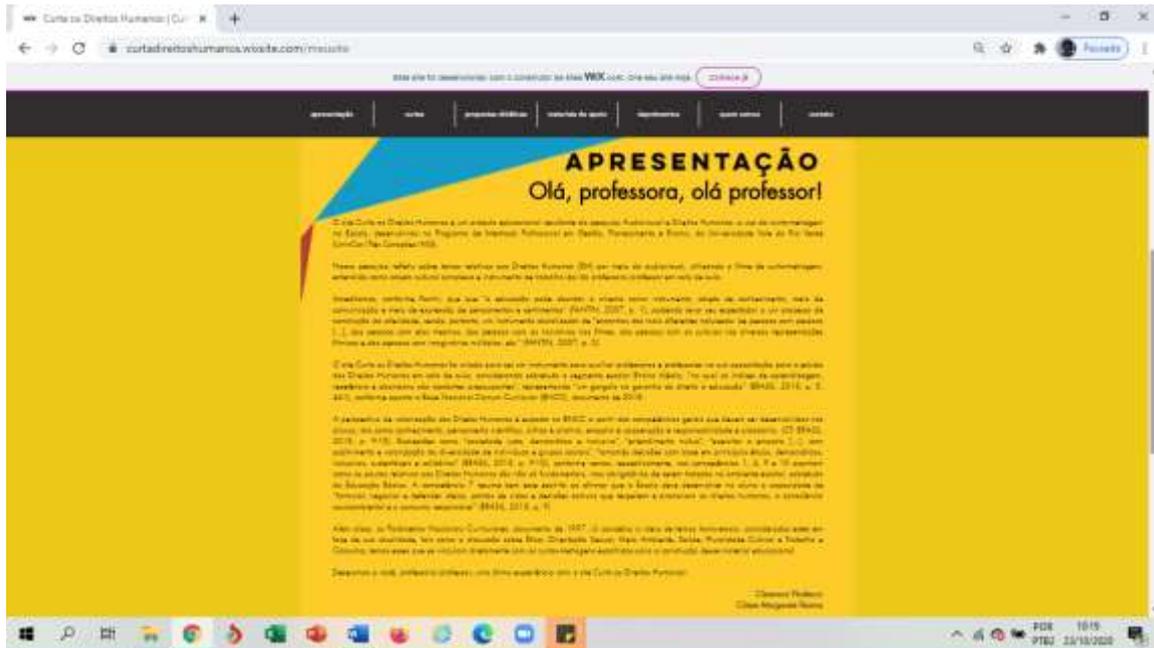


Figura 7 – Aba Apresentação

Olá, professora, olá professor!

O website Curta os Direitos Humanos é um produto educacional resultante da pesquisa Audiovisual e Direitos Humanos: o uso do curta-metragem na Escola, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino, da Universidade Vale do Rio Verde (UninCor/Três Corações/MG).

Nossa pesquisa refletiu sobre temas relativos aos Direitos Humanos (DH) por meio do audiovisual, utilizando o filme de curta-metragem, entendido como objeto cultural complexo e instrumento de trabalho da/do professora/professor em sala de aula.

Acreditamos, conforme Fantin, que “a educação pode abordar o cinema como instrumento, objeto de conhecimento, meio de comunicação e meio de expressão de pensamentos e sentimentos” (FANTIN, 2007, p. 1), podendo levar seu espectador a um processo de construção da alteridade, sendo, portanto, um instrumento socializador de “encontros das mais diferentes naturezas: de pessoas com pessoas [...], das pessoas com elas mesmas, das pessoas com as narrativas nos filmes, das pessoas com as culturas nas diversas representações fílmicas e das pessoas com imaginários múltiplos, etc.” (FANTIN, 2007, p. 3).

O website Curta os Direitos Humanos foi criado para ser um instrumento para auxiliar professoras e professores na sua capacitação para o estudo dos Direitos Humanos em sala de aula, considerando sobretudo o segmento escolar Ensino Médio, “no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastantes preocupantes”, representando “um gargalo na garantia do direito à educação” (BRASIL, 2018, p. 5, 461), conforme aponta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de 2018.

A perspectiva de valorização dos Direitos Humanos é exposta na BNCC a partir das competências gerais que devem ser desenvolvidas nos alunos, tais como conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, empatia e cooperação e responsabilidade e cidadania. (CF. BRASIL, 2018, p. 9-10). Expressões como “sociedade justa, democrática e inclusiva”, “entendimento mútuo”, “exercitar a empatia [...], com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais”, “tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2018, p. 9-10), conforme vemos,

respectivamente, nas competências 1, 4, 9 e 10 apontam como as pautas relativas aos Direitos Humanos são não só fundamentais, mas obrigatórias de serem tratadas no ambiente escolar, sobretudo da Educação Básica. A competência 7 resume bem esse espírito ao afirmar que a Escola deve desenvolver no aluno a capacidade de “formular, negociar e defender ideias, pontos de vistas e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável” (BRASIL, 2018, p. 9)

Além disso, os Parâmetros Nacionais Curriculares, documento de 1997, já concebia a ideia de temas transversais, considerados estes em face de sua atualidade, tais como a discussão sobre Ética; Orientação Sexual; Meio Ambiente; Saúde; Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo, temas esses que se vinculam diretamente com os curtas-metragens escolhidos para a construção desse material educacional.

Desejamos a você, professora/professor, uma ótima experiência com o website Curta os Direitos Humanos!

Cleverson Florêncio
Cilene Margarete Pereira

Referências:

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 10 de out. 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 10 de out. 2019.

FANTIN, Mônica. Mídia-Educação e Cinema na escola. Teias, Rio de Janeiro, ano 8, n. 15-16, p. 13, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24008/0>. Acesso em 10 de out. 2019.

Para a qualificação da pesquisa e do material educacional, realizada em agosto de 2020, foram apresentados à banca examinadora os dois primeiros capítulos da dissertação, a introdução e as referências, bem como o projeto de pesquisa e o material educacional website Curta os Direitos Humanos em sua terceira versão (com as abas “Apresentação”, “Curtas”, “Materiais de apoio”, “Depoimentos”, “Quem somos”, “Contato”), na qual constava, na aba “Propostas didáticas”, apenas uma proposta, referente ao curta metragem **A peste de Janice**, para expor a sequência didática que serviria de modelo aos outros curtas. Não houve, na qualificação, pedidos de ajustes do website e/ou da proposta, concordando a banca que havia coerência entre pesquisa, material educacional, seleção dos curtas metragens e proposta didática.

Na aba “Curtas”, vale ressaltar, já estavam postados os cinco curtas metragens que faziam parte do material educacional. (Figuras 8 e 9).



Figura 8 – Aba Curtas Rua São Paulo, Amapô, A peste de Janice

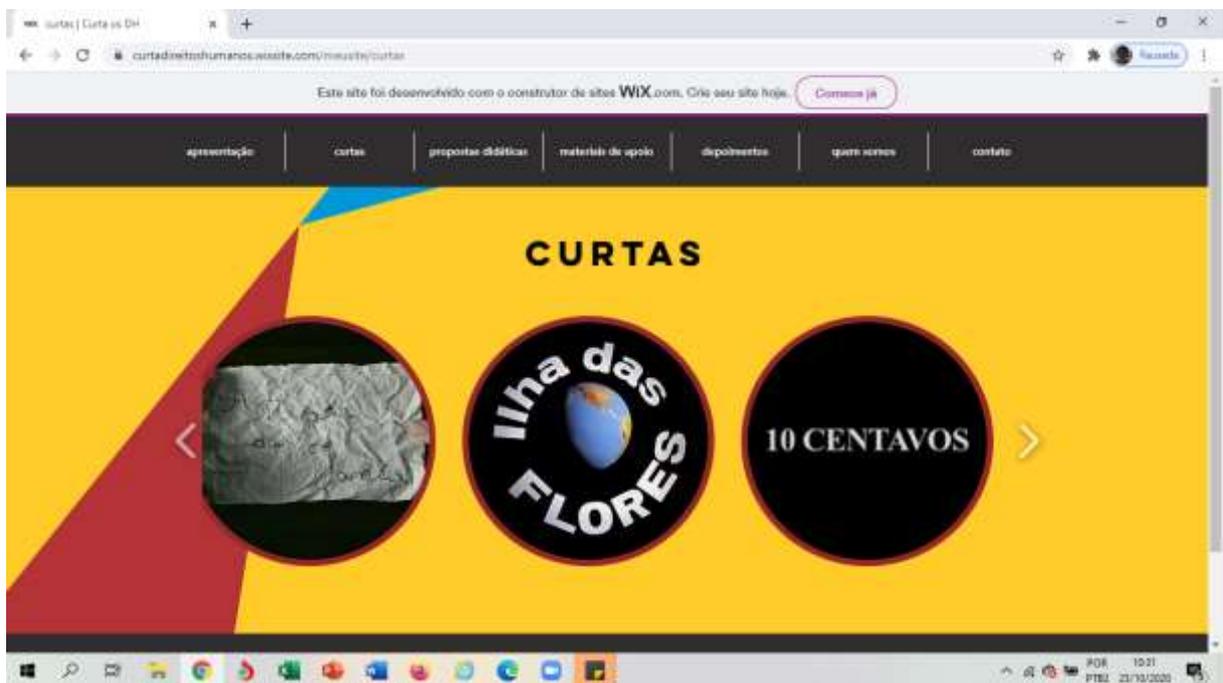


Figura 9 – Aba Curtas Ilhas das flores, 10 centavos

No caso da aba “Materiais de apoio”, citamos abaixo os recursos utilizados, nos quais basta o professor clicar para que seja direcionado para o local de postagem original dos mesmos:



Figura 10 – Aba Materiais de Apoio (I)



Figura 11 – Aba Materiais de Apoio (II)

AUDIOVISUAL E DIREITOS HUMANOS: O USO DO CURTA METRAGEM NA ESCOLA
Cleverson Florêncio e Cilene Margarete Pereira

CURTA-METRAGEM BRASILEIRO E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: REFLEXÃO SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO E DE EXCLUSÃO SOCIAL
Cleverson Florêncio e Cilene Margarete Pereira

MÍDIA-EDUCAÇÃO E CINEMA NA ESCOLA

Mônica Fantin

CADERNOS DE EDUCAÇÃO EM DH/2018
Ministério da Educação

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS
Organizações das Nações Unidas

ESTIGMA SOCIAL
Marcele Juliane Frossard de Araújo

SEXUALIDADE: SEXO, GÊNERO, ORIENTAÇÃO SEXUAL E IDENTIDADE
DE GÊNERO
Minutos Psíquicos

O RECURSO CINEMATOGRAFICO COMO FERRAMENTA EM SALA DE
AULA
Ana Paula Rodrigues Silva e Tania Nunes Davi

O CONCEITO DE ESTIGMA COMO PROCESSO SOCIAL: UMA
APROXIMAÇÃO TEÓRICA A PARTIR DA LITERATURA NORTE-
AMERICANA
Ranyella de Siqueira e Hélio Cardoso

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
Ministério da Educação

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS/2018
Ministério da Educação

ANTRA BRASIL
Associação Nacional de Travestis e Transsexuais

PRECONCEITO, ESTEREÓTIPO E DISCRIMINAÇÃO
Minutos Psíquicos

A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA DE PLANOS E MOVIMENTOS
Marilia Mello Pisani

PLANOS E ENQUADRAMENTOS PARA VÍDEOS
Michael Oliveira

Destacamos que entre estes materiais, há um artigo de nossa autoria, publicado no início de 2020, na **Revista Literatura em Debate**, referente à análise de dois dos curtas metragens que fazem parte do website Curta os Direitos Humanos, **Rua São Paulo** e **Amapô**. Além disso, após a defesa serão incorporados aos materiais de apoio a presente dissertação e outros artigos e capítulos derivados dela.

Para a aba “Depoimentos”, exposta abaixo, criamos um e-mail específico para usuários do website Curta os Direitos Humanos, ao qual terão acesso os autores desta pesquisa, para que possamos interagir com professores e interessados. A partir dessa recepção, novas reformulações podem ser requeridas e feitas por seus autores.

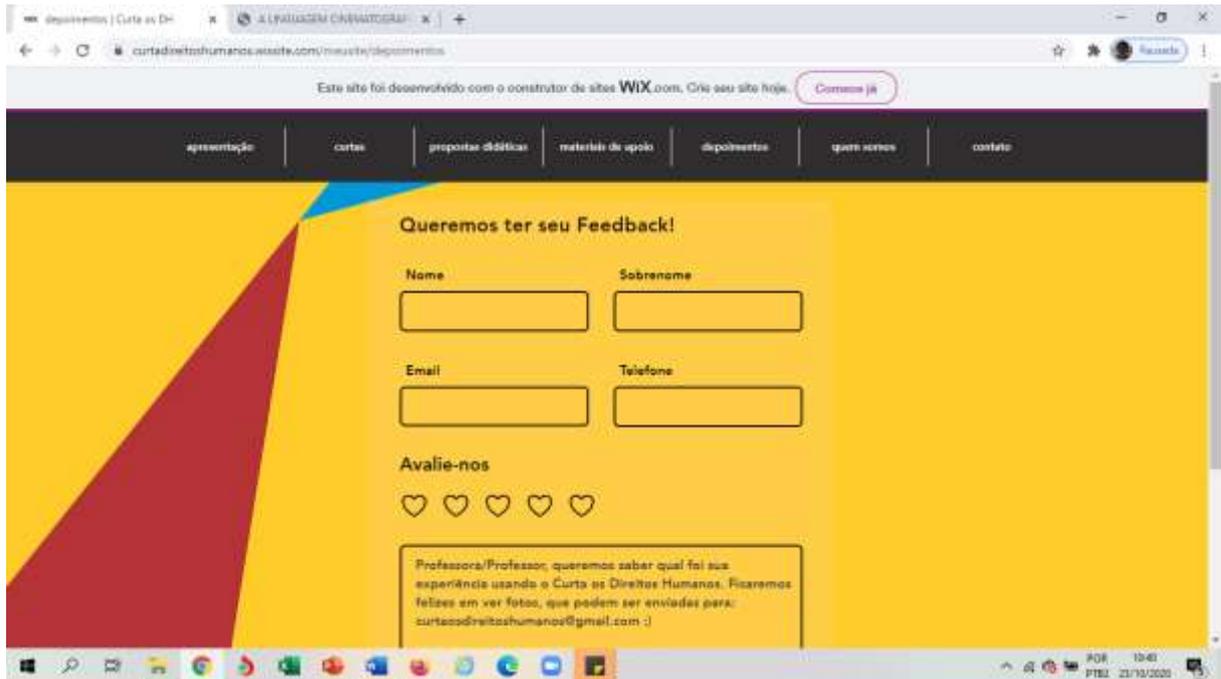


Figura 12 – Aba Depoimentos

A aba “Quem somos” objetiva dar visibilidade aos pesquisadores responsáveis por esta pesquisa e material educacional, apresentando informações rápidas sobre sua trajetória acadêmica e o currículo lattes para consulta.



Figura 13 – Aba Quem Somos (I)

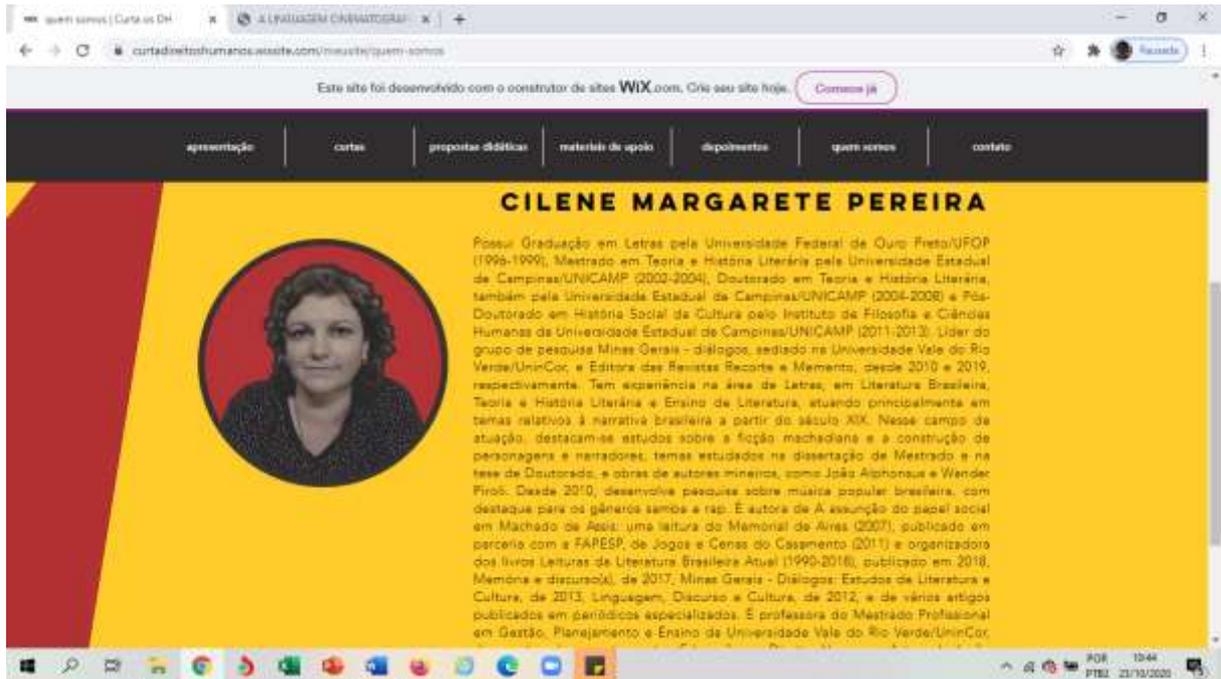


Figura 14 – Aba Quem Somos (II)

A aba final, “Contato”, além de informar outros e-mails para interlocução entre os pesquisadores e os professores, serve também para dúvidas, informações gerais, que não se refiram ao uso do material educacional, uma vez que há uma aba específica para o depoimento de professores e usuários do website Curta os Direitos Humanos.

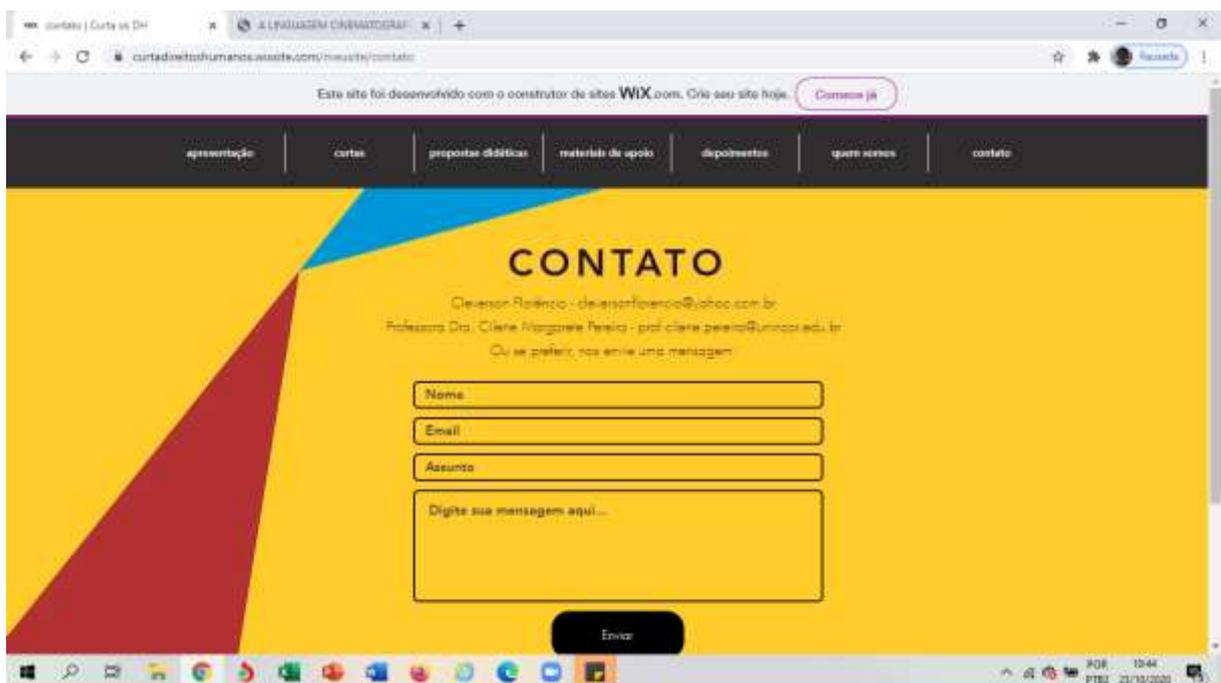


Figura 15 – Aba Contato

Após a qualificação da dissertação e do material educacional em sua terceira versão, demos sequência à criação das propostas didáticas restantes, que já estavam esboçadas, bem como a revisão dos capítulos 1 e 2 e à escrita deste capítulo, que apresenta a construção do material educacional. Todas as propostas didáticas passaram por três revisões até a formatação final e inserção no website Curta os Direitos Humanos.

Depois de feita essa revisão final, o website Curta os Direitos Humanos foi devidamente cadastrado na Plataforma Educapes, em setembro de 2020, sendo possível acessá-lo em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/581171>.⁴² Essa informação está disposta na página inicial do website Curta os Direitos Humanos e em seu rodapé:



Figura 16 – Página inicial do website

⁴² O produto foi cadastrado como Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil (CC BY-NC-SA 3.0 BR). Disponível em: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/br/>. Acesso em 23 de out. 2020. É importante comentar que no mês seguinte à disponibilização do website Curta os Direitos Humanos na Plataforma Educapes foram feitas onze visualizações do material. Informação disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/581171/statistics>. Acesso em 23 de out. 2020.

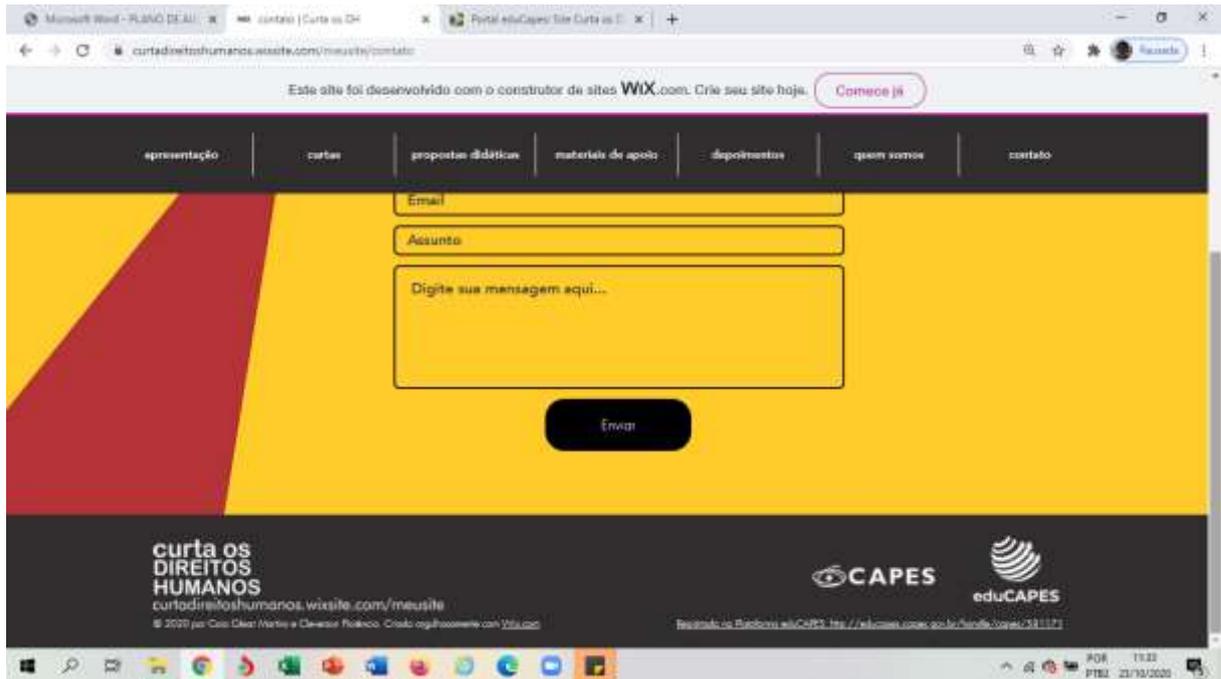


Figura 17 – Rodapé do website

Ao entrar na aba “Propostas didáticas”, o professor terá acesso a uma nova página, conforme abaixo, que lista as cinco propostas existentes, apresentando cada uma por meio de um descritivo rápido:

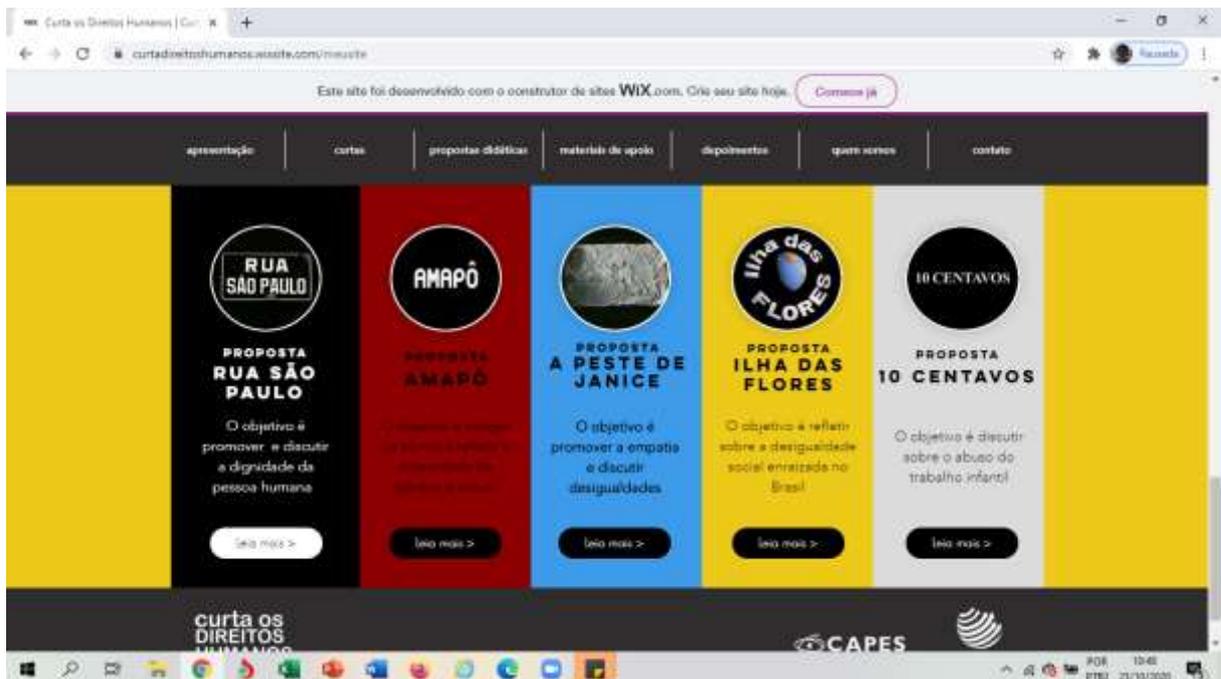


Figura 18 – Descritivo para acessar as Propostas

Após clicar na proposta de interesse, o professor será direcionado para uma explicação um pouco mais detalhada da proposta, chamada de “Conteúdo programático”. Como exemplo abaixo, utilizamos a proposta didática do curta metragem **A peste de Janice**:

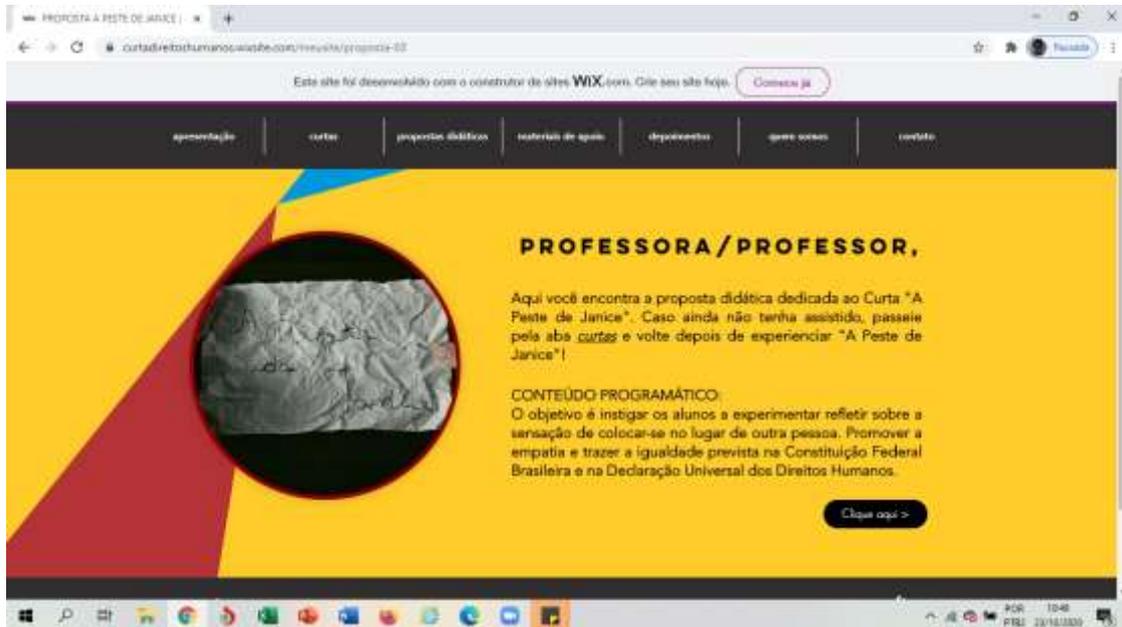


Figura 19 – Aba Propostas Didáticas de A Peste de Janice

Para acessar a proposta, o professor deve clicar no botão identificado (Clique aqui), sendo direcionado para um documento em PDF com a proposta didática, conforme abaixo, denominada de Plano de Aula, seguido do número:

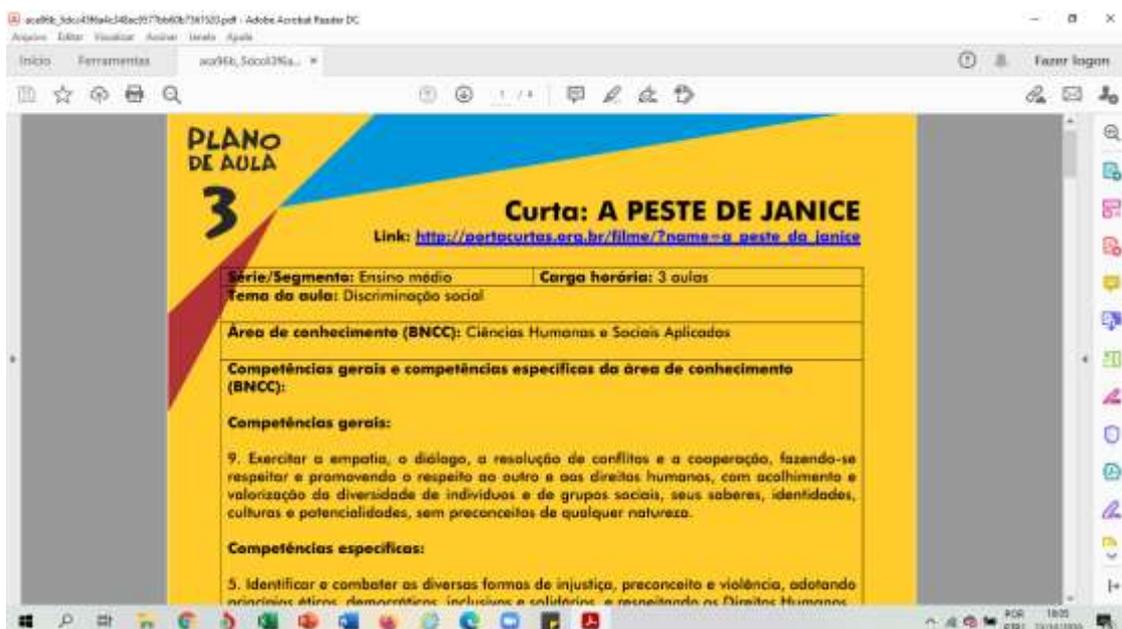


Figura 20 – Proposta Didática de A Peste de Janice

A seguir, descrevemos as propostas feitas para cada um dos curtas metragens.

PLANO DE AULA	
Curta: RUA SÃO PAULO	
Link: http://portacurtas.org.br/filme/?name=rua_sao_paulo .	
Série / Segmento: Ensino médio	Carga horária: 3 aulas
Tema da aula: Dignidade da Pessoa Humana – O direito de ser cidadão!	
Área de conhecimento (BNCC): Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	
Competências gerais e competências específicas da área de conhecimento (BNCC):	
Competências gerais:	
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2018, p. 9)	
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 10)	
Competências específicas:	
1. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. (BRASIL, 2018, p. 577)	
2. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (BRASIL, 2018, p. 490).	
3. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 490).	
4. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e	

colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. (BRASIL, 2018, p. 490).

Conteúdo Programático: O objetivo é instigar os alunos a experimentar refletir sobre a sensação de colocar-se no lugar de outra pessoa. Promover a empatia e trazer a igualdade prevista na **Constituição Federal Brasileira** e na **Declaração Universal dos Direitos Humanos**.

Sequência didática:

Passo 1: Aquecimento

Para iniciar as atividades relativas ao curta, é importante que o docente contextualize a proposta, identificando a importância da temática da Dignidade da Pessoa Humana. Para tanto, o professor deve apresentar aos alunos os artigos 1º, 3º, 6º e 23º da **Constituição Federal Brasileira** e os artigos 1º, 7º e 25º da **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (DUDH), citados abaixo:

Art. 1º (Constituição Federal) A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: [...]

III - a dignidade da pessoa humana; [...]

Art. 3º (Constituição Federal) Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais.

Art. 6º (Constituição Federal) São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 23º (Constituição Federal) É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: [...]

IX - promover programas de construção de moradias e a melhoria das condições habitacionais e de saneamento básico;

X - combater as causas da pobreza e os fatores de marginalização, promovendo a integração social dos setores desfavorecidos; [...]

Art. 1º (Declaração Universal dos Direitos Humanos) Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Art. 7º (Declaração Universal dos Direitos Humanos) 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.

Art. 25º (Declaração Universal dos Direitos Humanos) Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar-lhe, e a sua família, saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle.

Estes artigos devem ser discutidos de forma reflexiva com os alunos, objetivando iniciar um processo de **conhecimento** da dignidade que homem e mulher têm por direito. Os alunos podem ser questionados pelo professor sobre o significado do termo dignidade. Sugere-se as seguintes perguntas motivadoras: (1) O que você entende por dignidade? (2) Você acha que leva uma vida “digna”? (3) Consegue citar exemplos de pessoas que não vivem de forma digna?

O professor deve estar atento para não fazer “juízo de valor” em relação às respostas dadas pelos alunos, sendo cuidadoso em suas intervenções.

Passo 2: Colocando a mão na massa

Nessa etapa, o professor vai solicitar ao aluno que escreva em um papel um objetivo de vida ou um desejo que quer muito transformar em realidade. Em seguida, o professor pedirá que o aluno amasse o papel, transformando-o em uma pequena bola. Depois disso, o professor deve solicitar que os alunos se organizem em uma fila, ficando um aluno atrás do outro. Em frente ao primeiro aluno, o professor colocará uma caixa (pode ser de papel ou papelão, de aproximadamente 20 cm x 20 cm). O professor irá convidar cada aluno a atirar sua bolinha de papel (com seu objetivo/desejo) na caixa, sem se deslocar de seu lugar, dizendo que quem acertar o arremesso terá seu desejo concretizado. De um modo geral, os primeiros da fila conseguirão com mais facilidade, enquanto os demais terão dificuldade.

A partir dessa dinâmica, abre-se uma discussão sobre o porquê de umas/uns conseguiram e outras/os não? Qual o sentimento vivenciado por cada um/a? E se ao invés de uma fila estivessem em círculo, o acesso seria mais fácil?

Observação: Professor, essas são algumas sugestões de perguntas. Você, como professor atuante em sala de aula, tem condições de avaliar melhor que perguntas podem ser feitas para ativar o debate e a reflexão dos alunos sobre situações-problemas.

Professor, incentive sempre o debate respeitoso com os colegas, estimulando que eles ouçam sempre os argumentos apresentados por todos!

Passo 3: Veja o curta!

Após a discussão promovida pela dinâmica, o professor deve projetar o curta-metragem **Rua São Paulo**, acessado no link seguinte http://portacurtas.org.br/filme/?name=rua_sao_paulo, disponível em Porta Curtas.

Professor, sempre que for trabalhar com um curta em sala de aula, evidencie informações paratextuais relativas ao filme, pois elas ajudam a potencializar a discussão. Veja, por exemplo, que este curta participou de dois festivais, Mostra Audiovisual Paulista (2003) e Mostra Sesc SP 450 anos - SESC Santo Amaro (2003), e foi roteirizado pelos próprios diretores, Daniel Massaranduba e Guilherme Ribeiro.

Será que seus alunos sabem o que é um roteiro? Bom momento para que eles sejam apresentados a esse gênero textual, tão importante para o audiovisual.

“Focando na palavra roteiro, ele mesmo nos diz qual é o motivo de sua existência em uma produção cinematográfica. Ele serve como um guia, durante a execução de uma produção. Todas as informações necessárias para que o filme possa ser feito provêm desse roteiro ou guia, mais facilmente compreendido por seu nome em português lusitano, guião.” (WISKI, documento online)

A definição acima pode ser encontrada no link <https://www.tertulianarrativa.com/o-que--roteiro>. Acesso em 31 de ago. 2020. Leve o conceito para sala de aula e discuta com seus alunos!

Em relação ao curta **Rua São Paulo**, sugerimos alguns pontos de observação importantes:

Em **Rua São Paulo**, a temática em destaque é da moradia na cidade de São Paulo, utilizando, como ponto de partida, o ponto de vista dos sem tetos. Trata-se, nesse caso, de um documentário, que acompanha a realidade da vida de pessoas que vivem em ocupações provisórias como albergues, hotéis sociais, prédios ocupados, entre outros, e estão privadas de direitos fundamentais, como é o caso da moradia, elencado no art. 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

No início do curta, aparece a imagem em preto e branco de um senhor de cabelos grisalhos (não nomeado), que convida os diretores (presentes na cena) e os telespectadores a refletirem: “Olha atrás de você, se você puder, fazer uma filmagem. Veja o que são os amigos sofredores aqui.”.

Professor, perceba que este tipo de documentário mostra a participação dos diretores na cena. Não há a tentativa de se esconderem; pelo contrário, eles querem que o telespectador saiba que estão lá, captando as cenas. Este tipo de documentário é chamado de participativo.

Além deste, existem outras formas de se fazer documentários. No link abaixo, você encontra um resumo rápido sobre os tipos de documentários existentes:

<https://portaldocurta.wordpress.com/2012/11/03/documentario-e-seus-tipos-segundo-bill-nichols/>. Acesso em 31 de ago. 2020.

A imagem do senhor de cabelos grisalhos só é retomada ao final do curta, quando a câmera faz um giro pela sala e ele diz: “Isso aqui são os esquecidos, como são os esquecidos. Isso aqui é uma calamidade”. Professor, chame a atenção de seus alunos para o termo utilizado por ele, “esquecidos”. O que isso quer dizer do ponto de vista social? Esquecido por quem ou o quê? Como isso se associa a tópicos dos Direitos Humanos?

Em certo trecho do curta, um senhor chamado Toninho, sentado na escada do prédio que habita, observa que “A gente não quer nada de graça, entendeu? Porque de graça não existe nada, né? Mas o que a gente quer é uma coisa que tá dentro do orçamento da gente, que a gente pode pagar, sustentar a família da gente, mas que ofereça também condições de morar.” Enquanto Toninho fala, a câmera faz alguns cortes, mostrando as condições em que a família dele vive, apertada em um único cômodo, que se divide entre quarto, cozinha e banheiro.

Um elemento muito importante no curta é a mobilização do conceito de dignidade humana, base para a construção da ideia de Direitos Humanos. Três participantes do curta respondem à pergunta “O que é dignidade?”:

“Dignidade para mim é não depender de ninguém. (Benedito).”

“Dignidade é a pessoa respeitar o próximo, por que senão... não existe dignidade na pessoa. (Daniel).”

“Pra mim a dignidade é a pessoa que trabalha, que vive, como se diz do seu suor, ter uma moradia digna [...], quer dizer uma casa que tem espaço para ele sobreviver, né? (Toninho)”

A partir das respostas acima, retome com os alunos o entendimento da palavra dignidade, associado aos Direitos Humanos.

O curta **Rua São Paulo** apresenta dados de 2002 a respeito da situação da moradia na cidade de São Paulo. Por meio de sites de busca, peça aos alunos que atualizem esses dados, considerando diversas regiões do país, e façam um comparativo com os apresentados no filme.

Após discutirem e analisarem o curta, o professor pode pedir aos alunos que busquem informações sobre os termos equidade e igualdade, estabelecendo suas distinções.

Passo 4: O gesto é concreto!

Professor, incentive seus alunos (em grupo) a pesquisarem, em setores como a Secretaria de Desenvolvimento Social da cidade em que moram, informações referentes ao tratamento de pessoas em situação vulnerável, como moradores de rua, idosos, pessoas com deficiências, entre outros. Quais são as políticas públicas de seu município para garantir a dignidade da pessoa humana? Há entidades da sociedade civil que promovem também ações relativas a esses grupos?

Em um círculo, os grupos devem apresentar os dados selecionados uns aos outros. Após essa apresentação, cada aluno irá escrever em um papel o nome da/do entidade/serviço que mais chamou atenção. O papel será dobrado e colocado em uma “caixinha”.

Professor, é hora do gesto concreto! Será sorteado o nome de uma entidade/serviço que será contemplado por uma ação coletiva assumida pela sala. A ideia é que a turma pense em alguma ação coletiva para ajudar a uma entidade/um serviço, como por exemplo, arrecadação de alimentos ou itens de higiene pessoal, dia de beleza, e/ou outros.

Recursos e materiais utilizados:

- **Documentos:** Constituição Federal Brasileira e Declaração Universal dos Direitos Humanos
- **Curta-metragem:** Rua São Paulo
- **Textos auxiliares:** “O que é um roteiro?” e “Documentário e seus tipos segundo Bill Nichols”

PLANO DE AULA

Curta: AMAPÔ

Link: <http://portacurtas.org.br/filme/?name=amapo>.

Série / Segmento: Ensino médio	Carga horária: 4 aulas
Tema da aula: Diversidade de Gênero e Sexual – Em defesa da vida das companheiras e dos companheiros!	
Área(s) de conhecimento (BNCC): Ciências Humanas e Sociais Aplicadas / Linguagens e suas Tecnologias	
Competências gerais e competências específicas da área de conhecimento (BNCC):	
Competências gerais:	
<p>4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2018, p. 9)</p>	
<p>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 10)</p>	
Competências específicas (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas)	
<p>5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. (BRASIL, 2018, p. 570)</p>	
<p>6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 570)</p>	
Competências específicas (Linguagens e suas Tecnologias)	
<p>1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (BRASIL, 2018, p. 490).</p>	
<p>2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 490).</p>	
<p>3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética</p>	

e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. (BRASIL, 2018, p. 490).

Conteúdo Programático: O objetivo é instigar os alunos a refletir sobre a violência de gênero e sexual presente na sociedade. Promover a empatia e uma discussão a respeito da igualdade prevista na **Constituição Federal Brasileira** e na **Declaração Universal dos Direitos Humanos**.

Sequência didática:

Passo 1: Aquecimento

Para iniciar as atividades relativas ao curta **Amapô** é fundamental que o docente contextualize a proposta, identificando a importância da temática do respeito mútuo quanto a questões sexuais e de gênero. Para tanto, o professor deve apresentar aos alunos o artigo 3º e 5º da **Constituição Federal Brasileira** e os artigos 1, 2 e 7 da **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (DUDH), citados abaixo:

Art. 3º (Constituição Federal) Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: [...].

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. [...]

Art. 5º (Constituição Federal) Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...].

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição. [...]

X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação; [...]

Art. 1º (Declaração Universal dos Direitos Humanos) Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Art. 2º (Declaração Universal dos Direitos Humanos) 1 - Todo ser humano tem capacidade para gozar dos direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.[...]

Art. 7º (Declaração Universal dos Direitos Humanos) 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.

Estes artigos devem ser discutidos de forma reflexiva com os alunos, objetivando iniciar um processo de **desnaturalização** dos procedimentos que resultam em posturas discriminatórias em nossa vida cotidiana. Os alunos podem ser questionados pelo professor sobre o conhecimento ou não de questões relativas a gênero e sexualidade. Sugere-se as seguintes perguntas motivadoras:

(1) O que você entende como diversidade de gênero? (2) O que você entende como diversidade sexual? (3) Como o Brasil, de um modo geral, reage a este tipo de temática?

O professor deve estar atento para não fazer “juízo de valor” em relação às respostas dadas pelos alunos, sendo cuidadoso em suas intervenções.

Passo 2: Colocando a mão na massa

Neste momento, o professor deve dividir os/as jovens em dois grupos: um do sexo masculino; outro, do feminino. Solicitar ao grupo masculino que discuta as vantagens e as desvantagens de ser mulher. O grupo feminino deve discutir as vantagens e as desvantagens de ser homem. Após a discussão, o professor solicitará que os grupos preparem uma lista com as referidas vantagens e desvantagens associadas aos mundos masculino e feminino. Após a organização da listagem, o professor deve solicitar que os alunos formem um círculo e que no meio do círculo cada grupo apresente seus resultados e respondam às seguintes perguntas:

- 1) Quem tem mais vantagens? Quem tem mais desvantagens?
- 2) Como essas diferenças afetam a vida dos homens e das mulheres?
- 3) Qual a origem dessas diferenças?
- 4) Já nascemos com elas?
- 5) Quem são os responsáveis por elas?
- 6) Essas diferenças estão presentes na comunidade escolar?
- 7) O que há de errado em uma mulher que jogue futebol, ou em um homem que faça maquiagem?

Observação: Professor, essas são algumas sugestões de perguntas. Você, como professor atuante em sala de aula, tem condições de avaliar melhor que perguntas podem ser feitas para ativar o debate e a reflexão dos alunos sobre situações-problemas.

Após a exposição das listagens que cada grupo fez e do debate promovido por meio das perguntas sugeridas acima, o professor deve informar os alunos dos seguintes dados:

► Se formos analisar, a maioria dos espaços de liderança são ocupados por homens, e quando uma mulher se insere nesses locais acaba ganhando menos (25% a menos, segundo dados do IBGE/2018), mesmo realizando trabalho igual. A desigualdade salarial é uma das facetas da desigualdade entre homens e mulheres, a chamada desigualdade de gênero. Uma das bases que sustentam essas diferenciações é o machismo, que é uma crença que supervaloriza o sexo masculino e o entende como superior ao sexo feminino.

► Como se não bastasse, o reflexo do machismo faz com que as mulheres se preocupem em manter uma beleza padronizada e aceita pela sociedade, tornando regras unhas sempre pintadas, cabelos arrumados, aparência jovial, etc. Todas essas questões acabam gerando rivalidade entre as mulheres, que vivem em competição. Isso não é saudável! As mulheres devem ser do jeito que elas quiserem!

► As mulheres são violentadas diariamente. Desde um assóvio ou um comentário sobre seu corpo e roupa até atitudes que promovam seu rebaixamento intelectual. As agressões podem ser também físicas, podendo se transformar em feminicídio. A reportagem da BBC News Brasil, sobre violência contra a mulher, pode ajudar a expor melhor alguns dados: Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47365503>. Acesso em 31 de ago. 2020.

► O feminicídio (Lei 13.104/15) é um crime que atenta contra a vida da mulher. Diferentemente do homicídio, essa lei é aplicada quando o crime for praticado contra a mulher por razões da condição de sexo feminino. Normalmente, o crime é cometido por ex-parceiros e maridos motivado por ciúmes e possessividade.

► O homem também sofre por ser homem: ele não pode se cuidar por medo de ser ridicularizado pelo grupo masculino, não pode passar protetor solar, mesmo sabendo que milhares de pessoas morrem diariamente devido ao câncer de pele. Esse é um dos efeitos nocivos da chamada “masculinidade tóxica”. Veja uma reportagem introdutória ao tema no site da Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17042/como-o-conceito-tradicional-de-masculinidade-afeta-os-meninos>. Acesso em 31 de ago. 2020

► No passado, os homens que assinavam grandes marcas de moda da alta costura se escondiam por medo, criavam nomes fictícios e não apareciam nos eventos de sua marca.

► Em pesquisa recente, o número de homens comandando salões de corte de cabelo e maquiagem tem crescido. Com o aumento dos números, o preconceito também cresceu, dizem por aí que cortar cabelo e fazer maquiagem é coisa para mulher!

Professor, você irá apenas apresentar os dados, sem espaço, nesse momento, para interações.

Passo 3: Veja o curta!

Após apresentar os dados, o professor irá provocar os alunos a refletirem sobre outro grupo social marginalizado, que sofre com o preconceito diário pela falta de empatia. O professor deve projetar o curta-metragem **Amapô**, acessado no link <http://portacurtas.org.br/filme/?name=amapo>. O curta está disponível no **Portal Porta Curtas** e foi apresentado a primeira vez na Mostra Cinema e Direitos Humanos na América do Sul (2008).

Professor, sempre que for trabalhar com um curta em sala de aula, evidencie informações paratextuais relativas ao filme, pois elas ajudam a potencializar a discussão. Por exemplo, pergunte aos alunos por que acham que este filme foi apresentado em uma mostra de Direitos Humanos?

Após a apresentação do curta, o professor deve estimular o debate sobre o cuidado e o respeito com o outro. O Professor também deve perguntar aos alunos sobre a terminologia do curta, “Amapô”, de onde vem? O que significa?

Professor, solicite aos alunos que pesquisem mais sobre orientações sexuais e sobre os dados de violência referentes a esse grupo. É importante também pedir aos alunos que pesquisem o motivo que torna essas pessoas minorias, e quais são as ações governamentais vigentes hoje que inibem a prática de crime e de preconceito contra elas.

O curta discute o assassinato da travesti Sandra, sendo narrado pela única entrevistada que aparece no vídeo, mas que, assim como todos os outros, não é identificada. Sabemos que se trata também de uma travesti, amiga de Sandra. O procedimento de não identificação das personagens do curta sugere a invisibilidade a que estão sujeitas travestis e transsexuais, assim como a violência do apagamento de suas identidades.

A amiga de Sandra mostra para o diretor a casa em que houve o assassinato. Mas antes de narrar o fato, ouvimos a voz do diretor em off: “A casa em que quem foi assassinada?”. A pergunta, além de expor a presença do diretor, serve como ponto de partida para que a amiga fale sobre a morte de Sandra e a presentifique ao espectador. Após a narração, são inseridos dados estatísticos sobre crimes de homofobia no país: “No Brasil, aproximadamente 3% da população homossexual é formada por travestis. A cada ano são assassinados cerca de 150 homossexuais por crime de ódio no país. 50% das vítimas são travestis.”

Professor, esse é um ótimo momento para apresentar aos alunos a ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais), uma rede nacional que articula, em todo o Brasil, 127 instituições que desenvolvem ações para promoção da cidadania da população de Travestis e Transexuais, fundada no ano de 2000, na Cidade de Porto Alegre. Disponível em: <https://antrabrasil.org/sobre/>. Acesso em 31 de ago. 2020.

Professor, navegue junto com os alunos pela Aba “Assassinatos” no portal da ANTRA. E destaque que o Brasil chegou a 89 assassinatos de pessoas trans no primeiro semestre de 2020, com aumento de 39% em relação ao mesmo período do ano passado.

Em **Amapô**, a existência e a materialidade de Sandra ocorrem por meio de imagens de arquivos e depoimentos de amigos e conhecidos, que não são identificados por seus nomes e muitos sequer mostrados. Aos 01:23, ouvimos uma voz em off dizer que “Sandra era aquela pessoa amorosa, carinhosa, gostava muito de criança. respeitava todo mundo...”. A imagem de Sandra surge aos 03:32, quando ela é mostrada de corpo inteiro, por meio de uma fotografia em preto e branco.

É interessante que o você, Professor, também estimule os alunos a pensarem na linguagem do cinema. Por exemplo, o posicionamento da câmera pode fazer com que o espectador se aproxime mais de uma ou outra pessoa? Em qual momento, vemos, de fato, Sandra? Há diferenças na forma de mostrá-la em relação à sua amiga?

Professor, converse com seus alunos sobre planos cinematográficos. O material “A linguagem cinematográfica de planos e movimentos”, de Marília Mello Pisani, pode ajudá-los nessa discussão e aprimorar o olhar de todos para o cinema. Disponível em: <https://www.apdmce.com.br/wp-content/uploads/2020/01/A-Linguagem-cinematografica-de-planos-e-movimentos-.pdf>. Acesso em 31 de ago. 2020.

O vídeo “Planos e enquadramentos para vídeos”, bastante didático, também pode ajudar a entender melhor os tipos de planos e como eles são utilizados no audiovisual. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KExW6nwHTE>. Acesso em 31 de ago. 2020.

Passo 4: Em defesa da vida das companheiras e dos companheiros!

Após assistirem ao curta e o discutirem, o professor deve dividir a turma em dois grupos novamente, dessa vez misturando homens e mulheres. O professor pedirá que o grupo 1 faça uma pesquisa robusta sobre a violência ao grupo LGBTQI+, contendo informações sobre dados estatísticos, informações sobre canais de denúncia, etc. Depois, o grupo 1 entregará toda as informações colhidas ao grupo 2, que viabilizará formas de agrupar as informações em postagens nas redes sociais. Professor, a ideia é levar informações necessárias sobre a violência ao grupo LGBTQI+ para as redes sociais (Instagram, Facebook, Twitter...). As publicações podem ser em forma de vídeo, fotos, reportagens, etc. Os alunos estão livres para usar a

criatividade. No momento de todas as postagens, os alunos deverão utilizar a “*hashtag*” #curtaosdh.

Recursos e materiais utilizados:

- **Documentos:** Constituição Federal Brasileira e Declaração Universal dos Direitos Humanos

- **Curta-metragem:** Amapô

- **Vídeo auxiliar:** <https://www.youtube.com/watch?v=KExW6nwHTE>

- **Textos auxiliares:**

“A linguagem cinematográfica de planos e movimentos”. Disponível em:

<https://www.apdmce.com.br/wp-content/uploads/2020/01/A-Linguagem-cinematografica-de-planos-e-movimentos-.pdf>

“Violência contra a mulher: novos dados mostram que não há lugar seguro no Brasil”.

Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47365503>

“Como o conceito tradicional de masculinidade afeta os meninos?”. Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/17042/como-o-conceito-tradicional-de-masculinidade-afeta-os-meninos>

- **Site Auxiliar:** <https://antrabrasil.org/sobre/>

PLANO DE AULA

Curta: A PESTE DE JANICE

Link: http://portacurtas.org.br/filme/?name=a_pestes_da_janice.

Série / Segmento: Ensino médio

Carga horária: 3 aulas

Tema da aula: Discriminação social

Área de conhecimento (BNCC): Ciências Humanas e Sociais Aplicadas / Linguagens e suas Tecnologias

Competências gerais e competências específicas da área de conhecimento (BNCC):

Competências gerais:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2018, p. 9)

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 10)

Competências específicas (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas)

5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. (BRASIL, 2018, p. 570)

6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 570)

Competências específicas (Linguagens e suas Tecnologias)

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (BRASIL, 2018, p. 490).

2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 490).

3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. (BRASIL, 2018, p. 490).

Conteúdo Programático: O objetivo é instigar os alunos a experimentar refletir sobre a sensação de colocar-se no lugar de outra pessoa. Promover a empatia e trazer a igualdade prevista na **Constituição Federal Brasileira** e na **Declaração Universal dos Direitos Humanos**.

Sequência didática:

Passo 1: Aquecimento

Para iniciar as atividades relativas ao curta, é importante que o docente contextualize a proposta, identificando a importância da temática da igualdade entre as pessoas. Para tanto, o professor deve apresentar aos alunos o artigo 5.º da **Constituição Federal Brasileira** e os artigos 1 e 7 da **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (DUDH), citados abaixo:

Art. 5º (Constituição Federal) Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...].

Art. 1º (Declaração Universal dos Direitos Humanos) Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Art. 7º (Declaração Universal dos Direitos Humanos) 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.

Estes artigos devem ser discutidos de forma reflexiva com os alunos, objetivando iniciar um processo de **desnaturalização** dos processos que resultam em posturas discriminatórias em nossa vida cotidiana. Os alunos podem ser questionados pelo professor sobre o caráter da discriminação no Brasil. Sugere-se as seguintes perguntas motivadoras: (1) O que você entende como discriminação? (2) Você acha que existe discriminação no Brasil? (3) Consegue citar exemplos de discriminação?

O professor deve estar atento para não fazer “juízo de valor” em relação às respostas dadas pelos alunos, sendo cuidado em suas intervenções.

Passo 2: Colocando a mão na massa

Nessa etapa, o professor vai orientar a turma para a formação de um círculo entres os alunos, usando o espaço da sala de aula (deixe os alunos à vontade sobre como formar esse círculo). Após a organização do espaço, o professor irá distribuir, aleatoriamente, uma folha para cada aluno, contendo a seguinte pergunta: “O que você faria se...?”

Sugestão de perguntas:

1. Você vê alguém furtando alimento em uma loja.
2. Você é acusado de ter roubado dinheiro, é inocente e não sabe como provar.
3. Sua casa está em chamas... você tem tempo para salvar apenas duas coisas.
4. Seu irmão ou irmã lhe revela que é homossexual.
5. Você vê dois policiais abordando de maneira violenta um jovem negro.
6. Você percebe que o filho do seu vizinho, frequentemente, sai para a escola machucado e chorando.
7. Você vê um mendigo caído na calçada, e todas as pessoas ignoram.
8. Fosse hostilizado por colegas.
9. Alguém deixasse de ser seu amigo por descobrir que sua mãe é faxineira.

Observação: Professor, essas são algumas sugestões de perguntas. Você, como professor atuante em sala de aula, tem condições de avaliar melhor que perguntas podem ser feitas para ativar o debate e a reflexão dos alunos sobre situações-problemas.

Após a leitura da pergunta de forma silenciosa, o aluno poderá trocar de papel com um colega, sendo permitida a troca uma única vez. Para que haja a troca, não se pode comunicar ao colega qual é a pergunta a ser trocada. Feitas as trocas necessárias, o aluno terá um tempo para pensar na situação apresentada.

Depois desse tempo de reflexão, o professor pedirá a cada aluno que exponha a pergunta e como lidaria com a situação. Como vários colegas terão a mesma pergunta, eles podem formar um grupo de discussão central, interagindo com os questionamentos dos colegas que não têm a mesma questão. É importante que esse momento seja de um debate rico, sendo necessário que os alunos exponham seus pontos de vistas e explique-os aos seus colegas.

Professor, incentive sempre o debate respeitoso com os colegas, estimulando que eles ouçam sempre os argumentos apresentados por todos!

Passo 3: Veja o curta!

Após todos responderem à questão “O que você faria se...?”, o professor deve projetar o curta-metragem **A Peste de Janice**, acessado no link seguinte http://portacurtas.org.br/filme/?name=a_pestes_da_janice. O curta está disponível no **Portal Porta Curtas** e foi bastante premiado em festivais:

- Melhor Direção no Festival de Gramado - Mostra Gaúcha em 2007
- Melhor Fotografia no Festival de Gramado - Mostra Gaúcha em 2007
- Melhor Montagem no Festival de Gramado - Mostra Gaúcha em 2007
- Menção Especial no Festival de Cine Ibero-americano de Huelva em 2007
- Menção Honrosa ABD&C no Curta Cinema em 2007
- Prêmio Porta Curtas no Curta Cinema em 2007

Professor, sempre que for trabalhar com um curta em sala de aula, evidencie informações paratextuais relativas ao filme, pois elas ajudam a potencializar a discussão. Por exemplo, vale perguntar para os alunos: Por que vocês acham que esse filme ganhou tantos prêmios? Dois desses prêmios foram de Fotografia e Montagem? Vocês sabem o que isso significa?

Professor, aqui é um bom momento para você introduzir dois conceitos cinematográficos, o de montagem e o de fotografia, referente à linguagem cinematográfica. O material abaixo, de fácil acesso e bastante didático, para ajudá-lo a contextualizar esses conceitos com os alunos. Essa discussão pode ser levada para o curta **A peste de Janice**.

Montagem: “Trata-se de colar uns após os outros, em uma ordem determinada, fragmentos do filme, os planos, cujo comprimento foi igualmente determinado de antemão. Essa operação é feita por um especialista, o montador, sob responsabilidade do diretor (ou do produtor, conforme o caso)”. (AUMONT; MARIE, 2007, p. 195-196)

Montagem: Para entender os tipos de montagens mais comuns no cinema, veja o vídeo **Cineclubes – Montagem cinematográfica**.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TFs42aIMx6s>. Acesso em 24 de jul. 2020.

Direção de Fotografia: Para entender qual é a função do diretor de fotografia e, por consequente, da fotografia em um filme, veja o vídeo **O que é direção de fotografia?**

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eWDp71n4qDE>. Acesso em 24 de jul. 2020.

Depois de assistir ao curta e comentar com os alunos aspectos da linguagem do filme, o professor, com a turma em círculo, deve falar um pouco sobre a história e sobre as personagens principais, buscando questionar os alunos sobre sua identificação com alguma delas.

Após um debate introdutório, o professor deve perguntar aos alunos: O que vocês fariam? Passariam ou não a peste da Janice? Essa pergunta é o ponto de partida para que os alunos discutam o curta e a questão da diferença. Que tipos de diferenças eles percebem no curta?

É importante discutir com os alunos que se, por um lado, a principal diferença é relativa a questões sociais, porque Janice é filha da faxineira da escola; por outro, a “peste” associada a ela pode funcionar como uma metáfora da exclusão social e escolar, referindo-se, assim, a outras diferenças.

Passo 4: No mural

Após assistirem ao curta e o discutirem, o professor deve dividir a turma em quatro grupos, identificados da seguinte forma:

Grupo 1: Diferença Econômica

Grupo 2: Diferença Cultural

Grupo 3: Diferença Sexual

Grupo 4: Diferença de Gênero

O professor pedirá para que os grupos criem um mural digital, usando a ferramenta <https://padlet.com/dashboard>, contendo dados relevantes da discussão promovida por seu grupo. O grupo deverá também traçar uma linha argumentativa, situando os documentos iniciais da atividade, a **Constituição Federal Brasileira** e a **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, o curta **A peste de Janice**, associando-os à diferença tratada em seu grupo. Cada grupo apresentará seu mural para a classe, retomando pontos importantes da discussão.

Recursos e materiais utilizados:

- **Documentos:** Constituição Federal Brasileira e Declaração Universal dos Direitos Humanos
- **Curta-metragem:** A peste de Janice
- **Vídeos auxiliares:** Montagem e Direção de Fotografia
- **Mural digital:** ferramenta <https://padlet.com/dashboard>

PLANO DE AULA

Curta: ILHA DAS FLORES

Link: http://portacurtas.org.br/filme/?name=ilha_das_flores.

Série / Segmento: Ensino médio

Carga horária: 4 aulas

Tema da aula: Desigualdade Social – Sou o que sou porque somos nós!

Área(s) de conhecimento (BNCC): Ciências Humanas e Sociais Aplicadas / Linguagens e suas Tecnologias

Competências gerais e competências específicas da área de conhecimento (BNCC):

Competências gerais:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e

sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2018, p. 9)

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 10)

Competências específicas (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas)

5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. (BRASIL, 2018, p. 570)

6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 570)

Competências específicas (Linguagens e suas Tecnologias)

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (BRASIL, 2018, p. 490).

2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 490).

3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. (BRASIL, 2018, p. 490).

Conteúdo Programático: O objetivo é instigar os alunos a refletir sobre a desigualdade social tão fortemente presente no Brasil, alertando que ele é dono de uma voz e pode clamar por políticas públicas. Promover a empatia e trazer a igualdade prevista na **Constituição Federal Brasileira** e na **Declaração Universal dos Direitos Humanos**.

Sequência didática:

Passo 1: Aquecimento

Para iniciar as atividades relativas ao curta **Ilhas das flores**, é importante que o docente contextualize a proposta, identificando a importância de observar a crescente desigualdade

social no Brasil. Para tanto, o professor deve apresentar aos alunos os artigos 1º, 3º, 6º e 23º da **Constituição Federal Brasileira** e os artigos 1º, 7º e 25º da **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (DUDH), citados abaixo:

Art. 1º (Constituição Federal) A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: [...]

III - a dignidade da pessoa humana; [...]

Art. 3º (Constituição Federal) Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais.

Art. 6º (Constituição Federal) São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 23º (Constituição Federal) É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: [...]

IX - promover programas de construção de moradias e a melhoria das condições habitacionais e de saneamento básico;

X - combater as causas da pobreza e os fatores de marginalização, promovendo a integração social dos setores desfavorecidos; [...]

Art. 1º (Declaração Universal dos Direitos Humanos) Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Art. 7º (Declaração Universal dos Direitos Humanos) 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.

Art. 25º (Declaração Universal dos Direitos Humanos) Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar-lhe, e a sua família, saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle.

Estes artigos devem ser discutidos de forma reflexiva com os alunos, objetivando iniciar um processo de **desnaturalização** dos procedimentos que resultam em posturas que banalizam a desigualdade social. Os alunos podem ser questionados pelo professor sobre a desigualdade social e a pobreza no Brasil. Sugere-se as seguintes perguntas motivadoras: (1) O que você entende como desigualdade social? (2) Você acha que nível aquisitivo social do Brasil é muito discrepante? (3) Qual é a extrema pobreza do Brasil e onde está localizada?

O professor deve estar atento para não fazer “juízo de valor” em relação às respostas dadas pelos alunos, sendo cuidadoso em suas intervenções.

http://portacurtas.org.br/filme/?name=ilha_das_flores. O curta está disponível no **Portal Porta Curtas** e foi bastante premiado em festivais:

- Melhor Curta no Festival de Gramado em 1989
- Melhor Edição no Festival de Gramado em 1989
- Melhor Roteiro no Festival de Gramado em 1989
- Prêmio Crítica e Público no Festival de Clermont-Ferrand em 1991
- Prêmio da Crítica no Festival de Gramado em 1989
- Prêmio do Público na Competição "No Budget" no Festival de Hamburgo em 1991
- Urso de Prata no Festival de Berlim em 1990

Professor, sempre que for trabalhar com um curta em sala de aula, evidencie informações paratextuais relativas ao filme, pois elas ajudam a potencializar a discussão. Por exemplo, vale perguntar para os alunos: Por que vocês acham que esse filme ganhou tantos prêmios?

Professor, aqui é um bom momento para você introduzir um pouco de conhecimento cinematográfico aos alunos. Seria muito interessante se você solicitasse, para a próximo encontro com a turma, uma pesquisa detalhada sobre o gênero de que se trata o curta! Quais recursos para a sua produção foram usados à época?

Algumas pequenas críticas sobre o filme podem ajudar os alunos a pensarem a proposta do curta: Disponível em: http://portacurtas.org.br/Elementos/647/Criticas_ilha_das_flores.pdf. Acesso em 30 de ago. 2020.

Após assistirem ao curta e discutirem algumas críticas relativa a ele, é necessário que você, Professor, divida a sala novamente em grupos e entregue a cada grupo uma cópia da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Eles terão alguns minutos para pensar no enredo do curta, para responder às seguintes questões:

Que direitos foram violados?

De quem foram os direitos violados?

Como esses direitos foram violados?

Gênero, faixa etária, raça, religião foram fatores determinantes?

Essas violações de direitos humanos afetam o pessoal da Ilha das Flores da mesma forma em que afetam as outras pessoas trazidas pelo curta?

Como isto se evidencia no cotidiano?

Quais são os direitos humanos que não são assegurados ao povo da Ilha das Flores?

Passo 4: “Somos o que somos porque somos nós!”

Após todo o trabalho de discussão sobre os Direitos Humanos, é necessário instigar os alunos a pensar mais ainda em Direitos Humanos. Para isso, você, Professor, pode solicitar aos grupos já formados que façam um pequeno trabalho audiovisual, da maneira que quiserem, abordando a seguinte temática: “Somos o que somos porque somos nós! – O que faço no meu cotidiano que lesa os Direitos Humanos de alguém ligado diretamente ou não a mim?”.

Para estimular e inspirar seus alunos, apresente a eles a filosofia Ubuntu! Ela pode ser melhor conhecida no vídeo “Somos o que somos, porque somos nós!”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ehiiEero4q4>. Acesso em 31 de ago. 2020.

O objetivo, Professor, é que os alunos criem um produto audiovisual, um vídeo, um documentário, um curta... mostrando como nossas escolhas cotidianas são capazes de lesar alguém.

Recursos e materiais utilizados:

- **Documentos:** Constituição Federal Brasileira e Declaração Universal dos Direitos Humanos
- **Curta-metragem:** Ilha das Flores
- **Vídeos auxiliares:**
 “Críticas ao filme Ilha das Flores”. http://portacurtas.org.br/Elementos/647/Criticas_ilha_das_flores.pdf.
 “Somos o que somos, porque somos nós!”. <https://www.youtube.com/watch?v=ehiiEero4q4>.

PLANO DE AULA

Curta: 10 CENTAVOS

Link: http://portacurtas.org.br/filme/?name=10_centavos.

Série / Segmento: Ensino médio

Carga horária: 4 aulas

Tema da aula: O direito de ter direito à infância!

Área(s) de conhecimento (BNCC): Ciências Humanas e Sociais Aplicadas / Linguagens e suas Tecnologias

Competências gerais e competências específicas da área de conhecimento (BNCC):

Competências gerais:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2018, p. 9)

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 10)

Competências específicas (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas)

5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. (BRASIL, 2018, p. 570)

6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 570)

Competências específicas (Linguagens e suas Tecnologias)

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (BRASIL, 2018, p. 490).

2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 490).

3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. (BRASIL, 2018, p. 490).

Conteúdo Programático: O objetivo é instigar os alunos a refletir sobre os direitos da criança, conforme previsto na **Constituição Federal Brasileira** e na **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, e sobre as condições sociais de muitas crianças no Brasil.

Sequência didática:

Passo 1: Aquecimento

Para iniciar as atividades relativas ao curta **10 centavos**, é importante que o docente contextualize a proposta, identificando a importância de se combater o trabalho infantil, fortalecendo a dignidade da Pessoa Humana e a proteção à criança. Para tanto, o professor deve apresentar aos alunos os artigos 1º, 3º, 6º e 23º da **Constituição Federal Brasileira** e os artigos 1º, 7º e 25º da **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (DUDH), citados abaixo:

Art. 1º (Constituição Federal) A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: [...]

III - a dignidade da pessoa humana; [...]

Art. 3º (Constituição Federal) Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais.

Art. 6º (Constituição Federal) São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 23º (Constituição Federal) É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: [...]

IX - promover programas de construção de moradias e a melhoria das condições habitacionais e de saneamento básico;

X - combater as causas da pobreza e os fatores de marginalização, promovendo a integração social dos setores desfavorecidos; [...]

Art. 1º (Declaração Universal dos Direitos Humanos) Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Art. 7º (Declaração Universal dos Direitos Humanos) 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.

Art. 25º (Declaração Universal dos Direitos Humanos) Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar-lhe, e a sua família, saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle.

Estes artigos devem ser discutidos de forma reflexiva com os alunos, objetivando iniciar um processo de **conhecimento** da dignidade que homem e mulher têm por direito, destacando que isso alcança também as crianças. Além disso, o objetivo específico é promover uma reflexão sobre o trabalho infantil e a pobreza. Para estimular essa reflexão, que tal apresentar aos alunos alguns dados sobre o trabalho infantil no Brasil? As informações podem ser apresentadas a partir do site <https://www.chegadetrabalho infantil.org.br/>. Ao navegar pelo site com os alunos, dê especial atenção, professor, ao mapa do trabalho infantil, disponível em: <https://www.chegadetrabalho infantil.org.br/mapa-do-trabalho-infantil/>

Passo 2: Colocando a mão na massa

Professor, existem normas que proíbem o trabalho infantil. Como forma de promover o conhecimento de tais direitos, solicite aos alunos que, em pequenos grupos, pesquisem sobre os direitos e deveres da Criança e do Adolescente. Um bom documento para pesquisa é o **Estatuto da Criança e do Adolescente**, o ECA, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069Compilado.htm. Como se trata de um documento estatutário, é importante que você ajude os alunos nessa tarefa. Uma sugestão é que cada pequeno grupo seja responsável pela leitura e discussão de um capítulo e/ou título do estatuto. Para isso, é preciso que você, professor, faça um recorte do documento, dando especial atenção aos direitos das crianças e dos adolescentes que te interessa tratar, sem deixar de observar as questões concernentes à proteção destes em relação ao trabalho e à exploração. A partir dessa discussão, peça que os alunos tragam exemplos concretos de omissão e/ou negação destes direitos. Uma nova pesquisa pode ser feita utilizando sites de busca, elencando reportagens que tematizem a violação dos direitos da criança e do adolescente.

Passo 3: Veja o curta!

Após o debate promovido entre os grupos, a partir dos dados levantados e das reportagens lidas, o professor deve projetar o curta metragem **10 Centavos**, acessado no link seguinte http://portacurtas.org.br/filme/?name=10_centavos, disponível em Porta Curtas.

Professor, sempre que for trabalhar com um curta em sala de aula, evidencie informações paratextuais relativas ao filme, pois elas ajudam a potencializar a discussão. Veja, por exemplo, que este curta participou de vários festivais:

- CineSul (2008);
- FICA (2008);
- Brazilian Film Festival of Toronto (2008);
- Mostra Cinema Conquista (2008);
- Goiânia Mostra Curta (2008);
- Festival internacional de cine de Alcalá de Henares - Alcine 38 - Espanha (2008);
- Mostra de Filmes do Fórum "Universidade, Juventude e Diversidade", Brasil (2008);
- Mostra Veja Cultura de Cinema (2008);
- Mostra Paulista de Cinema Nordestino (2008);
- Seoul International Youth Film Festival - Short Film Invited, Coreia (2008);
- Mostra de Curtas do Instituto Jubarte (2008); Short Film Corner - Festival de Cannes (2008);
- Festival International du Court Métrage Clermont-Ferrand, França (2008);
- Sua Nota É um Show - Cinema (2008);
- Festival Internacional de Cine Documental y Cortometraje de Bilbao (2008).

Além disso, o curta **10 centavos** foi bastante premiado:

- Melhor Ator no Festival Guarnicê de Cinema do Maranhão em 2008;
- Melhor Ator no Florianópolis Audiovisual Mercosul em 2008;
- Melhor direção no Festival Guarnicê do Maranhão em 2008;
- Melhor Ficção no Festival Guarnicê de Cinema do Maranhão em 2008;
- Melhor Filme Nacional - Júri popular no Festival Guarnicê de Cinema do Maranhão em 2008;
- Melhor Filme Nacional - Júri técnico no Festival Guarnicê de Cinema do Maranhão em 2008;
- Menção Especial do Júri no Seminário Internacional de Cinema e Audiovisual em 2008;
- Prêmio UNICEF no Festival Internacional de Cine Documental y Cortometraje de Bilbao em 2008;
- Troféu Jangada no Festival Guarnicê de Cinema do Maranhão em 2008;

Professor, destaque, com seus alunos, o Prêmio UNICEF. Será que os alunos sabem o que é UNICEF? É um bom momento para apresentá-los a esta importante entidade da ONU, que protege os direitos infantis.

Um dos aspectos que chama a atenção no curta **10 centavos**, do ponto de vista de sua linguagem, é o uso eficaz da trilha sonora, responsável por promover uma certa tensão no filme. Por um lado, a trilha sonora está ligada à dinâmica da vida do garoto, que precisa trabalhar para ajudar a

família; por outro, é um dos momentos de expressão de solidariedade, com a bela imagem do guardador de carros regando as flores do florista adormecido.

Professor, na reportagem abaixo, que pode ser lida com seus alunos em sala de aula, vemos como a trilha sonora é importante para aclimatar um filme, ajudando na construção de sua narrativa. Ela tem uma importância fundamental, por exemplo, em filmes de terror! Há músicas que são compostas especialmente para alguns filmes; em outros casos, utiliza-se de músicas já existentes. Disponível em: <https://cinemacomrapadura.com.br/colunas/453900/o-poder-da-musica-no-cinema-quando-a-trilha-sonora-ajuda-na-narrativa-do-filme/>

Peça, após a leitura da reportagem e dos comentários dos alunos, que eles pensem em uma nova trilha sonora para o curta, destacando o trecho destacado acima. Qual música, já conhecida por eles, embalaria a cena? Como ela ajudaria na construção narrativa ou até mudaria o sentido da cena?

Passo 4: Lugar de criança/adolescente é na Escola!

Professor, é hora de instigar os alunos! Peça a eles que façam um levantamento de dados sobre o trabalho infantil na cidade em que moram. Estes dados podem não estar disponíveis, mas seria importante tentar obtê-los! Após isso, com dados da cidade e/ou de outras cidades do país, elaborem um texto manifesto, pedindo o fim do trabalho infantil!

Para isso, discuta com eles o que é um manifesto! Nos links abaixo, há material de apoio de fácil compreensão que pode auxiliar a todos nessa tarefa!

Disponível em: <https://www.significados.com.br/manifesto/>

Disponível em: <https://www.infoescola.com/literatura/manifesto/>

Recursos e materiais utilizados:

- **Documentos:** Constituição Federal Brasileira, Declaração Universal dos Direitos Humanos e Estatuto da Criança e do Adolescente

- **Curta-metragem:** 10 Centavos

- **Textos auxiliares:**

“Manifesto”. Disponível em: <https://www.infoescola.com/literatura/manifesto/>

“Significado de manifesto”. Disponível em: <https://www.significados.com.br/manifesto/>

“O poder da música no cinema: quando a trilha sonora ajuda na narrativa do filme”. Disponível em: <https://cinemacomrapadura.com.br/colunas/453900/o-poder-da-musica-no-cinema-quando-a-trilha-sonora-ajuda-na-narrativa-do-filme/>

Quanto à aplicação do material educacional, destacamos que este se deu na Prática de Estágio Supervisionado, no total de 30 horas, realizada no Colégio de Aplicação da Universidade Vale do Rio Verde, em Três Corações/MG, no período de abril a outubro de 2020, atendendo, conforme o Plano de Trabalho, a diversas etapas, entre elas a escrita e as revisões

das propostas didáticas.⁴³ Observamos que a Prática de Estágio Supervisionado diz respeito ao “Acompanhamento *in loco* do mestrando, por parte do orientador, na implementação em sala de aula da proposta que resultará no trabalho de conclusão e do produto educacional por ele gerado”.⁴⁴ Nesse sentido, destacamos, conforme descrito no artigo 11, da Resolução 001/2020, do Programa de Mestrado em Gestão, Planejamento e Ensino, que é tarefa do Professor orientador da pesquisa validar as atividades do estágio, atribuindo conceito satisfatório/insatisfatório e frequência suficiente/insuficiente após a realização do mesmo.

Do Plano de Trabalho, destacamos reuniões realizadas com a Direção da instituição e com a Professora Regente da turma escolhida para aplicação do material educacional. Nessas reuniões, foi feita a apresentação do website Curta os Direitos Humanos, bem como da proposta da dissertação, relacionando-a à produção de um material educacional citado, voltado para a capacitação de professores do Ensino Médio para o estudo dos DH a partir do uso de curtas metragens.

Ainda que a apresentação do material/produto educacional para os referidos agentes escolares já atendesse às expectativas do Estágio, optamos, com a anuência da Professora Regente, por aplicar uma das propostas didáticas em sala de aula, sendo escolhida uma turma de segundo ano do Ensino Médio, composta por 22 alunos, os quais estavam presentes virtualmente no dia da aplicação. O componente curricular ao qual se relacionou a proposta foi Língua Portuguesa, particularmente a aula de Redação. A Professora Regente participou da escolha da proposta didática e da sala na qual seria aplicada. Foi escolhida a proposta didática referente ao curta metragem **Amapô**, sendo realizada a atividade no dia 22 outubro de 2020, de modo remoto.⁴⁵ Para a aplicação da proposta didática foi utilizado o método da observação em relação à participação dos alunos e da própria Professora Regente no andamento da atividade.

⁴³ Conforme Resolução 001/2020, relativa à Prática de Estágio, em seu artigo 6.º, “A carga-horária do componente curricular ‘Prática de Estágio Supervisionado’ poderá ser atribuída a diversas atividades a serem realizadas pelo discente de pós-graduação do Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino, entre as quais: I. Planejamento das atividades previstas na Prática de Estágio; II. Visitas em IEs de Educação Básica para sondagem da possibilidade de realização de Prática de Estágio; III. Reuniões com diretores, coordenadores, secretários de educação, professores, cuja pauta é a realização da Prática de Estágio; [...] V. Apresentação, teste, aplicação ou desenvolvimento do produto em IEs de Educação Básica; [...]”. Disponível em: https://www.unincor.br/images/arquivos_mestrado_gestao_planejamento_ensino/resolucao-de-pratica-estagio.pdf. Acesso em 23 de out. 2020.

⁴⁴ Disponível em: <https://www.unincor.br/ementa-das-disciplinas-mestrado-gestao-planejamento-ensino#disciplinas-obrigatorias>. Acesso em 23 de out. 2020.

⁴⁵ Ainda que a pesquisa não tenha sido construída por meio de coleta de dados envolvendo humanos, ela foi apreciada, antes da Prática de Estágio Supervisionado, pelo comitê de ética da instituição, que liberou a pesquisa, com o seguinte parecer: “Comitê de Ética em Pesquisa não avalia projetos de Estágio obrigatório, ficando o mesmo sobre a supervisão e avaliação do Curso/Coordenador responsável. Conforme a Resolução nº 466/12 o CEP/CONEP avaliam pesquisas que envolvem seres humanos de forma direta ou indireta no âmbito ético. A pesquisa em questão trata-se de revisão de literatura e não haverá coleta de dados.”. CAAE: 39329820.8.0000.5158 / Número do Parecer: 4.348.121.

Os alunos participaram de forma ativa, utilizando o chat da plataforma Google Meet. Alguns preferiram utilizar o áudio e a câmera. Em diversos momentos, a Professora Regente interagiu com os alunos, retomando aspectos discutidos na proposta didática que haviam sido comentados em aulas anteriores, como a questão relativas a desigualdades e estereótipos de gênero. Muitos alunos dominavam inclusive termos da comunidade LGBTQI+ relativos à identidade de gênero. A interação entre os colegas e entre pesquisadores e alunos/ Professora Regente foi amistosa e gentil. Alguns alunos recomendaram vídeos e reportagens sobre desigualdade salarial entre homens e mulheres aos próprios colegas, evidenciando que questões referentes a gênero são de conhecimento deles e refletidas nos espaços sociais que frequentam.⁴⁶

Ao final da Prática de Estágio Supervisionado, foi atribuído conceito satisfatório e frequência suficiente mediante os documentos comprobatórios necessários e o acompanhamento da Professora orientadora da pesquisa/do material educacional, conforme orientação do artigo 11, parágrafo 2.º, da resolução 001/2020, já citada, que dispõe que sobre os critérios de avaliação.⁴⁷

⁴⁶ Ainda que a pesquisa não tenha sido construída por meio de coleta de dados envolvendo humanos, e sim por meio de pesquisa documental (a coleta de dados foi referente aos documentos educacionais e aos textos fílmicos em análise), ela foi apreciada, antes da Prática de Estágio Supervisionado, ao comitê de ética, que liberou a pesquisa, com o seguinte parecer: “Comitê de Ética em Pesquisa não avalia projetos de Estágio obrigatório, ficando o mesmo sobre a supervisão e avaliação do Curso/Coordenador responsável. Conforme a Resolução nº 466/12 o CEP/CONEP avaliam pesquisas que envolvem seres humanos de forma direta ou indireta no âmbito ético. A pesquisa em questão trata-se de revisão de literatura e não haverá coleta de dados.”. CAAE: 39329820.8.0000.5158 / Número do Parecer: 4.348.121.

⁴⁷ “O critério de avaliação da Prática de Estágio Supervisionado será a adequação do Plano de Trabalho à proposta do projeto de pesquisa do pós-graduando, a apresentação, o teste, a aplicação e/ou o desenvolvimento do produto in loco em IEs de Educação Básica, bem como a avaliação desses procedimentos realizados in loco, sob a forma de questionários, entrevistas, avaliações, sugestões e críticas para melhoria da aplicabilidade do produto do pós-graduando”. Disponível em: https://www.unincor.br/images/arquivos_mestrado_gestao_planejamento_ensino/resolucao-de-pratica-estagio.pdf. Acesso em 23 de out. 2020. Como o material educacional proposto tem como público alvo docentes do Ensino Médio para uso em sala de aula, a avaliação foi feita considerando as informações prestadas pela Professora Regente, em sua percepção da Prática de Estágio Supervisionado, registradas no próprio website Curta os Direitos Humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Normalmente nas considerações finais de uma dissertação, retomamos as ideias principais discutidas ao longo do texto. Neste momento é hora de sintetizar os pontos fundamentais, lembrando ao leitor o caminho feito até aqui. Cedemos, pois, às regras do gênero textual dissertação, apontando, no entanto, dois caminhos.

O primeiro caminho diz respeito ao percurso construído ao longo do texto, retomando, evidentemente, os objetivos da pesquisa, que buscou refletir sobre os DH, a EDH e as relações entre cinema e sala de aula, pensando na junção destes (DH e audiovisual) no espaço escolar, utilizando particularmente o filme de curta metragem como elemento para a discussão sobre DH, considerando a natureza bibliográfica da pesquisa. Para isso, valemo-nos de instrumentais críticos e teóricos relativos à história dos DH, da EDH e do uso do cinema em sala de aula, passando pela coleta e análise de documentos educacionais como LDB/1996, PCNs/1997 e BNCC/2018 e dos filmes que compõem o material educacional.

Tal percurso/pesquisa foi importante para a criação de um material educacional acessível, destinado à formação docente e para uso em sala de aula, considerando sobretudo o segmento escolar Ensino Médio, evidenciando o tipo de pesquisa como aplicada. Das discussões empreendidas nos capítulos um e dois, nasceu o website Curta os Direitos Humanos, criado para ajudar na promoção da cultura dos DH no espaço escolar, considerando os objetivos do **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, de 2018, relativo à Educação Básica. A proposta de criação do material educacional atendeu particularmente à competência 9 da **Base Nacional Comum Curricular**, que teve seu texto final aprovado em dezembro de 2018. A competência 9 dispõe sobre a necessidade de o aluno exercitar a empatia e da cooperação, “fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais” (BRASIL, 2018, p. 12)

Em nosso primeiro capítulo, “Direitos Humanos: o que são, para que(m) são?”, vimos um pouco da história dos DH e de suas gerações, mostrando que estes não são conclusos e estáticos, mas se constroem/se movem por meio de lutas sociais diárias. A eles é vetado o direito ao retrocesso, o que quer dizer que um direito conquistado/adquirido não pode ser negado ou anulado, mas pode ser, sim, expandido, modificado, a fim de alcançar mais e mais pessoas. Daí vem a ideia de geração, compreendida por momentos históricos específicos que direitos foram incorporados por meio de leis, acordos, tratados.

Ainda que a **Declaração Universal dos Direitos Humanos** seja o documento mais conhecido quando se fala em DH, outros marcos e documentos são importantes para a conscientização e efetivação destes, como o **Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos** e, no caso do Brasil, nossa **Constituição Federal**, que assegura a “dignidade da pessoa humana” como um de seus princípios fundamentais, bem como os **Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos**.

Também vimos que, embora os DH sejam universais, isto é, devem alcançar a todos de igual maneira, há grupos sociais que merecem mais atenção, visto que se encontram em situação de maior vulnerabilidade do ponto de vista político-jurídico, social-econômico que outros, sendo entendidos, pois, como grupos minoritários. Partindo da relação entre minorias sociais e DH, foram selecionados alguns dos curtas metragens que compuseram o material educacional criado, com o objetivo de visibilizar sujeitos de direitos que são alijados de esferas de poder e de representatividade, como pessoas trans e sem tetos,⁴⁸ e que colocam em cena situações de desigualdades e exclusões sociais e econômicas.⁴⁹

No segundo capítulo, “Audiovisual e Educação: o cinema e a sala de aula”, nossa reflexão se voltou para o entendimento de como pesquisadores do campo da Educação, do Cinema e das Mídias pensavam o uso do cinema na escola. A intenção foi destacar o cinema como um artefato artístico de representação do mundo construído por meio de uma linguagem específica, associado à mídia-educação. Nesse caso, a utilização do cinema no espaço escolar pode, conforme discutimos, mobilizar a reflexão sobre realidades diversas da experiência concreta de alunos e professores, promovendo o exercício crítico social, cultural e político de seus fruidores e a construção de processos de alteridade(s), aliando-se, assim, ao estudo dos DH.

Estes dois capítulos foram fundamentais, reforçamos, para a construção do material educacional, descrito de maneira bastante minuciosa no terceiro capítulo desta dissertação. Curta os Direitos Humanos é um website criado para auxiliar o professor do Ensino Médio no estudo dos DH no espaço escolar, utilizando, para isso, filmes de curtas metragens selecionados previamente para este fim.

No capítulo denominado “Produto educacional: website Curta os Direitos Humanos”, apresentamos, pois, o percurso de construção do material educacional, elemento obrigatório e fundamental em um Programa de Mestrado Profissional, construído para uso em condições reais no espaço de trabalho docente. O material educacional, lembramos, foi criado para ter

⁴⁸ Estamos nos referindo, respectivamente aos curtas **Amapô** e **Rua São Paulo**.

⁴⁹ Temas trazidos pelos curtas metragens **A peste de Janice**, **Ilhas das Flores** e **10 centavos**.

aplicabilidade, sendo possível replicá-lo e reaplicá-lo, da forma como está ou com reformulações, por outros profissionais da área da Educação, considerando ainda espaços formais e não formais. Da mesma forma, foi pensado como um instrumento de auxílio do docente na organização de informações e conteúdos para o tratamento temático dos DH em sala de aula.

A aplicação do material educacional foi feita, de modo remoto, devido à Pandemia da Covid-19, na Prática de Estágio Supervisionado, no Colégio de Aplicação da Universidade Vale do Rio Verde. O material apresenta ainda cinco propostas didáticas para uso dos curtas metragens selecionados na sala de aula, atendendo às diretrizes da EDH, e foi registrado na Plataforma EduCapes, tendo, conforme explicado ao longo do capítulo, uma aba destinada à interação entre os autores do website e seus usuários.

Feito, aqui, o caminho esperado relativo ao gênero textual dissertação, voltamo-nos, agora, para o outro lado da trajetória, tão importante quanto o primeiro apresentado e inevitável, visto o estado atual das coisas em nosso país. Em meio à construção da dissertação e do material educacional, vimos (com indignação) o Brasil, após a eleição presidencial de 2018, entrar em uma vala (literalmente).

Por meio de uma política irresponsável e discriminatória, contrária à defesa dos DH, chegamos, no final de 2020, em vias de voltar ao mapa da fome;⁵⁰ assistimos ao desmonte da educação pública⁵¹ e da cultura;⁵² a indiferença e o descaso assolam nosso meio ambiente e nossa biodiversidade,⁵³ culminado em uma imagem negativa do Brasil no mundo;⁵⁴ há um estímulo à grilagem de terras por meio de grandes queimadas⁵⁵ e um desrespeito aos saberes e

⁵⁰ Disponível em: <https://radis.ensp.fiocruz.br/index.php/home/noticias/brasil-de-volta-ao-mapa-da-fome>. Acesso em 27 de nov. 2020

⁵¹ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/callegari-o-projeto-e-o-desmonte-da-educacao-publica/>. Acesso em 27 de nov. 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/599551-professores-e-parlamentares-criticam-governo-por-desmonte-da-educacao/>. Acesso em 27 de nov. 2020.

⁵² Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/estamos-vivendo-o-desmonte-total-das-instituicoes-da-cultura/>. Acesso em 27 de nov. 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/bolsonaro-ensina-como-se-monta-o-desmonte-de-uma-politica-cultural/>. Acesso em 27 de nov. 2020.

⁵³ Disponível em: <https://www.greenpeace.org/brasil/resista/um-governo-contrario-o-meio-ambiente/>. Acesso em 27 de nov. 2020. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/ambiente/2020/09/servidores-divulgam-relatorio-de-acoes-do-governo-bolsonaro-contrario-o-meio-ambiente/>. Acesso em 27 de nov. 2020.

⁵⁴ Disponível em: <https://cbn.globoradio.globo.com/media/audio/320424/imagem-negativa-do-brasil-na-questao-ambiental-exe.htm>. Acesso em 27 de nov. 2020. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2020/06/30/interna-brasil,868145/nossa-imagem-esta-muito-ruim-la-fora-admite-guedes-sobre-meio-ambie.shtml>. Acesso em 27 de nov. 2020.

⁵⁵ Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/ambiente/2020/09/falta-atuacao-bolsonaro-queimadas-meio-ambiente-crime/>. Acesso em 27 de nov. 2020.

vivência dos povos tradicionais;⁵⁶ um aumento do desemprego e da massa de alentados⁵⁷ e a redução de direitos previdenciários.⁵⁸

Não bastasse tudo isso, no início deste ano fomos todos surpreendidos pela Pandemia da Covid-19. Apesar de tantas recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), naquela que é a maior crise sanitária dos últimos 100 anos, e dos esforços diários da comunidade científica no mundo em busca de uma vacina e de drogas efetivas no combate ao vírus, temos um governo que insiste em negar fatos e a ciência, propagandeando remédios sem comprovação científica, chamando de “gripezinha” uma doença que tem exaurido nosso sistema de saúde e os profissionais da área e matado milhares e milhares de cidadãos brasileiros. A insensibilidade do (des)governo do país é coerente com o programa que o elegeu e que tem sido colocado em prática todos os dias por meio de medidas que afetam, sempre, os mais vulneráveis.

Fazemos nossas as palavras de educador Michael Apple, ao ilustrar o cenário reacionário que se avizinhava nos Estados Unidos, no início da década de 1990. Diz ele, no texto “Repensando ideologia e currículo”:

Seguindo uma estratégia cujo melhor nome seria “populismo autoritário”, essa coalizão [Apple se refere aos pensamentos neoconservador e neoliberal] combinou uma “ética livre do mercado” com uma postura populista. Eis os resultados: parcial desmantelamento das políticas sociais-democráticas que beneficiaram amplamente a classe trabalhadora, as pessoas de cor e as mulheres (grupos esses obviamente não-excluentes entre si); estreitamento de relações entre governo e economia capitalista; radical enfrentamento das instituições e do poder da democracia política; e tentativas de cerceamento de liberdades adquiridas no passado. E tudo isso foi associado de forma bastante habilidosa às necessidades, aos temores e às esperanças de muitos grupos de pessoas que se sentem ameaçadas em uma época de generalizadas crises na economia, nas relações de autoridade, na família e em outros setores. (APPLE, 2002, p. 48-49, aspas do autor)

Qualquer semelhança não é, pois, mera coincidência, lamentamos a constatação!

Diante desse cenário (mas não só devido a ele), chegamos, enfim, ao final dessa pesquisa mais certos do que nunca de que é preciso lutar DIARIAMENTE para que sejamos sujeitos de direitos de fato! E que essa luta passa efetivamente pela organização, empoderamento e engajamento dos movimentos sociais e de todos em causas humanitárias e pela consolidação de nossa democracia, que não pode ceder aos impulsos e bravatas do autoritarismo (mesmo quando eleito) - por isso existem instrumentos jurídicos de correção, alicerçados por nossa carta

⁵⁶ Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2020/09/30/interna_nacional,1190264/invasoes-em-terras-indigenas-crescem-135-no-governo-bolsonaro.shtml. Acesso em 27 de nov. 2020.

⁵⁷ Disponível em: <https://istoe.com.br/um-recorde-no-governo-bolsonaro-a-taxa-de-desemprego/>. Acesso em 27 de nov. 2020.

⁵⁸ Disponível em: <http://www.sinasefepa.org/index.php/comunicacao/noticias/93-ultimas-noticias/2446-perda-de-direitos-reforma-da-previdencia-desmonta-sistema-de-saude-e-assistencia-social-do-inss>. Acesso em 27 de nov. 2020. Disponível em: <https://www.adunesp.org.br/noticias/reforma-da-previdencia-social-e-a-perda-de-direitos-sociais-parte-2-augusto-massayuki-tsutiya>. Acesso em 27 de nov. 2020.

magna, que tem sido constantemente, não podemos nos esquecer, alvo de ataques reacionários, mesquinhos, interesseiros e antidemocráticos.

Essa pesquisa é dedicada aos que lutam pela vida, pelos Direitos Humanos, por uma sociedade mais justa, igualitária e fraterna e aos que foram levados de nós em meio as batalhas diárias! Estão todas, todos PRESENTES aqui!

Essa pesquisa é dedicada aos mais de cento e setenta mil brasileiros e brasileiras mortos, de março a novembro deste ano, pela Covid-19 e pela omissão do governo do país.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Augusto Lindgren. A Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Social e os paradoxos de Copenhague. **Rev. Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 40, n. 1, p. 142-166, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73291997000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 de fev. de 2020.

ALVES FILHO, Manuel. Base curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas. **Jornal da Unicamp**, Campinas, 4 dez, 2017. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>. Acesso em: 24 out. 2020.

APPLE, Michael. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. Trad. de Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez, 2002.

ARAÚJO, Rogério Bianchi De. Alteridade e Conhecimento na Linguagem do Cinema. **Rev. Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 6, n. 1, p. 33-50, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10837>. Acesso em: 18 de jan. de 2020.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. 2. ed. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. Campinas: Papyrus, 2006.

AZEVEDO, Nelma Menezes Soares de. **Leitura literária e transdisciplinaridade: uma ponte possível para os Direitos Humanos com crianças em sala de aula**. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2017. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/bitstream/tede2/5304/2/Nelma%20Menezes%20Soares%20de%20Azevedo.pdf>. Acesso em 15 out. de 2019.

BARBOSA, Diogo José De Moraes Lopes. **Cinema no contexto escolar: por uma pedagogia da criação**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2018. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/6635/DIOGO BARBOSA_PROFARTES UFPB_15561141856324_6635.pdf. Acesso em 15 de mai. de 2020.

BÉVORT, Evelyne. BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Rev. Centro de Estudos Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>. Acesso em: 05 de fev. de 2020.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 106/2020, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados/ Edições Câmara, 2020.

BRASIL, **LDB – Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 de mai. de 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 de dez. de 2019.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 04 de mar. de 2020.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 09 de mar. de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 09 de jun. de 2019.

BRASIL. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**, Brasília-DF, dez 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 out. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional em Educação em direitos humanos**. 2003. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/br/pnedh1/apresenta_pnedh.htm. Acesso em: mai. de 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 15 de jul. de 2019.

BUENO, Rosa Elena. **“Capitães da Areia” de Ontem e hoje: uma releitura à luz Dos Direitos Humanos**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/37145?show=full>. Acesso em: 12 de abr. de 2019.

CÂNDIDO, Rita de Kássia. GENTILINI, João Augusto. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-pedagógico. **Rev. Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v.33, n.2, p. 323-336, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/70269>. Acesso em 10 de fev. de 2020.

CARDOSO, Fernando da Silva. **Mediação de conflitos escolares: contribuições da educação em direitos humanos no enfrentamento à violência**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15004>. Acesso em: 13 de ab. de 2020.

CARMO, Cláudio Márcio do. Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São

Paulo, n. 64, p. 201-223, ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rieb/n64/0020-3874-rieb-64-0201.pdf>. Acesso em: 24 out. 2020.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. A base nacional comum curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “capital humano”. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.2, p. 481 – 503 abr./jun. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/27679>. Acesso em: 24 out 2020.

CASTRO, Mariana Dinelly de; PEREIRA, Alber Pascoal. LUÍNDIA, Luiza Elayne Azevedo. Cinema como ferramenta de ensino: entretenimento e fruição, por um cinema inteligente. **Rev. do X Congresso de Ciências da Comunicação na Região Norte**, Boa Vista, v. 5, n. 5, p. 01-14, 2011. Disponível em: <http://intercom.org.br/papers/regionais/norte2011/resumos/R26-0055-1.pdf>. Acesso em: 7 abr. de 2020.

CHAUÍ, Marilena. Direitos Humanos e Educação. **Congresso sobre Direitos Humanos**, Brasília, p. 1-14, 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/1_c2006_marilena_chauí.pdf. Acesso em: 11 fev. 2020.

COELHO, Roseana Moreira de Figueiredo; VIANA, Marger da Conveição Ventura. A utilização de filmes em sala de aula: um breve estudo no Instituto de Ciências Exatas e Biológicas da UFOP. **Revista da Educação Matemática**, Guarulhos, v. 1, s/n, p. 89-97, 2011. Disponível em: <http://www.cead.ufop.br/jornal/index.php/redumat/article/view/334/291>. Acesso em: 19 de mar. de 2020.

CONTI, Thomas. **Os conceitos de violência direta, estrutural e cultural**. 2016. Disponível em: <http://thomasvconti.com.br/2016/os-conceitos-de-violencia-direta-estrutural-e-cultural/>. Acesso em: 17 jan. 2019.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21669>. Acesso em: 24 out. 2020.

CUPERTINO, Maria Amélia. Empatia na discórdia. **A importância da empatia na educação**. São Paulo: Instituto Alana, s/d.

DIAS, Diego Corrêa Lima de Aguiar. **Direitos Humanos em sala de aula**: a compreensão de professores sobre a aliança entre as suas disciplinas escolares e a EDH. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2017, p. 17-52. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/32243/32243.PDF>. Acesso em: 20 de nov. de 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407>. Acesso em: 24 out. 2020.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 9 ed. Trad. Eduardo Lúcio Nogueira. Lisboa: Ed. Presença, 2004.

FABRIS, Elí Henn. Cinema e Educação: um caminho metodológico. **Rev. Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 117-134, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6690/4003>. Acesso em: 23 de fev. de 2020.

FANTIN, Mônica. Mídia-educação e cinema na escola. **Rev. Teias**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 15-16, p. 1-13, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24008/16978>. Acesso em: 12 de jan. de 2020.

FANTIN, Mônica. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3483>. Acesso em: 23 de mar. de 2020.

FLORÊNCIO, Cleverson; PEREIRA, Cilene Margarete. Curta-metragem brasileiro e educação em direitos humanos: reflexão sobre questões de Gênero e de Exclusão Social. **Rev. Literatura em Debate**, Frederico Westphalen, v. 14, n. 26, p. 159-178, 2020. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/3516>. Acesso em: 23 de jan. de 2020.

FLORÊNCIO, Cleverson; PEREIRA, Cilene Margarete Pereira. Site Curta os Direitos Humanos: o curta-metragem brasileiro como reflexão sobre Direitos Humanos (uma proposta de produto educacional). In: NASCIMENTO, Luciana; LIMA, Marcelo Leal; MAIA, Willianice (org.). **Tempos de escrita**. Rio de Janeiro: Ed. Letras versos, 2020.

FREITAS, Alexandre de; COUTINHO, Karyne Dias Coutinho. Cinema e educação: o que pode o cinema? **Rev. Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 27, n. 54, p. 477-502, 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/14174>. Acesso em: 04 de abril de 2020.

GOMES, David Francisco Lopes. **Fundamentação em Direitos Humanos e Cidadania** (v. 1). Belo Horizonte: Marginalia Comunicação, 2016. (Coleção Cadernos de Direitos Humanos: Cadernos Pedagógicos da Escola de Formação em Direitos Humanos de Minas Gerais). Disponível em: http://www.social.mg.gov.br/images/Direitos_humanos/Cadernos_Direitos_Humanos/Livro%2001.pdf. Acesso em 10 de jul. 2019.

JESUS, Heyde Aparecida Pereira de. **Educação em Direitos Humanos e escola pública: um caminho a ser construído**. Marília: Universidade Estadual Paulista, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/96353>. Acesso em: 26 de mar. de 2019.

KRZNARIC, Roman. O poder radical da empatia. **O poder da empatia: a arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo**. Trad. Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. Disponível em: https://zahar.com.br/sites/default/files/arquivos/Trecho_OPoderdaempatia.pdf. Acesso em 10 de jan. de 2020.

LARRUSCAN, Ida Ourica dos Santos; OLIVEIRA, Maria Angélica Figueiredo. **O cinema como ferramenta de auxílio no processo de ensino-aprendizagem**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2576/Larruscain Ida Ourica dos Santos.pdf](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2576/Larruscain%20Ida%20Ourica%20dos%20Santos.pdf). Acesso em: 7 ab. 2020.

LIMA, Daniel Rodrigues de. Cinema e História: O filme como recurso didático no ensino/aprendizagem da História. **Rev. Historiador**, Porto Alegre, v. 7, n. 7, p. 94-108, 2015. Disponível em: <http://www.historialivre.com/revistahistoriador/sete/7daniel.pdf>. Acesso em: 15 de mar. de 2020.

LOPES, José de Souza Miguel. Cinema e educação: o diálogo de duas artes. **Rev. Scias Arte/Educação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1., p. 02-14, 2013. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/SCIAS/article/view/405>. Acesso em: 14 de mar. de 2020.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 14 de mar. de 2020.

MAGRI, Cledir Assisio. **A Educação em, com e para os Direitos Humanos a partir de Paulo Freire**. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/textos/magri_edh_com_para_dh_paulo_freire.pdf. Acesso em: 17 de fev. de 2020.

MARTINS, Maxwell Gonçalves. A produção audiovisual no cenário educativo contemporâneo: uma experiência de expressão da subjetividade. **Portal Educação**, s/d. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/biologia/a-producao-audiovisual-no-cenario-educativo-contemporaneo-uma-experiencia-de-expressao-da-subjetividade/59489>. Acesso em: 01 de abril de 2020.

MARTINS, Thiago Penido Martins; BRAZ, Vírginia Lara Bernades. As transformações nas relações de trabalho, a reforma trabalhista e a proibição ao retrocesso social. **Rev. Direito e desenvolvimento**, João Pessoa, v. 9, n. 2, p. 96-117, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unipe.br/index.php/direitoedesenvolvimento/article/view/675>. Acesso em: 13 de mai. de 2020.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NATALINO, Marco Antônio, ANDRADE, Carla Coelho de, DUARTE, Bruno Carvalho, CASTRO, Paulo. Constituição e política de direitos humanos: antecedentes, trajetórias e desafios. **Rev. Repositório do Conhecimento do IPEA**, Brasília, s/v, s/v, p. 67-131, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4326>. Acesso em: 13 de set. de 2019.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. 5. Ed. Tradução Mônica Saddy Martins. Campinas: Papyrus, 2010. Disponível em: <https://cadernoselivros.files.wordpress.com/2016/08/nichols-b-introduc3a7c3a3o-ao-documentc3a1rio.pdf>. Acesso em: 23 de jan. de 2019.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 17 set. 2019.

PAZIANI, Rodrigo Ribeiro. A quem serve a Base Nacional Comum Curricular?: dos apontamentos críticos na área de ciências humanas à análise específica do curso de História (Unioeste). **Revista Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 20, p. 44-65, jan/jun, 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasmatizes/article/view/17096>. Acesso em: 24 out. 2020.

PEREIRA, Cilene Margarete; CAVALCANTI, Luciano Marcos Dias. Reflexões sobre Literatura, Direitos Humanos e Ensino a partir do texto literário. **Rev. Interfaces**. Guarapuava, v. 10, n. 4, p. 65-74, 2019. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6020/4373. Acesso em: 13 de maio de 2020.

RABENHORST, Eduardo. O que são Direitos Humanos? In: SILVEIRA; Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luíza Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/index.htm>. Acesso em 20 de mar. 2020.

RAMOS, Fernão Pessoa. **Mas afinal... O que é mesmo cinema documentário**. São Paulo: Senac, 2008.

RAMOS, Hugo Souza Garcia; RODRIGUES, Alexsandro. A conexão entre cinema e educação: por uma pedagogia das afecções. **Rev. Linha Mestra**, Campinas, v. 18, n. 28, p. 79-85, 2016. Disponível em: https://linhamestra28.files.wordpress.com/2016/06/09_conexao_entre_cinema_e_educacao_por_uma_pedagogia_das_afecoes_hugo_souza_garcia_ramos.pdf. Acesso em: 30 de mai. de 2020.

REALE, Miguel. **Teoria Tridimensional do Direito**. 5. Ed. São Paulo: Saraiva, 1994.

SANTOS, Dayvid de Farias. **A educação em Direitos Humanos como direito na educação básica**. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2016, p. 22-63. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/2913/1/A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20direitos%20humanos%20como%20direito%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica.pdf>. Acesso em: 13 de nov. de 2019.

SILVA, Ana Paula Rodrigues, DAVI, Tania Nunes. O recurso cinematográfico como ferramenta em sala de aula. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 11, n. 14, p. 21-36, 2012. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/162>. Acesso em: 7 abr. de 2020.

SODRÉ, Muniz. Por um conceito de minoria. In: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre. **Comunicação e cultura das minorias**. São Paulo: Paulus, 2005.

TAIAR, Rogério. **Direito internacional dos direitos humanos: uma discussão sobre a relativização da soberania face à efetivação da proteção internacional dos direitos humanos.** São Paulo: Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-24112009-133818/pt-br.php>. Acesso em: 30 de mai. de 2020.

TUFTE, Birgitte. CHRISTENSEN, Ole. Mídia-Educação – entre a teoria e a prática. **Rev. Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 97-118, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n1p97>>. Acesso em: 07 jul. 2020.

UNESCO. **Plano de Ação:** Programa Mundial para educação em direitos humanos. Nova York e Genebra, 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf. Acesso em: 06 de fev. de 2020.

UNESCO. **Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e a Educação relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais.** Paris, 1974. Disponível em: <http://direitoshumanos.gddc.pt/3_20/IIPAG3_20_2.htm>. Acesso em: 15 de fev. de 2020.

VIEIRA, Oscar Vilhena; DUPREE, A. Scott. Reflexões acerca da sociedade civil e dos direitos humanos. **Sur**. Revista Internacional de Direitos Humanos, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 48-69, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sur/v1n1/a04v1n1.pdf>. Acesso em: 23 out. 2020

ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. **Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 31-54, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 23 de mar. de 2020.

CURTAS METRAGENS

A PESTE DE JANICE. Direção: Rafael Figueiredo. Brasil: 2007. 15 min. Color.

AMAPÔ. Direção: Kiko Goifman. Brasil: 2008. 12 min. Color.

ILHA DAS FLORES. Direção: Jorge Furtado. Brasil: 1989. 13 min. Color.

RUA SÃO PAULO. Direção: Daniel Massaranduba e Guilherme Ribeiro. Brasil: 2002. 16 min. Color.

10 CENTAVOS. Direção: Cesar Fernando de Oliveira. Brasil: 2007. 19 min. Color.

