

CINEMA AFIRMATIVO

alteridade, educação e direitos humanos

Alexandre Guerreiro

Cinema Afirmativo

alteridade, educação e direitos humanos

Alexandre Guerreiro

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

Guerreiro, Alexandre

Cinema afirmativo [livro eletrônico] : alteridade, educação e direitos humanos / Alexandre Guerreiro. -- Rio de Janeiro : Ed. do Autor, 2021.

PDF

Bibliografia

ISBN 978-65-00-35087-6

1. Alteridade 2. Cinema 3. Direitos humanos
4. Educação I. Título.

21-90586

CDD-371.33523

Índices para catálogo sistemático:

1. Cinema e educação 371.33523

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964



CINEMA AFIRMATIVO

alteridade, educação e direitos humanos

Alexandre Guerreiro

(Pesquisa de Pós-Doutoramento)

Supervisão: Prof. Dra. Adriana Mabel Fresquet

Março - 2020

Apresentação	5
1 Por que direitos humanos?	8
2 Educação em direitos humanos.....	23
3 Cinema e direitos humanos na escola	35
4 Cinema Afirmativo: alteridade, educação e direitos humanos.....	47
Considerações finais.....	67
Referências.....	70

Apresentação

O presente trabalho reúne as investigações e reflexões realizadas durante o desenvolvimento da pesquisa de pós-doutoramento, iniciada em março de 2019 e concluída em março de 2020, sob supervisão da Professora Dra. Adriana Mabel Fresquet, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

As reflexões aqui apresentadas giram em torno do encontro entre cinema, educação e direitos humanos. O projeto original se intitulava Escola, cinema e violência: um estudo sob a perspectiva dos direitos humanos. Ao longo da pesquisa, a formulação de um cinema afirmativo ganhou centralidade e terminou por ocupar o proscênio. Creio que o cinema afirmativo pode funcionar como um facilitador na apreensão do que realmente importa quando pensamos no cinema na escola, atentando para uma abordagem ética e estética dos filmes, seja na exibição, seja na realização audiovisual.

No primeiro capítulo, intitulado *Por que direitos humanos?*, busco apresentar e problematizar os direitos humanos como um passo importante para articular uma reflexão que compreenda cinema e educação. Assim, esse primeiro movimento é o de propor uma definição dos direitos humanos como um campo em construção, sujeito a disputas e marcado por lutas. Para isso, traço um breve histórico dos direitos humanos, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, até uma discussão atual sobre esses direitos. Além disso, apresento algumas críticas já feitas contra os direitos humanos como elementos importantes para a atualização e redimensionamento dos

mesmos na contemporaneidade. Por fim, aponto para a discussão sobre a educação em direitos humanos a ser desenvolvida em seguida.

No segundo capítulo, intitulado *Educação em direitos humanos*, procuro salientar a importância de uma educação pautada pelos direitos humanos, apontando alguns marcos legais dessa luta. Desde que a ONU definiu uma década pela educação em direitos humanos (1995-2004), os avanços nesse campo foram notáveis. Os Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos são decorrência direta desta década, mas há também controvérsias sobre como deve se dar essa educação em direitos humanos na prática. Como preservar as especificidades regionais numa perspectiva globalizante da educação? O capítulo faz uma breve revisão da educação em direitos humanos, buscando suas origens e fundamentos. Em seguida, elaboro uma análise do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, publicado no Brasil em 2007. Por fim, reflito sobre a educação em direitos humanos no cotidiano escolar e sobre as escolas possíveis a partir desse princípio.

No terceiro capítulo, intitulado *Cinema e direitos humanos na escola*, sinalizo para uma interseção entre esses campos. Parto de uma reflexão sobre esses conceitos para discutir as diversas formas de existência do cinema na escola e de que maneira os direitos humanos estão presentes hoje no espaço escolar. Para isso, penso na autonomia do professor e na importância da formação docente como definidores do modo como cinema e direitos humanos ocupam esse espaço. Cinema e direitos humanos estão na escola como possibilidades de desconstrução das hierarquias marcadas pela disposição dos corpos e pelas relações de poder entre professores e alunos, diretores/coordenadores e professores, diretores/coordenadores e alunos etc. É preciso pensar a escola como espaço democrático de maneira radical tendo cinema e direitos humanos como centrais em nossas práticas pedagógicas.

No último capítulo, intitulado *Cinema Afirmativo: alteridade, educação e direitos humanos*, procuro refletir sobre a escola a partir de uma relação

simbiótica entre cinema e direitos humanos. Proponho o conceito de cinema afirmativo para pautar abordagens/endereçamentos dos filmes exibidos no espaço escolar, bem como para fundamentar a realização audiovisual discente. Para isso, é preciso que o cinema afirmativo seja atravessado pelo conceito de alteridade, para além de uma perspectiva de representação. É fundamental entender o Outro como exterioridade plena, seguindo a filosofia de Emmanuel Lévinas. Busco, assim, aprofundar a discussão sobre ações afirmativas para embasar o conceito de cinema afirmativo, sustentando que o silêncio de discussões potenciais na realização e exibição audiovisual dentro da escola configura uma forma de violação dos direitos humanos.

Concluo esta pesquisa na certeza de que o pós-doutoramento na Faculdade de Educação da UFRJ me permitiu avançar nesta que é uma preocupação fundamental para mim há algum tempo: como congregamos os campos do cinema, da educação e dos direitos humanos e de que forma podemos extrair desse encontro uma perspectiva positiva, que ajude professores, alunas e alunos na escola de hoje? Enquanto professor da Educação Básica e com uma vivência na escola de cerca de vinte anos, acredito que é fundamental colocar em prática uma educação em direitos humanos que atravesse a escola de maneira orgânica, atingindo seus atores e seu entorno. O cinema afirmativo, nesse sentido, é uma peça chave na construção de uma sociedade mais justa, em que a igualdade na diferença possa ser efetivada de maneira plena.

1 Por que direitos humanos?

Direitos humanos como campo em construção

A contemporaneidade é, inevitavelmente, marcada pelos direitos humanos. Vivemos o que Norberto Bobbio (1992) chama de “era dos direitos”. Com efeito, em nenhum momento anterior da História o ser humano foi tomado como sujeito de direitos como o é agora. Porém, nem por isso deixam de existir incontáveis violações aos direitos humanos. Pelo contrário, talvez se tornem até mais evidentes tais violações na medida em que a parcela da população que compartilha desses princípios está apta a reconhecer, muitas vezes sob enorme sentimento de impotência, a não efetivação desses direitos.

Desde que se iniciou a luta dos direitos humanos de uma maneira mais centrada, o que nos remete ao pós-1945, até os dias atuais, os avanços e recuos nas diversas sociedades no que concerne à pauta dos direitos humanos dão a dimensão e profundidade dessa luta. Os entraves para que uma cultura de direitos humanos se instaure em diversos países são proporcionais ao afinco e dedicação de um número expressivo de pessoas em todo o mundo que vivem por essa causa. E por mais que tenhamos avançado recentemente, resta claro, no início de século XXI, que esta luta apenas começando.

No entanto, ainda que possamos discorrer sobre direitos humanos, é certo que nem sempre conseguimos nos fazer entender dada a pluralidade de sentidos que os direitos humanos assumiram ao longo de sua história. O caráter polissêmico do termo, como apontado por Vera Candau e Suzana Sacavino (2013), torna quase obrigatório que dediquemos alguns instantes

para clarificar de que “direitos humanos” estamos falando. Por um lado, há os que consideram os direitos humanos como um conjunto de princípios estanque, com uma pauta definida a ser apreendida, sem se darem conta do caráter inacabado desse campo, um campo recente e em construção; por outro, há os detratores dos direitos humanos, seja os que consideram tratar-se de ferramentas para defender “criminosos”, seja os que tomam os direitos humanos como braço de um neoimperialismo, um discurso que permite a dominação de um país sobre outros, de uma cultura central sobre culturas de regiões periféricas em termos políticos e econômicos.

O fato é que não há nada de simples no conceito de direitos humanos. Que cada autor ou grupo se aproprie desse conceito e lhe atribua novos significados, positiva ou negativamente, é próprio da natureza das coisas, o que não legitima o abandono do conceito ou sua substituição por um novo. O imprescindível é decantar essas diversas abordagens para nos aproximarmos de uma acepção dos direitos humanos que esteja em sintonia com aquilo que acreditamos. Nesse sentido, os direitos humanos são um campo em construção, mas sobretudo, uma arena de lutas, negociações, disputas, e que tem uma história de avanços e recuos, momentos de grande otimismo que contrastam com acontecimentos históricos que nos deixam perplexos e descrentes sobre a efetivação desses direitos. É sobretudo uma construção humana, cristalizada após os horrores da Segunda Guerra Mundial, amparada no desejo de que tais horrores fossem definitivamente afastados do horizonte. É, ainda, um conjunto de princípios, em constante construção, voltados para garantir a dignidade da pessoa humana, para afirmar a igualdade na diferença e a relevância do respeito à diversidade.

Por um lado, é uma luta que parece defender o óbvio na medida em que reverbera noções de respeito, de aceitação, de reverência e apelo ao humano que há em nós; por outro, é o óbvio que se revela temerário, controverso, combatível porquanto são evidentes os movimentos de resistência à

implantação plena dos direitos humanos em todo o mundo, o que é visível dado certos temas rechaçados por países signatários de tratados ou convenções de direitos humanos ou mesmo a ausência de inúmeros países no rol desses signatários.

Em decorrência desse quadro, o que nos interessa é reafirmar os direitos humanos como uma bandeira pela dignidade da pessoa humana, através da positivação de direitos decorrentes de lutas históricas, mas sobretudo, como um campo em construção, de sorte que novos direitos que ainda não conseguimos sequer conceber integrem, no futuro, a pauta dos direitos humanos, que não se pode tomar jamais como fechada ou estanque. É dessa noção histórica da luta pelos direitos humanos que nos aproximamos; nesse sentido, recuperar um pouco da história desses direitos nos ajuda a dimensionar o seu caráter inconclusivo, sempre aberto a novos direitos e novas conquistas.

Direitos humanos: gênese e situação atual

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, é a pedra fundamental dessa luta, mas não deixa de ser reducionista conceber que os direitos humanos nascem com a Declaração. Não são poucos os seus antecessores para os quais poderíamos reivindicar papel central nessa história. Com efeito, há quem encontre na Antiguidade as raízes de uma forma de pensar a questão humana a partir de direitos fundamentais, sendo o Cilindro de Ciro, que data de 539 a.C., um marco nesse sentido. Ciro, rei da Pérsia Antiga, libertou os escravos, buscou estabelecer a igualdade racial e implementou a liberdade de religião, medidas extremas e precursoras na direção dos direitos humanos. Aceito por alguns como a primeira carta de direitos humanos do mundo, o Cilindro de Ciro funciona como um farol a

indicar que a preocupação com a questão da dignidade da pessoa humana sempre existiu, ainda que de modo incipiente.

Outro marco frequentemente apontado como antecessor da Declaração de 1948 foi a Carta Magna, de 1215, assinada pelo rei João, da Inglaterra, que garantia, dentre outras medidas, a igualdade perante a lei. Além de libertar a igreja da influência do Estado e de proteger os cidadãos de impostos excessivos, a Carta Magna marca um momento especial em plena Europa medieval, contribuindo para certa tradição que aponta as conquistas de mulheres e homens ao longo da História. Tendo o rei assinado a Carta sob pressão dos súditos, resta claro que as conquistas nesse campo são e sempre foram resultado de luta e engajamento dos dominados, e nunca iniciativa dos opressores.

No final da Idade Moderna, é a Declaração de Independência dos Estados Unidos que será apontada como importante antecessor dos direitos humanos. Em 1776, ao declarar a independência das 13 colônias em relação à Inglaterra, Thomas Jefferson reforçava a ideia de direitos individuais e do direito à revolução. Pouco mais de uma década antes da Revolução Francesa, esta declaração teve grande repercussão internacional e abriu caminho para a assinatura da Constituição dos Estados Unidos, que garantia, dentre outros direitos, a liberdade de expressão e a liberdade de religião.

Mas o principal marco anterior à Declaração de 1948 já ocorreu na Idade Contemporânea, em decorrência direta da Revolução Francesa. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, anuncia em seu primeiro parágrafo que "...os homens nascem e são livres e iguais em direito...". As noções de liberdade e de direito aproximam-se dos nossos tempos ainda amparadas no ideal de igualdade, próprio da modernidade, mas plantando as raízes do que entendemos hoje como um elemento fundamental dos direitos humanos: a igualdade na diferença. Ademais, a ideia de que é necessário resguardar os direitos de mulheres e homens, por escrito, na forma de leis,

caracteriza uma preocupação dos direitos humanos na medida em que a positivação de direitos é um dos principais objetivos dessa luta, além da conscientização, sensibilização e construção de uma cultura de direitos humanos.

De certo, é preciso resistir ao eurocentrismo que destaca os marcos acima como fundadores da luta pelos direitos humanos. Efetivamente, são antecessores da Declaração Universal dos Direitos Humanos todos os mecanismos legais que garantiram direitos a mulheres e homens em qualquer lugar do mundo. E ainda mais importante, fazem igualmente parte dessa luta todas e todos aqueles que estabeleceram com o próximo uma relação de alteridade e de fraternidade, entendendo o ser humano não como uma extensão do próprio Eu, mas como sujeito de direitos e como pessoa humana cuja dignidade é inegociável.

Seja como for, é dos escombros da Segunda Guerra Mundial que surge, a partir da Conferência das Nações Unidas, um pacto internacional voltado para salvar as gerações futuras da tragédia da guerra que, no século XX, atingiu um poder de destruição jamais visto na história da humanidade. Em 24 de outubro de 1945, a assinatura da Carta que deu origem às Nações Unidas abriu caminho para que, três anos mais tarde, a ONU adotasse a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 10 de dezembro de 1948.

Desde então, um número significativo de tratados, conferências e congressos criou um arsenal normativo que busca garantir a dignidade da pessoa humana nas mais diversas frentes. Apesar disso, é notável o hiato existente entre os avanços no campo dos direitos humanos e a efetivação desses direitos nos mais diversos países que se dispõem a implementá-los. Talvez o maior desafio daqueles que desfraldam tal bandeira seja esse: impedir a frequente violação dos direitos humanos.

No caso do Brasil, avanços e violações dos direitos humanos são evidentes e servem como exemplo mais visível das adversidades enfrentadas,

em maior ou menor relevo, no âmbito internacional. É a partir dos anos 90 que os direitos humanos passam a figurar de modo mais nítido como política de Estado no Brasil, indicando uma suposta consolidação democrática que não deixa de expor sua fragilidade até o presente.

Lançado em 1996 através de Decreto Presidencial nº 1904, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH1) compreendia o desafio de promover o aumento do respeito aos direitos humanos e de combater as inúmeras violações desses direitos em todo território nacional. Os anos de ditadura e repressão lançavam sombra sobre a jovem democracia brasileira, numa realidade marcada por chacinas, massacres, casos de tortura, violências perpetradas diversas vezes pelo próprio Estado. O racismo estrutural e o desrespeito aos povos indígenas, a homofobia e o machismo crônico, esses e diversos outros preconceitos pautavam o PNDH como urgente.

De qualquer forma, o PNDH marca o compromisso do governo brasileiro no combate à violência e à impunidade, bem como a todas as formas de violações dos direitos humanos. Na esteira da Conferência de Viena, de 1993, na qual o Brasil teve um papel de destaque, o Programa voltava-se para garantir os princípios da universalidade, da indivisibilidade e da interdependência dos direitos humanos, conforme assinalado na Declaração originada dessa Conferência. A criação dos PNDHs foi uma recomendação da Conferência, que se consolidou no Brasil pouco mais de três anos depois. A partir de então, o governo brasileiro se obriga a seguir os tratados internacionais de direitos humanos de maneira mais efetiva e atuante.

Criticado por dar ênfase aos direitos civis e políticos, o PNDH1 colocava 228 propostas de ação, ainda que fossem propostas genéricas e sem muitos mecanismos de incorporação à política de Estado de maneira mais orgânica. Seja como for, foi um primeiro grande esforço no sentido de instituir uma luta sistemática dos direitos humanos no país por parte do Estado brasileiro, como a aprovação de leis que buscavam combater o “triângulo fatal”, criando

instrumentos legais como a Lei 9140/95, que dispunha sobre o reconhecimento das mortes de pessoas desaparecidas por razões políticas, a Lei 9299/96, que versava sobre a transferência para justiça comum de crimes praticados por policiais militares, e a Lei 9455/97, que tipificava o crime de tortura, com penas severas. Num país de forte herança autoritária e repressiva, essas leis funcionavam como um passo importante no sentido da incorporação da luta pelos direitos humanos no Brasil como política de Estado (PINHEIRO; NETO, 2015, p.7).

Em 1997, é criada a Secretaria Nacional de Direitos Humanos, com o intuito de acompanhar a execução do PNDH. O que passa a contar a partir de então é como colocar o Programa em prática, o que significa positivizar direitos, aprovar medidas no Legislativo que garantam o combate às violações dos direitos humanos, e fazer com que o próprio Estado seja pautado a partir do ideário desses direitos de maneira orgânica, e não como elemento esporádico ou ocasional.

A segunda edição do Programa Nacional de Direitos Humanos ocorre através do Decreto Presidencial 4229, de 2002. Em resposta à ênfase dada aos direitos civis e políticos do Programa anterior, o PNDH2 incorpora os direitos sociais, econômicos e culturais, de acordo com a indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos. Através de 518 propostas e novas formas de acompanhamento das ações, o Programa se apresenta como mais ambicioso, através do estabelecimento de relações entre a implementação e os orçamentos federal, estadual e municipal, e com uma maior preocupação com a concretude das propostas e com a formulação de políticas públicas.

Finalmente, o Programa Nacional de Direitos Humanos criado através do Decreto 7037 tornou-se o mais completo e impávido dos três PNDHs que o país conheceu. Assinado em 2009, o Programa logrou articular movimentos sociais e sociedade civil e incorporou a defesa e proteção dos defensores dos direitos humanos, ignorados nos programas anteriores. Também o desenvolvimento

sustentável figurou entre as preocupações do PNDH3, atualizando o rol dos direitos humanos através do direito ao meio ambiente.

Dividido em seis eixos temáticos e 25 diretrizes, o PNDH3 lançava olhar sobre a interação democrática entre Estado e sociedade civil (eixo 1), o desenvolvimento vinculado aos direitos humanos (eixo 2), a universalização dos direitos em um contexto de desigualdade (eixo 3), a segurança pública, o acesso à justiça e o combate à violência (eixo 4), a educação e a cultura em direitos humanos (eixo 5) e o direito à memória e à verdade (eixo 6). A partir disso, um Comitê Interministerial de Acompanhamento e Monitoramento do PNDH3 foi criado envolvendo 21 ministérios, tendo como objetivos promover a articulação, elaborar os planos de ação, estabelecer indicadores para o acompanhamento, acompanhar a implementação e elaborar e aprovar seu regimento interno.

As medidas colocadas pelo PNDH3 traziam novamente a preocupação com a concretude das ações, estabelecendo como política de Estado o combate às violações dos direitos humanos bem como o foco na educação e na cultura desses direitos, atuando em duas frentes principais: remediar dando resposta aos atos de violência, mas, também, prevenir através da transformação da sociedade impedindo a perpetuação de situações de preconceito e de desrespeito à dignidade da pessoa humana.

Contudo, o notório hiato entre os parâmetros colocados pelos direitos humanos e a realidade persiste apesar dos esforços, tanto em âmbito internacional como nacional. Uma breve consulta ao noticiário nos indica que as violações contra os direitos humanos perduram, inclusive com o uso desmedido da força pelo Estado contra a população, sobretudo a parcela mais pobre, não branca, periférica, que sofre cotidianamente a violência advinda de todas as instâncias do poder, central ou paralelo. Ainda pior é perceber que os direitos humanos não são um caminho retilíneo de conquistas e posituação de direitos, mas, ao contrário, sofrem recuos inegáveis, seja pela ascensão de um

governo mais conservador, seja pela fermentação do preconceito da própria população contra os direitos humanos, como se estes se prestassem à defesa de criminosos. Este preconceito que atravessa a sociedade é um dos principais entraves à aceitação dos direitos humanos como inerentes à democracia e à liberdade, e só pode ser desconstruído através da criação de uma efetiva cultura dos direitos humanos em todas as esferas da sociedade.

Contra os direitos humanos

Os discursos e argumentos contra os direitos humanos não são poucos. O mais elementar seria mesmo a ideia de que os direitos humanos se prestam à defesa de criminosos, distorção compartilhada por parcela da população que não reconhece nos direitos humanos a defesa dos seus próprios direitos. Pinheiro e Neto (2015) afirmam que o aumento da criminalidade e da violência no Brasil nos anos 80, a despeito da transição democrática, é responsável pelo desenvolvimento de resistência dessa parcela da sociedade aos direitos humanos, que se mostram supostamente ineficazes de reverter o quadro crescente de distúrbio social. Os avanços na luta dos direitos humanos, a positivação de direitos, os inúmeros tratados e conferências dos quais o Brasil é signatário não são suficientes para mudar essa visão que se cristaliza no senso comum.

Candau e Sacavino (2013) apontam a necessidade de desconstruir esse preconceito contra os direitos humanos para que se possa trabalhar nesse campo, visando o desenvolvimento de uma cultura dos direitos humanos tão fundamental na sociedade contemporânea. As autoras também destacam o caráter polissêmico do termo, indicando a necessidade de se clarificar qual concepção de direitos humanos está em jogo quando abordamos o tema. Com efeito, desde a Declaração de 1948, diversas acepções de direitos humanos

foram se formando e dificultando o entendimento que muitos têm sobre o campo.

É nesse sentido que a Conferência de Viena, de 1993, ao definir os três princípios fundamentais dos direitos humanos como sendo a universalidade, a interdependência e a indivisibilidade desses direitos, alimenta argumentos contrários e críticos aos mesmos. O que esses princípios significam, de maneira resumida, pode ser traduzido da seguinte forma: a universalidade indica que qualquer ser humano, em qualquer lugar e de qualquer cultura, é um sujeito de direitos; a interdependência indica que não se pode garantir um direito em detrimento de outro; a indivisibilidade sustenta que um direito não pode ser dado parcialmente, ou ainda, que não existe direito pela metade.

Apesar da aceitação desses princípios pelos ativistas e defensores dos direitos humanos, o conceito de universalidade gera ataques constantes e, até certo ponto, fundamentados. Pensar que todo ser humano, ainda que em culturas diversas, está submetido “obrigatoriamente” à pauta dos direitos humanos, alimenta os argumentos contra estes como uma imposição dos países “centrais” sobre outros povos e culturas. As especificidades de cada região, segundo determinada leitura deste princípio, seriam ignoradas por conta de uma postura globalizante dos direitos humanos, que não levaria em consideração o que é próprio de cada cultura.

Crítica similar é feita por Slavoj Žižek (2010) ao escrever o artigo *Contra os direitos humanos*. O autor afirma que os direitos humanos servem como álibi para intervenções militares e para a tirania do mercado. Nesse sentido, os direitos humanos seriam um braço do neoimperialismo e sinônimo da dominação dos países centrais sobre os países periféricos. Afirma Žižek: “... os direitos humanos universais são, com efeito, os direitos dos homens brancos proprietários a trocar livremente no mercado, explorar trabalhadores e mulheres, e exercer dominação política” (p.26). A crítica do autor se volta, principalmente, contra o princípio da universalidade, na medida em que a

mesma se coloca de forma abstrata. “Como - em que condições históricas específicas - a universalidade abstrata se tornou um “fato da vida (social)? Em que condições os indivíduos se experimentam a si mesmos enquanto sujeitos de direitos humanos universais?” (p.26). Na mesma linha está a crítica que coloca os direitos humanos em rivalidade com a soberania dos Estados nacionais.

As críticas que se multiplicam contra os direitos humanos reverberam o caráter polissêmico do campo conforme apontado por Candau e Sacavino. O fato é que as diversas abordagens apontam concepções particulares dos direitos humanos, seja na distorção que implica os direitos humanos na defesa de “criminosos”, seja na abordagem desses direitos como braço do neoimperialismo e da ditadura do mercado. Essas críticas que desabonam os direitos humanos contrastam com outras abordagens que buscam atualizá-los, reiterando a ideia dos direitos humanos como campo em construção.

Atualizando os direitos humanos

Dentre as críticas feitas aos direitos humanos, há as que renegam seus princípios buscando sua anulação e as que os questionam numa perspectiva construtiva. Boaventura de Sousa Santos (2006, 2014) situa sua abordagem dentro dessa segunda vertente, inferindo mudanças no entendimento original dos direitos humanos para assumir um novo ângulo, antes na busca de uma atualização do que na negação de sua relevância.

Os direitos humanos são fruto da modernidade e se concretizaram como um discurso hegemônico pela dignidade da pessoa humana. Não obstante, a maior parte da população mundial está alijada desses direitos, funcionando mais como objeto de seu discurso do que como sujeito desse discurso. Essa “realidade perturbadora” é apontada pelo autor como uma questão que ele

mesmo busca formular: "... poderão os direitos humanos ser usados de modo contra-hegemônico?" O problema que se coloca, então, é o de estabelecer uma concepção contra-hegemônica dos direitos humanos no lugar de desqualificar sua luta histórica.

Essa reformulação dos direitos humanos passa por um questionamento de sua matriz liberal/ocidental. O conceito de universalidade reaparece em Boaventura de Sousa Santos como marca desse discurso hegemônico dos direitos humanos. A ideia de que mulheres e homens são sujeitos dos mesmos direitos independentemente do contexto histórico, político, social, cultural, seria um dos sinais da hegemonia discursiva dos direitos humanos.

A tensão entre o universal e o fundacional é um dos argumentos apontados pelo autor para problematizar os direitos humanos e está no cerne da questão sobre o princípio da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença que marcam os direitos humanos na contemporaneidade. O universal é válido em todos os tempos e lugares; o fundacional, ao contrário, é o que tem importância por ser único. "O seu caráter único e específico pode ser uma força tão poderosa quanto a universalidade e generalidade do universal" (2014, p.39).

A questão que se coloca é: até que ponto a universalidade dos direitos humanos é o fundacional ocidental transformado em universal? "A hegemonia econômica, política, militar e cultural do ocidente nos últimos cinco séculos conseguiu transformar o que era (ou se supunha ser) único e específico desta região do mundo em algo universal e geral" (2014, p.40). Assim, é o próprio discurso hegemônico dos direitos humanos que é colocado em xeque, sem que para isso seja preciso invalidar ou desabonar a luta legítima dos direitos humanos e suas conquistas.

O que se dispõe como central na argumentação de Santos é a formulação de um discurso contra-hegemônico dos direitos humanos. É fazer com que os direitos humanos sirvam, de fato, para a defesa e o

empoderamento de oprimidos em todo o mundo, sempre marginalizados, seja pelo poder do Estado que deveria garantir esses direitos, seja pela violência cotidiana, seja pelo sistema econômico que se constitui como um dos principais violadores dos direitos humanos em âmbito mundial. Questionar o Estado liberal como responsável por tais violações é redimensionar os direitos humanos para uma luta que promova a transformação social de fato, abandonando abstrações como a do universalismo para funcionar como ferramenta revolucionária nas mãos dos oprimidos por forças as mais diversas.

Seja como for, o conceito moderno de igualdade se torna permeável à afirmação das diferenças através da formulação de Santos (2006, p. 56): “temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos trivializa”. Assim, a igualdade na diferença surge como central para pensarmos em termos de atualização dos direitos humanos, preservando as contribuições históricas dessa luta, assumindo-os como um campo em construção e transformando o discurso hegemônico dos direitos humanos, se não em contra-hegemônicos, numa enunciação que fala diretamente aos oprimidos, sobretudo através das ações afirmativas que buscam corrigir ou remediar injustiças históricas.

Por que direitos humanos ?

Os direitos humanos possuem uma trajetória consolidada de lutas e conquistas, o que não impede a reformulação, questionamento, aprimoramento de suas pautas ou fundamentos. Considerarmos suas raízes no pensamento iluminista ou na Antiguidade clássica pressupõe repensarmos a própria essência dos direitos humanos, que não podem ser vistos como um conjunto de regras estanque, de motivação político-jurídico, mas como uma luta em constante transformação. Questões que não estavam dadas há duzentos anos

assumem hoje o proscênio para redefinir e protagonizar essa luta. É o caso do reconhecimento do direito à diferença, elementar para todos os que defendem os direitos humanos na contemporaneidade.

Contudo, poderíamos pensar que abordar essa mesma pauta pelo viés ético seria mais conveniente para escaparmos dos argumentos e questionamentos acima apontados, porém, resta claro que a luta dos direitos humanos resultou em inegáveis conquistas, consolidadas através de uma série de tratados internacionais, positivados em inúmeras constituições de diversos Estados. Descartar essas conquistas e sucumbir às críticas destrutivas seria recuar num caminho de avanços promissores que marcaram a segunda metade do século XX e início do XXI.

O risco do retrocesso através da ascensão de governos conservadores, do neofascismo, e das constantes violações dos direitos humanos só torna mais importante o redimensionamento desses direitos sem abrimos mão do que conquistamos até aqui. A perspectiva de Boaventura de Souza Santos na busca de um discurso contra-hegemônico dos direitos humanos faz avançar essa luta em outra chave de abordagem. A luta por “nenhum direito a menos” passa, necessariamente, pela continuidade e aperfeiçoamento das conquistas desde a Declaração de 1948.

Dentre as inúmeras conquistas, a educação em direitos humanos surge como fundamental para a transformação do mundo e para uma redefinição da educação em âmbito internacional. Como não poderia deixar de ser, a educação em direitos humanos traz questões importantes a serem consideradas. A principal delas esbarra na abstração que, também aqui, alimenta a universalidade dos direitos humanos. Pensar numa educação em direitos humanos a pautar a educação em inúmeros países, em culturas as mais diversas, não seria ignorar o que há de mais precioso em cada local? Como preservar e valorizar as diferenças quando a própria educação em direitos humanos faz um movimento globalizante? Defender os direitos

humanos e uma educação voltada para a sua disseminação passa por refletir e problematizar o que vem sendo colocado para podermos avançar juntos rumo a sociedades mais justas e igualitárias.

2 Educação em direitos humanos

A Década da Educação

Quando Hannah Arendt, em seu clássico texto *A Crise na Educação*, aponta para a necessidade de assumirmos responsabilidade pelo mundo, o que se coloca em evidência é a premência de se repensar a Educação e de se conceber melhor o mundo que se quer construir. A Educação em direitos humanos surge como uma vertente que almeja a transformação da realidade através de estratégias que sustentem uma série de aprendizados voltados para a garantia do respeito à dignidade da pessoa humana, da valorização das diferenças e do combate às mais variadas formas de preconceito.

A Educação em direitos humanos é um dos temas centrais da luta pelos direitos humanos hoje. Desde que a ONU definiu uma década pela educação em direitos humanos (1995-2004), os avanços nesse campo foram notáveis. Os Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos são decorrência direta desta década, mas há também controvérsias sobre como deve se dar essa educação em direitos humanos. Como preservar as especificidades regionais numa perspectiva globalizante da educação?

Direitos humanos e educação mantêm uma estreita relação desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. A essa afirmação se junta o fato de que a educação é considerada um direito fundamental. No entanto, podemos observar mudanças importantes nessa relação, que vem se intensificando a partir da década dedicada à Educação em direitos humanos na medida em que diversas ações que ainda não haviam saído do plano das ideias

foram efetivamente implementadas, inclusive através dos Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos, cuja versão brasileira foi elaborada em 2006 e publicada em 2007.

O significado da definição dessa década da educação voltada para os direitos humanos não é pequeno. Trata-se de um esforço internacional no sentido de pressionar governos, bem como organizações nacionais e internacionais, para que todos se concentrem na promoção de uma cultura universal dos direitos humanos através da educação. O que se pretende é formar cidadãos capazes de reconhecer e defender seus direitos e de terceiros, dando uma importante contribuição para a prevenção das constantes violações dos direitos humanos em âmbito mundial.

Nesse sentido, o reconhecimento da importância da educação em direitos humanos a partir da consolidação de uma década dedicada à mesma nos mostra que tal educação é concebida como um direito fundamental voltado para promover a formação de sujeitos de direitos, capazes de reconhecer, reivindicar e fazer valer seus direitos, num exercício de cidadania plena. Para tal, a confecção de um Plano de Ação se fez necessária, apontando diretrizes para o desenvolvimento de trabalhos a serem realizados ao longo da década. Esse Plano de Ação e as diretrizes dele decorrentes têm como base a Resolução adotada pela Assembleia Geral 49/184: "Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos".

Dentre as diretrizes da década, figuram o reforço aos direitos humanos e liberdades fundamentais, o desenvolvimento da personalidade humana e o sentido de sua dignidade, a promoção da compreensão, da tolerância, da igualdade entre os sexos e da amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos, a participação efetiva de todas as pessoas numa sociedade livre, a promoção das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (NAÇÕES UNIDAS, 1998, p.11-12). Resta claro que são imensas as dificuldades para incorporar esse desafio no

cotidiano escolar. O fato é que, por si só, o estabelecimento de uma década dedicada à Educação em direitos humanos lança luz a um campo em construção e terreno fértil para que possamos transformar a escola em espaço plenamente democrático, visando a formação de sujeitos de direitos.

Os objetivos da Década seguem mostrando certo hiato entre a realidade escolar e o que determina o Plano de Ação, mas a partir desse desencontro, novos caminhos em comum podem ser traçados. Esses objetivos versam sobre a formulação de estratégias para a promoção dos direitos humanos em todos os níveis do sistema escolar, a criação de programas para a Educação em direitos humanos em nível internacional, regional, nacional e local, o desenvolvimento de materiais didáticos, o reforço do papel dos meios de comunicação social, a ampla divulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assim, com a convocação de que governos se engajem na Década, o esperado era que a Educação, como um todo, privilegiasse esses objetivos no sentido de promover a Década da Educação.

As diferenças dos sistemas educacionais de um país a outro, bem como no interior de um mesmo país, como é o caso do Brasil, tornam claras as dificuldades a serem enfrentadas. No entanto, como diversos tratados e diretrizes firmados dentro do universo dos direitos humanos, o que se tem é um direcionamento que deve pautar as políticas educacionais dentro de cada país, com uma pressão internacional no sentido de que os objetivos sejam atingidos. Nesse sentido, ainda que questionável, sobretudo pelo seu caráter universalizante, tais medidas têm um resultado positivo, fato que pode ser atestado pela existência, hoje, em diversos países, de planos de ação específicos para uma Educação em direitos humanos.

Com ênfase na formação, o Plano de Ação objetiva a existência de multiplicadores que poderão levar ao maior número possível de pessoas as ideias centrais que pautam a Educação em direitos humanos. Sobre os cursos de formação, o Plano indica que devem ser introduzidas técnicas eficazes para

a formação de públicos específicos, com utilização de métodos pedagógicos criativos e interativos, oferecendo possibilidade de formação ativa e empenhada dos formandos. No entanto, as especificidades concernentes à elaboração de cada programa, dado o caráter geral do Plano, deixam este a cargo de profissionais locais, o que dá uma abertura para se pensar na Educação em direitos humanos incorporando as demandas e necessidades regionais.

Seja como for, a Década da Educação abre uma importante discussão acerca dos objetivos gerais e regionais da Educação, voltando à crise apontada por Arendt. Afinal, que mundo queremos construir através de nossas práticas pedagógicas? Como promover, a partir da escola, uma sociedade mais justa e igualitária? Os diversos projetos que convivem no dia a dia escolar, a despeito das políticas educacionais gerais, são aqui confrontados com a ideia de que, seja qual for o direcionamento dessas políticas, a Educação em direitos humanos deve ser uma preocupação central para todos os países do mundo que se submetem às normas internacionais dos direitos humanos.

Princípios da Educação em Direitos Humanos

A Educação em direitos humanos se preocupa, essencialmente, com a construção de uma cultura dos direitos humanos e de respeito à dignidade da pessoa humana. Essa construção se daria, através da educação, pelo fomento aos valores de justiça, de liberdade, de igualdade, preservando e valorizando as diferenças. Resta claro que muitas das diretrizes da luta pelos direitos humanos, notadamente na educação, já habitam nossos pensamentos e pautam nossas ações, ainda que não utilizemos, necessariamente, o termo Educação em direitos humanos. Porém, o uso da expressão, que defendemos, evoca uma luta de décadas, para não dizer de séculos, de mulheres e homens

engajados na educação, voltada para aquilo que é mais essencial aos direitos humanos: a dignidade da pessoa humana.

O propósito maior da Educação em direitos humanos gira em torno de uma educação libertadora e que emancipe os sujeitos, que os tornem cientes de seus direitos e dos direitos dos outros. Nesse sentido, não falamos de uma educação voltada para o adestramento, para a mera transmissão de conhecimento ou, ainda, que tenha o mercado de trabalho no horizonte. É uma educação que se destina à transformação social na medida em que se dedica a pensar os direitos humanos de maneira plena e orgânica na sociedade. Assim, formar para a vida com base no respeito à dignidade da pessoa humana é um fundamento essencial da Educação em direitos humanos.

No Brasil, é a partir da redemocratização que ocorreu nos anos 80 que os direitos humanos passaram a ocupar o proscênio. Após o período do Regime Militar no Brasil, que se estendeu de 1964 a 1985, marcado por reiteradas violações aos direitos humanos, a Constituição Federal de 1988 funciona como um marco importante que abre as portas para ações voltadas para a Educação em direitos humanos. Nesse ínterim, os planos nacionais de educação em direitos humanos têm respaldo na constituição cidadã, que incorpora uma série de lutas dos movimentos sociais que resistiram nos anos da ditadura militar.

Ao mesmo tempo, o reforço dado pela Conferência de Viena no sentido de fomentar planos nacionais de direitos humanos foi um importante incentivo ao desenvolvimento dos planos nacionais de educação em direitos humanos em âmbito regional. Como vimos, o desenvolvimento desses planos ocorreu, no Brasil, a partir da constituição de 1988 e teve três edições, sendo apenas a terceira a dedicar um eixo específico para a Educação em direitos humanos.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos aponta esta vertente da educação como um processo sistemático e multidimensional, orientado para a formação de sujeitos de direitos. Essas dimensões

incorporam a apreensão de conhecimentos sobre os direitos humanos, a construção de uma cultura em direitos humanos, a formação de uma consciência cidadã, a criação de processos metodológicos participativos, a consolidação de práticas voltadas para a promoção, proteção e defesa dos direitos humanos.

Assim, é importante pensarmos na própria escola como um espaço a ser democraticamente construído para que a Educação em direitos humanos possa se dar plenamente. Isso atravessa a escola em seus diversos eixos, desde a gestão até a relação professor + aluno. Não se pode pensar numa Educação em direitos humanos que não esteja fundamentada num ambiente escolar que respeite o indivíduo como sujeito de direitos, ou que não entenda e estimule a coletividade em sua diversidade.

Histórico da Educação em direitos humanos

A educação é um direito humano. Esse entendimento é chave para pensar a educação como campo fundamental tanto para o conhecimento do legado histórico dos direitos humanos, como também para um movimento de transformação social. Num universo marcado pela violação de direitos humanos em decorrência da exclusão social, cultural, política ou econômica, a valorização da Educação em direitos humanos pode ser entendida como urgente para se pensar uma escola como espaço radicalmente democrático. Sendo assim, historicamente, a educação enquanto um direito humano encontra raízes na própria declaração de 1948.

Em sua tese de doutorado, André Kitt (2006) estabelece uma divisão histórica da Educação em direitos humanos em três momentos fundamentais, o que nos ajuda a perceber esta como um campo em construção. Para Kitt, a primeira fase teria suas raízes na cultura greco-romana e terminaria em 1947,

ano anterior ao marco regulatório da Declaração Universal. Assim, essa duradoura fase é marcada pelo nascimento da civilização, ainda que seja questionável entender a era greco-romana como berço da civilização como um todo. De qualquer jeito, o fato do direito romano ser a base para o que entendemos hoje como direito, e tendo os direitos humanos uma dimensão de luta pela positivação dos direitos que nascem de suas lutas, a indicação das civilizações grega e romana antigas como gênese dos direitos humanos funciona, ainda que simbolicamente.

Esse grande período abarca momentos históricos radicalmente distintos como a era medieval, o renascimento, o iluminismo, o advento da modernidade, a consolidação das democracias e, talvez, poderia ser dividido em alguns subperíodos. Mas o marco regulatório da Declaração Universal dos Direitos Humanos ajuda a pensar nesse período como anterior à concepção da Educação em direitos humanos que temos hoje, de uma maneira mais geral. Além disso, é a Declaração de 1948 que cristaliza, de certa forma, uma luta de séculos, funcionando como um ponto de virada importante numa perspectiva histórica.

A segunda fase seria compreendida entre os anos de 1948 e 1994, sendo marcada pela formalização da Educação em direitos humanos como um esforço educacional pela legitimação da universalidade dos direitos humanos, ao mesmo tempo em que a globalização se expandia e que inúmeras violações dos direitos humanos eram observadas, num século em que o aumento notável da pobreza e a devastação ambiental do capitalismo neoliberal se tornaram protagonistas. Nesse sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, é o primeiro documento em prol de uma Educação em direitos humanos, ainda que numa perspectiva universalizante e, muitas vezes, alheia à forma como a educação é estruturada nas mais diversas culturas.

Por fim, a terceira fase apontada por Kitt se refere ao período que vai de 1995 até o presente, sendo marcado pela proliferação da Educação em direitos

humanos em decorrência da definição da década (1995-2004) dedicada à essa luta. É nesse período que a comunidade internacional orientada para os direitos humanos colocará seus maiores esforços na luta pela conscientização e legitimação da Educação em direitos humanos como campo a ser defendido e difundido.

Seja como for, a localização das raízes da Educação em direitos humanos na civilização greco-romana acaba por reproduzir certo eurocentrismo, mas justifica-se por apontar o paralelismo entre a Educação em direitos humanos e a própria noção de direitos humanos forjada a partir do estoicismo grego e do direito romano, e da ideia que opõe direitos e deveres como princípios que regem as atitudes do cidadão. O fato é que, após a Declaração de 1948, os defensores dos direitos humanos passam a militar dentro desse campo específico que é a Educação em direitos humanos, efetivando conquistas e avanços, notadamente a partir da década da educação, cujos desdobramentos experienciamos hoje.

Educação em direitos humanos no Brasil. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Pensar numa Educação que coloque em pauta os direitos humanos pode parecer redundante. Longe disso, é urgente a necessidade de ocupar a escola com os princípios que compõem o universo dos direitos humanos, considerando o constante desrespeito aos mesmos dentro e fora da escola. Por essa razão, foi elaborado o PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, originalmente publicado em 2006, num esforço conjunto da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, do Ministério da Justiça, do Ministério da Educação e da UNESCO.

Trata-se de um plano-projeto de direitos humanos para a esfera da educação e que considera o universo da Educação como espaço-tempo privilegiado para formar e consolidar princípios, valores e atitudes capazes de transformar cada ser humano (BRASIL, 2013). Fruto da luta de pessoas e instituições que se dedicam à implementação dos direitos humanos e que encontram, no Brasil e no mundo, diversas resistências que vão do preconceito contra a pauta dos direitos humanos ao assassinato de seus militantes, o PNEDH coloca no papel algumas diretrizes e organiza um pensamento do que deve vir a ser a presença dessa pauta no ambiente escolar.

Seria legítimo pensar num hiato entre o que é proposto pelo PNEDH e as ações que, efetivamente, colocam em prática aquilo ao que o Plano se refere. Voltado para todas as instâncias da Educação e lançando seu alcance em todas as esferas, o PNEDH registra, em seus incisos, as diretrizes para a Educação Básica, Superior e Não-Formal, bem como para a Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança e para a Educação e Mídia.

No que concerne à Educação Básica, que nos interessa aqui, o PNEDH tem como uma de suas prerrogativas:

e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação. (BRASIL, 2007, p. 32)

Fica claro que a intenção é atravessar a escola com as questões ligadas aos direitos humanos, e não apenas a sala de aula. Não precisamos ir muito longe para percebermos a distância que existe entre aquilo que o Plano coloca em pauta e a sua prática nas escolas, basta refletirmos sobre os modelos de avaliação que, muitas vezes e cada vez mais, são implementados pelo próprio

Estado, de fora para dentro, numa perspectiva totalmente avessa ao que seria uma Educação atravessada, de fato, pelas questões que giram em torno dessa pauta.

Se pensarmos, também, nas ações programáticas colocadas pelo Plano, encontramos o seguinte texto: "9. Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros." (BRASIL, 2007, p.33). Nesse ínterim, tratando mais diretamente do currículo escolar, o Plano lança uma série de eixos temáticos a serem incorporados pela escola. Em caráter genérico, o que temos em pauta são temas, mas inexiste um direcionamento no sentido de como os temas devem ser abordados. Mais do que isso, o que se coloca é o risco de que a pauta dos direitos humanos entre na escola como mais um conteúdo a ser apreendido e memorizado. Como fazer aflorar no aluno o respeito pelo outro, não porque uma cartilha lhe impôs essa demanda, mas pelo despertar de uma sensibilidade que vê o Outro como exterioridade plena (LÉVINAS, 2008, p.270), como alguém que existe não a partir do meu olhar, mas que existe em si, em toda a sua complexidade e profundidade, e que deve me respeitar na mesma medida em que precisa ser respeitado?

A centralidade do Eu atravessou a história do Ocidente. Segundo Lévinas (1993), essa centralidade motivou tragédias pelo desejo de dominação do Outro. Quebrar essa centralidade do Eu talvez seja o maior dos desafios quando se pensa numa Educação para os direitos humanos. No entanto, vale pensar quais as possibilidades reais da escola atual incorporar plenamente a pauta dos direitos humanos.

Para Bourdieu, a escola cumpre a função de legitimar as desigualdades sociais ao silenciar as diferenças: "... tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura."

(BOURDIEU, 2015, p. 59). Em que medida já nos afastamos com segurança do cenário escolar desenhado por Bourdieu? Pensar a Educação atravessada pelos direitos humanos é marcar essa distância, e é também virar a escola de cabeça para baixo, reinventá-la para, a partir daí, fazer surgir novas possibilidades de subjetivação e alteridade.

Em outro ponto das ações programáticas sinalizadas pelo Plano, a escola imaginada pressupõe o respeito à alteridade.

25. Propor ações fundamentadas em princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos. (BRASIL, 2007, p.35)

Pensar os direitos humanos na Educação deveria ser redundante, mas sabemos o quanto esse pensamento é necessário. No ponto de fuga do quadro desenhado pela PNEDH está uma escola sonhada, livre de preconceitos, violências e abusos, o que expõe nossa relação complexa com a Educação. Preconceitos não nascem em árvores; eles são regados, cultivados e passados de geração a geração, e a escola tem dado uma grande contribuição para isso, ao lado de outras instituições, como a família e a igreja, que compõem a sociedade. A violência atravessa a escola, seja na legitimação das desigualdades, seja na relação hierarquizante entre professores e alunos, entre homens e mulheres, entre equipe pedagógica e corpo docente, entre secretarias de educação e comunidade escolar, entre alunos mais velhos e os mais jovens.

Essa escola é a mesma que convive com as diretrizes da Educação em direitos humanos. Muitas vezes, os alunos se deparam com práticas

pedagógicas radicalmente democráticas de um professor, mas se submetem a regimes autoritários impostos por outro professor. É dentro desse panorama que precisamos encarar o desafio da Educação em direitos humanos. Nesse sentido, trabalhar a partir das diretrizes colocadas pela Década da Educação não é tanto uma opção, mas um dever de todas e todos. Disso depende, também, a afirmação da escola como um espaço plenamente democrático.

O cinema pode e deve entrar nesse cenário, mas não qualquer cinema. Pensar o cinema na escola dentro de uma perspectiva levinasiana requer uma reorganização dos lugares, redesenhando a escola que conhecemos e transformando-a na mesma medida em que afloram as subjetividades, sensibilizando a comunidade escolar em torno da arte. Resta claro que o cinema entrou na escola há muito tempo, e essa entrada precedeu as primeiras reflexões sobre a relação cinema e educação, quanto mais o imbricamento desses pelo viés dos direitos humanos. Mas é chegada a hora de conceber o cinema que se quer na escola, necessariamente, como desestabilizador, contribuindo para o surgimento do novo, de uma nova escola como célula de uma nova sociedade. É nesse sentido que pensamos o encontro do cinema com a Educação em direitos humanos.

3 Cinema e direitos humanos na escola

Cinema, Direitos Humanos, Educação

Cinema, direitos humanos e educação: como buscar uma interseção entre esses campos? Partimos de uma reflexão sobre o cotidiano escolar para discutir as diversas formas de existência do cinema na escola e de que maneira os direitos humanos estão presentes hoje no espaço escolar. Para isso, pensamos na autonomia do professor e na importância da formação docente como definidores do modo como cinema e direitos humanos ocupam esse espaço. Cinema e direitos humanos estão na escola como possibilidades de desconstrução das hierarquias marcadas pela disposição dos corpos e pelas relações de poder entre professores e alunos, diretores/coordenadores e professores, diretores/coordenadores e alunos etc. É preciso pensar a escola como espaço democrático de maneira radical tendo cinema e direitos humanos como centrais em nossas práticas pedagógicas.

Um passo além do caráter polissêmico dos direitos humanos, já clarificado o sentido de direitos humanos que defendemos e que se pauta pela igualdade na diferença, seu acréscimo à relação pré-existente e em constante construção do cinema com a educação é de fundamental importância, sobretudo quando percebemos que tanto a educação quanto o cinema (e a arte em geral) são atacados em momentos em que pensamentos reacionários ocupam o proscênio. Nesse sentido, cinema, educação e direitos humanos, juntos, funcionam como uma força importante para garantir que alunos, professores e demais atores sociais que desempenham alguma função dentro

do universo escolar tenham não apenas os seus direitos fundamentais respeitados, mas contribuam para a construção de visões de mundo pautadas pelas noções de alteridade e de respeito à dignidade da pessoa humana.

Quando voltamos nossos olhares para a relação entre cinema e educação e as profícuas possibilidades de troca entre esses campos, muitos de nossos anseios reverberam desejos que são próprios dos direitos humanos. Pensar numa educação libertadora vinculada aos direitos humanos, na acepção de Paulo Freire (2019), é conceber um tipo de educação em detrimento de outros muitos tipos possíveis. Refletir sobre o que pode o cinema na escola, dentro dessa perspectiva, também significa assumir uma determinada forma de entender o cinema, como alteridade no espaço escolar, como elemento que promova a quebra das relações hierárquicas e o redimensionamento dos espaços tão marcados pela imobilidade das carteiras e do quadro na sala de aula.

Nesse sentido, vale salientar a contribuição de Adriana Fresquet (2013) para o entendimento da relação entre cinema e educação: “Quando a educação – tão velha quanto a humanidade mesma, ressecada e cheia de fendas – se encontra com as artes e se deixa alargar por elas, especialmente pela poética do cinema – jovem de pouco mais de cem anos -, renova sua fertilidade, impregnando-se de imagens e sons” (FRESQUET, 2013, p.19). Em uma espécie de “encontro de gerações” (a educação, com a qual o ser humano convive desde sempre, e o cinema que, numa perspectiva história, está dando, ainda, seus primeiros passos), são grandes as possibilidades de conflito e incomunicabilidade, como é próprio das relações entre gerações em que não há escuta e entendimento. Mas, como bem salienta a autora, o que se coloca é possibilidade do encontro, não a imposição de um sobre o outro, numa relação de submissão. Isso é o que pauta nossa crença na potencialidade do cinema na escola, e o mesmo se dá quando acrescentamos os direitos humanos nessa equação.

É a partir dessa visão e para a consolidação desses anseios que promovemos a interseção entre cinema, educação e direitos humanos. Não se trata, pois, de uma Educação em direitos humanos voltada para o ensino e memorização de determinada pauta. Não acreditamos que o cinema e a educação devam ser ponte para os direitos humanos dessa forma. Ao invés disso, concebemos uma relação entre cinema e educação atravessada pelos direitos humanos, de maneira orgânica, matizando a união do cinema com a educação a partir de um determinado olhar sobre o mundo. Acreditamos, portanto, no poder desse encontro.

Porém, ainda que nossos anseios e desejos nos permitam sonhar com tal encontro, o cenário real nos apresenta uma situação urgente e que solicita nossa atenção. Em *Direitos Humanos, Violência e Cotidiano escolar*, Vera Candau aponta para uma observação importante: a escola como produtora de violência (CANDAU, 2013, p.142). Na medida em que defendemos uma educação atravessada pelos direitos humanos, cabe perguntar de que maneira a violência habita a escola e como o cinema pode adentrar o espaço escolar crivado pelos direitos humanos. Nesse sentido, vale refletir sobre a relação entre direitos humanos e violência para sustentarmos de que forma a escola pode e deve existir plenamente como formadora de sujeitos de direitos.

Direitos Humanos e violência na escola

Para refletir sobre o cinema a partir do contexto de violência na educação, é interessante, primeiro, repensar o conceito de violência para melhor entender sua ocorrência na escola. O fenômeno da violência acompanha a história da humanidade e faz parte do processo civilizatório. A violência pode ser efetivada tanto por agentes públicos e órgãos do Estado, quanto por indivíduos e grupos isolados. Segundo Marconi Pequeno (2016), o

que há em comum entre todos os tipos de violência é o fato de atingirem o ser humano naquilo que ele tem de essencial: sua dignidade. Violência é, acima de tudo, um dispositivo destinado a coisificar o outro.

A violência é um tema complexo, que traz consigo uma carga polissêmica. Conceito, fenômeno, categoria acusatória, a violência é tratada por autores de diversas formas. Marino (2004), por exemplo, busca as origens sociais da violência, notadamente na América Latina, através do que ele chama de ciclos históricos da violência. Com uma abordagem diferente, Misse (2008), reflete sobre a problemática da violência, especificamente no Rio de Janeiro, formulando a ideia de uma acumulação social da violência, entendendo a violência como uma espécie de síndrome da qual todos os atores sociais participam. Dessas duas perspectivas distintas, podemos perceber o quanto a questão da violência pode nos ajudar a pensar o mundo atual.

Charlot (2002) enfatiza a violência ligada ao uso da força. O desejo de aniquilar o outro, de dominar, de atormentar, estaria no cerne da problemática da violência. É a partir dessa abordagem, considerando a violência como algo concreto, que o autor pensa a violência na escola. Teríamos, então, três diagnósticos na relação violência e escola.

No primeiro caso, a violência *na* escola seria aquela que não estaria ligada, de nenhuma maneira, à instituição. Seria uma violência do mundo que invade a escola por alguma razão. Por exemplo, se um grupo rival a algum aluno que estuda em determinada escola invade o espaço escolar para perpetrar um ato de violência contra esse estudante, teríamos um exemplo de violência na escola, da qual a instituição não participa.

Outra possibilidade seria a violência *à* escola, identificada por Charlot como uma violência direcionada contra a instituição, como quando um aluno agride um membro do corpo docente ou um funcionário, e ainda quando alunos provocam danos ao patrimônio, quebram carteiras, danificam as

instalações ou, até mesmo, iniciam um incêndio. Sendo assim, é uma violência que busca atingir a instituição e aqueles que a representam.

Por fim, teríamos a violência *da* escola, que se dá quando a própria instituição é responsável pela violência, e que abrangeria desde a hierarquização das relações, a manutenção de hierarquias de poder, até a elaboração e legitimação de sistemas de avaliação opressivos e que ignoram as subjetividades e o aprendizado como processo. Nesse sentido, essas três categorias da relação entre violência e escola colocadas por Charlot nos ajudam a pensar sobre como a violência realmente se dá na escola, ainda que essa classificação possa funcionar apenas como ponto de partida. De todo modo, o que nos interessa nesse estudo é pensar na violência da escola e sua relação com o cinema.

A escola convive com a violência, seja na invisibilização das desigualdades estruturais, seja na hierarquização entre seus atores sociais, ou ainda na aceitação de certas relações de poder que nos remetem à uma violência simbólica (BOURDIEU, 1989). Podemos considerar a equação colocada por Charlot, entendendo que a violência *na* e *à* escola convivem e precisam ser devidamente equacionadas (Charlot considera que a instituição é bastante impotente no que concerne à violência na escola, o que também podemos questionar), mas que é a violência *da* escola que merece especial atenção e que estabelece com o cinema uma importante relação.

Pensar o cinema nessa perspectiva nos ajuda a vislumbrar formas de combate à violência no âmbito escolar. Entre utilizar o audiovisual como instrumento ou encará-lo como um fundamento na educação (PRETTO, 2005), podemos estar diante de formas que perpetuam a violência ou, ao contrário, que ajudam a combatê-la. Em outras palavras, um filme pode ser exibido na escola como forma de perpetuar as desigualdades, o preconceito, o *status quo*, mas esse mesmo filme pode também ser exibido como provocador do efeito contrário, fazendo aflorar a igualdade na diferença, suscitando debates a partir

de uma abordagem ética e estética da obra audiovisual, promovendo a afirmação das subjetividades.

Possibilidades do cinema na escola

Nem sempre presente como se gostaria, o cinema na escola é constantemente instrumentalizado, reduzido a apoio às diversas disciplinas, sem que as promessas de um cinema como alteridade na escola se concretizem. Viabilizar a presença do cinema e do audiovisual na escola de maneira que a relação cinema e educação se dê satisfatoriamente pressupõe que o docente esteja preparado para tal, fazendo com que essa relação se dê de maneira plena. Quando pensamos na educação em direitos humanos como central na realidade atual, indagações sobre o papel do cinema na escola ajudam a vislumbrar os desafios que se colocam.

Uma relevante questão que surge quando se discute a formação docente em relação ao uso do cinema e do audiovisual na escola é o conceito de curadoria educativa. Segundo Luiz Vergara (2018), é através das escolhas feitas pelo professor que se pode promover, no âmbito escolar, uma experiência com a arte que seja enriquecedora. Para Vergara, a arte é um ponto de encontro que acontece em três tempos. Em primeiro lugar, é através da experiência perceptiva individual que o encontro com a arte se dá, e esse tempo 1 é marcado pelo estranhamento e/ou admiração em relação à obra de arte. No segundo momento, o encontro com a arte é marcado pelo ato crítico/perceptivo, que ocorre através da descrição/reconhecimento. Esse tempo 2 é definido tanto por um movimento individual quanto coletivo. Finalmente, o tempo 3 assinala a emergência de um ser poético através da imaginação ativa. Assim, as associações e interpretações sublinham a interação em grupo.

O que está em jogo na elaboração do conceito de curadoria educativa a partir de Vergara é a ideia de arte como ação cultural, como construção da consciência do olhar. Inicialmente considerando a arte contemporânea e o cotidiano, a curadoria educativa abre a possibilidade de pensarmos a relação cinema e direitos humanos numa perspectiva educacional.

A curadoria educativa é prática fundamental do trabalho docente na medida em que é necessário pensar e fazer escolhas que promovam experiências significativas com o cinema na escola. Miriam Martins (2006) também coloca a importância da escolha feita pelo docente que, segundo a autora, deve ser pautada por uma consciência do olhar, o que posiciona a curadoria educativa como central na formação docente.

No campo específico do cinema e educação, tendo no horizonte a noção de curadoria educativa, o que se coloca é o cinema como arte na escola enquanto fundamento que deve pautar a forma como os docentes se relacionam com o cinema no espaço escolar. Acreditamos que o cinema, nesse sentido, tem um potencial desestabilizador. Como afirma Fresquet: "O cinema provoca o devir da escola, prevê uma "outra escola", renovando-se pelo exercício que só a alteridade permite..." (FRESQUET, 2013, p. 62). É a partir das potencialidades do cinema como arte na escola que pensamos a importância da curadoria educativa e da formação docente.

Quando pensamos a exibição audiovisual no espaço escolar, as questões iniciais que surgem são *quais filmes escolher?* e *de que maneira abordá-los?* Essas indagações tornam indispensável pensar na formação docente. De que outra maneira o profissional da educação poderá extrair do encontro do cinema com a educação uma experiência que seja transformadora tanto para ele quanto para seus alunos? Os direitos humanos que, pelo marco regulatório do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), devem atravessar a educação, surgem como elemento fundamental para estabelecer uma relação simbiótica entre cinema e educação.

Possibilidades dos direitos humanos na escola

Vera Candau e Susana Sacavino (2013) refletem sobre a importância da formação de professores, e atrelamos a formação docente a essas autoras por uma especificidade: no estudo de Candau e Sacavino, a formação de professores surge atravessada pelos direitos humanos. As autoras analisam o lugar da educação em direitos humanos no caso específico da América Latina e, também, buscam enumerar os desafios dessa formação docente. Esses desafios são colocados em sete pontos principais. Inicialmente, é preciso ressignificar a visão do senso comum, na qual encontramos uma verdadeira distorção do que se consolidou como a luta histórica dos direitos humanos. Essa distorção chega ao ponto de enunciar os direitos humanos pelo seu avesso, como ferramenta para a defesa de “criminosos”, colocando parte da opinião pública contra essa luta. Outrossim, as próprias autoras indicam a relevância de assumir uma concepção de direitos humanos, dada a polissemia do termo, deixando claro o que se quer atingir.

Além desses pontos, Candau e Sacavino mencionam a importância de articular ações de sensibilização e formação, bem como de construir ambientes educativos que respeitem e promovam os direitos humanos. Por fim, ressaltam a necessidade de incorporar a educação em direitos humanos no currículo escolar, e de introduzi-la na formação inicial e continuada, bem como estimular a produção de materiais de apoio.

Nesse sentido, a principal chave para a formação docente deveria ser a educação em direitos humanos, fornecendo elementos aos professores para que sua atuação no espaço escolar esteja sempre em sintonia com esse preceito. Tal formação tem repercussão direta no modo como o cinema entra na escola, uma vez que a curadoria educativa, tendo como premissa a ideia da

arte como ação cultural, traz complexidade para a escolha e abordagem dos filmes, seja em cineclubes, seja dentro de determinada disciplina. Assim, quando alinhamos cinema, educação e direitos humanos, as questões centrais que anunciamos anteriormente, como *quais filmes escolher?* e *de que maneira abordá-los?* ganham profundidade.

Cinema e direitos humanos na escola

Quando um professor escolhe determinado filme e decide exibi-lo aos seus alunos, ele tem uma intenção que pode se restringir ao conteúdo ministrado em suas aulas, ou pode assumir o cinema como arte, trazendo para a discussão uma abordagem ética e estética da obra audiovisual em questão. Com efeito, a curadoria educativa, conforme anunciada por Vergara, e o cinema como arte na escola, na acepção de Fresquet, atrelam a exibição audiovisual a essa segunda possibilidade, colocando a ação cultural e o caráter desestabilizador do cinema como elementos centrais.

Consciente da relevância de se entender a arte como ação cultural, o professor promove o encontro entre cinema e educação, sustentando as diretrizes do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e oferecendo aos alunos uma experiência que permita a construção de um novo olhar a partir da arte. Desde a relação individual que cada aluno estabelece com o filme exibido, até a etapa da interação em grupo na qual a obra audiovisual será debatida e ressignificada pela turma, o que se vislumbra, aqui, é uma maneira de unir cinema, educação e direitos humanos a partir da experiência ética e estética proporcionada pela curadoria educativa.

Levar o cinema para a escola e silenciar discussões que permitam uma abordagem ética e estética da obra audiovisual é abandonar as premissas da educação em direitos humanos na medida em que, assim, não se promove um

ambiente educacional que permita o florescimento da diversidade, do ato crítico/perceptivo, do estranhamento e/ou admiração diante da obra de arte. Fechar o alcance de um filme dentro dos limites de um conteúdo programático é, de certa forma, romper com uma educação em direitos humanos e seu encontro com o cinema.

Por conseguinte, a curadoria educativa, intrinsecamente relacionada à formação docente, que deve ser pensada dentro da perspectiva de uma educação em direitos humanos, surge como caminho a ser seguido para que professores, ao trabalharem com cinema no espaço escolar, estejam atentos às possibilidades de transformação de mundo a partir da experiência que proporcionam aos seus alunos. Cinema e educação, atravessados pelos direitos humanos, abrem importantes veredas que podemos trilhar. O cenário ainda raro de materiais de apoio e de ênfase na formação docente pautada pelos direitos humanos pode ser ampliado e decorado a partir de nossas pesquisas e reflexões, bem como de nossa atuação em sala de aula. A construção de novos mundos e consciências começa no momento de nossas escolhas e na certeza de nosso poder de transformação.

Entendemos, então, que das duas maneiras básicas que o cinema pode entrar na escola, a saber, através da realização audiovisual ou da exibição, podemos considerar que ambas abrem a possibilidade de que o cinema atue de maneiras diferentes, até mesmo opostas. Ao reafirmamos o cinema como alteridade no espaço escolar queremos, portanto, negar um uso que reduza a arte cinematográfica à condição de suporte para ensino de determinado conteúdo. Isso porque essa forma de instrumentalizar o cinema pode significar, também, uma forma de violência simbólica na medida em que silencia questões ou impede discussões vitais para a afirmação da diferença.

Como sabemos, se um professor decide realizar vídeo com os alunos, a relação que se estabelece entre eles poderá ser de total horizontalidade, promovendo o encontro do aluno com o fazer cinematográfico de maneira

plena, mas também hierarquizante, na medida em que o professor poderá reduzir esse encontro a mais uma forma de domínio e de silenciamento. Da mesma forma, se esse mesmo professor opta por exibir um filme, ele poderá utilizar a obra cinematográfica como apoio para determinado conteúdo, mas poderá também, mesmo dentro de determinada disciplina, promover um encontro do aluno com o cinema que possibilite uma situação de horizontalidade, de alteridade e de combate à violência.

Considerando a opção pela exibição cinematográfica, é instigante pensar como um mesmo filme pode provocar efeitos tão díspares e contrários. O encontro com o cinema precisa, então, ser objeto de reflexão contínua, e acreditamos ser a formação continuada a melhor maneira de municiar o professor para que o cinema possa estar na escola dentro de um ambiente de igualdade na diferença e de alteridade.

A autonomia do professor e a importância da formação docente

Existe um elemento fundamental no trabalho docente e que é marcado pela autonomia do professor. Paulo Freire (2015) elenca os saberes docentes necessários aos professores em *Pedagogia da Autonomia*, aos quais podemos somar a capacidade de pensar o cinema e o audiovisual de maneira crítica, ética e esteticamente, para que o trabalho com o cinema em sala de aula ocorra da maneira como alentamos.

Nesse sentido, é fundamental acreditar na formação docente. É ela que garantirá uma formação pautada pelos direitos humanos, fazendo com que o professor desenvolva em sala de aula o respeito à dignidade da pessoa humana ao mesmo tempo em que promova a formação de sujeitos de direitos. É ela também que fornecerá ao professor as ferramentas para que o cinema e o audiovisual sejam motivadores constantes de reflexão para que a experiência

com o cinema na escola seja transformadora e, sobretudo, não reproduza situações de violência.

Outro ponto fundamental é promover uma quebra das hierarquias que marcam o cotidiano escolar. O cinema, em especial, e a arte, em geral, podem funcionar como poderosos aliados dos professores nessa empreitada. O cinema em sala de aula, seja na exibição, seja na realização audiovisual, traz a possibilidade de reinventar os espaços e de redesenhar as relações. O fomento, por exemplo, às rodas de debates após a exibição de um filme, e ao trabalho coletivo nas gravações de um vídeo, é de grande importância para que a escola possa ser atravessada pelos direitos humanos.

Transformar a escola em espaço de democracia plena significa, antes de tudo, criar um ambiente no qual os sujeitos tenham voz, independentemente do lugar que esses sujeitos ocupem. Por isso é tão relevante criar um cenário possível para que as vozes ecoem e, principalmente, para que sejam ouvidas. É disso que se trata quando pensamos na escola como espaço radicalmente democrático. O silenciamento de vozes e pensamentos, e portanto, os atos de violência na escola, podem vir, inclusive, através do cinema. Portanto, é indispensável refletir cada vez mais sobre cinema e educação, e ao agregarmos as preocupações próprias dos direitos humanos e do combate à violência nesse campo, antevemos novas possibilidades de análise. Por fim, é preciso que o cinema na escola seja, antes de tudo, um cinema afirmativo.

4 Cinema Afirmativo: alteridade, educação e direitos humanos

Cinema afirmativo: propondo uma definição

Refletir sobre a escola a partir de uma relação simbiótica entre cinema e direitos humanos é um movimento importante para chegarmos à noção de *cinema afirmativo*. O cinema está na escola de diversas formas, mas o modo como pensamos a interseção cinema e educação traz uma abordagem bastante específica, alicerçada em inúmeros estudos recentes e que pensam a entrada do cinema na escola atravessado pela ideia de alteridade, o cinema não instrumentalizado, o cinema como arte e não como muleta pedagógica para facilitar a apreensão de determinado conteúdo. Essa aproximação entre cinema e educação encontra certa unanimidade entre pensadores e teóricos que se debruçam sobre esse encontro dos campos específicos do cinema com a educação.

Por sua vez, os direitos humanos na escola surgem na esteira de uma luta de décadas, quiçá de séculos, e que pretende uma Educação em direitos humanos como eixo fundamental da educação, seja na educação básica, na educação formal ou não-formal. Ter os direitos humanos como elemento intrínseco à educação, apesar de parecer trivial, uma vez que concordamos que toda e qualquer educação deve ter como objetivo principal a defesa da dignidade da pessoa humana, acaba por se revelar uma empreitada de difícil realização. Os diversos sistemas de ensino mundo afora, ou mesmo no interior de determinado país, poderiam justificar a impossibilidade de se ponderar e de

se defender a Educação em direitos humanos. A perspectiva universalizante dos direitos humanos, frequentemente criticada, atesta a complexidade dessa tarefa, mas não anula a relevância de concebermos uma educação que seja plataforma para que os fundamentos dos direitos humanos se disseminem nas sociedades, de uma maneira geral.

Pensar em cinema e direitos humanos na escola significa, portanto, aceitar o desafio que nos faz crescer um leque de discussões aos campos do cinema e da educação, bem como da educação e dos direitos humanos. Passamos, então, ao encontro de três campos, e a tríade cinema-educação-direitos humanos inaugura especificidades que precisam ser observadas.

Ao nos aproximarmos da noção de *cinema afirmativo*, procuramos trazer para nossas práticas pedagógicas o cinema atravessado pelos direitos humanos. Uma característica dos documentos e tratados sobre direitos humanos é o acentuado grau de generalismo, até certo ponto necessário para que esses textos circulem em diversas regiões do mundo. No entanto, quando pensamos em colocar em prática as orientações advindas desses documentos, é primordial uma dose de criatividade para conceber como o encontro dos direitos humanos com outros campos se dará na prática.

É nesse sentido que pensamos na formulação do cinema afirmativo como noção que agrega os direitos humanos a um campo de pesquisa originado de outros dois campos autônomos: cinema e educação. Pensar o cinema afirmativo é prever um uso do cinema e do audiovisual na escola que pautar a prática docente e ilumine as escolhas e abordagens dos filmes, bem como a postura e as relações entre professores e alunos na realização audiovisual.

O cinema afirmativo pressupõe uma abordagem do cinema na escola atenta aos direitos humanos. Nesse sentido, pensamos em duas formas de abordagem dos filmes na escola. Por um lado, podemos exibir ou realizar filmes que estejam amparados pelos direitos humanos; por outro lado, é

possível exibir ou realizar filmes que rompem com os preceitos dos direitos humanos, desde que haja o endereçamento da obra, abrindo espaço para a desconstrução discursiva e para o entendimento ético e estético da mesma.

O conceito de modos de endereçamento é fundamental para compreender a importância do docente se apropriar da obra audiovisual a ser discutida com os alunos. Para Ellsworth (2001), o espectador nem sempre é o que o filme pensa que ele é, o que significa dizer que, ao realizar um filme, o mesmo é destinado a um determinado público, mas que públicos diversos podem e devem se apropriar desse filme e, ao fazê-lo, complexificam as leituras possíveis do mesmo. No contexto escolar, podemos pensar que um filme que seja acusado, por exemplo, de coisificar a população negra, indígena, de estereotipar a população LGBT+, de representar a mulher de maneira não crítica, poderá ser trabalhado afirmativamente se, e somente se, o professor souber extrair discussões críticas da obra. O risco do cinema na escola perpetuar um cenário de desigualdade social é real, mas através de modos de endereçamento, provenientes de uma curadoria educativa consciente e do cinema como arte na escola, o professor pode promover discussões que tomem o filme em sua complexidade, através de uma análise que privilegie as contribuições éticas e estéticas do filme.

Do ponto de vista dos filmes feitos dentro de uma perspectiva afirmativa, um primeiro ponto a ser destacado é o recorte temático. A antiga rivalidade entre forma e conteúdo precisa ser superada para que possamos valorizar o filme como um todo. Nesse sentido, o tema abordado pelo filme precisa ser considerado observando as discussões mais atuais dentro do universo dos direitos humanos. Como campo em construção, o modo como os temas são tratados dentro desse cenário muda com o tempo. Assim, é preciso estar atento à forma como a obra aborda determinado tema. Pensar num cinema afirmativo pressupõe estar em sintonia com a luta dos direitos humanos na contemporaneidade.

Outro ponto importante dentro do cinema afirmativo é a não vitimização dos personagens que representam grupos defendidos pelos direitos humanos. A forma como determinado filme aborda essa representação pode ou não estar conectada com a pauta dos direitos humanos, mas o tom afirmativo será dado pela não vitimização, por mais que a narrativa em questão retrate uma realidade de violação desses direitos. Isso serve para quebrar um quadro de conformismo e até mesmo estimular o engajamento de alunas e alunos, transmitindo uma mensagem afirmativa. Mesmo a partir de temas negativos, como a escravização da população negra ou a violência contra a mulher, por exemplo, é possível verificar se o filme tem a preocupação de não naturalizar a violência, de apresentar um horizonte possível de luta e de empoderamento das minorias. Se o filme não o fizer, os modos de endereçamento poderão dar conta de desnudar os mecanismos de vitimização e de conformismo, dando a ver às alunas e aos alunos as estratégias narrativas por trás do que cada filme apresenta.

Esse alinhamento com a pauta dos direitos humanos é chave para pensarmos em termos de um cinema afirmativo. Considerando que os direitos humanos são um campo de luta, em construção, estar atento à pauta contemporânea dos direitos humanos é condição para que o professor possa fazer escolhas acertadas, dentro da perspectiva de uma curadoria educativa, e que leve para a turma temas atuais e pertinentes. Resta evidente que inúmeras questões que hoje estão dadas pelos direitos humanos não figuravam nesse horizonte na Declaração de 1948. Um exemplo é o meio ambiente, que não aparece até a Declaração de Estocolmo, de 1972, e apenas a partir da ECO92, realizada no Rio de Janeiro, passa a ganhar força. O meio ambiente, podemos dizer, é um tema transversal, mas vale salientar que o mesmo é considerado, hoje, um direito humano. Assim, filmes cujas temáticas abordem esse direito figuram entre obras que atendem à pauta dos direitos humanos, e

podem ser entendidos pelo professor como filmes que estão totalmente em sintonia com questões mais contemporâneas, mais atuais desses direitos.

Porém, resta claro, a atenção à pauta dos direitos humanos como norteadora das escolhas feitas pelo professor não é suficiente para que consideremos o cinema afirmativo. Isso porque, ao mesmo tempo que um filme pode abordar uma temática de interesse para trabalharmos com cinema e direitos humanos, esse mesmo filme pode figurar como um exemplar de um sistema de produção de cinema industrial, e pode fazer um uso corriqueiro da linguagem cinematográfica, que o torne menos interessante do que outros mais inovadores, em termos de linguagem, ou mesmo frutos do cinema independente, que estejam na contramão do que podemos chamar de cinema comercial.

Considerando que o audiovisual que atravessa a vida de alunas e alunos é, em sua maioria, decorrência da indústria, seja cinematográfica, seja televisiva, pensar em imagens que rompem com o lugar comum é relevante na medida em que essas imagens apresentam para o corpo discente outras possibilidades estéticas e de linguagem. Em *Da Imagem Pedagógica à Pedagogia da Imagem*, Anita Leandro chama atenção para o problema da imagem “que ilustra mas não pensa” (LEANDRO, 1999, p.31). Pensar a imagem em termos éticos e estéticos é crucial para conceber um cinema afirmativo na escola.

Naturalmente, como já apontamos, os modos de endereçamento poderão redirecionar obras que não estejam em sintonia com os direitos humanos ética ou esteticamente. Sustentamos essa posição por considerarmos de fundamental importância que o professor tenha autonomia para fazer suas escolhas. Sendo assim, dentro de seu universo e de suas preferências, ele poderá optar pelas obras audiovisuais que achar melhor, desde que sua formação inicial e continuada seja atravessada pelos direitos humanos, o que despertará no docente um novo olhar sobre o cinema e o audiovisual. É

improdutivo conceber listas com títulos de filmes para que o professor seja levado a escolher do leque de obras ofertado. Antes, é mais importante valorizar o repertório do professor, e também das turmas, para que desse encontro de universos sejam extraídos títulos que dialoguem mais com professores e alunos enquanto protagonistas.

Ao comentarmos sobre listas de filmes impostas aos professores, não queremos invalidar projetos que elaborem materiais de apoio, incluindo listas como essas, para ajudar professores. Nossa intenção é marcar a importância dos docentes da Educação Básica como protagonistas no processo ensino-aprendizagem, ao lado de alunas e alunos. Nesse sentido, projetos que pensem como cinema e direitos humanos devem ser abordados por professores perdem algo de primordial que é a própria noção de autonomia. Muito se tem falado sobre empoderamento das mulheres, dos negros, da população LGBT+, da população indígena, mas é preciso encarar de frente a necessidade urgente de pensarmos no *empoderamento docente*, inegociável e promotor da esperada valorização do professor nas sociedades contemporâneas. Partimos do princípio de que ninguém sabe mais do que o professor o que deve ser feito em sua sala de aula. Basta acreditarmos na formação inicial e continuada, bem como incorporarmos à prática docente a perspectiva freireana de que não existe ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ação (FREIRE, 2015). A partir desses pilares, os professores podem e devem fazer suas escolhas para que o trabalho com cinema e direitos humanos seja proveitoso e transformador em sua sala de aula.

Outra característica que consideramos central no cinema afirmativo é a recusa do melodrama, que dialoga com a não vitimização da forma como os temas são tratados nos filmes. Se, por um lado, a vitimização se refere especificamente ao modo como os personagens que representam minorias são desenvolvidos, por outro lado, a recusa ao melodrama coloca em pauta a própria questão do gênero do filme, do modo como a narrativa conduz, de

maneira mais geral, o desenrolar das situações, mantendo uma distância segura do melodrama enquanto gênero que, inclusive, carrega muito fortemente a questão da vitimização desses personagens.

É nesse sentido que pensamos num cinema afirmativo a partir de abordagens mais leves, que não carreguem nas tintas dramáticas sob o risco de se afastarem de uma perspectiva afirmativa. Não se trata, porém, de limitar as escolhas possíveis para pensarmos uma educação atravessada pelos direitos humanos e pelo cinema. Antes, consideramos produtivo conceber um cinema que se dê de maneira mais fácil ao trabalho com os direitos humanos. Através dessa perspectiva, o cinema afirmativo ganha contornos de um operador de análise que funcione como um moderador, uma noção que nos aproxima do cinema atravessado pelos direitos humanos ética e esteticamente.

A leveza na resolução dos problemas colocados pelo filme, assim, funciona dentro dessa mesma lógica. Não adianta construir personagens afirmativos se, ao longo do percurso, esses personagens não encontram nenhuma forma de engajamento, de um despertar ético, que sinalize para a construção de um mundo imaginado. O cinema que vitimiza, que utiliza as cores do melodrama, que decora o desfecho com sangue e com negativismo, pode carregar uma mensagem de conformismo. Robert McKee afirma que é através do desfecho dos filmes que o cineasta/escritor revela seu propósito, que pode ser idealista, pessimista ou irônico. As ideias governantes idealistas são marcadas por finais positivos “que expressam o otimismo, as esperanças e os sonhos da humanidade, uma visão positivamente carregada do espírito humano: a vida como desejamos que ela fosse” (MCKEE, 2006, p.125). Sendo assim, na perspectiva de um cinema afirmativo, é pertinente que o cineasta opte por resoluções afirmativas. Poderíamos sustentar que uma das características elementares do cinema afirmativo é a existência de finais afirmativos.

Desenvolver a noção de um cinema afirmativo pode ser bastante proveitoso para trabalharmos com cinema e direitos humanos na escola. De certa forma, essa concepção funciona como um farol a iluminar filmes que estão em sintonia com os direitos humanos na contemporaneidade. E a mesma noção que nos ajuda a desenhar o cinema afirmativo para a escolha de filmes a serem exibidos na escola pode, também, nos pautar sobre como devemos nos posicionar diante da produção audiovisual dos alunos. Um professor que tenha formação em direitos humanos saberá o que fazer diante de uma situação em que a realização audiovisual na escola se distancie dos fundamentos de uma educação em direitos humanos.

Por que cinema afirmativo ?

Ponto fundamental no enfrentamento das desigualdades socioeconômicas, as ações afirmativas são uma ferramenta de valorização de grupos historicamente discriminados, seja por questões raciais, de gênero, religiosas etc., e que se constituem como políticas que visam aumentar a participação política, social, econômica desses grupos.

É nesse sentido que aproximamos o cinema de uma dimensão afirmativa na medida em que representar determinados grupos dentro de uma perspectiva de engajamento com os direitos humanos pressupõe respeitar esses grupos dando a eles um tratamento audiovisual afirmativo. Isso indica que tanto a representação quanto a representatividade são fundamentais para aproximarmos cinema e direitos humanos. Se considerarmos os modos de endereçamento como ferramentas garantidoras da autonomia do professor e do empoderamento docente, não podemos negar que o tratamento que o cinema dá às personagens e às narrativas é central para pensarmos nos termos de um cinema afirmativo. Assim, os modos de endereçamento funcionam mais como uma solução em alguns casos do que como um

procedimento obrigatório. O ideal é que o filme seja atravessado pelos direitos humanos de maneira orgânica, propiciando um trabalho pleno entre direitos humanos e cinema na escola.

Ao pensarmos a representação e a representatividade dos grupos oprimidos e excluídos socialmente na tela, torna-se relevante indicar que esses grupos devem ser mostrados de maneira afirmativa. É nesse sentido que coisificar um negro, uma mulher, um homossexual num filme é desserviço à luta pelos direitos humanos na medida em que descarta os significativos avanços da luta de mulheres e homens engajados nessas bandeiras específicas.

Tendo se desenvolvido com mais força nos EUA, nos anos de 1960, no contexto das lutas pelos direitos civis da população negra, as ações afirmativas surgem como uma demanda de que o Estado não se limite a garantir o fim das leis segregacionistas, mas atue de maneira positiva no sentido de promover a melhoria das condições de vida das negras e dos negros estadunidenses (MOEHLECKE, 2002).

Exportadas para diversos outros países, as ações afirmativas chegam a regiões marcadas por acentuada desigualdade social, como o Brasil, com um caráter de urgência, mas também suscitando protestos e controvérsias. O argumento de que as ações afirmativas funcionam como um tipo de discriminação ignora um panorama de intensa desigualdade que marca o país. Com efeito, as ações afirmativas inserem-se num panorama mais geral que se denomina discriminação positiva. São ações voltadas para retirar o Estado de uma posição de neutralidade, assumindo a missão, ainda que temporária, de buscar reverter um quadro de desigualdade em prol do desenvolvimento da sociedade como um todo.

Sendo assim, o cinema afirmativo cumpre a função de dar voz às minorias, encenar a afirmação dos grupos tradicionalmente excluídos e oprimidos, abarcando tanto a ideia de representação quanto de

representatividade, na medida em que prioriza como protagonistas essas minorias, e desenvolve ética e esteticamente uma abordagem dos temas que marcam os direitos humanos na contemporaneidade.

Sobre o conceito de alteridade

Quando observamos as resistências frente a medidas que buscam diminuir as desigualdades sociais e construir um mundo mais justo para todas e todos, perguntamo-nos se essas resistências não estariam respaldadas por uma noção de alteridade que toma o outro como um produto do Eu. É nesse sentido que Gallo (2008) chama atenção para duas perspectivas filosóficas distintas sobre alteridade. O que poderia justificar um pensamento que apenas tolera a existência alheia e como essa tolerância pode ter uma conotação negativa?

A Filosofia nos aponta duas possibilidades para pensarmos a alteridade. Por um lado, o outro seria uma representação do Eu. Nesse sentido, a alteridade significaria pensar o outro como o mesmo. Pelo sistema cartesiano, eu sou uma coisa que pensa. Nesse sistema, o outro é um produto do meu pensamento. O outro de que falo é uma representação. Assim, para a filosofia da representação, e que se confunde com a filosofia hegemônica, o outro sou eu mesmo.

Por outro lado, o outro pode ser tomado como Outro de maneira plena, o que revela o outro como diferença. Essa filosofia da diferença promove uma ruptura no pensamento hegemônico, marcado pelo outro como representação do Eu. É por isso que a própria definição de tolerância pode ser criticada, na medida em que a tolerância não deixa de ser um movimento a partir do Eu. Ao contrário da filosofia da representação, a filosofia da diferença é uma filosofia da multiplicidade, e não da unidade. Aqui, autores como Foucault e

Deleuze ganham importância, assim como a contribuição de Emmanuel Lévinas (2008) que define o outro como exterioridade plena.

Para Lévinas, a Ética é a filosofia primeira e o Outro é exterioridade plena. Não se pode capturar ou compreender o Outro. Ao discorrer sobre a alteridade absoluta, Lévinas denuncia as estratégias de aniquilamento do Outro. “A face do ser que se mostra na guerra fixa-se no conceito de totalidade que domina a filosofia ocidental” (LEVINAS, 2008, p.8). Seria a própria tradição filosófica tributária de atos de violência contra o Outro que testemunhamos através dos séculos?

De certa forma, a noção de exterioridade plena alimenta a filosofia da diferença e atravessa noções como a de Paulo Freire, quando este indica que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987). Entender a alteridade dentro dessa perspectiva é abandonar a ideia de representação do eu pelo outro e assumir uma perspectiva de alteridade baseada na diferença.

Quando pensamos cinema, educação e direitos humanos, a alteridade aparece como conceito central. Alteridade do cinema, alteridade dos sujeitos. É fundamental, sob esse ponto de vista, os ensinamentos de Alain Bergala (2002) e de Adriana Fresquet (2013), que insistem no cinema na escola como alteridade. Por isso, é indispensável reafirmarmos o cinema na escola como arte, como um experimentar ético e estético, e não como mera instrumentalização que reduza o cinema à condição de ilustração dentro de determinado conteúdo programático.

Da mesma forma, é preciso defender a alteridade dos sujeitos. Numa perspectiva contemporânea dos direitos humanos, antenados com um discurso contra-hegemônico dos mesmos, o que queremos é concretizar na escola a igualdade na diferença, promovendo relações marcadas pela horizontalidade, seja entre alunos e professores, seja entre alunos e alunos. A horizontalidade plena é uma construção necessária e cara para garantir a alteridade dos

sujeitos e para fazer com que o encontro de alunas e alunos com o cinema se dê dentro da perspectiva dos direitos humanos. Essa reflexão sobre alteridade marcará o cinema na escola, tanto na exibição audiovisual quanto na realização, como veremos a seguir.

Exibindo e realizando filmes afirmativos na escola

A exibição de um mesmo filme pode provocar efeitos absolutamente contrários no espaço escolar, a depender de sua abordagem pelo docente. Examinaremos, a seguir, alguns exemplos de filmes que podem ser exibidos no ambiente escolar tomando como referência a noção de cinema afirmativo. Para isso, optamos por abordar possibilidades opostas. Primeiramente, consideramos um filme que recebeu diversas críticas justamente por não estabelecer uma relação direta entre cinema e direitos humanos dentro da perspectiva do que propomos chamar de cinema afirmativo. Como podemos nos apropriar dos modos de endereçamento no sentido de trabalhar com filmes que estão na contramão do que uma relação entre cinema e direitos humanos poderia prever? Em seguida, abordaremos dois filmes atravessados pelos direitos humanos de maneira orgânica. Como localizar e trabalhar com esses filmes a partir da noção de cinema afirmativo?

No primeiro caso, escolhemos *Vazante* por ser um filme que nos traz, dentro do panorama do cinema brasileiro contemporâneo, um dos melhores exemplos dos efeitos que a exibição cinematográfica pode ter no espaço escolar, e de que maneira essa entrada na escola pode se relacionar com o combate ou a perpetuação da violência.

Vazante estreou no 67º Festival Internacional de Cinema de Berlim, em fevereiro de 2017, recebendo críticas favoráveis e projetando sua estreia no Brasil para setembro do mesmo ano, no 50º Festival de Brasília do Cinema

Brasileiro. Depois dos elogios recebidos em Berlim, o filme protagonizou uma das maiores polêmicas recentes do cinema brasileiro após sua exibição em Brasília.

Após a exibição do filme, o festival, como de costume, promoveu um debate do qual participaram a diretora Daniela Thomas e outros integrantes do filme. Durante o debate, a diretora foi duramente acusada de construir uma representação dos negros incompatível com o momento atual, em que se discute a importância das ações afirmativas e da necessidade de encararmos as desigualdades estruturais da sociedade brasileira, formada a partir da violência contra as populações indígena e africana. O filme foi acusado de, através de sua estética e linguagem, coisificar o negro, utilizando-o como pano de fundo.

A história narrada por *Vazante* começa em Minas Gerais, na Serra Diamantina, em 1821, conforme indica a cartela inicial. Esculpindo na tela nosso imaginário da relação casa grande x senzala, a narrativa avança para reservar aos atores sociais do Brasil colônia os espaços que eles sempre ocuparam. O protagonismo feminino não foi suficiente para evitar as acusações que o filme recebeu. Isso porque a história da menina Beatriz, que se casa com Antônio, um homem muito mais velho, é contada sempre do ponto de vista feminino, o que acaba criando situações em que os negros são não apenas mantidos como pano de fundo, mas coisificados.

Dentre os muitos trechos que podem ser destacados, há uma cena que sintetiza de maneira bastante evidente o porquê das críticas que o filme recebeu. Aos 50 minutos de filme, Beatriz desce as escadas da casa da fazenda e se aproxima de uma porta da qual ela observa, assustada e estática, aos negros dançarem ao som de um batuque, os corpos em movimentos impensáveis para a jovem branca, que após alguns instantes, sai correndo dali até encontrar seu pai numa varanda, do outro lado da casa, longe do som do batuque, e repousar a cabeça em seu ombro. A cena, que marca o olhar do jovem Virgílio para Beatriz, com quem ela se envolverá depois, reduz o negro

ao lugar do exótico, da sensualidade, do estranho ao universo branco da casa grande.

Naturalmente, essa abordagem pode ser contraditada, mas o que nos interessa aqui é pensar que *Vazante* é uma obra capaz de mobilizar defensores e detratores com o mesmo ânimo, e que o filme pode entrar no espaço escolar provocando efeitos muito distintos. Uma exibição do filme seguindo o que se entende por instrumentalização do audiovisual na Educação apaga por completo as possibilidades de discussão em torno da recepção e das questões estéticas e de linguagem que o filme coloca. Nesse sentido, esse mesmo filme, exibido dentro de uma perspectiva dos direitos humanos, pode apontar para a experiência oposta, na medida em que convoca a comunidade escolar a refletir sobre o cinema de maneira mais profunda.

A exibição de *Vazante*, a partir das possibilidades colocadas pelos modos de endereçamento, contribui para uma discussão sobre como o filme coisifica a população negra e se afasta de uma dimensão afirmativa, o que está dado pela estética e pela linguagem do filme, promovendo uma reflexão sobre nossas desigualdades estruturais. Por outro lado, sua instrumentalização pode ser lida dentro de um contexto de violência simbólica, no qual as tensões são apagadas, as relações de poder são naturalizadas e as possibilidades de afirmação racial são impedidas na medida em que o filme é reduzido à mera exploração de seu conteúdo, configurando-se, talvez, como um ato de perpetuação de violência social em si.

Quando pensamos na gravidade da instrumentalização de um filme como *Vazante*, remetemo-nos a, por exemplo, seu uso em uma disciplina como História. Um professor que decida exibir *Vazante* dentro do conteúdo de sua disciplina para mostrar aos alunos como se constituía a relação casa grande e senzala no Brasil da era colonial apagará por completo uma discussão de como os negros são representados no filme. Nessa perspectiva, ao fazer uma abordagem do filme reduzindo o cinema ao lugar de ilustração, algo que no

campo do cinema e educação já foi devidamente criticado, o professor pode contribuir para uma situação de violência simbólica ao silenciar conversas e abordagens que poderiam ser mobilizadoras para alunas e alunos no que concerne à representação do negro no filme.

Naturalmente, mesmo que o filme seja exibido numa disciplina como História, o professor pode contribuir para que essa discussão tenha espaço a partir do endereçamento. A questão aqui é pensar o cinema na escola como mantenedor de uma situação de violência ou como elemento fundamental no combate dessa mesma violência, numa perspectiva afirmativa. O sentido que queremos da arte para sensibilizar, para fazer aflorar e afirmar as diferenças, para combater as desigualdades, encontra aqui um ponto de reflexão sobre seu papel no ambiente escolar em um contexto de violência. O que pode o cinema na escola? Acreditamos que as possibilidades são imensas, mas insistimos na importância de que o cinema esteja na escola mobilizando e conscientizando, e que os atores envolvidos na educação possam se sensibilizar diante da obra de arte, afastando-se de um quadro de desigualdade que se perpetua diante de nossos olhos.

No sentido oposto ao que apontamos acima, destacamos os filmes *Café com Canela* e *Infiltrado na Klan* como exemplos para refletir sobre cinema e direitos humanos sob a perspectiva de um cinema afirmativo. Esses filmes evocam questões éticas e estéticas que oferecem aos docentes uma possibilidade de caminharem dentro de uma educação voltada para os direitos humanos, na medida em que suscitam discussões sobre a representação e a representatividade do negro no cinema.

As encenações, personagens e narrativas desses filmes, bem como o engajamento de seus diretores, colocam em pauta a pertinência de refletirmos sobre nossas escolhas, seja quando exibimos um filme aos alunos, seja quando produzimos uma obra audiovisual. Ambos os filmes são realizações contemporâneas de grande destaque no que diz respeito ao ativismo negro, às

políticas afirmativas e à legitimidade do discurso fílmico, trazendo para o primeiro plano uma série de tópicos que abarcam tanto a experiência estética do filme quanto a sua dimensão ética, abrindo espaço para que o cinema e a educação estejam conectados com os direitos humanos de maneira orgânica, promovendo um ensino voltado para a arte e a cidadania no espaço escolar.

Ao nos aproximarmos desses exemplos, encontramos elementos para pensarmos na relevância da curadoria educativa e da educação em direitos humanos. Quando um professor escolhe determinado filme e decide exibi-lo aos seus alunos, ele tem uma intenção que pode se restringir ao conteúdo ministrado em suas aulas, ou pode assumir o cinema como arte, trazendo para a discussão uma abordagem ética e estética da obra audiovisual em questão. Assim, a curadoria educativa atrela a exibição audiovisual a essa segunda possibilidade, colocando a ação cultural como elemento central.

Consciente da relevância de se entender a arte como ação cultural, o professor promove o encontro entre cinema e educação, oferecendo aos alunos uma experiência que permita a construção de um novo olhar a partir da arte. Desde a relação individual que cada aluno estabelece com o filme exibido, até a etapa da interação em grupo na qual a obra audiovisual será debatida e ressignificada pela turma, o que se vislumbra, aqui, é uma maneira de unir cinema, educação e direitos humanos a partir da experiência ética e estética proporcionada por filmes afirmativos.

Levar o cinema para a escola e silenciar discussões que permitam uma abordagem ética e estética da obra audiovisual é abandonar as premissas da educação em direitos humanos na medida em que, assim, não se promove um ambiente educacional que permita o florescimento da diversidade. Fechar o alcance de um filme dentro dos limites de um conteúdo programático é, de certa forma, romper com uma educação em direitos humanos e seu encontro com o cinema.

Nos filmes em questão, *Café com Canela* e *Infiltrado na Klan*, encontramos a potência do encontro do cinema com os direitos humanos numa perspectiva educacional de maneira clara. No entanto, é preciso que o professor esteja consciente dessa potência, que ele crie o ambiente necessário para que a arte como ação cultural aconteça, para que o cinema não se restrinja a mero apoio às aulas, e é a formação docente que garantirá profissionais sensíveis a essas questões.

Café com Canela apresenta três personagens que lidam com grandes perdas. O encontro entre essas personagens é marcado pelo afeto, pela superação da indiferença e das distâncias. O fato dos personagens serem negros e a forma como a negritude é abordada no filme merece especial atenção quando o mesmo é exibido na escola. Trazer para a discussão após a exibição o modo como o filme resolve ética e esteticamente o ser negro é uma forma de possibilitar o encontro de alunas e alunos com uma lógica discursiva que vai ao encontro da diversidade e da afirmação das diferenças.

Dirigido por Ary Rosa e Glenda Nicácio, o filme desenha a negritude de uma forma positiva, na maneira como as personagens se relacionam, trabalham, vivem, amam. A perda de um ente querido é sentida pelas três personagens principais sem que, em nenhum dos casos, ser negro seja apresentado como problema. É uma abordagem afirmativa que pauta a construção das personagens, o que percebemos no monólogo inicial do personagem Ivan, no qual ele descreve como conheceu Adolfo. Homossexual, negro, Ivan sente a perda de Adolfo, mas o modo como o filme agencia essa e as demais perdas universaliza o drama vivido pelos personagens, instaurando uma perspectiva afirmativa.

Infiltrado no Klan traz a marca do ativismo de seu diretor, Spike Lee, através da história do policial negro, Ron, que consegue estabelecer contato com membros da Ku Klux Klan, e com a ajuda de um policial judeu, Flip, se infiltra na organização. As cenas que decorrem dessa premissa desnudam o

absurdo do preconceito e do racismo que marca a organização estadunidense que, por sinal, já reuniu mais de 4 milhões de associados há pouco mais de um século.

A partir do embate travado com a organização pelos dois policiais, um negro e um judeu, vemos as lutas das minorias representadas. O tom cômico marca a narrativa e o desfecho da trama pune o preconceito e faz triunfar a diversidade. Em ambos os filmes, os personagens negros têm atitudes afirmativas, são personagens corajosos, afetuosos, sensíveis. O protagonismo dos personagens negros é um ponto importante, uma vez que as questões da representatividade e da representação são fundamentais.

A escolha desses filmes a partir de uma curadoria educativa coloca cinema e educação em sintonia com os direitos humanos na medida em que temas relevantes são levados para a escola através de abordagens afirmativas. A formação docente é essencial para que o professor esteja preparado para as discussões que surgirão a partir do visionamento de filmes que carregam consigo questões centrais na luta dos direitos humanos e que não podem ser invisibilizadas na escola.

Enriquecer o debate sobre a diversidade a partir desses filmes pressupõe valorizar a arte como ação cultural, como construção de um novo olhar, bem como compreender o alcance da educação em direitos humanos oportunizadas a cada sessão de cinema dentro da escola. Assim, é a partir da formação docente que a curadoria educativa suscita possibilidades de conexão entre cinema, educação e direitos humanos de maneira orgânica.

Numa perspectiva diferente, podemos refletir sobre o que significa, hoje, realizar filmes na escola, e de que maneira temos como garantir que esses filmes sejam realizados dentro de um pensamento afirmativo. Aqui, vale lembrar as definições iniciais sobre o cinema afirmativo para pautar nossas escolhas junto à turma. Isso nos levará a considerar não apenas os filmes a serem realizados dentro de um ponto de vista afirmativo, mas também trará

para a discussão a necessidade de se promover uma relação de horizontalidade como elementar para que cinema e direitos humanos se encontrem.

Ao iniciar um trabalho de realização audiovisual com os alunos, duas questões básicas se colocam: o filme e as relações humanas que se formam em torno dele. Promover a horizontalidade plena é garantir a alteridade dos sujeitos. A câmera tem o potencial de reorganizar os espaços dentro da escola, de promover um encontro com o outro como diferença. Porém, não devemos ser ingênuos e achar que o cinema, por si só, é garantidor dessa perspectiva. É nesse sentido que o professor pode estabelecer uma relação hierarquizante com os alunos mesmo na realização audiovisual, impondo temas ou modos de filmar de acordo com seu próprio repertório. Da mesma forma, o professor pode delegar a realização audiovisual aos alunos e deixar que as relações hierarquizantes surjam entre eles, seja na divisão de funções, seja na imposição do pensamento de um aluno ou de um grupo diante dos demais.

Garantir a horizontalidade plena não é tarefa fácil, mas é condição elementar para a alteridade dos sujeitos e para a valorização das diferenças. É apenas através da consciência dessa importância que será possível desenvolver um trabalho de cinema na escola atravessado pelos direitos humanos, promovendo a quebra das hierarquias e sustentando um fazer cinematográfico afirmativo.

O cinema afirmativo é, assim, uma forma de repensarmos a relação entre cinema e escola na medida em que somos levados a uma reflexão sobre os modos como professores e alunos interagem com a áudioimagem (CHION, 2011) e no entorno dela. Pensar nos termos de um cinema afirmativo significa interiorizar os direitos humanos de maneira orgânica em nossas práticas docentes. É a partir disso que podemos promover de maneira plena o encontro entre cinema, educação e direitos humanos. O cinema na escola será o que fizermos dele, emancipador ou hierarquizante, promotor da alteridade

como representação ou como diferença. Os direitos humanos surgem, assim, como elemento fundamental para pensarmos cinema e educação a partir de um horizonte marcado pela alteridade e pela igualdade na diferença.

Considerações finais

O encontro entre cinema, educação e direitos humanos nos coloca diante de inúmeros desafios teóricos e práticos. Navegar por essas águas significa pensar como esse encontro pode se dar de maneira positiva. Cada um desses campos traz especificidades e se constitui como campo autônomo. A formação de uma tríade, aqui, pressupõe o conhecimento e valorização das questões específicas de cada campo e, também, de reflexões geradas a partir desse encontro.

Os direitos humanos se apresentam como urgentes diante do cenário atual, pintado com cores sombrias nesse início de séc. XXI. Caminhamos para o centenário da Declaração de 1948 ainda muito distantes do mundo que habita nossos desejos e pensamentos, mas certos de que a luta pela efetivação dos direitos humanos, em sua acepção contra-hegemônica, e da defesa e valorização da igualdade na diferença, é o único caminho para a construção de uma sociedade mais justa.

A educação apresenta desafios igualmente imensos. A necessidade de efetivação de uma educação de qualidade para todas e todos é condição para o exercício pleno da cidadania, uma educação que se distancie das exigências neoliberais, e se aproxime, cada vez mais, de uma formação humana, voltada para a sensibilização e valorização das subjetividades. A escola, que tanto amamos e defendemos, precisa ser constantemente repensada como *locus* de resistência às imposições dos sistemas econômicos e políticos que resultem no embrutecimento e não coisificação do ser humano.

O cinema e o audiovisual reproduzem formas de dominação, mas também de valorização das diferenças; de circulação hegemônica dos produtos audiovisuais e, ao mesmo tempo, de realização de obras que se colocam frontalmente contra o sistema. O mundo atual, atravessado por sons e imagens, é marcado pelo cinema e pelo audiovisual tanto como parte de estratégias de dominação e exclusão quanto como possibilidade de conscientização e como experiência libertadora.

No momento em que chego ao fim da presente pesquisa, concluo que a junção entre cinema, educação e direitos humanos seja realmente fundamental para reinventarmos cada campo separadamente. E acredito que, a partir desse encontro, cada um desses campos pode e deve se transformar internamente.

Chegar à proposição de um *cinema afirmativo*, na intenção de conectar os campos do cinema, da educação e dos direitos humanos, vem ao encontro de minhas experiências e expectativas profissionais e teóricas. Esses temas continuam a funcionar como catalisadores de reflexões que me ajudam, particularmente, como professor da educação básica e como pesquisador.

Assim, apenas a partir das proposições que conduziram cada capítulo, foi possível chegar à noção de cinema afirmativo. A intenção de acrescentar os ingredientes paulatinamente nesse estudo foi deliberada. O primeiro capítulo se dedicou apenas aos direitos humanos. O segundo capítulo manteve esse campo e somou o da educação. O terceiro, manteve ambos e inseriu o cinema. E, finalmente, o quarto capítulo buscou formular a noção de cinema afirmativo, na tentativa de contribuir para o fortalecimento da tríade cinema-educação-direitos humanos.

As possibilidades de análise colocadas a partir da noção de cinema afirmativo não se esgotam nessas linhas, mas podem se multiplicar em novos estudos que permitam lapidar, reformular, reinventar essa ideia que, aqui, deu apenas seus primeiros passos. O cinema afirmativo, assim, se estabelece como um elo entre desafios teóricos e práticas pedagógicas, sempre pautadas pelo

encontro entre cinema, educação e direitos humanos, considerando as especificidades dos campos, mas também a necessidade de reinvenção dos mesmos, abrindo veredas para reflexões futuras.

Referências bibliográficas

ARENDDT, H. A crise na educação. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2006, p. 221-247

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Cinead/UFRJ/Booklink, 2002.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: _____. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

CANAU, Vera. Direitos Humanos, violência e cotidiano escolar. In: CANAU, Vera (Org.) **Reinventar a Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CANAU, Vera; SACAVINO, Susana. Educação em Direitos Humanos e Formação de Educadores. **Educação**, v.36, n.1, p.59-66, jan./abr. Porto Alegre, 2013.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 4, n. 8, jul./dez. 2002. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/26374055_A_violencia_na_escola_co_mo_os_sociologos_franceses_abordam_essa_questao Acesso em 07 mar 2020.

CHION, Michel. **Audiovisão**: som e imagem no cinema. Lisboa: Texto e Grafia, 2011.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitos-humanos/declar_dir_homem_cidadao.pdf Acesso em 7 mar 2020.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948. Disponível em <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf> Acesso em 7 mar 2020.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Teaching Positions**: difference, pedagogy and the power of address. Nova Iorque: Teachers College, 1997.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação:** reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GALLO, Sílvia. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: **Congresso Internacional Cotidiano:** Diálogos sobre Diálogos, 2, 2008, Niterói. Anais. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008. Disponível em <http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/GalloEuOutroOutros.pdf> Acesso em 7 mar 2020.

KITT, Andre. Human Rights Education or Human Rights in Education: a conceptual analysis. **Tese de Doutorado.** África do Sul: Universidade de Pretoria, 2006.

LEANDRO, Anita. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. **Comunicação & Educação,** São Paulo, (21): 29 a 36, maio/ago. 2001.

LÉVINAS, Emanuel. **Humanismo do outro homem.** Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Totalidade e Infinito.** Lisboa: Edições 70, 2008.

MARINO, Juan. Ciclos Históricos da Violência na América Latina. **São Paulo em Perspectiva,** v.18, n.1, São Paulo, jan./mar., 2004. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000100005 Acesso em 07 mar 2020.

MARTINS, Miriam Celeste (coord.). Curadoria educativa: inventando conversas. **Reflexão e Ação**, vol. 14, n.1, jan/jun 2006.

MCKEE, Robert. **Story**: substância, estrutura, estilo e os princípios da escrita de roteiros. Curitiba: Arte & Letra, 2006.

MISSE, Michel. Sobre a acumulação social da violência no Rio de Janeiro. **Civitas**, Porto Alegre, v.8, n.3, set/dez, 2008.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n.117, p.197-217, novembro/2002.

NAÇÕES UNIDAS. A Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos 1995/2004 - **Lições para a vida**. Nações Unidas, 1998.

PEQUENO, Marconi. Violência e Direitos Humanos. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v.28, jan/abr 2016.

PINHEIRO, Paulo Sérgio; NETO, Paulo de Mesquita. **Direitos Humanos no Brasil**: perspectivas no final do século. 2015. Disponível em <https://nev.prp.usp.br/wp-content/uploads/2015/01/down111.pdf> Acesso em 7 mar 2020.

PRETTO, Nelson. **Uma escola sem/com futuro**: educação e multimídia. Campinas: Papyrus, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUÍ, Marilena. **Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2014.

ZIZEK, Slavoj. Contra os direitos humanos. **Mediações**, v.15. n.1. Londrina, 2010.

VERGARA, Luís. Curadoria Educativa: Percepção Imaginativa/Consciência do Olhar. In: CERVETTO, Renata; LÓPEZ, Miguel. **Agite antes de usar**: deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina. São Paulo: Edições Sesc, 2018.



Alexandre Guerreiro
alexandreguerreiro@hotmail.com

