

Educação em Direitos Humanos de perspectiva crítica e decolonial: amorosidade e ética das emoções no confronto com a cultura do ódio

Human Rights Education from a Critical and Decolonial Perspective: Loving Pedagogy and the Ethics of Emotions in Confronting the Culture of Hate

Educación en Derechos Humanos desde una Perspectiva Crítica y Decolonial: Amorosidad y Ética de las Emociones en el Confronto con la Cultura del Odio

*Eliana Batista Souza*¹  

*Carlos Francisco de Sousa Reis*²  

Resumo

O artigo analisa a cultura do ódio como estrutura que se alimenta da falta de sentido produzida pela promessa não cumprida do capitalismo e pela lógica de culpabilização do outro, amplificada por arquiteturas digitais e pela crise das democracias representativas. Examina o percurso da educação em direitos humanos (EDH), formula uma perspectiva crítica e decolonial organizada em cinco eixos - relações étnico-raciais, de gênero, afetivo-sexuais, mais-que-humanas e ética das emoções - e argumenta que amorosidade e ética das emoções constituem práticas políticas capazes de reconfigurar as relações educativas. Discute impactos na escola brasileira, evidencia a centralidade da formação docente e propõe a transversalidade da EDH como condição para currículos e ambientes de cuidado, solidariedade e resistência.

Palavras-chave: educação em direitos humanos; cultura do ódio; amorosidade; ética das emoções; formação docente

Abstract

The article analyzes the culture of hate as a structure fueled by the meaning-void generated by capitalism's unfulfilled promise and by a logic of scapegoating, amplified by digital architectures and the crisis of representative democracies. It traces the trajectory of human rights education (HRE), advances a critical decolonial perspective organized around five axes - ethno-racial, gender, affective-sexual, more-than-human relations, and an ethics of emotions - and argues that loving pedagogy and an ethics of emotions work as political practices capable of reshaping educational relations. It examines impacts on Brazilian schools, underscores the centrality of teacher education, and proposes HRE transversality as a precondition for curricula and environments grounded in care, solidarity, and resistance.

Keywords: human rights education; culture of hate; loving pedagogy; ethics of emotions; teacher education.

Resumen

El artículo analiza la cultura del odio como estructura alimentada por el vacío de sentido generado por la promesa incumplida del capitalismo y por una lógica de culpabilización del otro, amplificada por arquitecturas digitales y por la crisis de las democracias representativas. Examina el recorrido de la educación en derechos humanos (EDH), propone una perspectiva crítica y decolonial organizada en cinco ejes -relaciones étnico-raciales, de género, afectivo-sexuales, más-que-humanas y ética de las

¹ Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE – Brasil.

² Universidade de Coimbra, Coimbra – Portugal.

emociones - y sostiene que la amorosidad y la ética de las emociones operan como prácticas políticas capaces de reconfigurar las relaciones educativas. Analiza impactos en la escuela brasileña, destaca la centralidad de la formación docente y defiende la transversalidad de la EDH como condición para currículos y entornos de cuidado, solidaridad y resistencia.

Palabras clave: educación en derechos humanos; cultura del odio; amorosidad; ética de las emociones; formación docente.

Introdução

Nas últimas décadas, assistimos à intensificação da chamada cultura do ódio, que se manifesta de modo cada vez mais evidente nas práticas sociais, políticas e educativas. Se, por um lado, os direitos humanos foram consolidados em documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (AGNU, 1948) e fortalecidos por múltiplas iniciativas da Organização das Nações Unidas (ONU) e de organismos nacionais, por outro, sua efetivação segue marcada por resistências, negações e tentativas de deslegitimação. No Brasil, essas tensões se expressam com clareza no campo da educação, em que professoras e professores tornaram-se alvo de ataques, perseguições e censuras por parte de grupos que não reconhecem a centralidade da dignidade humana como princípio inegociável.

Assim, a escola, instituição situada nesse contexto social, também é atravessada por discursos que banalizam a violência, desprezam a diferença e naturalizam desigualdades. O que vemos, muitas vezes, é a construção de um clima de medo e desconfiança, que fragiliza a prática docente e compromete o papel emancipador da educação. Esse cenário não decorre apenas de políticas educacionais descontinuadas ou da falta de investimentos estruturais; reflete, sobretudo, um projeto social que busca minar a força transformadora da educação e, mais especificamente, da Educação em Direitos Humanos (EDH).

Diante disso, é urgente reafirmar a centralidade da EDH como prática pedagógica e política capaz de enfrentar a cultura do ódio. Ela não pode ser compreendida apenas como um conjunto de normativas e diretrizes, mas como uma experiência que atravessa o currículo, as relações interpessoais e as dimensões éticas e afetivas da educação formal. Sua efetividade depende da capacidade de integrar a reflexão crítica e decolonial à prática cotidiana, reconhecendo os sujeitos em sua pluralidade de vozes, histórias e contextos.

Nessa direção, a perspectiva crítica e decolonial da EDH, que aqui assumimos, busca romper com o universalismo abstrato que marcou os discursos inaugurais dos direitos humanos. Mais do que repetir fórmulas jurídicas ou princípios formais, trata-se de escutar vozes historicamente silenciadas, problematizar as hierarquias impostas pelo colonialismo e afirmar que direitos humanos só existem quando dialogam com as lutas concretas de povos e comunidades. Essa abordagem permite que a EDH seja não apenas instrumento de defesa contra violações, mas também caminho de construção de mundos possíveis, nos quais a justiça, a equidade e a dignidade de todos os seres estejam no centro da vida social.

É nesse horizonte que se inscreve a noção de amorosidade, compreendida aqui não como sentimento individual e romântico, mas como prática ética, política e pedagógica.

Inspirada em Paulo Freire, bell hooks e Marina Garcés, a amorosidade traduz uma promessa pautada na capacidade de educadoras e educadores de confrontar a cultura do ódio com práticas que cultivem cuidado, respeito e reconhecimento mútuo. A ela se articula a ética das emoções, eixo da Educação em Direitos Humanos crítica e decolonial proposta por Zembylas (2017a), que entende os afetos como parte constitutiva da luta por direitos e não como dimensão secundária ou meramente subjetiva: educar para os direitos humanos é também educar para sentir, reconhecer e elaborar as emoções que emergem no confronto com injustiças e violências.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo refletir sobre o papel da Educação em Direitos Humanos na resistência à cultura do ódio, enfatizando a amorosidade e a ética das emoções como fundamentos para a prática educativa em contextos marcados pela violência simbólica e material. Para isso, retomaremos brevemente o percurso histórico da EDH, analisaremos os impactos da cultura do ódio na escola e defenderemos a necessidade de currículos de formação docente que assumam a EDH de maneira crítica e decolonial. Ao final, argumentaremos que a amorosidade, longe de postura ingênua ou conciliatória, constitui um ato de coragem e de resistência, capaz de afirmar a dignidade de todos os seres frente às forças que buscam negá-la.

Breve percurso da Educação em Direitos Humanos

A Educação em Direitos Humanos constitui uma das vertentes mais importantes das lutas pela afirmação da dignidade humana nos séculos XX e XXI. Seu ponto de partida mais visível costuma ser associado à Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, logo após os horrores da Segunda Guerra Mundial. O artigo 26 da DUDH estabelece que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. Ainda que formulada em um contexto marcado por forte influência eurocêntrica e pelas disputas geopolíticas do pós-guerra, essa disposição abriu caminho para a compreensão de que a educação não pode se restringir à transmissão de conteúdos, mas deve ser um espaço de formação ética, política e cidadã.

Desde então, diversas iniciativas internacionais reforçaram a centralidade da educação na promoção dos direitos humanos. Entre elas, destacam-se a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em Viena em 1993, que resultou na Declaração e Programa de Ação de Viena, conclamando os Estados a incluir a EDH em seus sistemas educativos. Em 1994, a ONU instituiu a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995–2004), com o objetivo de incentivar os países a elaborar planos nacionais e inserir os direitos humanos de maneira sistemática nos currículos escolares. Como continuidade, em 2005 foi criado o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, ainda em vigor, dividido em fases que priorizam diferentes públicos e estratégias de implementação.

No Brasil, esse movimento internacional encontrou eco, sobretudo, a partir da última Constituição Nacional, que consolidou um marco democrático após mais de duas décadas

de ditadura civil-militar. A Carta Magna de 1988 consagrou a dignidade da pessoa humana como fundamento da República (art. 1º, III), além de assegurar direitos sociais, civis e políticos que ampliaram o horizonte de cidadania. Esse contexto democrático favoreceu a formulação de políticas específicas voltadas para a EDH, como o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) em suas várias versões e, em 2003, a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Dois documentos são especialmente relevantes nesse percurso: o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003 e atualizado em 2006, e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2012. O PNEDH (Brasil, 2004, 2007, 2018), assim, estabeleceu cinco grandes eixos de atuação: educação básica, educação superior, educação não formal, educação de profissionais dos sistemas de justiça e segurança, e educação e mídia. Já as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) (Brasil, 2013) trouxeram orientações normativas para que os sistemas de ensino incluíssem a EDH em seus currículos, projetos pedagógicos e práticas formativas. Esses avanços demonstram que o Brasil, ao menos no plano formal, assumiu compromissos importantes para consolidar a Educação em Direitos Humanos como política pública.

No entanto, a trajetória da EDH no Brasil sempre esteve acompanhada de tensões. Ao mesmo tempo em que documentos oficiais destacam sua relevância, não foram poucos os movimentos sociais e coletivos de educadoras/es que denunciaram a distância entre as normativas e a prática concreta nas escolas e universidades. A EDH muitas vezes permaneceu restrita a projetos pontuais, sem efetiva transversalidade nos currículos. Além disso, a ascensão de discursos conservadores a partir da década de 2010 intensificou o cenário de disputas, especialmente com iniciativas que buscaram censurar ou criminalizar professores/as em nome de uma suposta “neutralidade escolar”. O “Escola sem Partido” é exemplo emblemático desse movimento, que ataca justamente os princípios da EDH ao restringir a liberdade docente e silenciar temas como diversidade, equidade e justiça social (Peixoto Filho; Souza; Silva, 2019).

É nesse ponto que se evidenciam as ambiguidades do percurso da EDH: ao mesmo tempo em que se consolidaram marcos legais e normativos importantes, multiplicaram-se as resistências sociais e políticas contra sua efetivação. A cultura do ódio, alimentada por setores que rejeitam a diferença e a pluralidade, encontrou na escola um de seus principais alvos, transformando professores/as em símbolos de uma luta ideológica artificialmente construída. Nesse contexto, torna-se evidente que a EDH não pode ser reduzida à formalidade de documentos ou planos de ação; ela precisa ser compreendida como prática viva, atravessada por disputas, afetos e resistências.

Nessa direção, retomar brevemente o percurso da EDH nos ajuda a perceber que sua história é feita tanto de conquistas quanto de tensões. Se, de um lado, temos a consolidação de compromissos internacionais e nacionais que reconhecem a importância da educação para a realização dos direitos humanos, de outro, assistimos ao avanço de forças que buscam negar esses mesmos direitos. Esse paradoxo, longe de exceção, revela o caráter político da EDH: ela não é neutra nem consensual, mas um campo em permanente

disputa, no qual a amorosidade e a ética das emoções podem constituir caminhos para resistir e (re)existir frente às ofensivas do ódio.

Educação em Direitos Humanos de perspectiva crítica e decolonial

As narrativas fundadoras da Educação em Direitos Humanos foram historicamente atravessadas por uma perspectiva universalista e eurocêntrica. A DUDH representa um marco inegável, mas também expressa a visão de mundo dos países que a elaboraram, em grande parte potências coloniais ou seus aliados. Essa matriz universalista, embora importante para afirmar princípios comuns, frequentemente ignorou vozes e experiências de povos submetidos à colonização, ao racismo estrutural e às múltiplas formas de opressão que seguem atravessando as sociedades contemporâneas.

É nesse ponto que a perspectiva crítica e decolonial torna-se fundamental. Pensar a EDH de modo crítico e decolonial significa reconhecer que os direitos humanos não são dados prontos e acabados, mas processos em permanente disputa, construídos a partir de diferentes “lugares de fala” (Ribeiro, 2019) e experiências históricas. Significa também problematizar o monopólio das epistemologias ocidentais e abrir espaço para outros saberes, narrativas e práticas que ampliem o horizonte da dignidade humana.

A EDH crítica e decolonial, como aqui defendemos, estrutura-se a partir de cinco eixos fundamentais:

1. A Educação das Relações Étnico-raciais que reconhece que o racismo é elemento constitutivo das sociedades contemporâneas e que a luta contra ele precisa estar no centro das práticas educativas. A EDH só é possível quando incorpora a história, a memória e os saberes de populações negras, indígenas e de outros grupos racializados, rompendo com currículos que silenciam ou marginalizam essas existências.
2. A Educação das Relações de Gênero que afirma a equidade de gênero como princípio inegociável, enfrentando a colonialidade de gênero e, conseqüentemente, o patriarcado e suas múltiplas expressões no cotidiano escolar. Isso implica problematizar os estereótipos e abrir espaço para que as identidades de gênero possam se expressar com dignidade, para repensar a masculinidade e combater o sexismo.
3. A Educação das Relações afetivo-sexuais que reconhece a pluralidade das formas de amar, desejar e se relacionar, afirmando a legitimidade de identidades e matizes afetivo-sexuais marginalizados. A EDH, nesse sentido, questiona a heteronormatividade compulsória e combate as discriminações às pessoas LGBTQIAPN+.
4. A Educação das Relações Mais-que-humanas que amplia a noção de direitos para além da centralidade exclusiva da experiência humana, compreendendo que fazemos parte da natureza e que a vida planetária precisa ser defendida em sua totalidade. Propõe, assim, uma ética ecológica e interdependente, em que os

direitos humanos se entrelaçam com os direitos da Terra em direção a uma cidadania planetária.

5. A Ética das emoções que elabora as dimensões afetivas como centrais no processo educativo. A EDH, nesse sentido, não se limita ao conhecimento cognitivo ou normativo; exige também a capacidade de sentir, elaborar e transformar emoções diante das injustiças. Raiva, indignação, tristeza e compaixão não são obstáculos ao pensamento crítico, mas motores que impulsionam práticas pedagógicas de resistência e transformação.

Esses cinco eixos articulam uma compreensão de direitos humanos que não é apenas jurídica ou abstrata, mas vivida nas práticas escolares e nos corpos dos sujeitos que habitam a escola. Ao trazer as relações étnico-raciais, de gênero, afetivo-sexuais, mais-que-humanas e emocionais para o centro do debate, a EDH crítica e decolonial rompe com a fragmentação que separa o cognitivo do afetivo, o humano da natureza, o universal do local.

Importa ressaltar, no entanto, que essa perspectiva não substitui os marcos internacionais dos direitos humanos, mas os radicaliza a partir de vozes e lutas históricas silenciadas. Enquanto a matriz eurocêntrica tende a propor uma visão abstrata de humanidade, a EDH crítica e decolonial insiste na pluralidade de humanidades possíveis, reconhecendo que não há dignidade sem o enfrentamento das estruturas coloniais que moldaram a modernidade ocidental.

No cotidiano escolar, assumir essa educação implica rever currículos, metodologias e relações pedagógicas. Significa valorizar outras epistemologias; criar espaços de diálogo que reconheçam a legitimidade das diferenças; e cultivar práticas pedagógicas que articulem razão e emoção, conhecimento e cuidado. Essa prática não é isenta de conflitos: pelo contrário, assume o confronto como parte inevitável da luta por direitos. O que a diferencia, porém, é que esse confronto é atravessado pela amorosidade, que transforma a resistência em gesto ético e político de afirmação da vida.

Assim, a EDH crítica e decolonial não se apresenta como um novo modelo a ser simplesmente incorporado, mas como um horizonte de (re)existência, em que as instituições educativas podem se tornar espaços de reinvenção de mundos. Frente à cultura do ódio, essa abordagem permite compreender a amorosidade e a ética das emoções não como fragilidade, mas como potência: potência de resistir, de cuidar, de educar e de viver em dignidade.

Cultura do ódio e seus reflexos na educação

O termo cultura do ódio tem sido empregado para designar práticas sociais e políticas que se alimentam do desrespeito, da violência simbólica e da negação do outro como sujeito de direitos. Mais do que episódios isolados de agressividade, trata-se de um fenômeno estrutural, articulado a projetos de poder baseados no medo, na exclusão e na desumanização. Essa cultura, contudo, não surge do vazio: é alimentada pela falta de sentido que atravessa as sociedades contemporâneas, causada, entre outros fatores, pela

frustração diante da promessa não cumprida de um futuro melhor sob o capitalismo (Garcés, 2023).

Nessa perspectiva, Garcés (2023) observa que essa promessa moderna de progresso e bem-estar, ao não se realizar em termos coletivos, converte-se em mecanismo de culpabilização. O fracasso é deslocado para o outro: a pessoa imigrante, a mulher, a pessoa negra, a pessoa LGBTQIAPN+, a pessoa com deficiência. Dessa forma, a lógica da culpabilização atua como dispositivo de contenção social, desviando o olhar da estrutura que fabrica promessas inalcançáveis e canalizando a frustração para corpos e existências historicamente excluídos.

Na atualidade, essa lógica dissemina-se com rapidez, potencializada pelas redes digitais e pela engrenagem algorítmica de propagação de discursos extremistas. As plataformas, ao privilegiarem conteúdos que despertam medo, ressentimento e ódio, amplificam esse processo de responsabilização do outro. Assim, a promessa de futuro melhor, sempre adiada, é substituída por uma busca incessante de culpados, convertendo a insatisfação social em combustível para o extremismo.

Esse cenário encontra terreno fértil na crise das democracias representativas, que já não oferecem respostas às desigualdades estruturais nem alternativas à sensação de vazio e desamparo. A promessa capitalista falha, mas se mantém viva ao alimentar narrativas que transferem a culpa para grupos vulnerabilizados, reforçando dinâmicas de exclusão e legitimando práticas autoritárias.

Esse quadro não permanece restrito à esfera político-partidária ou digital: invade também os espaços educativos, onde se torna ainda mais perverso por atingir o próprio processo de formação humana (Peixoto Filho; Souza; Silva, 2019). No campo da educação formal, a cultura do ódio se manifesta de modo particularmente intenso. Professoras e professores passaram a ser alvos de campanhas de difamação, perseguições institucionais e até mesmo agressões físicas, muitas vezes por abordarem temas relacionados a direitos humanos como a diversidade de gênero, a sexualidade, a equidade racial ou crítica social. A docência, já marcada por condições precárias de trabalho e baixos salários, tornou-se ainda mais vulnerável diante de discursos que deslegitimam a função educativa como prática de emancipação. O que está em jogo, então, não é apenas a autonomia docente, mas a própria possibilidade de os espaços de educação formal se afirmarem como espaços de construção democrática.

A cultura do ódio expressa na educação formal, no entanto, não se limita a ataques diretos às/aos profissionais. Ela se traduz também em políticas de censura curricular, que buscam excluir dos programas de ensino conteúdos que abordem desigualdades históricas ou direitos de populações marginalizadas. No Brasil, exemplos como o projeto “Escola sem Partido” ilustram a tentativa de transformar a educação em território de silenciamento, em que a diversidade é percebida como ameaça e o pensamento crítico é substituído por uma noção distorcida de neutralidade. Essas iniciativas reforçam um ambiente de medo, no qual estudantes e professores/as são desencorajados/os a problematizar injustiças sociais.

É preciso compreender, porém, que a cultura do ódio é alimentada, sobretudo, por setores que encontram na negação dos direitos humanos uma estratégia de mobilização

política. A retórica que associa os direitos humanos à impunidade, por exemplo, ou que acusa educadores/as de doutrinação, serve ao propósito de enfraquecer práticas pedagógicas críticas e decoloniais a fim de manter as estruturas de poder.

Essa cultura afeta profundamente o clima escolar. O medo constante de perseguições gera insegurança entre docentes, dificulta o estabelecimento de vínculos pedagógicos e corrói o sentido coletivo da escola. A escola, que deveria ser espaço de acolhimento e formação integral, segue, então, reproduzindo violências e inequidades (Bourdieu; Passeron, 2021).

Desse modo, a violência não é apenas um desvio, mas uma estrutura que organiza as relações sociais e educativas; não deve, portanto, ser vista como exceção, e sim como expressão de uma lógica ampla de desumanização, pela qual a vida de determinados grupos é considerada descartável ou indigna.

É nesse cenário que a Educação em Direitos Humanos revela sua potência. Ao se contrapor à cultura do ódio, a EDH afirma a dignidade como princípio irrenunciável e cria possibilidades de reconfigurar as relações educativas. Para isso, é necessário compreender que o enfrentamento do ódio não pode ocorrer apenas no plano normativo ou jurídico; exige práticas pedagógicas que mobilizem afetos, reconheçam a pluralidade e fortaleçam a capacidade de educadoras/es e estudantes de resistirem coletivamente.

Nessa direção, tais constatações devem reforçar a urgência de construir currículos e práticas que coloquem os direitos humanos no centro da experiência escolar. Mais do que reagir às ofensivas, trata-se de cultivar estratégias de (re)existência que façam dos espaços educativos espaços de cuidado e solidariedade. É nesse horizonte que se inscrevem a amorosidade e a ética das emoções, dimensões que discutiremos a seguir como fundamentos para enfrentar a violência e afirmar a vida em sua dignidade.

Amorosidade e ética das emoções como práticas políticas

Freire (2010, 2013) afirmou a amorosidade como princípio pedagógico inegociável. Ele defendeu que educar é ato político e de coragem, que exige reconhecer no outro a sua humanidade e recusar a desumanização como método. A escolha ética de estar ao lado dos oprimidos/as só é possível se for amorosa, porque o amor funda o compromisso com a libertação.

Seguindo os passos de Freire, hooks (2021a, 2021b) aprofundou a ideia de que o amor é prática de liberdade, de modo que, para ela, a sala de aula pode ser espaço de resistência quando se organiza em torno do cuidado, do respeito e do reconhecimento mútuo. O amor, segundo hooks, não é mero afeto individual, mas prática pedagógica e comunitária que se opõe ao medo e à violência.

A partir das reflexões sobre a promessa de Garcés (2023), a amorosidade de Freire (2010, 2013) e as elaborações sobre o amor de hooks (2021a, 2021b), compreendemos que viver coletivamente é assumir compromissos éticos e afetivos com um futuro comum. A promessa, nessa direção, inseparável da amorosidade, é gesto pedagógico que aponta para a possibilidade de outros mundos, mesmo em contextos de crise e incerteza.

Mais que isso, compreende-se que as emoções não são experiências privadas ou espontâneas: são práticas sociais e políticas, construídas e reguladas em contextos históricos e culturais (Zembylas, 2016, 2017a, 2017b). Assim, medo, raiva, compaixão e esperança emergem nas escolas não apenas como sentimentos individuais, mas como efeitos de relações de poder que decidem quem pode falar, quem pode sentir e quais vidas merecem ser dignas de luto ou de cuidado.

No entanto, é preciso ter cuidado com a sentimentalidade barata (*cheap sentimentalism*) (Zembylas, 2016), quando emoções como a compaixão se reduzem a piedade superficial, sem conduzir à ação transformadora. Para superá-la, Zembylas (2016) propõe uma orientação crítico-sentimental, que não rejeita os afetos, mas os problematiza e ressignifica, de modo que a compaixão torne-se solidariedade crítica; a indignação, energia de resistência; a tristeza, vínculo coletivo; e a esperança, compromisso de transformação.

É nesse diálogo com Freire, Garcés e Zembylas que situamos a proposta da ética das emoções como eixo da Educação em Direitos Humanos decolonial. A ética das emoções parte da constatação de que o ódio não é apenas ideia, mas emoção cultivada e disseminada. Enfrentá-lo requer práticas pedagógicas que acolham, transformem e ressignifiquem sentimentos em compromisso político com a dignidade humana.

Na escola, isso implica reconhecer a raiva diante do racismo como energia legítima de luta antirracista; acolher a tristeza como experiência compartilhada de solidariedade; deslocar a compaixão de um lugar paternalista para um compromisso ético com a vida do outro. Mais do que legitimar o sentir, a ética das emoções cria condições para que os afetos se tornem práticas políticas de resistência e (re)existência.

Assim, a amorosidade e a ética das emoções não são ornamentos suaves diante da dureza do ódio, mas práticas políticas radicais que se inscrevem em promessas enquanto compromisso com a consciência planetária. Ao cultivar vínculos, promessas e afetos, rompe-se com a cisão moderna entre razão e emoção e afirma-se a educação como espaço integral de luta pela dignidade.

Formação docente e enfrentamento ao ódio

Se a cultura do ódio se manifesta de modo tão contundente na sociedade, torna-se inevitável problematizar a formação inicial de professoras e professores. Afinal, em que medida os cursos de Pedagogia no Brasil têm preparado educadoras e educadores para enfrentar a violência simbólica e material que atinge a escola? E como a Educação em Direitos Humanos, em sua dimensão crítica e decolonial, comparece - ou é silenciada - nos currículos formativos?

Souza, Reis e Ribeiro (2025) revelam um quadro ambíguo. Ao analisar currículos de cursos de Pedagogia, a autora e os autores identificaram que, por um lado, há evidências de inserção da EDH nos documentos institucionais, seja por meio de disciplinas específicas, seja em ementas que mencionam princípios de cidadania, diversidade e direitos; por outro, essa presença é marcada por lacunas, fragilidades e, muitas vezes, superficialidade. Ela e

eles revelam que, em muitos casos, os direitos humanos aparecem apenas como referência normativa, sem articulação com metodologias e práticas pedagógicas que deem conta da complexidade das tensões contemporâneas.

Essa ausência – ou presença tímida – da EDH nos currículos compromete a preparação docente para lidar com situações concretas de discriminação, violência e exclusão. Sem formação sólida em direitos humanos, as/os educadoras/es tendem a se sentir isoladas/os e despreparadas/os para mediar os conflitos inerentes das relações. Além disso, a violência vivenciada, aprofunda o clima de insegurança e contribui para a precarização da docência, que passa a ser exercida sob constante ameaça.

É nesse ponto que a EDH decolonial pode se tornar eixo estruturante da formação docente. Ao integrar as dimensões étnico-raciais, de gênero, afetivo-sexuais, mais-que-humanas e a ética das emoções, permite que futuras/os docentes compreendam a escola como espaço de disputa, mas também de (re)existência. Essa abordagem não apenas fornece ferramentas teóricas, mas convoca a prática pedagógica como ato político e afetivo, capaz de resistir ao ódio com coragem e amorosidade.

Para tanto, é fundamental que os currículos de formação docente:

- incorporem a transversalidade da EDH - não apenas em disciplinas isoladas, mas como princípio orientador dos projetos pedagógicos, articulado às práticas de estágio e extensão;
- promovam experiências de formação integral - que articulem o conhecimento acadêmico às vivências comunitárias, aproximando estudantes de realidades concretas de violação e resistência;
- valorizem a dimensão afetiva da docência - reconhecendo, com base na ética das emoções (Zembylas, 2016, 2017), que o enfrentamento ao ódio passa pela capacidade de elaborar coletivamente sentimentos de medo, indignação e esperança;
- reconheçam a pluralidade de saberes - incluindo epistemologias negras, indígenas, feministas e decoloniais, que ampliam a compreensão de direitos humanos para além do marco normativo eurocêntrico.

Ao lado dessas transformações curriculares, é necessário também fortalecer políticas institucionais de proteção docente. A formação inicial não pode carregar sozinha a responsabilidade de enfrentar a cultura do ódio, mas precisa ser acompanhada de condições de trabalho dignas, redes de apoio e estratégias coletivas que deem suporte às práticas educativas. Ainda assim, a universidade tem papel central em preparar sujeitos que compreendam a docência como prática ética e política e que assumam a amorosidade como escolha consciente diante da violência.

Assim, a formação docente em direitos humanos não deve ser pensada como acréscimo eventual ao currículo, mas como dimensão constitutiva da identidade profissional. Mais do que formar técnicos/as da educação, trata-se de formar sujeitos integrais para educar crianças integrais (Souza, 2025). Em tempos de ódio e intolerância, essa formação integral é condição para que a escola siga sendo espaço de esperança, de dignidade e de reinvenção de mundos possíveis.

Considerações finais

A reflexões que aqui apresentamos ajuda-nos a compreender que a cultura do ódio não é fenômeno episódico, mas estrutura que se alimenta de uma dupla engrenagem: a falta de sentido produzida pela promessa não cumprida do capitalismo e a lógica de culpabilização do outro, amplificada por arquiteturas digitais e por crises das democracias representativas. Ao adentrar a escola, esse dispositivo corrói vínculos, deslegitima a docência e reforça práticas de exclusão.

Nesse contexto, a Educação em Direitos Humanos, concebida a partir da perspectiva crítica e decolonial, constitui resposta ética e política indispensável. Quando articula os cinco eixos aqui propostos - relações étnico-raciais, de gênero, afetivo-sexuais, mais-que-humanas e ética das emoções -, a EDH desloca o foco do mero cumprimento normativo para a experiência viva de aprender e conviver com dignidade. Amorosidade e ética das emoções não são ornamentos discursivos: são gramáticas de ação que convertem afetos em compromisso público, transformando indignação em resistência, compaixão em solidariedade crítica e esperança em prática.

Por isso, defender a EDH é defender condições materiais e simbólicas para a docência: proteção institucional, formação integral, currículos transversais e espaços de cuidado. É também reconhecer a escola como lugar de conflito e, justamente por isso, de criação política. Em vez de capitular ao medo e ao silenciamento, cabe às instituições educativas cultivar promessas que possam ser compartilhadas - promessas que, diferentemente das promessas vazias do mercado, se cumpram no comum.

Em suma, enfrentar a cultura do ódio exige reconstruir sentidos, reparar laços e afirmar vidas. A escola tem papel decisivo nessa tarefa: quando escolhe a amorosidade como método e a ética das emoções como horizonte, ela não apenas protege, mas inaugura mundos possíveis.

Referências

AGNU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 3 nov. 2023

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. São Paulo: Editora Vozes, 2021.

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

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2004. Acesso em: 1 nov. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 1 nov. 2023

BRASIL. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília; Coordenação Geral da Educação em SDH/ PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 nov. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARCÉS, Marina. **El tiempo de la promesa**. Barcelona: Editorial Anagrama, 2023.

hooks, bell. **Enseñar a transgredir**. Madrid: Capitán Swing Libros, 2021a.

hooks, bell. **Ensinando comunidade: Uma pedagogia da esperança**. Tradução: Kenia Cardoso. São Paulo, SP: Editora Elefante, 2021b.

PEIXOTO FILHO, José Pereira; SOUZA, Eliana Batista; SILVA, Gleice Tatiana Marques Barbosa. O “Escola sem Partido”, os Direitos Humanos e a formação humana das futuras gerações brasileiras. *In*: NUNES, César Augusto R. R.; GOMES, Catarina (org.). **Direitos Humanos: Educação e Democracia**. São Paulo: Brasília, 2019. p. 179-200.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro, 2019.

SOUZA, Eliana Batista. **Formadores integrais para crianças integrais: uma análise dos cursos de pedagogia do Brasil no quadro dos Direitos Humanos**. 2025. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025.

SOUZA, Eliana Batista; REIS, Carlos Francisco de; RIBEIRO, Luís Távora. Quando a dignidade não cabe na ementa uma análise da formação inicial de pedagogas(os) no Brasil. **Diálogo Educacional**, v. 25, n. 86, p. 1342-1355, set. 2025.

ZEMBYLAS, Michalinos. Toward a Critical-Sentimental Orientation in Human Rights Education. **Educational Philosophy and Theory**, v. 48, n. 11, p. 1151–1167, 18 set. 2016.

ZEMBYLAS, Michalinos. Re-contextualising human rights education: some decolonial strategies and pedagogical/curricular possibilities. **Pedagogy, Culture & Society**, v. 25, n. 4, p. 487-499, 2 out. 2017a.

ZEMBYLAS, Michalinos. Cultivating Critical Sentimental Education in Human Rights Education. **International Journal of Human Rights Education**, v. 1, n. 1, 16 out. 2017b.