

Resistir ao ódio pela educação: arte, afetos e direitos humanos no Projeto Observatório de Direitos Humanos nas Escolas

Resisting hatred for education: art, affections and human rights in the Observatory of Human Rights in Schools Project

Resistir el odio a la educación: arte, afectos y derechos humanos en el Proyecto Observatorio de Derechos Humanos en las Escuelas

Caren Ruotti¹  

Fernanda Lemos Silva Marques²  

Marcela de Oliveira Nunes³  

Veridiana Parahyba Campos⁴  

Resumo

O presente artigo discute a importância da escola na resistência aos discursos de ódio. Para tanto, apresenta a experiência do Projeto Observatório de Direitos Humanos nas Escolas (PODHE), desenvolvido, desde 2017, em escolas públicas de São Paulo. Especificamente, destaca sua concepção de vivência em direitos, na qual a esfera relacional, os afetos e a arte-educação assumem centralidade. Como será indicado, a cultura do ódio tem exercido influência crescente na formação de subjetividades de adolescentes e jovens, produzindo tensões, hostilidades e reproduções de violências. A escola não está imune a esse processo e, devido ao seu papel central na socialização das novas gerações, ocupa posição fundamental em sua desconstrução — desde que assuma uma educação pautada *na e para* a democracia, comprometida com os direitos humanos e capaz de fortalecer o cultivo de outros afetos, subjetividades, valores e modos de se relacionar.

Palavras-chave: discursos de ódio; escola; arte-educação; prevenção às violências.

Abstract

This article discusses the importance of schools in resisting hate speech. To this end, it presents the experience of the Human Rights Observatory in Schools Project (PODHE), which has been running since 2017 in public schools in São Paulo. Specifically, it highlights its concept of experiencing rights, in which relationships, emotions, and art education take center stage. As will be indicated, the culture of hate has exerted a growing influence on the formation of the subjectivities of adolescents and young people, producing tensions, hostilities, and the reproduction of violence. Schools are not immune to this process and, due to their central role in the socialization of new generations, occupy a fundamental position in its deconstruction - provided they adopt an education based *on* and *for* democracy, committed to human rights, and capable of strengthening the cultivation of other affections, subjectivities, values, and ways of relating.

Keywords: hate speech; school; art education; violence prevention.

¹ Universidade de São Paulo, São Paulo/SP – Brasil.

² Universidade de São Paulo, São Paulo/SP – Brasil.

³ Universidade de São Paulo, São Paulo/SP – Brasil.

⁴ Universidade de São Paulo, São Paulo/SP – Brasil.

Resumen

El presente artículo aborda la importancia de la escuela en la resistencia frente a los discursos de odio. Para ello, presenta la experiencia del Proyecto Observatorio de Derechos Humanos en las Escuelas (PODHE), desarrollado desde 2017 en escuelas públicas de São Paulo, Brasil. En particular, destaca su concepción de vivencia en derechos, en la cual la esfera relacional, los afectos y la arte-educación adquieren centralidad. Como se demostrará, la cultura del odio ha ejercido una influencia creciente en la formación de las subjetividades de adolescentes y jóvenes, generando tensiones, hostilidades y reproducciones de violencias. La escuela no está al margen de este proceso y, debido a su papel central en la socialización de las nuevas generaciones, ocupa una posición fundamental en su deconstrucción - siempre que asuma una educación basada *en* y *para* la democracia, comprometida con los derechos humanos y capaz de fortalecer el cultivo de otros afectos, subjetividades, valores y modos de relación.

Palabras clave: discurso de odio; escuela; educación artística; prevención de la violencia.

Introdução

O discurso de ódio é um veneno. Alimenta preconceito, fomenta discriminação, incita violência e, em casos extremos, abre caminho para atrocidades em massa. Devemos enfrentá-lo juntos, com determinação e solidariedade (António Guterres, Secretário-geral da ONU).

Atualmente vivemos no Brasil um espraio dos discursos de ódio, em distintas esferas sociais e políticas, produzindo tensões, discriminações e violências. Trata-se de um fenômeno que tem ganhado força globalmente, engendrado por transformações políticas importantes, como o crescimento dos partidos de extrema-direita, além das alterações tecnológicas, especialmente a massificação e a centralidade da internet na mediação das relações sociais. Como pontua Ribas (2021, p. 226) “o país vive uma condução política que se beneficia da produção e da reprodução do ódio como forma de governo, alimentando não apenas o descrédito na democracia, mas desmontando-a paulatinamente”. Isto ocorre por conta do aumento gradativo de lideranças políticas com posicionamentos conservadores e autoritários em cargos legislativos e executivos, fazendo o uso pernicioso das redes sociais para desestabilizar o funcionamento da máquina estatal.

É importante lembrar, que durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, observou-se um esforço consistente para a consolidação de uma sociedade democrática, respaldada pelos princípios dos direitos humanos⁵, em oposição às violências estruturais e simbólicas, o cenário político subsequente, sob a gestão do então presidente Jair Bolsonaro, representou uma inflexão significativa nesse percurso. Visto que foi um governo marcado pela presença de um líder que, em diversas ocasiões, expressou publicamente discursos de ódio e intolerância direcionados a diferentes grupos sociais, minando princípios fundamentais da convivência democrática e da dignidade humana. Bolsonaro, egresso da carreira militar, construiu sua trajetória parlamentar com base em uma retórica autoritária e excludente, na qual não apenas exaltava o uso da violência contra opositores políticos – chegando a incitar o fuzilamento de adversários –, como também proferia declarações de teor abertamente

⁵ Especialmente por meio da criação de marcos orientadores como os Programas Nacionais de Direitos Humanos (Brasil, 1996, 2002, 2009) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2006).

racista, comparando homens quilombolas a animais, referindo-se a eles em termos de “arrobos”⁶.

Tais manifestações, longe de se constituírem em episódios isolados, refletem uma postura política que deslegitima as conquistas históricas no campo dos direitos humanos e reafirma projetos de poder sustentados por lógicas de discriminação, hierarquização e exclusão social. Situação que, inevitavelmente, alimentou e naturalizou, entre a população em geral e, especialmente entre parcelas da juventude brasileira, os discursos de ódio como algo legítimo e passível de ser difundido em diferentes espaços, desde as redes sociais até as salas de aula. O discurso de ódio, nesse sentido, configura-se como uma das formas mais preocupantes de violência simbólica na contemporaneidade, especialmente quando internalizado por jovens que o incorporam como parte de sua identidade e expressão política.

Destaca-se que partilhamos da compreensão que os discursos de ódio são capazes de produzir efeitos lesivos comparáveis aos de uma violência física, conforme as análises de Butler (2021). Ademais, ao examinar as ambivalências inerentes ao discurso de ódio, a autora ressalta os limites de entendê-lo como um “ato individual de fala” e defende a necessidade de situá-lo em processos históricos e sociais mais amplos, especialmente diante da difusão de enunciados violentos e criminosos dirigidos a distintos grupos sociais, frequentemente legitimados pelo argumento anacrônico da “liberdade de expressão”.

Destarte, tais discursos constituem uma manifestação de violência em si (com potencial de desencadear outras formas de violência), sendo proferidos e disseminados com o objetivo de discriminar, constranger e excluir pessoas e/ou grupos com base em aspectos identitários como raça, gênero, religião e orientação sexual. Como destacado pela Unesco (2023, p.3), tais discursos têm “o potencial de instigar e alimentar a violência, e produzir ideologias de extremismo violento, incluindo crimes de atrocidade (grosso modo, contra a humanidade) e o genocídio. O discurso de ódio discrimina e viola os direitos humanos individuais e coletivos e prejudica a coesão social”.

O impacto deste fenômeno tem alcançado também as escolas no país. É inegável a função social desempenhada pela escola em uma sociedade como a brasileira, ao promover a democratização e a universalização da educação formal para segmentos historicamente privados do acesso aos bancos escolares. Todavia, a mesma instituição que garante um direito humano fundamental – o direito à educação – encontra-se atravessada por práticas de violência, que contrariam os princípios dos direitos humanos, expondo as contradições intrínsecas a uma sociedade complexa e profundamente desigual como a do Brasil. Assim, nos últimos anos, setores da sociedade têm voltado o seu olhar para a escola e as diversas formas de violências que desafiam a convivência escolar, incluindo a prática de discursos de ódio, uma vez que têm tido forte influência na produção de subjetividades de estudantes, com efeitos nocivos para suas relações cotidianas. Observa-se, de tal modo,

⁶ Em 2022 partidos e movimentos protocolaram uma ação junto ao Tribunal Superior Eleitoral, por conta da incitação à violência e discursos de ódio proferidos pelo então Presidente Jair Bolsonaro.

desde a perseguição de educadores, estimulada pelo movimento Escola sem Partido⁷, até o aumento das práticas de violência extrema, com feridos e vítimas fatais, os chamados ataques escolares (Vinha; Garcia, 2023; Nunes, 2025).

Fernando Penna, Aquino e Moura (2024), ao pesquisarem sobre as ofensivas sofridas pelos professores ao tratarem de temas e conteúdos que dialogam diretamente com uma cultura dos direitos humanos, indicam uma clara perseguição sistemática a docentes pelo simples exercício do seu ofício. Os autores destacam que, quando docentes não se sentem seguros para exercer seu trabalho em sala de aula, o medo pode levá-los a excluir determinadas temáticas e abordagens do cotidiano escolar. Essa insegurança aqui no Brasil resulta inclusive na omissão de temas legalmente obrigatórios, como a história e a cultura afro-brasileira e indígena. Esse contexto gera um ambiente de censura e autocensura entre educadores, fenômeno que o campo jurídico denomina *chilling effect* (efeito inibidor ou amedrontador).

A escola, conforme distintas normativas educacionais, como a própria Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Base Nacional Comum Curricular (2017), as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (2012), entre outras, deveria configurar-se como um espaço de acolhimento, pluralidade e respeito à diversidade humana, assegurando a seus integrantes a vivência de direitos básicos e a possibilidade de construção de saberes em um ambiente seguro. De tal modo, teria como propósito não apenas transmitir conteúdos curriculares, mas também promover a convivência democrática, o diálogo intercultural e a formação cidadã, favorecendo o reconhecimento das diferenças étnico-raciais, de gênero, religiosas, geracionais e de orientação sexual. Contudo, como sublinhado, a realidade que se impõe em muitos contextos revela um quadro contrastante. Longe de ser um local de aprendizagem e convivência pacífica, a escola tem se convertido, em diversos territórios, em um ambiente permeado por insegurança, hostilidade e tensão recorrente (Knoener; Zambianco, 2025).

Sobre as formas de violência na escola, o Ministério da Educação (2023) propõe uma tipologia em quatro eixos para a compreensão de suas múltiplas manifestações. O primeiro corresponde a episódios de agressão extrema, caracterizados por ataques deliberados e potencialmente letais, os chamados ataques escolares. O segundo abrange situações de violência interpessoal, que incluem práticas de hostilidade e discriminação que envolvem estudantes, professores e outros profissionais da educação. O terceiro refere-se ao *bullying*, entendido como processo contínuo de intimidação física, verbal ou psicológica. Já a quarta categoria, de natureza institucional, manifesta-se em dinâmicas de exclusão reproduzidas no interior da própria escola, a exemplo o uso de materiais didáticos que invisibilizam a diversidade racial e de gênero. A esses domínios somam-se as violências ocorridas no entorno da instituição, incluindo tráfico de drogas, assaltos e demais atividades ilícitas, demonstrando a complexidade do fenômeno.

⁷ O movimento Escola sem Partido surgiu em 2004 a partir de uma parceria entre Miguel Nagib, idealizador da proposta, e o então deputado estadual Flávio Bolsonaro. Em 2014, por meio do PL nº 7.180/2014, o movimento objetivava alterar a LDB/1996 e impedir que educadores realizassem atividades consideradas contrárias aos valores e às crenças morais e religiosas dos estudantes e de suas famílias. Na prática, o projeto previa o controle e o cerceamento da função crítica e social da própria escola.

No que se refere ao segundo eixo, pesquisas recentes indicam que a circulação de mensagens de caráter racista, misógino e homofóbico, frequentemente legitimadas em ambientes virtuais, alimentam tensões no cotidiano escolar, reforçando estigmas e naturalizando as diversas formas de violência. Os dados divulgados pelo Observatório Nacional dos Direitos Humanos (ObservaDH) evidenciam um crescimento significativo na proporção de estudantes que relataram sofrer bullying: enquanto em 2009 o percentual de alunos que declararam ser vítimas desse tipo de agressão era de 30,9%, em 2019 o índice alcançou 40,5%. O recente Atlas da Violência (Cerqueira; Bueno, 2023) destacou que especialmente no estado de São Paulo houve um crescimento significativo da prática de *cyberbullying*⁸ entre os estudantes do Ensino Médio, nos levando a olhar com mais atenção para os ambientes virtuais como forma de socialização e interação entre jovens e também um espaço de reprodução de violências on-line e disseminação dos discursos de ódio.

A conexão on-line e o acesso à uma infinidade de informações que não foram pensadas para um público infanto-juvenil não constroem autoestima nem desenvolvem o senso crítico, uma vez que sem o encontro real, as consequências das ações tendem a ser menos contabilizadas, especialmente quando o anonimato é uma opção. Como aponta o relatório organizado por Vinha e Garcia (2023), inclusive o aumento dos casos de violência nas/contra as escolas têm ligação direta com essa nova forma de ser no mundo. Muitos dos perpetradores de crimes, menores de idade, são parte de comunidades virtuais que cultivam a extrema violência, misoginia, xenofobia etc., exaltando e imitando outros episódios, como o massacre de Columbine.

Destaca-se que a “a maior parte dos autores foi usuário da subcultura extremistas interagem com perfis, subcomunidades e comunidades virtuais mórbidas e/ou consumia conteúdos de ódio, característica cada vez mais presente nos últimos anos” (Vinha; Garcia, 2023, p. 21). Essas comunidades enaltecem a violência e estimulam àqueles que pretendem colocá-la em prática na vida real, como uma forma de reparação aos supostos sofrimentos vivenciados, notadamente marcadas por relatos de bullying e isolamento social, de acordo com as pesquisas. Quando se vive quase exclusivamente no mundo virtual, a sensação de isolamento torna-se cada vez mais angustiante, entrelaçando-se à falsa sensação de conexão produzida pelas redes. É essa contradição que tem se mostrado extremamente adoecedora e sobre a qual precisamos atuar de forma consistente em diversas áreas. Esse quadro complexo e preocupante tem nos obrigado – pesquisadoras(es) e educadoras(es) – a voltar nossa atenção para questões que, por caminhos distintos, buscam, ao final, responder: por que tanta violência? Por que tanto ressentimento?

Sendo a escola um dos principais espaços de sociabilidade das crianças e jovens, é salutar nos debruçarmos sobre seu papel como um agente fundamental de transformação desse estado de coisas. Além disso, é preciso dialogarmos com todos os envolvidos sobre uma problemática tão grave, unindo forças e conhecimentos no intuito de enfrentar tais

⁸ Compreende-se como *cyberbullying* “quando se é feito o uso da internet para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial” (Brasil, 2023, p. 43).

processos. Entendemos que tanto o presente artigo, quanto o dossiê no qual está inserido, faz parte desse movimento de buscar soluções envolvendo diversos agentes e práticas na discussão.

Portanto, urge atuar coletivamente, como proposto na epígrafe, a fim de que nossas bases democráticas possam ser fortalecidas em respeito aos direitos humanos, inclusive a partir da educação das novas gerações. Nesta perspectiva, o artigo situa a importância especialmente da escola nesta tarefa. Para tanto, vale-se da experiência do Projeto Observatório de Direitos Humanos em Escolas (PODHE), dialogando sobre a potência de seus princípios e metodologias na resistência aos discursos de ódio e violências no ambiente escolar.

Emolientes para os discursos de ódio: a experiência do Projeto Observatório de Direitos Humanos em Escolas

Atualmente, como sublinhado, vivemos um espraiamento dos discursos de ódio em distintas esferas sociais e políticas, os quais precisam ser pensados, levando em consideração o entendimento foucaultiano de discurso, em sua relação com configurações históricas e de poder específicas, que têm definido suas possibilidades de aparecimento e arrefecimento (Foucault, 1996). Discurso que, nesta mesma concepção, disputa o estabelecimento de certos regimes de verdade e têm efeitos sobre os sujeitos, sobre seus corpos e suas subjetividades.

Assim, o fortalecimento da extrema-direita no país, com o aumento de lideranças políticas em cargos legislativos e executivos, as distintas violências estruturais e estruturantes, historicamente constituídas, produzindo e reproduzindo desigualdades e outras violências, bem como alterações tecnológicas de grande impacto no cotidiano das pessoas (especialmente por meio das redes sociais), são alguns dos aspectos que têm servido de substrato e combustível para os atuais discursos de ódio, bem como para os efeitos nocivos que têm provocado na construção de subjetividades, inclusive de jovens, alimentando valores e práticas violentas.

Como indica Ribas (2021, p. 222), o ódio quer “separar: classificar, conjurar, controlar, eliminar”, procurando silenciar certas formas de existência. Cabe salientar, de tal modo, que quando falamos sobre discursos de ódio, estamos lidando com produções de sentido, com relações de poder, mas também com a existência de afetos, aspectos que tornam o seu desmantelamento difícil e desafiador. Embora no senso comum o termo “afeto” esteja diretamente relacionado à carinho e/ou amorosidade, muitos outros são os afetos que nos perpassam, que podem ser considerados quando olhamos para as relações sociais e interações cotidianas. Como indica Fernandes (2019), apoiada nos estudos de Espinosa, podemos compreender o afeto como algo resultante de nossos encontros (com o mundo e no mundo), com impactos em nossa mente e corpo, que aumentam ou não nossa potência de agir. É, de tal modo, essencialmente relacional. Neste sentido, incluem-se os afetos como o medo e o ódio (afetos tristes), os quais só podem ser superados quando contrastados com outros afetos: “[...] não se muda um afeto apenas com uma ideia. É

necessário que outros afetos mais potentes e contrários circulem, promovendo diferentes afetações nos sujeitos, grupos e instituições” (Fernandes, 2019, p. 34).

No caso brasileiro, mover-se na resistência aos discursos de ódio, às práticas e aos afetos que lhe constituem e promover outras formas de convivência exige transformações profundas. Visto nossas raízes colonizadoras, escravocratas e autoritárias. Isso não é tarefa fácil, uma vez que este passado, que “nem passado é ainda” (Pinheiro, 1996), tem sido vivenciado sob novas roupagens e incrementos, produzindo efeitos profundos na forma como vemos o outro, nas formas que reconhecemos ou não os seus sofrimentos.

Nesta perspectiva, Ribas (2021, p. 222) pontua a necessidade de opções e práticas éticas, estéticas e políticas que possam alimentar outra lógica, que talvez não sejam capazes de eliminar totalmente o ódio, mas consigam criar lentamente resistências e “emolientes” para “seus desmanchamentos”. Para isso, a autora sugere a adoção de “pedagogias lentas”, às quais acrescentaríamos os predicados de contínuas e persistentes, como forma de desmontar o ódio e seus gatilhos e produzir/ contrastar outros afetos, outras subjetividades, outros valores, outros modos de se relacionar.

Considerando estes pressupostos e seus desdobramentos no campo educacional, ressalta-se a importância da escola enquanto uma das instituições essenciais na promoção destes emolientes. É nela primordialmente que as/os estudantes ampliam as relações sociais além da família e se inter-relacionam com educandos com realidades sociais, culturais e identidades distintas, sendo, portanto, um lugar potencial para o respeito às diferenças e promoção da igualdade.

Contudo, a escola só será capaz de produzir estes emolientes caso assuma sua responsabilidade política no desenvolvimento de uma educação crítica, democrática, acolhedora, amorosa e transformadora das estruturas de violência e desigualdade. Uma educação voltada para a humanização das relações e valorização dos direitos humanos, que permita aos sujeitos contextualizar as opressões que vivenciam e agir coletivamente na sua superação (Freire, 2005). Para tanto, o ambiente escolar precisa ser “intencionalmente estruturado para fomentar vínculos, fortalecer o sentimento de pertencimento e cultivar o respeito mútuo” (Knoener; Zambianco, 2025, p. 181).

Como destacam Knoener e Zambianco (2025), vários estudos têm indicado que a prevenção dos discursos de ódio nas escolas segue os mesmos caminhos apresentados para o enfrentamento de outras formas de violências, que minam a qualidade das relações escolares e a construção de um ambiente de respeito mútuo. Especificamente, as autoras evidenciam como necessário: a identificação e nomeação das violências; a adoção de uma comunicação ética, que respeite os sentimentos dos sujeitos envolvidos; a promoção do senso de pertencimento; a transformação da escola em um espaço seguro e contínuo de diálogo e respeito; bem como o letramento digital dos estudantes.

De forma geral, trata-se de cultivar um olhar verdadeiro para as relações gestadas no ambiente escolar, colocando a formação humana, em sua integralidade (considerando interações, afetos e valores) como preocupação pedagógica legítima da escola em seu trabalho diário e não como algo de menor valor ou atenção esporádica. Muitas vezes, apenas eventos extremos, como os ataques escolares, acabam desencadeando esta

consideração. Entretanto, como destacado, a prevenção de violências (e desmantelamento do ódio) exige o caminho das pedagogias lentas, persistentes e contínuas, que mobilizem as escolas de forma transversal, envolvendo cotidianamente seus distintos sujeitos na construção coletiva e colaborativa de uma convivência ética, justa e respeitosa.

Nesta perspectiva, apresentamos o caso do “Projeto Observatório de Direitos Humanos em Escolas” (PODHE), desenvolvido desde 2017, pelo Núcleo de Estudos da Violência⁹, em escolas públicas do estado de São Paulo, o qual busca contribuir para uma educação pautada na e para a democracia, por meio do compromisso fundamental de fortalecimento dos direitos humanos a partir da vivência cotidiana de seus sujeitos.

Procura-se, por meio da descrição e reflexão sobre o PODHE, dialogar sobre três aspectos que nos parecem fundamentais nessa resistência aos discursos de ódio nas escolas e a partir das escolas: uma educação que preza pela experiência e pela vivência cotidiana dos direitos humanos; uma educação que considera a atuação na esfera relacional e dos afetos como um dos seus propósitos; uma educação que valoriza a arte-educação como forma de auxiliar na promoção desta experiência e vivência de direitos; todos estes aspectos visando favorecer o acolhimento, o sentimento de pertencimento, a participação, a convivência ética e respeitosa e a superação de violências. Em relação ao último aspecto, daremos destaque à experiência do PODHE no desenvolvimento de oficinas com as técnicas do Teatro do Oprimido.

Concepção pedagógica e proposta metodológica do PODHE: a importância da vivência em direitos humanos

O PODHE consiste em uma proposta de educação em direitos humanos contextualizada, que tem por metodologia central a construção de observatórios de direitos humanos em escolas, os quais podem ser compreendidos como “espaços colaborativos de monitoramento, controle e implementação de direitos humanos, que tem como base o olhar e a reflexão dos próprios participantes sobre o seu cotidiano e a perspectiva de fomentar transformações na comunidade local, com a superação de violação de direitos” (Ruotti; Blotta, 2023, p. 18). De tal modo, parte do reconhecimento de que as visões e vozes dos agentes locais são essenciais nas avaliações sobre a situação dos direitos humanos em diferentes esferas, para a interpelação das autoridades públicas e mobilização coletiva para sua garantia efetiva (NEV/USP, 2000). Cabe destacar, que os observatórios estão entre as ações sugeridas pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos para incentivar a “aprendizagem dos princípios dos direitos humanos, da ética, da convivência e da participação democrática na escola e na sociedade” (Brasil, 2007, p. 21).

⁹ Inicialmente como parte do projeto do NEV-USP “Construindo a democracia no dia-a-dia: direitos humanos, violência e confiança institucional”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), dentro da linha de Centros de Pesquisa, Inovação e Difusão (CEPID). E desde 2023, por meio do projeto: “Educação em direitos humanos para a promoção da equidade e prevenção às violências na escola”, contemplado pelo Programa de Pesquisa em Educação Básica – PROEDUCA – FAPESP/SEDUC, dentro da linha de financiamento de Melhoria do Ensino Público.

Especificamente, o projeto tem como objetivos auxiliar na sensibilização e formação em direitos humanos nas escolas; contribuir para uma vivência em cidadania, na qual a dignidade humana seja respeitada no interior das relações interpessoais e institucionais; auxiliar na promoção de canais de participação democrática, resolução pacífica de conflitos e escuta dos diferentes membros escolares; incentivar o protagonismo infanto-juvenil; estimular e orientar a produção de informações sobre a realidade escolar e os contextos sociais de inserção dos educandos sob a ótica dos direitos humanos; discutir sobre os meios viáveis para o encaminhamento de violações de direitos humanos; fomentar ações coletivas que auxiliem na transformação da escola e da comunidade em um ambiente de cidadania.

Para tanto, o PODHE é desenvolvido por meio de três eixos pedagógicos inter-relacionados, não necessariamente lineares, que se complementam em ciclos anuais durante o processo educativo:

- Eixo de sensibilização: destinado à criação de vínculo com os educandos e sensibilização para a temática geral dos direitos humanos;
- Eixo vivência e formação: com foco no desenvolvimento de temáticas específicas sobre direitos humanos, assim como atividades que priorizam as interações, a fim de favorecer a participação democrática, a escuta ativa, o respeito mútuo e a empatia;
- Eixo monitoramento e transformação: dedicado à produção de diagnósticos pelos educandos sobre seus contextos e à proposição e implementação de ações de transformação (Ruotti; Blotta, 2023).

Na interação dos distintos eixos, a concepção de uma vivência em direitos humanos é fundamental. Uma vez que implica permitir aos sujeitos escolares não apenas conhecerem formalmente seus direitos, mas vivenciarem sua realização cotidiana por meio de momentos de sensibilização, interação, reflexão e transformação. Neste sentido, tem-se a adoção de propostas pedagógicas que identificam e trabalham as problemáticas cotidianas em suas dimensões cognitivas, afetivas, estéticas e éticas particulares, considerando as relações estruturais de classe, raça, gênero, sexualidade, territorialidade, entre outras. Assim, considera-se “que é pela experiência cotidiana de respeito aos direitos, e pelo cultivo dos valores que lhe fundamentam, que uma educação em direitos humanos pode ser construída” (Ruotti; Blotta, 2023).

Como destaca Bondía (2002, p. 21): “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. De tal modo, proporcionar esta experiência é fundamental para que a defesa dos direitos humanos realmente tenha significado para os sujeitos, conforme suas vivências cotidianas e contextos, mobilizando afetos, valores, práticas para superação de ódios, opressões e desigualdades. Como será apresentado adiante, a arte, a arte-educação, tem um papel essencial nesse processo, inclusive pela sua capacidade de provocar esta experiência, recebendo um lugar de destaque nas ações do PODHE.

Cabe ressaltar ainda que atualmente a implementação do PODHE está centrada na realização de oficinas junto aos educandos, no período regular de aula, em um trabalho de

parceria com docentes das escolas¹⁰. Procura-se, com esta configuração, propiciar uma vivência em direitos humanos para o maior número de estudantes, assim como, realizar um projeto colaborativo com os docentes, “a fim de que os direitos humanos se integrem como pauta transversal nas escolas parceiras, em conexão com as demandas, expectativas, conteúdos e objetivos de trabalho dos educadores e da comunidade geral” (Ruotti; Blotta, 2023, p. 23-24).

Tal propósito implica a realização de ações formativas contínuas junto a estes profissionais, considerando os eixos metodológicos propostos, a fim de que, igualmente por meio da experiência, possam compreender e se apropriar dos princípios que norteiam o projeto, tornando-se parceiros na sua construção e transformação da cultura escolar em espaço de promoção de direitos. Como aponta Desgranges (2003, p. 68): “é preciso educar, formar os formadores, propiciar experiência para se criar gosto por essa experiência, propor processos apaixonantes para formar apaixonados”. De tal modo, as formações docentes vêm sendo cada vez mais fortalecidas, com ganhos nos vínculos estabelecidos e qualidade no desenvolvimento do projeto.

A importância da esfera relacional e dos afetos nos processos educativos nas escolas

Como pontua Benevides, “a dignidade do ser humano não repousa apenas na racionalidade” (Benevides, 2007, p. 4), envolve afetos e sentimentos. Assim, uma educação que preze pela humanização dos seus sujeitos, não pode desprezar um trabalho direcionado e contínuo para as relações gestadas no seu cotidiano, permeadas por afetos, valores, concepções sobre si e sobre os outros, relações hierárquicas de poder, preconceitos e discriminações arraigados histórica e culturalmente. De tal modo, na tarefa de construir outras disposições e práticas que superem o ódio, não é suficiente apenas falar sobre direitos é preciso outras pedagogias, pedagogias de amorosidade, de indignação, de crítica, de engajamento, de esperança (Freire, 1992, 2005; hooks, 2013, 2021a, 2021b), que permitam “[...] criar caminhos para a aproximação empática em relação aos sofrimentos que acompanham as violações de direitos” (Ruotti; Blotta, 2023) e sua superação.

Com isso em mente, entendemos que a escola precisa se constituir em um espaço no qual seus sujeitos sejam convidados e estimulados a pensar coletivamente não apenas sobre conhecimentos técnicos, mas também sobre aquilo que nos faz humanos e sobre nossa convivência. Não apenas pensar, mas construir e vivenciar formas de estar no mundo que garantam a dignidade de todos. Nesse sentido, é preciso realocar a esfera relacional para o centro das preocupações pedagógicas, envolvendo toda a comunidade escolar em um trabalho coletivo, capaz de criar espaços acolhedores, para que afetos contrários ao

¹⁰ A partir de 2023, o projeto vem sendo desenvolvido em três escolas parceiras. Nas escolas estaduais Prof.^a Amélia Kerr Nogueira e Dr. Ubaldo Costa Leite, ambas em regiões periféricas do município de São Paulo; e na escola municipal Maestro Marcelino Pietrobom, no município de Paulínia. Os docentes participantes desenvolvem projetos individuais conectados ao projeto geral com o apoio da equipe do PODHE junto a estudantes de diferentes níveis de ensino (desde o ensino fundamental I até a educação de jovens e adultos).

ódio possam ser cultivados e experienciados, assim como violências e opressões possam ser prevenidas e superadas (dentro e fora das escolas).

Tal concepção vai na contramão de uma educação produtivista, autoritária e punitivista, fortemente sustentada nos dias atuais por políticas neoliberais, conservadoras e militarizadas nas escolas, que prezam pela meritocracia, pelo individualismo, pela competição, pelo ranqueamento dos estudantes, pela disciplina e cerceamento de corpos e mentes. Assim como faz contraponto a um ensino cada vez mais mecanizado, automatizado (especialmente pela disseminação de plataformas digitais), debilitando o tempo de aprendizagem nas escolas, a autonomia, a potência criativa dos sujeitos e a valorização das relações humanas nos contextos escolares.

Todos estes aspectos, que estão presentes nas instituições escolares atuais, ainda que em proporções diferenciadas, têm contribuído para a produção e reprodução de um conjunto de violências nas escolas. Inicialmente a produção de uma violência simbólica, que exclui muitos estudantes dos seus bancos, ao produzir insucessos escolares, hierarquizações, discriminações múltiplas e punições. Exclusões estas que são fonte de tensão e podem provocar outros tipos de violências, violências entre estudantes, violências entre estudantes e profissionais, violências contra o prédio escolar, isto porque alimentam sentimentos de impotência, de baixa autoestima, de raiva contra a escola.

Uma escola que trata muitas vezes seus estudantes e familiares como “problema” e fonte de violência. Uma escola que acredita resolver problemas de violência com punições e restrição de direitos. Uma escola que não enxerga o sistema de opressões e desigualdades que alimentam as múltiplas violências que atravessam suas relações. Uma escola que não dá voz para seus estudantes, que não considera seus problemas e sentimentos e que não cria estruturas de suporte e acolhimento. Uma escola cada vez mais imersa no mundo digital, onde o encontro com o outro é cada vez menos priorizado e cultivado. Mundo digital que, como já ressaltado, tem sido fonte de preocupação, pelas implicações negativas que sua presença excessiva tem provocado na formação cognitiva e emocional das novas gerações, bem como sua influência na propagação da cultura do ódio e ataques às escolas (Vinha; Garcia, 2023).

Assim, propor uma outra educação, uma educação baseada em direitos, como faz o PODHE, que preza pelas relações e afetos no sentido de promover a dignidade humana, requer considerar as estruturas sociais, culturais e políticas nas quais as instituições escolares estão imersas. Não é, portanto, uma proposta ingênua, já que precisa considerar as estruturas de poder que interferem em nossos posicionamentos sociais e perspectivas educacionais. Ademais, desafiar e romper com estruturas sociais e políticas consolidadas não é um processo simples, nem imediato, mas coletivamente possível. E embora a escola não possa mudar tudo, ela pode fazer parte da mudança, uma vez que assuma sua responsabilidade. Como pontua Freire (1967, p. 97): “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. De tal modo, Albuquerque (2021) salienta que a amorosidade para o autor vai para além “de demonstrações de afeto e aproximação

carinhosa; é tudo isso e muito mais: é cuidar do(a) outro em plenitude; é compromisso com a justiça, com a superação das opressões.

A arte-educação, o estímulo à experiência e a promoção da vivência cotidiana dos direitos humanos nas escolas

De tal modo, para enfrentar o ódio, *nas e a partir* das práticas escolares, é imprescindível inventar, reinventar uma escola que preze pelas relações escolares, pela humanização dos sujeitos, como um dos seus objetivos fundamentais e não acessório. Isso exige um olhar para os afetos que atravessam os seus cotidianos e as vivências mais amplas dos seus sujeitos. Como afirma Brandão (2019, p.26):

[...] somente haverá “um outro mundo possível”, quando, passo a passo, existir em nós e entre nós um outro ser humano possível. E este outro ser humano mais humano e humanizador somente existirá quando soubermos criar uma outra educação possível, poeticamente humana e humanamente integral.

Para esta mudança, para a visualização e realização de um outro mundo possível, mais humanizado e humanizador, a arte, a arte-educação, enquanto metodologia dialógica e participativa, e também como expressão de resistência (Ribas, 2021), tem uma contribuição essencial. Ela é capaz de acessar “corações e mentes”, como nos fala Benevides (2007, p. 4), ou seja, tem a potência de incitar concomitantemente processos reflexivos e sensíveis de entendimento do ser humano e do mundo. Ademais, por sua capacidade imaginativa e criativa, “[...] mantém aberta as janelas do possível e do improvável” (Moraes, 2002, p.13), essenciais para movimentos de transformação individual e social, facilitando a apreensão da história não como determinação, mas como possibilidade (Freire, 1996).

Para tanto, a arte igualmente precisa deixar de ser entendida como uma disciplina acessória ou de menor importância no ambiente escolar, relegada a aulas específicas ou momentos estritamente comemorativos, sem vinculação com a vivência cotidiana das escolas e dos seus sujeitos. Tal desvalorização tem relação com processos sociais mais gerais, como as condições do sistema capitalista, que afasta os sujeitos dos produtos por ele produzidos, reconhecendo apenas algumas produções como obras de arte (Dewey, 2010) e apenas alguns sujeitos como artistas (reforçando a ideia de dom). E, consequentemente, com um modelo de educação ainda fortemente apoiado neste sistema e, em suas atualizações históricas, que preza por resultados racionalizados, funcionais, calculáveis e produtivos (Kanashiro; Marques, 2018), desvinculando corpo e mente e produzindo uma educação pouco crítica e emancipatória (Dewey, 2010; hooks, 2013).

Na contramão deste descrédito, a arte precisa ser compreendida como uma manifestação intrínseca aos sujeitos, como fundamental em seus processos de simbolização e significação de si e do mundo. E, sendo assim, a importância de ser vivenciada como componente transversal no processo educativo (Read, 2001), vinculada à prática cotidiana e em continuidade com “os processos normais do viver” (Dewey, 2010, p. 70).

As contribuições da arte contemporânea¹¹ são valiosas neste entendimento e valorização. Isto porque, conforme destacam Rangel, Goés e Frade (2013), este movimento artístico enfatiza uma reaproximação da arte com a vivência cotidiana, expandindo o que é reconhecido como arte, seus espaços de produção e fruição, assim como os sujeitos produtores de arte (como afirma o artista Joseph Beuys, um dos representantes deste movimento, todos podemos ser considerados artistas); incentiva processos reflexivos e de crítica social por meio da arte, a partir de distintas pautas políticas, sociais e de reconhecimento identitário (cultural e individual); valoriza os processos criativos e não só os produtos finais; busca a retirada dos sujeitos do individualismo e da indiferença que marca nossas sociedades, incentivando um olhar para o coletivo; e afirma o entrelaçamento entre arte, educação e política, evidenciando o potencial do coletivo na transformação social.

De tal modo, a ressignificação da arte nas escolas pode auxiliar a ressignificar o próprio processo de construção do conhecimento nas práticas escolares, assim como as relações pedagógicas e interações escolares. E, nessa perspectiva, proporcionar processos de superação de violências e violações de direitos humanos. Ademais, é preciso ressaltar a capacidade que a arte tem em promover a experiência (Dewey, 2010), criando espaços para que algo realmente nos toque e seja significativo. Como explicita Bondía (2002, p. 24):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Assim, ao nos deter especificamente nos efeitos perversos que as redes sociais têm na disseminação do ódio e produção de subjetividades dos estudantes, entendemos que provocar a experiência por meio da arte é um caminho educativo de extrema importância para a promoção de vivências em direitos humanos. A arte rompe com o automatismo das ações, com a pressa do dia a dia, com o excesso de informação e opinião (inclusive pela influência do mundo digital), incentivando outras formas de sentir e interagir consigo e com o outro (Bondía, 2002). Sendo assim, possibilita a criação de espaços de encontro com o outro, de escuta e compartilhamento coletivo, de promoção de vínculos, fundamentais nos processos educativos em geral e na formação integral dos sujeitos e, especificamente, na construção de valores de respeito ao outro e à diversidade que este representa.

No trabalho que temos desenvolvido pelo PODHE, a arte adquire esta posição educativa vinculada às vivências cotidianas, bem como é entendida como incitadora da experiência, ao abrir espaço para vivências sensíveis, estéticas, éticas, políticas, coletivas e cooperativas, com vistas a promover uma cultura em direitos humanos. Nesse sentido,

¹¹ Movimento artístico que surge na segunda metade do século XX e perdura até os dias atuais (com suas variações, transformações e desdobramentos).

as distintas linguagens artísticas, como as artes do corpo (dança e teatro), artes visuais, artes do som e artes da palavra (Firmiano *et al.*, 2018) têm sido mobilizadas, em suas ligações e complementaridades, no intuito de sensibilizar para a importância da defesa dos direitos, bem como para identificar violações e propor conjuntamente ações de superação.

Nessas interconexões, tem-se reconhecido especificamente a importância do corpo, do movimento corporal, como expressividade e afirmação identitária (individual, coletiva e cultural); a relevância da leitura e contextualização de imagens e produções visuais para compreensão de si, do outro e das condições de desigualdades e opressões que nos atravessam; da potência da educação musical humanizadora, que incentiva a escuta do outro em sua diversidade; bem como o valor da literatura (que engloba produções poética, ficcional ou dramática, mas também saberes da tradição oral), incentivando a compreensão do outro, a empatia e a produção criativa dos estudantes, inclusive contando suas próprias histórias, de suas famílias e de seus territórios.

No interior das artes do corpo, destacamos nossa proposta com a linguagem teatral, a qual tem o potencial de proporcionar outras formas de estar na escola, de vivenciar e ocupar seus espaços, bem como outros jeitos de pensar o corpo, o movimento corporal, e sua relevância para nossa comunicação, construção de saberes, formas de sentir, constituição de quem somos e de nossas relações (Strazzacappa, 2001; Lombardi; Souza, 2020). Outrossim, a linguagem teatral pode ser entendida como uma proposta educativa capaz de provocar a experiência, permitindo a interação com o outro, a escuta ativa, o diálogo, o acolhimento de incertezas, a cooperação, a horizontalidade das relações (Lombardi; Souza, 2020). É uma linguagem que pode colaborar para identificação dos conflitos e afetos que atravessam a vida dos sujeitos, dentro e fora da escola, auxiliando na superação de opressões e violências (Fernandes; Garcia, 2021; Lemos Silva Marques, 2025). Sabemos que nem sempre é fácil falar simplesmente sobre estas violências, por isso as vivências por meio do teatro podem nos auxiliar nesse caminho, proporcionando outras formas mais sensíveis de acessar estas violências.

Nesta perspectiva, insere-se nossa experiência com o método do Teatro do Oprimido, com estudantes da 1º série do ensino médio, em duas escolas parceiras do PODHE, que teve como objetivo criar espaços de diálogo sobre violências que pudessem ser debatidas e analisadas por meio do teatro (Lemos Silva Marques, 2025). Com foco na prevenção de violências em escolas, essa experiência teatral e educativa nos convida a refletir sobre o papel da arte e da educação na formação de sujeitos críticos e comunidades escolares amorosas (hooks, 2021a), capazes de reconhecer e respeitar a pluralidade em seus cotidianos, construir valores éticos e proporcionar afetos e comportamentos avessos aos discursos e à cultura de ódio.

O Teatro do Oprimido é um método estético e teatral desenvolvido pelo dramaturgo Augusto Boal, o qual tem como base “diversos jogos, exercícios e técnicas teatrais que buscam desmecanizar o corpo e a mente dos participantes na busca de romper com as práticas, ideias e modos de afetação que intensificam as formas de opressão em nossa sociedade” (Fernandes; Garcia, 2021, p. 21). Especificamente, é composto pelas técnicas de Teatro Jornal, Teatro Imagem, Teatro Fórum, Teatro Invisível, Arco Íris do Desejo, Teatro

Legislativo e a Estética do Oprimido. Para Boal, “a atividade teatral é um instrumento eficaz na compreensão e na busca de soluções para problemas sociais e interpessoais” (Boal, 1996, p. 28) e, portanto, potente para auxiliar na transformação da sociedade. Na experiência desenvolvida, utilizou-se mais fortemente a técnica do Teatro Fórum, na qual a barreira entre palco e plateia é rompida, convidando os espectadores a dialogarem sobre as experiências de violências encenadas

Na prática, os estudantes foram incentivados, em distintos encontros, a identificarem situações de violência que vivenciaram (direta ou indiretamente) na escola ou outros espaços de convivência e elaborarem coletivamente cenas a partir destas situações. Tais cenas eram então apresentadas, como forma de compartilharem tais vivências e refletirem conjuntamente para superar tais violências. Após as representações, os estudantes eram convidados a intervir nas cenas, buscando, por meio da reflexão e diálogo, alternativas para transformar a realidade. Assim, assume-se a perspectiva que “oprimidos” e “opressores” podem dialogar e apresentar perspectivas para soluções das situações apresentadas, sendo que o público que assiste se torna ativo e pode assumir o lugar dos oprimidos, encorajando-os a olhar com outra perspectiva sobre suas experiências. Logo, a linguagem teatral oportuniza uma distância estética das violências colocadas em cena, proporcionando aos participantes identificar comportamentos violentos até então não compreendidos pelo grupo, por tratar-se de atos corriqueiros e naturalizados, bem como impulsiona mudanças nos sujeitos (Lemos Silva Marques, 2025, p. 24).

Assim, a experiência do Teatro do Oprimido contribui para a construção de espaços dentro da escola onde vivências e perspectivas múltiplas podem ser expressadas e acolhidas, considerando a diversidade dos sujeitos que a compõem (em suas formações culturais, étnicas, religiosas e de gênero, entre outras). A barreira que se rompe entre atores e espectadores convida os praticantes do método a se colocarem no lugar do outro, exercício fundamental para a construção do respeito e empatia nas relações sociais, mobilizando os sujeitos a alcançarem objetivos conjuntamente. Tal exercício dialógico empático propõe que os sujeitos dessa comunidade escolar fortalecida possam “alegrar-se juntos, alimentar-se uns nos outros, transformando em suas as condições dos outros” (hooks, 2021a, p. 162).

Ademais, a linguagem teatral possui uma dimensão afetiva imensurável, uma vez que incentiva a expressão de emoções e sentimentos, dimensão tão necessária para a ruptura de pensamentos enrijecidos pelas violências. Diante disso, o Teatro do Oprimido na escola, apresenta-se como um horizonte possível para o fortalecimento de uma convivência com amorosidade na escola. Em sua obra “Ensinando Comunidade”, hooks (2021a) apresenta o conceito de “sala de aula amorosa”, como um lugar no qual as críticas poderão acontecer sem diminuir ninguém e que as tensões podem ser resolvidas de forma construtiva. Por isso, expressar-se e comunicar-se uns com os outros é uma aprendizagem necessária e indispensável na escola onde estudantes, professores, gestores e demais funcionários se relacionam diariamente e os conflitos e divergências como parte das relações humanas sempre irão existir. Neste sentido, a linguagem teatral e as demais linguagens artísticas podem auxiliar na criação de conexões amorosas nas escolas, com

base no diálogo e respeito mútuo, onde as violências cotidianas possam ser trabalhadas como um problema coletivo, contribuindo para sua prevenção, inclusive auxiliando na desconstrução de narrativas de ódio. Para hooks (2021a), o amor sempre nos moverá para longe da dominação em todas as suas formas. O amor sempre nos desafiará e nos transformará.

Considerações finais

Como enfrentar o ódio, desarticular suas estruturas e impedir suas manifestações de discriminação e opressão? Este é o questionamento que orienta o presente artigo, no qual se pontuam aspectos sociais e políticos que têm se mostrado relevantes para seu arrefecimento, ao mesmo tempo em que se discute a importância da educação – e, em especial, das instituições escolares – na sua mitigação ou desmantelamento.

Não de qualquer educação, mas de uma educação *na* e *para* a democracia, evidenciando o sentido político atrelado às nossas proposições sobre a escola e a sociedade que desejamos, conforme os ensinamentos de Paulo Freire (2001). Consequentemente, uma educação pautada na vivência em direitos humanos, capaz de fortalecer valores de justiça, solidariedade e respeito; uma educação que se debruça cotidianamente para a melhoria da convivência dentro e fora dos muros escolares; uma educação potente na promoção de outros afetos contrários ao ódio; de tal modo, uma educação amorosa, que cultive o bem querer nas interações cotidianas e que crie disposição para o enfrentamento das desigualdades e violências.

Nesta perspectiva, destaca-se a experiência do Projeto Observatório em Direitos Humanos nas Escolas, o qual se propõe a constituir uma experiência formativa (destinada a estudantes, docentes e demais profissionais) voltada à construção de valores, ao fortalecimento de vínculos e do pertencimento escolar, à promoção da igualdade e do respeito às diferenças, à participação e ao protagonismo, bem como à transformação de situações de opressão e violação de direitos. O projeto tem identificado na arte-educação um caminho privilegiado de reflexão e vivência ética e sensível, permitindo trabalhar os afetos que permeiam nossas relações, num exercício de compartilhamento empático fundamental para o respeito à dignidade humana.

Referências

ALBUQUERQUE, Targelia de Souza. Paulo Freire na escola: ensinar exige amorosidade, ouvirtude e uma constante avaliação da prática educativa. *Construir Notícias*, Centenário Paulo Freire, set./out. 2021, edição nº 120. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/paulo-freire-na-escola-ensinar-exige-amorosidade-ouvirtude-e-uma-constante-avaliacao-da-pratica-educativa/>. Acesso em: 15 out. 2025.

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? *Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*, 2007. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf. Acesso em: 15 out. 2025.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPED, 2002, n. 19, p. 20-28.

BRANDÃO, Carlos. Alguns passos no caminho de uma outra educação. In: *Criatividade: mudar a educação, transformar o mundo*. São Paulo: Ashoka/ Instituto Alana, 2019, p.18-27. Disponível em: https://escolascriativas.org/wp-content/uploads/2024/07/CRIATIVIDADE_mudar_a_educacao.pdf. Acesso em: 15 out 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. Secretaria Nacional de Direitos Humanos do Ministério da Justiça. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1)*, 1999. Disponível em: <https://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/programa-nacional-de-direitos-humanos-1996.pdf>. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-2)*, 2002. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/pndh_2_integral.pdf. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 13 de out. 2025.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. Brasília: SEDH/PR, 2009. Disponível em: <https://terradedireitos.org.br/wp-content/uploads/2010/01/pndh31.pdf>. Acesso em: 13 de out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 13 de out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 de out. 2025.

BRASIL. *Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental*. Relator: Daniel Cara, Brasília: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf>. Acesso em: 23 set. 2025.

BRASIL. Violências intraescolares - *Violências nas Escolas ObservaDH*, 2024. Disponível em: <https://observadh.mdh.gov.br/>. Acesso em: 23 set. 2025.

BOAL, Augusto. *O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BUTLER, Judith. *Discurso de ódio: uma política do performativo*. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). *Atlas da violência 2023*. Brasília: Ipea; FBSP, 2023. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/artigo/250/atlas-da-violencia-2023>. Acesso em: 15 out. 2025.

DESGRANGES, Flávio. *A Pedagogia do Espectador*. São Paulo: HUCITEC, 2003.

DEWEY, John. Tendo uma experiência. In: DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p.109-141.

FERNANDES, Kelly Cristina. *Teatro social dos afetos*. 2019. 291 f. Tese (Doutorado em Psicologia: Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

FERNANDES, Kelly Cristina; GARCIA, Daniela Fontes. *O teatro social dos afetos e a violência na escola*. São Paulo: Ed. das Autoras, 2021.

FIRMIANO, André et al. *Na linha tênue: experiências de arte-educação em privação de liberdade*. São Paulo: Ação Educativa, 2018.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 15. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação com prática de liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUTERRES, António. Como combater o discurso de ódio nas redes sociais. *ONU*, 12 de agosto de 2025. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/249816-como-combater-o-discurso-de-%C3%B3dio-nas-redes-sociais>. Acesso em: 13 out. 2025.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. *Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Elefante, 2021a.

hooks, bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. São Paulo: Editora Elefante, 2021b.

KANASHIRO, Bárbara; MARQUES, Diego. Corpos inconformados: Arte e Educação nas práticas artísticas contemporâneas. In: ANDRÉ, Carminda Mendes; BAPTISTA, Ana Maria Haddad (org.). *Pedagogias em trânsito: Estudos para uma ecologia de saberes em arte educação*. São Paulo: BT Acadêmica, 2018. p. 155-195.

KNOENER, Darlene Ferraz; ZAMBIANCO, Danila di Pietro. A promoção da convivência cuidadosa e inclusiva na oposição ao discurso de ódio. In: ZAMBIANCO, Danila Di Pietro; KNOENER, Darlene Ferraz; LAHR, Talita Bueno Salati (org.). *Valorizando toda forma de ser: práticas da educação em direitos humanos*. 1ed. Americana, SP: Editora Adonis, 2025. p. 175-194.

LEMOES SILVA MARQUES, Fernanda Roberta. Experiências com Teatro do Oprimido: como horizonte metodológico para prevenção de situações de violência na escola. *Revista Da FUNDARTE*, 2025, 64(64), e 1577. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/1577>. Acesso em: 15 out. 2025.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos; SOUZA, Fernanda Antunes de. Jogos teatrais na formação de pedagogos/as: do espaço vazio à experiência. *Moringa – Artes do Espetáculo*. João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 235-250, 2020.

MORAES, Sumaya Mattar. *Aprender a ouvir o som das águas: o projeto poético-pedagógico do professor de Arte*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

NEV/USP – Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo. *Relatório de Cidadania I – Os jovens e os direitos humanos*, 2000. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/dados/relatorios/r_br_nevusp/r_nev_cid_1_jovens_dh.pdf. Acesso em: 15 out. 2025.

NUNES, Marcela de Oliveira. Ataques em escolas e o discurso de ódio entre jovens. *Revista Imagens da Educação*, v. 15, n. 2, p. 47-70, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/74755/751375160101>. Acesso em: 13 out. 2025.

PENNA, Fernando; AQUINO, Renato; MOURA, Fernanda. Propondo uma definição de perseguição a educadoras(es) baseada na educação democrática. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 45, e274629, 2024.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. Passado não está morto: nem passado é ainda [Prefácio]. In: DIMENSTEIN, Gilberto. *Democracia em Pedacos*: Direitos Humanos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RANGEL, Clarice; GOÉS, Jéssica; FRADE, Isabela Nascimento. Beuys e Banksy: arte como vivência política do espaço público. In: *Anais do 22º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*: Ecossistemas Estéticos. Belém: ANPAP, PPGARTES/ICA/UFPa, 2013.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RIBAS, Cristina Thorstenberg. “Não vamos obedecer”: O Comando do Ódio no Brasil de Hoje. *Rev. Polis e Psique*, v. 11, n. 1, p. 222-246, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/108630/60380>. Acesso em: 13 out. 2025.

RUOTTI, Caren; BLOTTA, Vitor. *Caderno PODHE nº 1*: Proposta geral e contornos metodológicos do Projeto Observatório de Direitos Humanos em Escolas. São Paulo: NEV/USP, 2023. Disponível em: <https://nev.prp.usp.br/publicacao/caderno-podhe-no-1-proposta-geral-e-contornos-metodologicos-do-projeto-observatorio-de-direitos-humanos-em-escolas/>. Acesso em: 12 out. 2025.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cadernos Cedes*, ano 21, v.53, n. 69, abr. 2001.

UNESCO. *Enfrentar o discurso de ódio por meio da educação*: um guia para formuladores de políticas, 2023. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/enfrentar-o-discurso-de-odio-por-meio-da-educacao-um-guia-para-formuladores-de-politicas>. Acesso: 23 set. 2025.

VINHA, Telma; GARCIA, Cléo. *Ataques de violência extrema em escolas no Brasil*: causas e caminhos. São Paulo: D3e, 2023. Disponível: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/atualizacao_2505_ataques-violencia-escolas-brasil.pdf. Acesso: 23 set. 2025.