



REVISTA

DIÁLOGO EDUCACIONAL

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional



Quando a dignidade não cabe na ementa: uma análise da formação inicial de pedagogas(os) no Brasil

*Cuando la dignidad no cabe en el programa: un análisis de la
formación inicial de pedagogas/os en Brasil*

*When dignity doesn't fit the curriculum: an analysis of the initial
training of teachers in Brazil*

Eliana Batista Souza [a]

Contagem, MG, Brasil

Universidade de Coimbra (UC), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/ Universidade Federal do Ceará (UFC), Faculdade de Educação

Carlos Francisco de Sousa Reis [b]

Coimbra, Portugal

Universidade de Coimbra (UC), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Luís Távora Ribeiro Furtado [c]

Fortaleza, CE, Brasil

Universidade Federal do Ceará (UFC), Faculdade de Educação

Como citar: SOUZA, E. B.; REIS, C. F. de S.; RIBEIRO, L. T. F. Quando a dignidade não cabe na ementa: uma análise da formação inicial de pedagogas(os) no Brasil. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 25, n. 86, p. 1342-1356, 2025. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.086.DS12>

[a] Doutora em Ciências da Educação e em Educação Brasileira, e-mail: afroeliana@gmail.com

[b] Doutor em Ciências da Educação, e-mail: csreis@uc.pt

[c] Doutor em Sociologia, e-mail: luistavora@uol.com.br

Resumo

Este apresenta a presença/ausência de indicadores da Educação em Direitos Humanos (EDH) nos currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil, a partir da análise de conteúdo de 220 Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de instituições públicas e privadas. Os resultados revelam que a EDH permanece marginalizada, com abordagens fragmentadas, pontuais e frequentemente eletivas, sem articulação interdisciplinar e sem centralidade na formação docente. A investigação adota uma abordagem qualiquantitativa e fundamenta-se em referenciais críticos e decoloniais, apontando que os princípios de igualdade, liberdade e identidade são os mais recorrentes, enquanto dimensões como relações étnico-raciais, de gênero, afetivo-sexuais e mais-que-humanas são escassamente abordadas. O estudo interpreta esses dados como expressão de um projeto de formação ainda ancorado em um mito universal de humanidade, que silencia outras formas de existência e conhecimento. Ao propor a EDH decolonial como prática ética e insurgente, o artigo defende uma formação que valorize a dignidade em sua dimensão relacional, política e planetária.

Palavras-chave: Formação docente. Educação em Direitos Humanos. Pedagogia. Decolonialidade. Currículo.

Abstract

This article employs a content analysis of 220 Course Pedagogical Projects (CPPs) from public and private institutions to examine the incorporation of Human Rights Education (HRE) in the curricula of Pedagogy courses in Brazil. The findings indicate that HRE persists in a marginalized state, frequently addressed in a fragmented, elective, and non-interdisciplinary manner, exhibiting an absence of centrality in the realm of teacher education. The research employs a mixed-methods approach, drawing on critical and decolonial theoretical frameworks. The analysis reveals that equality, liberty, and identity are the most frequently cited principles, while key dimensions such as ethno-racial, gender, affective-sexual, and more-than-human relations are rarely addressed. These patterns are interpreted as symptoms of a formation project that remains grounded in a universal myth of humanity that suppresses other ways of being and knowing. The article proposes decolonial HRE as an ethical and insurgent practice, advocating for a teacher education that values dignity as a relational, political, and planetary principle.

Keywords: Teacher education. Human Rights Education. Pedagogy. Decoloniality. Curriculum.

Resumen

Este artículo emplea un análisis de contenido de 220 proyectos pedagógicos de curso (PPC) de instituciones públicas y privadas para examinar la incorporación de la educación en derechos humanos (EDH) en los planes de estudio de la pedagogía en Brasil. Los resultados indican que la EDH persiste en un estado marginado, abordada con frecuencia de manera fragmentada, optativa y no interdisciplinaria, lo que revela una falta de centralidad en la formación docente. La investigación emplea un enfoque de métodos mixtos, basándose en marcos teóricos críticos y descoloniales. El análisis revela que los principios más citados son la igualdad, la libertad y la identidad, mientras que dimensiones clave como las relaciones étnico-raciales, de género, afectivo-sexuales y más allá de lo humano rara vez se abordan. Estos patrones se interpretan como síntomas de un proyecto formativo que sigue basado en un mito universal de la humanidad que suprime otras formas de ser y de conocer. El artículo propone la EDH descolonial como una práctica ética y subversiva, y defiende una formación docente que valore la dignidad como principio relacional, político y planetario.

Palabras clave: formación docente. Educación en derechos humanos. Pedagogía. Descolonialidad. Currículo.

Introdução

A educação, em sua dimensão política, ética e estética, é atravessada por escolhas que revelam projetos de sociedade, disputas de memória e horizontes de mundo. O que se ensina, o que se silencia e o que se fragmenta nos currículos formativos não são meros acidentes pedagógicos, mas expressões de rationalidades que regulam o que pode ou não ser reconhecido como conhecimento válido (ACOSTA, 2013; APPLE, 2000, 2006; APPLE; BURAS, 2008; GUERRA; MACEDO, 2024; SACRISTÁN, 2013; SILVA, 2011).

No Brasil, a formação docente teve início formal com a Lei das Primeiras Letras (1827), mas só se estruturou com as escolas normais implantadas a partir de 1834. De lá para cá, tivemos a criação dos Institutos de Educação (1932); a criação do modelo "3+1", no qual três anos eram dedicados ao estudo de disciplinas específicas e um ano à formação didática; a extinção das escolas normais pelo governo civil-militar e a instituição dos cursos de Magistério de nível médio, com currículos fragmentados e licenciaturas curtas. Após a redemocratização, com a nova LDB (BRASIL, 1996), buscou-se reorganizar a formação docente por meio dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (RIBEIRO, 2010; SAVIANI, 2011; TANURI, 2000). Em 2006, os cursos de Pedagogia ganharam novas diretrizes (BRASIL, 2006) e passaram a formar profissionais para a docência da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da gestão educacional. Tudo isso, aponta um histórico marcado por políticas descontinuadas, fragmentadas e, muitas vezes, improvisadas, o que torna a classe trabalhadora da educação enfraquecida tanto em termos de identidade profissional, quanto em valorização e reconhecimento social (GATTI, 2012; GATTI et al., 2019).

Por outro lado, quando observamos a amplitude dos cursos de Pedagogia no contexto atual, reconhecemos a sua potência: as(os) profissionais formadoras(es) e formadas(os) nesse campo tem o poder de mobilizar a formação das novas gerações. Com a obrigatoriedade da oferta da educação formal pelo Estado e da frequência das crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 2013), as pedagogas e os pedagogos ocupam posições estratégicas. Elas(es) são, portanto, agentes que moldam os valores, as relações e os horizontes possíveis das futuras gerações.

A partir desse horizonte, é imprescindível a atenção à sua formação. É necessário que elas(es) construam uma base sólida em conhecimento e valores humanos, além de um espírito investigativo para sustentar seu desenvolvimento profissional, já que não cabe tudo no currículo. Diante da impossibilidade de abranger, em um único curso, todos os saberes exigidos pela prática pedagógica em um mundo em constante transformação, a Educação em Direitos Humanos (EDH) assume um papel central na formação docente. Mais do que um conteúdo específico, a EDH representa uma perspectiva ética e política que atravessa o fazer pedagógico, fortalecendo princípios como a justiça social, a equidade e o respeito à dignidade humana. Ao fomentar o pensamento crítico e decolonial, a valorização das diversidades e a sensibilidade diante das desigualdades, a EDH contribui para que as(os) futuras(os) pedagogas(os) estejam preparadas(os) não apenas para lidar com os desafios da profissão, mas para investigá-los e transformá-los de maneira comprometida com a construção de uma educação democrática, plural e planetariamente consciente.

Tendo isso em vista, este artigo, que advém de uma tese de doutorado, analisou da presença - ou da ausência - da Educação em Direitos Humanos nos currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil, a partir da análise de conteúdo de 220 Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de instituições públicas e privadas, com o objetivo de compreender de que maneira os princípios da EDH são incorporados em suas matrizes curriculares.

O trabalho ancorou-se nas diferentes abordagens da Educação em Direitos Humanos, reconhecendo a diversidade de perspectivas presentes na literatura, mas assumindo que a EDH crítica e decolonial como aquela com maior potencial para contribuir para a formação de cidadãos(as) planetários(os). Nessa direção, o dialogou-se com autoras(es) como María Lugones, Vera Lúcia Candau, Catherine Walsh, Antonio Manuel Barreto, Michalinos Zembylas, Michael Apple, Tomás Tadeu Silva, Denise Moura De Jesus Guerra, Roberto

Sidnei Macedo, entre outras(os) cujas contribuições possibilitam compreender os atravessamentos entre afetos, colonialidade, currículo e formação docente.

Ao adotar uma postura crítica e decolonial frente aos silenciamentos que moldam os currículos, este estudo propõe-se a apontar os limites de uma formação despolitizada e a defender a centralidade da EDH como prática comprometida com a dignidade mais-que-humana. Afinal, quando a dignidade não cabe na ementa, o que se ensina perde o seu potencial transformador.

A pluriversidade da Educação em Direitos Humanos

A Educação em Direitos Humanos constitui um campo plural, marcado por disputas epistemológicas e políticas que se expressam nas distintas formas de compreender, ensinar e praticar os princípios dos Direitos Humanos. Em sua vertente normativa e liberal, a EDH é geralmente balizada pelos tratados internacionais e orientada por princípios de legalidade, cidadania e civilidade. Seu foco está na transmissão de valores universais - como liberdade, igualdade e tolerância — e na formação de sujeitos de direito dentro da ordem jurídica vigente. Trata-se de uma abordagem que, embora relevante, tende a abstrair os conflitos sociais e a historicidade das lutas por dignidade, operando muitas vezes com um ideal de sujeito desvinculado das suas condições concretas de existência, sendo, portanto, uma ferramenta de colonização.

A partir das críticas a essa neutralidade, consolidam-se outras perspectivas, entre as quais se destacam a abordagem crítica e a abordagem decolonial da EDH. Ambas compartilham o entendimento de que os Direitos Humanos não são dados nem neutros, mas construídos historicamente em contextos marcados por desigualdades, disputas e resistências. No entanto, há nuances importantes entre essas duas correntes que merecem atenção.

A EDH crítica enfatiza o caráter socialmente construído dos direitos e busca desnaturalizar as relações de poder que sustentam as desigualdades (CANDAU et al., 2016; MAGENDZO, 2016). Fundada em tradições pedagógicas emancipatórias e teorias sociais críticas, essa abordagem prioriza a problematização das injustiças, a escuta ativa e o desenvolvimento de uma consciência política. Ela aposta na formação de sujeitos capazes de intervir no mundo com responsabilidade ética, criticidade e compromisso com a transformação social.

Já a EDH decolonial, embora compartilhe esse horizonte transformador, propõe deslocamentos mais profundos, ao questionar os próprios fundamentos epistêmicos e ontológicos do projeto moderno de Direitos Humanos (BARRETO, 2012; ZEMBYLAS, 2017a). Walsh (2008, 2017, 2014) aponta que, diferentemente da educação crítica - ainda baseada em paradigmas ocidentais de razão, consciência e emancipação -, a educação decolonial emerge de outras lógicas de vida, de conhecimento e de luta, enraizadas em cosmologias não eurocentradas, coletivas e relacionais. Para a intelectual equatoriana, a decolonialidade implica não apenas um olhar crítico, mas uma ruptura ativa com os sistemas de pensamento hegemônicos e com os modelos de formação coloniais ainda vigentes.

Essa abordagem é profundamente influenciada por pensadores como Quijano (2005), que cunhou o conceito de colonialidade do poder ao evidenciar as articulações entre raça, trabalho e conhecimento na constituição da modernidade; Mignolo (2014), que desenvolve a ideia de desobediência epistêmica e propõe uma geopolítica do conhecimento para visibilizar saberes subalternizados; Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), que denunciam o racismo epistêmico e propõem a decolonialidade dos saberes; e Maldonado-Torres (2007), que introduz a noção de colonialidade do ser, chamando atenção para os efeitos existenciais da colonialidade sobre os corpos e subjetividades dos povos racializados.

A Educação em Direitos Humanos decolonial, assim, desloca o foco da normatividade para a (re)existência, da abstração para a corporeidade, da neutralidade para o engajamento ético e insurgente. Valoriza a memória, a ancestralidade, os afetos e as espiritualidades como dimensões legítimas da formação humana, não reduzíveis a parâmetros técnico-racionais. Nesse sentido, Lugones (2008) destaca que a

colonialidade do gênero e da sexualidade é uma dimensão inseparável da opressão colonial, o que exige pensar a EDH desde os corpos e territórios que historicamente têm sido negados dentro da humanidade.

Nessa direção, trabalhos como os de Zembylas (2016, 2017a, 2017b) e de Barreto (2023, 2012, 2013) contribuem imensamente para a recontextualização da Educação em Direitos Humanos, ao enfatizarem que pelo fato de os direitos se realizam nas tramas afetivas, contraditórias e situadas da vida social; a EDH não pode ser pensada fora da densidade dos vínculos, das feridas e dos silêncios que atravessam os espaços escolares. Ao convocar a recontextualização histórica dos Direitos Humanos, a EDH decolonial, convoca a ampliação o conceito de dignidade, logo de humanidade.

O conceito de dignidade, fundamento dos Direitos Humanos, sofreu deslocamentos significativos ao longo da história (MANRIQUE, 2009; RABENHORST, 2005; SIQUEIRA; COUTINHO, 2017), revelando-se como uma construção social, cultural e política que define quem é reconhecido como plenamente humano e, portanto, digno de direitos. Na Antiguidade greco-romana, a dignidade era um privilégio restrito a homens livres e honrados, excluindo mulheres, pessoas escravizadas e estrangeiros. Na Idade Média, passou a ser associada à ideia de criação divina, inaugurando uma compreensão teológica da dignidade. Com a modernidade, autores como Kant vincularam-na à racionalidade e autonomia, o que manteve critérios excludentes, ao estabelecer a dignidade como algo a ser conquistado por meio de determinadas capacidades. Essa concepção atualista (BRAGATO, 2014) ainda persiste em visões que hierarquizam a humanidade com base em critérios biomédicos, jurídicos ou morais.

Em contraposição, perspectivas éticas e igualitárias - como o personalismo ético (BRAGATO, 2014) - afirmam que toda pessoa humana possui dignidade independentemente de suas condições. No entanto, o uso da dignidade como critério de inclusão ou exclusão revela sua centralidade na definição de quem é considerado sujeito dos Direitos Humanos. Expressões como “Direitos Humanos para humanos direitos” escancaram esse uso seletivo, condicionando o acesso aos direitos a uma ideia moral de humanidade. Além disso, as metáforas coloniais que estruturam os discursos internacionais sobre os direitos com elaborações discursivas como as dos selvagens, vítimas e salvadores (KHOJA-MOOLJI, 2017; MUTUA, 2002), revelam como a dignidade continua sendo distribuída de forma desigual e marcada por lógicas de poder.

Além disso a reivindicação do bem viver (*Buen Vivir*) (ACOSTA, 2016; ESCOBAR, 2018), presente da EDH decolonial, também, contribui para superar as fronteiras do humano enquanto sujeito universal e abstrato, historicamente construído a partir de um ideal eurocentrado, masculino, branco, cristão, heterossexual e proprietário. Inspirado nas cosmovisões dos povos andinos, o *Buen Vivir* propõe uma ética do cuidado relacional, em que o bem-estar não se restringe ao indivíduo, mas envolve a coletividade e o equilíbrio com a natureza como sujeitos vivos e interdependentes. Para Acosta (2015), trata-se de uma alternativa ao desenvolvimento, enraizada em saberes ancestrais e sustentada pelo reconhecimento dos direitos da natureza. Já Escobar (2018) entende o *Buen Vivir* como expressão de uma virada ontológica, que rompe com a lógica moderna ocidental ao propor modos plurais de existência, centrados na radical interdependência entre humanos e natureza.

A essa relação de interdependência entre todos os seres e a natureza, podemos chamar de relação mais-que-humana (MARTUSEWICZ, 2014a, 2014b, 2018) e localizá-la como dimensão ética e política da cidadania planetária, entendida como uma forma de cidadania que não se ancora na participação nas esferas políticas tradicionais, mas que se trata do pertencimento relacional e responsável a uma trama de existências interdependentes., ou seja, uma cidadania que se desloca do campo restrito dos vínculos jurídico-estatais para uma ética do cuidado com a vida em sua totalidade. Em sua concepção, a cidadania planetária implica reconhecer que as(os) sujeitas(os) têm responsabilidades que extrapolam os limites de seus próprios países, convocando-as(os) a uma atuação ética, sensível e política em defesa das múltiplas formas de existência que compõem o planeta (MORAES, 2021; MORAES; ARRAUT; ARRAUT, 2021; MORAES; OLIVEIRA, 2021). Essa responsabilidade não se limita à ação individual, mas configura-se como um posicionamento coletivo diante das ameaças à dignidade de todos os seres. Trata-se de um compromisso ativo com a justiça socioambiental, a equidade e a sustentabilidade. É uma cidadania que comprehende o planeta como casa

comum (BRANDÃO, 2008; FRANCISCO, 2015), ampliando, assim, os marcos da justiça, incorporando dimensões afetivas, ecológicas e relacionais que rompem com os paradigmas antropocêntricos e coloniais.

Ao reconhecer que humanos, territórios, águas, florestas, animais e saberes ancestrais compõem coletivamente as condições de vida, a EDH decolonial desafia os currículos normativos a incorporarem outros modos de conhecer, sentir e cuidar. Assim, formar educadoras(es) comprometidas(os) com os direitos mais-que-humanos é também formar sujeitos capazes de escutar os silenciados da história e da terra, responsabilizando-se na construção de um mundo comum onde a justiça não seja privilégio, mas prática cotidiana e pluriversal.

Para hooks (2020), assumir a responsabilidade não implica negar a importância das instituições na promoção da justiça, mas, ao contrário, é reforçar a necessidade de um compromisso ético que antecede e atravessa qualquer estrutura formal. Ser responsável, nesse sentido, é ter a capacidade de responder pelas próprias ações com consciência, integridade e compromisso com o bem comum. Essa concepção retira a responsabilidade do campo exclusivamente jurídico e a insere no terreno das relações humanas e da prática cotidiana, dentro de uma ética do cuidado que nos convida a repensar as bases da justiça, não como algo que se exerce apenas por meio do Estado, mas como parte de um projeto coletivo de transformação, em que cada sujeito se engaja ativamente na reparação das violências históricas e na construção de vínculos baseados na dignidade e no amor - um amor que é ação e não sentimento, que significa a vontade de se comprometer com o bem-estar próprio e do outro, cultivando “cuidado, afeição, responsabilidade, respeito, compromisso e confiança”(HOOKS, 2020, p. 39).

Ou seja, a EDH decolonial, convida-nos a construirmos novas gramáticas de direitos que descentralizem epistemologias hegemônicas e reconheçam a pluralidade de existências humanas, assegurando a dignidade como um princípio inegociável e não hierarquizável. Enquanto a abordagem crítica, auxilia na desnaturalização das relações de poder e na formação de sujeitos politicamente engajados. Já as perspectivas normativas e liberais, ancoram-se na legalidade e na formação de sujeitos de direito. Embora essas concepções possam parecer, às vezes, contraditórias, elas podem se interseccionar (CANDAU; SACAVINO, 2010). Nesse sentido, de modo distinto, todas elas forneceram elementos que contribuíram para a análise da forma como a EDH é incorporada - ou silenciada - nos currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil.

Metodologia

Este artigo resulta de pesquisa realizada no âmbito de tese de doutorado, voltada à análise da presença da Educação em Direitos Humanos (EDH) nos currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil. A investigação adota uma abordagem qualquantitativa, com foco nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), entendidos como documentos institucionais que expressam concepções de formação, princípios epistemológicos e escolhas políticas no campo educacional.

O corpus da pesquisa foi constituído por 220 PPCs de cursos de licenciatura em Pedagogia, oferecidos por instituições públicas e privadas de diferentes regiões do país, cuja versão mais recente estava disponível online entre os anos de 2021 e 2023. Os documentos foram coletados por meio de busca nos sítios eletrônicos das instituições de ensino superior (IES), com base nos critérios de acessibilidade pública e atualização. Foram incluídos apenas os PPCs que apresentavam, no mínimo, os seguintes elementos: nome dos componentes curriculares, objetivos, ementa, bibliografia básica e complementar.

A análise dos dados foi realizada em duas etapas complementares. A primeira, de natureza qualitativa, consistiu na análise de conteúdo dos documentos, orientada por categorias fundamentadas no referencial teórico do estudo. As categorias abarcaram os Princípios Orientadores da EDH (Igualdade, Liberdade, Paz, Identidade e Documentos Orientadores); os eixos da Recontextualização Histórica dos Direitos, a saber: Relações Étnico-raciais, Relações de Gênero, Relações Afetivo-sexuais, Relações Mais-que-humanas e Ética das Emoções e; a Organização Curricular (Transversal, Interdisciplinar, Disciplinar,

Oficina, Palestra, Projeto). Essa etapa foi conduzida com o uso do software MAXQDA (VERBI SOFTWARE, 2024), que possibilitou a codificação, o mapeamento e a interpretação das ocorrências textuais presentes nos PPCs.

Na segunda etapa, de caráter quantitativo-descritivo, foram sistematizadas variáveis associadas à presença ou ausência dos indicadores da EDH identificados na análise qualitativa. Utilizou-se o software SPSS (IBM CORP, 2023) para o cálculo de frequências, medianas, percentis e a aplicação de testes estatísticos - em especial o teste qui-quadrado - com o objetivo de identificar padrões, associações e possíveis recorrências nos dados, assegurando o diálogo entre tendências quantitativas e interpretações qualitativas.

A triangulação dessas etapas permitiu uma leitura ampliada e articulada dos dados, revelando tanto os silenciamentos estruturais quanto as recorrências periféricas da EDH nos currículos. A escolha metodológica por uma abordagem qualquantitativa justifica-se pela necessidade de compreender não apenas a frequência com que a EDH aparece nos documentos, mas os sentidos e formas com que é (ou não) incorporada de modo significativo à formação docente.

Por se tratar de uma pesquisa exclusivamente documental, não houve a coleta de dados com participantes humanos. No entanto, todas as instituições analisadas foram mantidas em sigilo, conforme preceitos éticos de proteção institucional e anonimato.

Análises

A análise da presença dos Direitos Humanos (DH) nos currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil revelou que o tema se apresenta em condição periférica, sem se consolidar como dimensão estruturante da formação docente. As bibliografias, especialmente as básicas, apresentaram menções mínimas, e mesmo nos componentes obrigatórios, a abordagem mostrou-se fragmentada, pouco interdisciplinar e sem articulação consistente com perspectivas críticas e decoloniais. Componentes específicos sobre Educação em Direitos Humanos, quando existentes, figuraram majoritariamente como disciplinas eletivas, reforçando sua marginalização.

Os resultados estatísticos, que podem ser verificados na Tabela 1, reforçam essa leitura:

Tabela 1 – Distribuição dos indicadores de EDH nos Componentes Curriculares nos PPCs

Indicador	Média	Mediana	Moda	Variância	Soma	P25	P50	P75
Explicita temas concernentes aos Direitos Humanos na Bibliografia Básica dos Componentes Curriculares	0,1	0	0	0,09	22	0	0	0
Explicita temas concernentes aos Direitos Humanos na Bibliografia Complementar dos Componentes Curriculares	0,11	0	0	0,098	24	0	0	0
Explicita temas concernentes aos Direitos Humanos na designação dos Componentes Curriculares	0,02	0	0	0,022	5	0	0	0
Explicita temas concernentes aos Direitos Humanos nas Ementas dos Componentes Curriculares	0,1	0	0	0,087	21	0	0	0
Explicitação de DH ou EDH na Bibliografia Básica dos Componentes Curriculares	0,0455	0	0	0,062	10	0	0	0
Explicitação de DH ou EDH na Bibliografia Complementar dos Componentes Curriculares	0,3864	0	0,2	0,247	85	0	0	1
Explicitação de DH ou EDH na designação dos Componentes Curriculares	0,1455	0	0	0,225	32	0	0	0
Explicitação DH ou EDH na ementa dos Componentes Curriculares	0,0955	0	0	0,123	21	0	0	0
Apresenta-se como componente curricular disciplinar eletivo	0,15	0	0	0,128	33	0	0	0

Indicador	Média	Mediana	Moda	Variância	Soma	P25	P50	P75
Apresenta-se como componente curricular disciplinar obrigatório	0,99	1	1	0,009	218	1	1	1
Apresenta-se como componente curricular disciplinar optativo	0,32	0	0	0,220	71	0	0	1
Apresenta-se como componente curricular interdisciplinar eletivo	0,01	0	0	0,009	2	0	0	0
Apresenta-se como componente curricular interdisciplinar obrigatório	0,04	0	0	0,039	9	0	0	0
Apresenta-se como componente curricular interdisciplinar optativo	0,01	0	0	0,009	2	0	0	0
Apresenta-se como conteúdo de oficina	0	0	0	0	0	0	0	0
Apresenta-se como conteúdo de palestra	0	0	0	0,005	1	0	0	0
Apresenta-se como elemento em projeto	0,05	0	0	0,044	10	0	0	0

Legenda: percentis (P25, P50 e P75)

Fonte: Elaborada pela autora.

Com relação aos princípios evidenciados nos planos de curso, as estatísticas são as seguintes:

Tabela 2 - Principais estatísticas descritivas dos princípios da EDH¹

Princípio	Média	Mediana	Moda	P25	P75
Igualdade	12,52	12	15	7	16
Liberdade	5,04	5	6	3*	7*
Identidade	4,83	5	5	3*	7*
Paz	0,45	0	0	0	1
Documentos Orientadores (DH/EDH)	0,25	0	0	0	0
Relações Étnico-raciais	4,50	4	5	2	6
Relações de Gênero	1,26	1	1	1	1
Relações Mais-que-humanas	2,07	2	0	1	3
Relações Afetivo-sexuais	0,72	1	0	1	1
Ética das Emoções	0,18	0	0	0	0

Legenda: Percentis (P25 e P75).

Fonte: Elaborada pela autora.

Podemos perceber que a Igualdade apresenta a maior média (12,52) e mediana (12), além de uma moda elevada (15) e percentis 25 e 75 também altos (7 e 16), o que indica presença frequente desse princípio na maioria dos cursos. Já Liberdade e Identidade aparecem em segundo e terceiro lugar, com médias próximas (5,04 e 4,83) e padrões semelhantes nos percentis, revelando presença moderada.

Em contraste, dimensões como Paz (média 0,45), Documentos Orientadores (DH/EDH) (média 0,25) e Ética das Emoções (média 0,18) têm ocorrência quase nula, com mediana e moda iguais a zero, o que evidencia uma inserção extremamente residual.

As Relações Étnico-raciais (média 4,50) aparecem de forma mais expressiva que Relações de Gênero (1,26), Relações Mais-que-humanas (2,07) e Relações Afetivo-sexuais (0,72), indicando que, mesmo nas dimensões historicamente marginalizadas, há hierarquias internas de visibilidade.

No conjunto, a tabela 2 revela que a EDH, quando presente, tende a priorizar os princípios indicados na Declaração Universal do Direitos Humanos, deixando em segundo plano dimensões críticas, relacionais

¹ (*) Percentis de Liberdade e Identidade arredondados para inteiros (≈ 3 e ≈ 7), conforme a descrição textual “situando-se entre 3 e cerca de 7”

e afetivo-políticas, cuja baixa ocorrência limita uma formação docente comprometida com a pluralidade e a justiça social.

No entanto, embora Igualdade tenha média de 12,52, esse valor está distante do total possível, sugerindo que mesmo o princípio mais recorrente não está consolidado como eixo estruturante da formação. Os percentis ($P_{25} = 7$; $P_{75} = 16$) indicam que apenas um quarto dos PPCs supera 16 ocorrências, enquanto outro quarto não chega a sete, revelando grande variação e ausência de uniformidade.

Além disso, a recorrência da Igualdade, associada à baixa presença de indicadores ligados a questões étnico-raciais, de gênero e afetivas, sugere que se trata, em grande medida, de uma concepção formal de igualdade — aquela que ignora desigualdades históricas, sociais e territoriais (CREUZ, 2025; PIOVESAN, 2005). Esse padrão pode indicar uma postura pedagógica que, sob aparência de neutralidade, contribui para invisibilizar sujeitos historicamente marginalizados.

Outro ponto importante a se destacar é que as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, essenciais para a abordagem antirracista, foram mencionadas em poucos planos, revelando tímida implementação. As questões de gênero também permaneceram incipientes, mesmo diante da feminização da profissão, e a ausência de conteúdos voltados às Relações Afetivo-sexuais e à Ética das Emoções compromete a construção de uma formação humana ancorada na pluralidade de saberes, afetos e modos de existência.

Essa baixa recorrência generalizada aponta que a EDH ocupa um lugar periférico e fragmentado, funcionando mais como uma referência retórica do que como um compromisso efetivo. A prevalência de princípios genéricos, como Igualdade, em detrimento de dimensões críticas e relacionais sugere um alinhamento com concepções abstratas e formais de direitos humanos, o que contribui para a manutenção de currículos pouco desafiadores às estruturas históricas de opressão.

O teste Qui-quadrado, por sua vez, conforme apresenta-se na Tabela 3, identificou associações estatisticamente significativas ($p < 0,001$) entre variáveis como Relações de Gênero ($\chi^2 = 438,473$; $gl = 7$), Componente Curricular Obrigatório ($\chi^2 = 376,809$; $gl = 2$) e diferentes dimensões temáticas, indicando que a distribuição dos indicadores não ocorre de forma aleatória. Variáveis como Igualdade ($\chi^2 = 129,582$; $gl = 33$) e Relações Étnico-raciais ($\chi^2 = 170,845$; $gl = 16$) também apresentaram associações robustas. Embora a maioria dos coeficientes de correlação de Pearson revele efeitos triviais, o conjunto dos resultados confirma a concentração da EDH em poucos formatos e a sua ausência quase total em atividades como oficinas e palestras, onde as hipóteses de presença da temática não puderam ser confirmadas. Isso significa que a forma como os indicadores da Educação em Direitos Humanos (EDH) aparecem nos currículos não é fruto do acaso, mas segue padrões associados a determinadas variáveis. Por exemplo, a forte associação estatística encontrada para Relações de Gênero e para a presença da EDH em Componentes Curriculares Obrigatórios evidencia que, quando a temática aparece, tende a concentrar-se em formatos específicos, em vez de se distribuir de maneira ampla e transversal. O mesmo vale para Igualdade e Relações Étnico-raciais, que, embora mais frequentes, dentro da sua categoria, não se espalham por diferentes tipos de atividades formativas. Além disso, o fato de a maioria das correlações de Pearson serem triviais reforça que tais associações são pontuais e restritas, confirmando a concentração da EDH em poucas modalidades, sobretudo em componentes curriculares disciplinares, e sua quase ausência em abordagens interdisciplinares e diversificadas.

Tabela 3 - Resultados do teste Qui-quadrado

Variável	χ^2	gl	p-valor
Igualdade	129,582	33	< 0,001
Liberdade	210,100	16	< 0,001
Identidade	93,855	13	< 0,001
Paz	101,245	2	< 0,001
Relações Étnico-raciais	170,845	16	< 0,001
Relações de Gênero	438,473	7	< 0,001

Variável	χ^2	gl	p-valor
Componente Curricular Obrigatório	376,809	2	< 0,001
Componente Curricular Eletivo	270,009	2	< 0,001
Trabalho Disciplinar	194,436	1	< 0,001
Projeto	181,818	1	< 0,001

Legenda: Valores do teste qui-quadrado (χ^2), graus de liberdade (gl) e níveis de significância (p-valor) para as associações entre variáveis analisadas.

Fonte: Elaborada pela autora.

Discussões

As análises quantitativas, quando articuladas à análise qualitativa, revelam um quadro preocupante: a Educação em Direitos Humanos é tratada de modo periférico e circunscrito a espaços curriculares restritos, com presença estatisticamente significativa apenas de poucos princípios. As medidas descritivas e inferenciais confirmam que, mesmo nos casos em que há menção — como no princípio da Igualdade —, essa presença é fragmentada, pouco interdisciplinar e desvinculada de dimensões críticas e decoloniais. A ausência quase total de temas como Ética das Emoções e Relações Afetivo-sexuais, evidenciada pelos dados numéricos, reforça os silenciamentos já identificados na análise qualitativa. Essa triangulação não apenas demonstra a baixa incidência quantitativa, mas também revela um padrão de invisibilidade que combina lacunas documentais e desvalorização política e epistemológica, configurando um currículo que privilegia a formalidade normativa em detrimento de uma formação docente comprometida com a dignidade relacional, política e mais-que-humana.

Nesse sentido, Reis e Simões (2021) analisam que, desde o escolanovismo, há um movimento educacional que projeta na escola uma esperança de mudança sustentada na ilusão - aquilo que denominam “fantasia da coisa inatingível”, ou seja, uma dinâmica manifesta na idealização da escola. Em certa medida, podemos dizer que a Educação em Direitos Humanos é a nossa “coisa inatingível”: ancora-se numa projeção de transformação do mundo.

O estabelecimento da “coisa inatingível”, para os autores, se explica a partir do princípio do prazer freudiano. O ser humano, neste sentido, tende à inércia e rejeita o que ameaça seu princípio do prazer, buscando narrativas reconfortantes e emocionalmente seguras - muitas vezes expressas em mitos.

Conforme Roland Barthes (1984), o mito atua como um sistema de significação que transforma construções históricas e políticas em verdades naturais, esvaziando-as de seu conteúdo crítico. Nessa lógica, o mito do humano universal - masculino, caucasiano, europeu, cristão, heterossexual e proprietário - tem operado como norma que define quais vidas são plenamente reconhecidas e protegidas, e quais podem ser desumanizadas, descartadas ou tuteladas.

Essa figura do humano, forjada no contexto da modernidade ocidental, que permanece na contemporaneidade, constitui-se como uma forma de colonialidade do poder, na qual a classificação social é baseada em hierarquias raciais, de gênero, de sexualidades e civilizatórias (LUGONES, 2020; QUIJANO, 2005). Dito de outro modo, a modernidade produziu uma concepção específica de humanidade, erigida como universal, à custa da exclusão sistemática de outros modos de ser e viver por meio do mito fundacional da modernidade ocidental, que delimita os contornos da dignidade e da titularidade de direitos.

Sob a ótica de Lorde (2012), o desejo e o prazer também foram capturados por esse imaginário colonial, que regula as formas de sentir e molda subjetividades. Nesse contexto, os desejos tornam-se condicionados por normas que definem o que é legítimo e o que deve ser reprimido. De forma convergente, Fanon (2015) demonstra como a internalização dessas normas eurocentradas afeta profundamente os sujeitos racializados. O fenômeno que denominou “epidermização da inferioridade” refere-se ao processo de objetificação dos corpos não brancos, que passam a buscar prazer e reconhecimento por meio da adesão aos

padrões coloniais de valorização. Isso produz fragmentações identitárias e conflitos internos, pois o desejo é atravessado por dispositivos de dominação psíquica.

Importa ressaltar que os efeitos do colonialismo não recaem exclusivamente sobre os sujeitos subalternizados. Como destaca Sgarro (2025), a sociedade racializada imprime o binarismo branco/positivo e não branco/negativo tanto no inconsciente dos colonizados quanto no dos colonizadores. Para Fanon (2010), esses efeitos podem ser enfrentados mediante práticas coletivas de resistência, compreendidas como gestos terapêuticos de restauração da dignidade e da autonomia dos sujeitos.

É nesse contexto que a Educação em Direitos Humanos - sobretudo em suas vertentes crítica e decolonial - se apresenta como prática de resistência frente a um sistema-mundo fundado na desumanização do Outro. Por meio da valorização de expressões culturais, linguísticas e epistemológicas historicamente marginalizadas, a EDH pode atuar como instrumento de afirmação de identidades silenciadas e de recuperação de dignidades negadas. Ao reconhecer que o humano é uma construção relacional, situada e plural, ela propõe a desnaturalização das hierarquias de humanidade e a abertura a múltiplas existências.

Retomando Freud (2021), à medida que o sujeito se confronta com as exigências do mundo externo, o “princípio da realidade” impõe a necessidade de reorganizar ou adiar a gratificação, permitindo, assim, a possibilidade de transformação subjetiva - inclusive entre os sujeitos privilegiados. A EDH pode, então, operar nesse intervalo, promovendo uma reconfiguração do prazer e da sensibilidade orientada por valores como amor, respeito, cuidado, compromisso e responsabilidade compartilhada - princípios que, para hooks (2021), fundamentam a noção de comunidade.

Desse modo, mesmo situada no limiar entre a esperança e a ilusão, a Educação em Direitos Humanos pode ser compreendida como um movimento que tensiona e desloca estruturas hegemônicas, tanto no plano subjetivo quanto coletivo. Vinculada a um compromisso ético-político com a justiça social, o reconhecimento das diferenças e a reparação histórica, ela não se reduz a um simples “ato de fé” diante da inércia do princípio do prazer. Ao contrário, configura-se como um gesto insurgente contra os processos de desumanização e como um espaço possível de reinvenção do sensível.

Assim, ainda que limitada por mitos estruturantes e pelas barreiras psíquicas que dificultam a transformação, a EDH, sobretudo, decolonial permanece como nosso “inédito viável” (Freire, 1992, 2013): um campo concreto de possibilidades para ressignificar não apenas a formação profissional, mas, sobretudo, a formação humana - coletiva, afetiva e planetária - das educadoras e dos educadores comprometidas(os) com a construção de mundos outros.

Considerações finais

A investigação desenvolvida evidenciou que a presença dos Direitos Humanos nos currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil permanece periférica, fragmentada e desvinculada de uma perspectiva crítica e decolonial. A análise dos planos de curso revelou que, mesmo nos componentes obrigatórios, os DH não se configuram como eixo estruturante da formação docente, sendo abordados de forma isolada, restrita e, por vezes, meramente normativa. A recorrência de princípios como a igualdade, dissociada das interseccionalidades e das desigualdades estruturais que atravessam os sujeitos, sinaliza uma postura pedagógica pretensamente neutra que contribui para a reprodução das hierarquias de humanidade forjadas pela modernidade colonial.

As discussões teóricas permitiram compreender que a marginalização da Educação em Direitos Humanos nos currículos não é aleatória ou pontual, mas sintomática de um sistema que se ancora em mitos estruturantes. O mito do humano universal, naturalizado como sujeito de direitos, sustenta um modelo de formação que silencia outras formas de existência e de saber. Ao mesmo tempo, o desejo de transformação atribuído à EDH - compreendida por vezes como uma “coisa inatingível” - revela a tensão entre a esperança e a inércia psíquica frente às contradições do real. Nesse cenário, reafirmamos que a EDH decolonial deve

ser compreendida como prática insurgente, voltada à desconstrução de mitos, à valorização das identidades silenciadas e à criação de novas possibilidades de existência ética, política e afetiva.

Defendemos, portanto, que a EDH assuma o compromisso com uma formação humana que não se limite à reprodução de normativas universais, mas que atue na direção da escuta, da responsabilização e da reparação histórica. Isso implica tensionar o currículo, rever as epistemologias de referência, promover práticas interdisciplinares e afirmar a dignidade como princípio inegociável - não apenas para os sujeitos humanos, mas também para todos os seres que coabitam nossas existências. A EDH, assim compreendida, deixa de ser mero conteúdo e se torna horizonte político de transformação, capaz de reencantar o sensível e de construir mundos onde a justiça não seja privilégio, mas condição compartilhada de vida.

Referências

- ACOSTA, A. El Buen Vivir como alternativa al desarrollo. Algunas reflexiones económicas y no tan económicas. *Política y Sociedad*, v. 52, n. 2, p. 299–330, 7 jul. 2015.
- ACOSTA, J. M. O currículo interpretado: Ou o que as escolas, os professores e as professoras ensinam? Em: SA-CRISTÁN, J. G. (Ed.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- APPLE, M. W. Política cultural e educação. São Paulo: Cortez, 2000.
- APPLE, M. W. Ideología e currículo. Porto Alegre: ARTMED, 2006.
- APPLE, M. W.; BURAS, K. L. (EDS.). *Currículo, poder e lutas educacionais com a palavra, os subalternos*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.
- BARRETO, J. M. Teoria dos Direitos Humanos como solidariedade. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Uberlândia*, v. 51, n. 1, p. 17–25, 3 ago. 2023.
- BARRETO, J.-M. Decolonial Strategies and Dialogue in the Human Rights Field: A Manifesto. *Transnational Legal Theory*, v. 3, n. 1, p. 1–29, 5 nov. 2012.
- BARRETO, J.-M. (ED.). *Human rights from a Third World perspective: critique, history and international law*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2013.
- BRAGATO, F. F. Para além do discurso eurocêntrico dos Direitos Humanos: Contribuições da descolonialidade. *Novos Estudos Jurídicos*, v. 19, n. 1, p. 201–230, 1 abr. 2014.
- BRANDÃO, C. R. *Minha Casa, O Mundo*. São Paulo: Ideias e Letras, 2008.
- BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. 2003.
- BRASIL. Resolução CNE/CP no 1, de 15 de maio de 2006. 2006.
- BRASIL. Lei no 11.645, de 10 março de 2008. 2008.
- BRASIL. Lei no 12796, de 4 de abril de 2013. 2013.
- CANDAU, V. M. et al. *Educação em Direitos Humanos e Formação de Professores(as)*. São Paulo: Cortez Editora e Livraria Ltda, 2016.
- CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. B. Educação em Direitos Humanos: Concepções e metodologia. Em: FERREIRA, L. DE F. G.; ZENAIDE, M. N. T.; DIAS, A. A. (Eds.). *Direitos Humanos na educação superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na pedagogia*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (EDS.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, D.C: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, IESCO-UC: Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar, 2007.

CREUZ, D. A. Por que descolonizar o Direito da Antidiscriminação? Uma crítica à racionalidade liberal-colonial do direito à igualdade. *Revista Direito e Práxis*, v. 16, 21 fev. 2025.

ESCOBAR, A. *Designs for the pluriverse: radical interdependence, autonomy, and the making of worlds*. Durham: Duke University Press, 2018.

FANON, F. *Les damnés de la terre*. 9. ed. Paris: La Découverte, 2010.

FANON, F. *Peau noire, masques blancs*. Paris: Éditions Points, 2015.

FRANCISCO. *Laudato si'*, 24 maio 2015. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html>. Acesso em: 29 jul. 2024

FREUD, S. *Além do princípio de prazer*. Porto Alegre: Lpm Editores, 2021.

GATTI, B. A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 145, p. 88–111, abr. 2012.

GATTI, B. A. et al. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

GUERRA, D. M. D. J.; MACEDO, R. S. Políticas antidocência e a docência curriculante como reexistência formacional. *Revista e-Curriculum*, v. 22, p. e65705, 28 jun. 2024.

HOOKS, BELL. *Tudo sobre o amor*. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

HOOKS, BELL. *Ensinando comunidade: Uma pedagogia da esperança*. Tradução: Kenia Cardoso. São Paulo, SP: Editora Elefante, 2021.

IBM CORP. SPSS. Armonk, NYIBM CORP, 2023.

KHOJA-MOOLJI, S. S. *The Making of Humans and Their Others in and through Transnational Human Rights Advocacy: Exploring the Cases of Mukhtar Mai and Malala Yousafzai*. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, v. 42, n. 2, p. 377–402, 2017.

LORDE, A. *Sister Outsider: Essays and Speeches*. New York: Potter/Ten Speed/Harmony/Rodale, 2012.

LUGONES, M. Colonialidade e gênero. Em: HOLLANDA, H. B. DE (Ed.). *Pensamento feminista hoje: Perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro, RJ: Bazar do Tempo, 2020.

MAGENDZO, A. *La Educación en Derechos Humanos y la justicia social en educación*. Em: RODINO, A. M. et al. (Eds.). *Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina*. Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: CCTA, 2016. p. 220–250.

MALDONADO-TORRES, N. *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. Em: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Eds.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, D.C: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, IESCO-UC: Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar, 2007. p. 127–168.

MANRIQUE, R. G. La dignidad y sus menciones en la declaración. Em: CASADO, M. (Ed.). Sobre la dignidad y los principios: análisis de la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de la UNESCO. Cizur Menor: Civitas Thomson Reuters, 2009.

MIGNOLO, W. D. Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. [Segunda edición] ed. Buenos Aires, [Durham, N.C.]: [Ediciones del Signo]; Globalization and the Humanities Project, Duke University, 2014.

MORAES, S. E. Prefácio. Tornando-nos humanos planetários. Em: OLIVEIRA, D. N. D. S.; MORAES, S. E. (Eds.). Cidadania Planetária como significante flutuante: articulando significados na universidade e na escola. Embu das Artes, SP: Alexa Cultural Ltda, 2021.

MORAES, S. E.; ARRAUT, J. M.; ARRAUT, E. M. From Global to Planetary Citizenship A Proposal for Evolving Brazil. Em: BOSIO, E. (Ed.). Conversations on global citizenship education: perspectives on research, teaching, and learning in higher education. Critical global citizenship education. New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group, 2021. p. 45–61.

MORAES, S. E.; OLIVEIRA, D. N. D. S. (EDS.). Cidadania Planetária como significante flutuante: articulando significados na universidade e na escola. Embu das Artes, SP: Alexa Cultural Ltda, 2021.

MUTUA, M. Human Rights: A Political and Cultural Critique. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2002.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos Direitos Humanos. Cadernos de Pesquisa, v. 35, p. 43–55, abr. 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Em: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227–278.

RABENHORST, E. R. A dignidade do homem e os perigos da pós-humanidade. Verba Juris - - Anuário da Pós-graduação em Direitos, v. 4, n. 4, 2005.

RIBEIRO, L. T. A formação docente no Brasil. Em: RIBEIRO, L. T. F.; RIBEIRO, M. A. DE P. (Eds.). Temas Educacionais: Uma Coletânea de Artigos. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? Em: SACRISTÁN, J. G. (Ed.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. Poiesis Pedagógica, v. 9, n. 1, p. 07–19, 17 set. 2011.

SGARRO, T. Frantz Fanon: Descolonizar lo humano. Barcelona: Herder, Editorial S.A, 2025.

SILVA, T. T. DA. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

SIQUEIRA, A. C. B. DE; COUTINHO, A. L. C. Dignidade humana: uma perspectiva histórico-filosófica de reconhecimento e igualdade. Problemata, v. 8, n. 1, p. 7–23, 11 abr. 2017.

TANURI, L. M. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 61–193, 2000.

VERBI SOFTWARE. MAXQDA. Berlin, German VERBI Software, 2024.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político- epistémicas de refundar el Estado. Tabula Rasa, 2008.

WALSH, C. Pedagogías decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito, Ecuador: Abya Yala, 2017.

WALSH, C. E. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. v. 1, 26 dez. 2014.

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

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

RECEBIDO: 30/04/2025

RECEIVED: 04/30/2025

APROVADO: 18/08/2025

APPROVED: 08/18/2025

Editor responsável: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira