



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELIANA BATISTA SOUZA

**FORMADORES INTEGRAIS PARA CRIANÇAS INTEGRAIS: UMA ANÁLISE DOS
CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DO BRASIL NO QUADRO DOS
DIREITOS HUMANOS**

FORTALEZA

2025

ELIANA BATISTA SOUZA

FORMADORES INTEGRAIS PARA CRIANÇAS INTEGRAIS: UMA ANÁLISE DOS
CURSOS DE PEDAGOGIA DO BRASIL NO QUADRO DOS DIREITOS HUMANOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro.

Coorientador: Prof. Dr. Carlos Francisco de Sousa Reis.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S237f Souza, Eliana Batista.
Formadores integrais para crianças integrais: uma análise dos cursos de Pedagogia do Brasil no quadro dos Direitos Humanos/ Eliana Batista Souza. - 2025.
269 f. : il. color.
- Tese (doutorado)- Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2025.
Orientação: Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro.
Coorientação: Prof. Dr. Carlos Francisco de Sousa Reis.
1. Formação Docente. 2. Educação em Direitos Humanos. 3. Pedagogia. 4. Decolonialidade. 5. Currículo. I. Título.

CDD 370

ELIANA BATISTA SOUZA

FORMADORES INTEGRAIS PARA CRIANÇAS INTEGRAIS: UMA ANÁLISE DOS
CURSOS DE PEDAGOGIA DO BRASIL NO QUADRO DOS DIREITOS HUMANOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 16/06/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luís Tavora Furtado Ribeiro (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Carlos Francisco Sousa Reis
Universidade de Coimbra (UC)

Prof. Dra. Maria das Dores Mendes Segundo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dra. Ana Cláudia Carvalho Campina
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Em memória de Rita e Fá, amores além do tempo.

AGRADECIMENTOS

Meus primeiros e principais agradecimentos são dedicados aos meus pais, que, além de nunca darem foco às impossibilidades da vida, sempre ressaltaram o quanto eu era esperta. Ao meu marido Flávio e à minha irmã Rita, em memória, por estarem ao meu lado nos primeiros passos na Pedagogia, me apoiando e incentivando.

Aos amigos e amigas que herdei, por cuidarem de mim quando senti que meu chão foi tirado, especialmente à Lea Cardenas. Sem vocês, eu teria abandonado a vida no meio do caminho.

Agradeço ao meu orientador Carlos Reis, por sua paciência em me guiar em meio aos meus processos turbulentos, por aceitar me acompanhar nesses primeiros passos rumo ao pensamento decolonial e por estar sempre disponível com uma gentileza infinita e uma crítica acurada.

Igualmente, agradeço ao meu segundo orientador, Luís Távora, que aceitou prontamente a tarefa de, também, me guiar, permitindo-me a cotutela na Universidade Federal do Ceará e o acesso a reflexões valiosas.

Minha imensa gratidão destina-se, também, à Doutora Teresa Urbano, sempre disponível para fornecer informações importantes e resolver os problemas administrativos na Universidade de Coimbra. Igualmente ao Sérgio Martins, na Universidade Federal do Ceará.

Agradeço às amizades feitas durante o doutorado. Alcançar nossos objetivos é maravilhoso, mas as relações que construímos ao longo do caminho são os bens mais preciosos. Assim, o “Grupo das Visitas” trouxe a graça e a leveza para a vida durante o processo. À Ermelinda Ireno, companheira de todas as horas, sempre à disposição com ouvidos, coração atentos e palavras sustentadoras. Igualmente, agradeço à Simone Almeida, pelo olhar positivo para a vida. Também, à Ilda Silva e ao Augusto Silva que me acolheram em um momento crucial para a conclusão deste trabalho.

Expresso minha imensa gratidão ao meu primo Rodrigo, um jovem muito especial e promissor, que em breve estará redigindo os agradecimentos da própria tese.

Agradeço também ao Felipe Silva pelo auxílio no tratamento dos dados e ao Manassés Moraes cujas conversas-força no final deste processo foram fundamentais.

Sem vocês, eu não teria concluído este trabalho, pois, como ensina a filosofia UBUNTU, sou porque nós somos, de modo que, como escreveu o Emicida:

“Tudo que nós tem é nós!”

“Prepare o seu coração
Pras coisas que eu vou contar
Eu venho lá do sertão
Eu venho lá do sertão
Eu venho lá do sertão
E posso não lhe agradar”
(Geraldo Vandré; Barros, 1966)

RESUMO

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa com o objetivo de investigar de que maneira os cursos de Pedagogia no Brasil incorporam a Educação em Direitos Humanos (EDH) em seus currículos. Para tanto, foi realizada uma análise de conteúdo em 220 Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia, selecionados por conveniência. As análises demonstraram que os Direitos Humanos ocupam lugar marginal nos currículos, sendo frequentemente tratados de forma superficial ou fragmentada. Quando presente como componente curricular específico, a EDH é ofertada prioritariamente de modo eletivo. Temas como Relações Étnico-Raciais, Relações de Gênero, Relações Afetivo-Sexuais, Paz e Sustentabilidade são abordados de forma bastante incipiente. A pesquisa está ancorada em referenciais teóricos do currículo, da decolonialidade, da teoria crítica e dos direitos humanos, articulando autoras e autores como Frantz Fanon, María Lugones, Paulo Freire, Catherine Walsh, Michael Apple, Vera Lúcia Candau, bell hooks, entre outros (as). Além da crítica à organização curricular, a tese propõe uma reflexão sobre a colonialidade do saber na universidade, defendendo a valorização de saberes localizados e pluriepistêmicos como caminho para uma formação docente comprometida com a cidadania planetária. Ao assumir uma escrita situada e encarnada, o trabalho busca contribuir para a produção de conhecimento que problematiza a neutralidade epistêmica e propõe um deslocamento ético, político e sensível na formação de educadoras e educadores. As contribuições da pesquisa à educação consistem na identificação de lacunas formativas, na proposição de uma abordagem transversal, crítica e decolonial dos Direitos Humanos nos currículos, e na defesa de uma educação comprometida com a formação integral, a equidade e o reconhecimento das diferenças.

Palavras-chave: formação docente; educação em direitos humanos; pedagogia; decolonialidade; currículo.

ABSTRACT

This qualitative study investigates how Pedagogy degree programs in Brazil incorporate Human Rights Education (HRE) into their curricula. To this end, content analysis was conducted on 220 Pedagogy Course Plans, selected by convenience sampling. The analysis revealed that Human Rights hold a marginal position in curricula, often being addressed in a superficial or fragmented way. When HRE is present as a specific curricular component, it is mostly offered as an elective subject. Topics such as Ethnic-Racial Relations, Gender Relations, Affective-Sexual Relations, Peace, and Sustainability are addressed only incipiently. The research is grounded in theoretical frameworks of curriculum studies, decoloniality, critical theory, and human rights, drawing on authors such as Frantz Fanon, María Lugones, Paulo Freire, Catherine Walsh, Michael Apple, Vera Lúcia Candau, bell hooks, among others. In addition to critiquing curricular organization, the thesis reflects on the coloniality of knowledge in the university, advocating for the recognition of localized and pluri-epistemic forms of knowledge as a pathway toward a teacher education committed to planetary citizenship. By adopting a situated and embodied writing style, this work contributes to knowledge production that challenges epistemic neutrality and proposes an ethical, political, and affective shift in the training of educators. The study contributes to education by identifying formative gaps, proposing a transversal, critical, and decolonial approach to Human Rights in curricula, and advocating for an education committed to holistic development, equity, and the recognition of differences.

Keywords: teacher education; human rights education; pedagogy; decoloniality; curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema-exemplo da produção de sentidos sobre o jovem negro brasileiro.	34
Figura 2 – Propaganda de uma instituição do Sistema Kroton.....	65

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Distribuição dos planos analisados por região.....	82
Gráfico 2	– Distribuição dos planos analisados por estado.....	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Categoria 1: Organização Curricular da EDH nos PPCs.....	74
Tabela 2	– Categoria 2: Princípios oficiais e Documentos orientadores.....	75
Tabela 3	– Categoria 3: Recontextualização Histórica dos Direitos.....	76
Tabela 4	– Estatísticas dos DH na Organização Curricular dos PPCs	84
Tabela 5	– Estatísticas dos Princípios Oficiais e Documentos Orientadores da EDH nos PPCs.....	89
Tabela 6	– Estatísticas da Recontextualização Histórica dos Direitos	90
Tabela 7	– Comparação entre as estatísticas dos Princípios Oficiais e Documentos Orientadores da EDH e da Recontextualização Histórica dos Direitos ...	92
Tabela 8	– Resultados do teste qui-quadrado na amostra trabalhada	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Acre
AGNU	Assembleia Geral das Nações Unidas
AM	Amazonas
AP	Amapá
BA	Bahia
CE	Ceará
DF	Distrito Federal
DH	Direitos Humanos
DNEDH	Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EDH	Educação em Direitos Humanos
ES	Espírito Santo
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
Ha	Hipótese alternativa
HRE	Human Rights Education
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, Queeers, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não Binários e outros
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MS	Mato Grosso do Sul
MT	Mato Grosso
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização da Nações Unidas
PA	Pará
PB	Paraíba
PI	Piauí
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PPC	Plano Pedagógico de Curso
PR	Paraná
Prouni	Programa Universidade para Todos
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
RO	Rondônia
RR	Roraima
RS	Rio Grande do Sul
Sd	Sem data
SP	São Paulo
SVS	Selvagens - Vítimas - Salvadores
TO	Tocantins
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	DIREITOS HUMANOS UNIVERSAIS?.....	22
2.1	No princípio era o Verbo.....	22
2.2	Declarar o início ao tempo: decretar a universalidade.....	23
2.3	Direitos Humanos para humanos direitos: as trilhas da dignidade humana.....	25
2.4	Os Direitos Mais-que-humanos	29
2.4.1	<i>A abordagem crítica dos Direitos Humanos.....</i>	<i>29</i>
2.4.2	<i>A abordagem decolonial dos Direitos Humanos.....</i>	<i>31</i>
3	A EDUCAÇÃO E OS DIREITOS HUMANOS.....	38
3.1	A Educação em Direitos Humanos: da ONU às elaborações contextualizadoras nas artérias abertas de Abya Yala e suas traduções no Brasil.....	39
3.2	As veredas da polissemia.....	40
3.2.1	<i>A Educação em Direitos Humanos proposta pela ONU.....</i>	<i>40</i>
3.2.2	<i>A abordagem decolonial dos Direitos Humanos.....</i>	<i>43</i>
3.2.2.1	<i>Educação das Relações Étnico-raciais.....</i>	<i>46</i>
3.2.2.2	<i>A Educação das Relações de Gênero e Afetivo-sexuais.....</i>	<i>47</i>
3.2.2.3	<i>Educação das Relações Mais-que-humanas.....</i>	<i>49</i>
3.3	A Educação em Direitos Humanos e a integralidade do Ser.....	52
4	A FUNCIONALIDADE CURRICULAR E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	54
5	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO SUPERIOR	59
5.1	Uma mirada para a formação da(o) pedagoga(o).....	61
5.2	A organização dos cursos de Pedagogia no Brasil.....	63
6	A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA BRASILEIROS: SÍNTESE DE UM CENÁRIO.....	68
7	METODOLOGIA.....	71
7.1	Objetivos, problemas e as hipótese do estudo.....	71
7.2	Os sujeitos.....	73

7.3	As variáveis do estudo.....	73
7.4	Instrumentos de análise.....	78
7.4.1	<i>A fidelidade do instrumento.....</i>	79
7.4.2	<i>Procedimento.....</i>	80
8	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	82
8.1	Análise descritiva dos dados.....	82
8.1.1	<i>Delineamento do corpus de análise.....</i>	82
8.1.2	<i>A organização curricular da Educação em Direitos Humanos.....</i>	83
8.1.3	<i>Os Princípios Oficiais e Documentos Orientadores.....</i>	88
8.1.4	<i>A Recontextualização Histórica dos Direitos.....</i>	90
8.1.5	<i>Entre a normativa, a criticidade e a decolonialidade.....</i>	92
8.2	Análise inferencial.....	94
8.3	Análise qualitativa.....	97
8.3.1	<i>Ao redor do buraco, tudo é beira: dos conhecimentos marginais.....</i>	97
8.3.2	<i>Da desilusão ideológica à esperança.....</i>	101
8.3.3	<i>Vagando sozinhas(os) como Psiquê.....</i>	103
9	CONCLUSÃO	107
	REFERÊNCIAS	113
	APÊNDICE A – COMPARAÇÃO ENTRE AS CODIFICAÇÕES DAS AVALIADORAS DAS VARIÁVEIS.....	130
	APÊNDICE B – LIVRO DE CÓDIGOS.....	140

1. INTRODUÇÃO

— O meu nome é Severino,
como não tenho outro de pia.
Como há muitos Severinos,
que é santo de romaria,
deram então de me chamar
Severino de Maria
como há muitos Severinos
com mães chamadas Maria,
fiquei sendo o da Maria
do finado Zacarias.

Mas isso ainda diz pouco:
há muitos na freguesia,
por causa de um coronel
que se chamou Zacarias
e que foi o mais antigo
senhor desta sesmaria.

Como então dizer quem falo
ora a Vossas Senhorias?
Vejam: é o Severino
da Maria do Zacarias,
lá da serra da Costela,
limites da Paraíba.

Mas isso ainda diz pouco:
se ao menos mais cinco havia
com nome de Severino
filhos de tantas Marias
mulheres de outros tantos,
já finados, Zacarias,
vivendo na mesma serra
magra e ossuda em que eu vivia.

Somos muitos Severinos
iguais em tudo na vida:
na mesma cabeça grande

que a custo é que se equilibra,
 no mesmo ventre crescido
 sobre as mesmas pernas finas
 e iguais também porque o sangue,
 que usamos tem pouca tinta.

E se somos Severinos
 iguais em tudo na vida,
 morremos de morte igual,
 mesma morte severina:
 que é a morte de que se morre
 de velhice antes dos trinta,
 de emboscada antes dos vinte
 de fome um pouco por dia
 (de fraqueza e de doença
 é que a morte severina
 ataca em qualquer idade,
 e até gente não nascida).

Somos muitos Severinos
 iguais em tudo e na sina:
 a de abrandar estas pedras
 suando-se muito em cima,
 a de tentar despertar
 terra sempre mais extinta,
 a de querer arrancar
 alguns roçados da cinza.
 Mas, para que me conheçam
 melhor Vossas Senhorias
 e melhor possam seguir
 a história de minha vida,
 passo a ser o Severino
 que em vossa presença emigra.
 (Melo Neto, 1996)

Início esta introdução com uma nota pessoal, seguindo o exemplo de Severino. Sou uma mulher, possivelmente fruto da miscigenação entre indígenas, africanos e, talvez, portugueses - uma origem incerta, como a história de muitas pessoas brasileiras racializadas, cujas raízes se perderam no tempo. A possível origem portuguesa decorre do meu sobrenome,

embora tal elemento possa ser, também, testemunho da escravização de meus ascendentes, enquanto as origens indígena e africana são atestadas tanto pela história oral de minha família quanto pelos traços fenotípicos que carrego. Sou amefricana, do sertão de Minas Gerais, filha do Vale do Jequitinhonha, assim como de Aldáira e Antonio, irmã de Marcelo, Andreia e Rita (a quem dedico esta tese, em memória). Também sou tia de Alice e Davi e compartilhei grande parte de minha vida com meu melhor amigo, Flávio, que retornou à ancestralidade há alguns anos.

Escrever esta tese foi um ato de esperança, rebeldia e enfrentamento de intensas crises internas. O ato de escrever, mesmo no âmbito acadêmico, é sempre um exercício de autoavaliação; um teste de resiliência, concentração e foco, que envolve a reconfiguração de crenças - pois nenhum conhecimento é construído de maneira estéril ou neutra. O corpo sente o peso das horas diante das telas e do tempo dedicado à leitura; os afetos reivindicam a presença dos entes queridos, as leituras por ócio, a coerência entre a produção e o mundo que almejamos; e a cognição exige análises e críticas profundas.

Nascida em uma família cujos avós, pais, tios e muitos primos tiveram o direito à educação formal negado, fui a primeira a cursar o Ensino Superior e, agora, sou a primeira a trilhar o caminho mais longo dessa jornada acadêmica. Tornei-me professora em 2012, já aos 30 anos, após ter sido trabalhadora doméstica, auxiliar de biblioteca e assistente administrativa. Depois de anos dedicados à Educação das Relações Étnico-Raciais, de Gênero e das Orientações Sexuais no contexto da Educação Básica, passei a acreditar que a Educação em Direitos Humanos é um caminho para integrar todas essas questões de maneira holística, sem guetização. Assim, para mim, a Educação em Direitos Humanos é “a lente” (Morán, 2020) por meio da qual qualquer formação deve passar.

Confesso que este trabalho foi difícil, pois sua temática interage frontalmente com minha vida, de modo que o processo de escrita envolveu inúmeras desconstruções e reconstruções, tanto pessoais quanto intelectuais. Durante a pandemia, questioneei se valeria a pena continuar. A pandemia trouxe à tona a presença constante da morte: quem seria a (o) próxima (o) a ser enterrada (o) sem direito a despedidas? Eu? Minha mãe? Meus pais? Meus irmãos? Meus amigos? A dor das perdas, mesmo das mais distantes e desconhecidas, intensificou a angústia de estar longe do meu país e dos meus, enquanto um governo negava propostas de venda de vacinas e ridicularizava a crise sanitária, resultando em cerca de 700 mil óbitos. A negligência e o descaso levaram a uma crise alimentar devastadora, e a depressão - condição que não se resume à falta de vontade ou fraqueza - tornou-se um desafio pessoal.

Após um período de reflexão e de lutas internas e materiais, um sopro de esperança renovou nossa capacidade de respirar, permitindo-nos testemunhar um retorno ao "normal". No entanto, esse "normal" trouxe à tona uma série de problemas persistentes: o aumento do feminicídio e da violência contra crianças, a interrupção dos estudos por jovens em situação de vulnerabilidade financeira, ataques xenofóbicos, mortes causadas pelo racismo, a desigualdade na produção acadêmica entre homens e mulheres devido à persistência da divisão sexual e patriarcal do trabalho, entre outros. No fim do processo, as notícias sobre o genocídio palestino exacerbado pelo governo israelense, as mortes de necessitados de asilo na costa europeia, os óbitos decorrentes da guerra civil na República Centro-Africana, entre tantas outras tragédias, confirmaram a contínua ineficácia dos Direitos Humanos em serem plenamente realizados.

Tudo isso quase me levou à “condição póstuma” (Garcés, 2024), ou seja, à impotência acrítica e obediente que conduz à aceitação de um fim catastrófico. No entanto, essas experiências e notícias constituíram uma motivação poderosa para recomeçar. Diante da percepção de que, apesar dos avanços conquistados, ainda não alcançamos a compreensão fundamental do direito à vida como um direito inalienável de todos os seres, este trabalho busca contribuir para o campo teórico da Educação em Direitos Humanos, oferecendo não apenas uma análise sobre a formação das pedagogas e dos pedagogos brasileiros, mas também explorando sua importância, necessidade, potência e possibilidades.

A retomada do trabalho foi transformadora, pois eu ainda não havia explorado suficientemente as críticas à universalidade dos Direitos Humanos e ao contexto da elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos. A participação na Escola de Inverno do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (2022), marcou um ponto de virada. As discussões sobre resistências anticoloniais e racismo institucional desafiaram minhas certezas. O professor João Costa Vargas, da Universidade da Califórnia, questionava a adequação do antirracismo como estratégia para mudanças estruturais, demonstrando que, em alguns momentos, ele pode se configurar como uma luta conformista que apenas reposiciona os atores em lugares diferentes. Assim, sugeria a necessidade de pensarmos em movimentos para a construção de uma sociedade que não se fundamente na desumanização dos Outros, onde não exista a “pele alva e pele alvo” (Emicida, 2019). Essa reflexão me levou a perceber a ausência de uma perspectiva decolonial em meus estudos.

Os meses seguintes foram dedicados a uma pesquisa intensiva, em colaboração com o Doutor Carlos Reis, que me auxiliou no refinamento de ideias e na exploração do trabalho de teóricos como Michalinos Zembylas, José-Manuel Barreto, Patricia Ticineto

Clough, Ailton Krenak, Arturo Escobar, Arlette Gautier, Janet O'Shea, Audrey Osler, Lotfi Salhi, Rita Laura Segato, Catherine Walsh, Eve Tuck, K. Wayne Yang, André Keet, Fuad Al-Daraweesh, Dale T. Snauwaert, Constanza del Pilar Cuevas Marín, Upendra Baxi, María Lugones, Karina Ochoa, Yuderkys Espinosa, Tula Pires, Carlos Walter Porto-Gonçalves, Oyèrónkè Oyěwùmí, entre outras autorias.

Por fim, o que desejo destacar nesta introdução é que este trabalho representa uma reconstrução de ideias e perspectivas. A escolha de escrever em português brasileiro reflete um posicionamento político e uma forma decolonial de pensar o mundo. O português brasileiro, com suas marcas de diversidade, forjadas em um longo processo de colonização e resistência, é tão legítimo quanto qualquer outro idioma global, apesar da colonialidade do saber que persiste em desvalorizá-lo.

Assim, este estudo, cujo objetivo é analisar de que maneira os Direitos Humanos são abordados nos cursos de Pedagogia brasileiros e oferecer uma contribuição crítica, reflexiva e decolonial para o campo da Educação em Direitos Humanos - de modo a promover um entendimento mais profundo e eficaz dos direitos e da dignidade de todos os seres e de como isso se comunica com a formação docente - está organizado em oito seções, divididas em duas partes. Na primeira, são discutidos os fundamentos teóricos e conceituais que sustentam a pesquisa. Inicia-se com uma problematização da noção de universalidade dos Direitos Humanos, destacando suas origens, pressupostos e limites, além de tensionar o paradigma hegemônico a partir de abordagens críticas e decoloniais. Ao longo desses tópicos, são revisitadas categorias centrais como dignidade humana, humanidade, mais-que-humanidade e os limites da normatividade ocidental no reconhecimento das diferenças.

Na sequência, aborda-se a Educação em Direitos Humanos (EDH) em sua dimensão histórica, conceitual e normativa, articulando produções da ONU com os contextos latino-americanos e brasileiros, em especial aqueles atravessados pelas desigualdades estruturais e pelos conhecimentos do Oriente/Sul-Global. A EDH é compreendida como um campo em disputa, marcado por múltiplas interpretações, mas também como possibilidade de formação integral e de construção de sujeitos éticos, críticos e comprometidos com a justiça social.

Ainda nesta primeira parte, discute-se a funcionalidade curricular da EDH, problematizando os modos como os currículos podem contribuir para a manutenção ou superação das desigualdades. Também é apresentada uma breve sistematização sobre a organização dos cursos de Pedagogia no Brasil, com foco na regulamentação, diretrizes e estrutura curricular.

A segunda parte contempla a etapa empírica do estudo. Nela, são apresentados os objetivos, hipóteses, sujeitos da pesquisa, variáveis, instrumentos de análise e os procedimentos metodológicos utilizados, com base em uma abordagem qualitativa ancorada na análise de conteúdo de 220 Planos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia brasileiros.

Os resultados e discussões são organizados em três níveis: descritivo, inferencial e qualitativo. O primeiro apresenta dados objetivos sobre a presença da EDH nos currículos; o segundo busca relações e padrões entre variáveis; e o terceiro aprofunda a análise dos sentidos atribuídos à EDH nos documentos curriculares. As análises revelam a minimalidade da EDH nos cursos de Pedagogia, sua recorrente oferta fragmentada e sem sistematização em componentes curriculares obrigatórios, seu caráter eletivo quando presente como componente curricular específico, a abordagem incipiente de temas como relações étnico-raciais, de gênero, paz e sustentabilidade, e a predominância de perspectivas não integradas - o que compromete a formação crítica de futuras(os) educadoras(es).

Por fim, nas conclusões, retoma-se a proposta de uma abordagem transversal, crítica e decolonial da Educação em Direitos Humanos, defendendo a valorização dos saberes localizados e pluriépistêmicos como caminho para uma formação docente comprometida com a equidade, o reconhecimento das diferenças e a construção de uma cidadania planetária.

2. DIREITOS HUMANOS UNIVERSAIS?

Uma questão fundamental para a compreensão dos Direitos Humanos é o reconhecimento de que eles são históricos (Bobbio, 2004; Cavalcanti, 2005; Hunt, 2021; Mutua, 2002; Tosi, 2005). Isso implica entender que os Direitos Humanos não surgiram com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (1948), nem foram por ela plenamente concluídos.

Com o intuito de evitar qualquer forma de naturalização ou mitificação, abordamos este tema com um compromisso com a historicidade, mas sem a pretensão de oferecer uma descrição exaustiva. Nosso objetivo não é produzir uma historiografia dos Direitos Humanos, até porque não possuímos a competência específica para tal, uma vez que não somos historiadoras(es).

2.1. No princípio era o Verbo

De acordo com Cavalcanti (2005), a noção de Direitos Humanos surge na segunda metade da Idade Moderna, vinculando-se, portanto, à Ilustração¹. Para professor brasileiro, a tentativa de provar a onipresença desses direitos na história mais remota é considerada uma ação mal-intencionada, dado que tal conceito era estranho aos viventes de épocas anteriores. Contudo, as professoras brasileiras Siqueira e Coutinho (2017) destacam que o cristianismo desempenhou um papel crucial no estabelecimento do direito natural², ou princípio da inerência, que fundamenta os Direitos Humanos contemporâneos.

De maneira mais específica, Hunt (2021) nos informa que o termo "direito humano" apareceu pela primeira vez na língua francesa em 1763, com o sentido de "direito natural"; e embora estivesse presente no Tratado sobre a Tolerância de Voltaire, ele não foi amplamente utilizado de início. Segundo a historiadora panamenha, quando utilizado, o termo assumia significados diferentes dos atuais, podendo referir-se a algo mais passivo e menos político do que os direitos naturais e os direitos dos homens, que foram inaugurados, mas não plenamente explicados por Rousseau. Um exemplo dado pela autora para reforçar o

¹ Os autores distinguem o Iluminismo como um movimento crítico da realidade, enquanto a Ilustração corresponde à versão do Iluminismo nos séculos XVII e XVIII. Embora não coesa, essa versão teve como fio condutor a valorização dos seres humanos como sujeitos da história, a defesa dos direitos naturais inerentes e inalienáveis, a exigência da presença do Estado e a condução racional da sociedade.

² Tal direito fundamenta-se na ideia de que todos os seres humanos são semelhantes ao Deus cristão e, portanto, iguais em dignidade e dotados de livre-arbítrio, sendo, assim, livres e autônomos.

argumento é o uso do termo por Thomas Jefferson, onde "direito humano" significou algo genérico, similar a "direito do gênero humano" ou "direito da humanidade".

Cavalcanti (2005) e Hunt (2021) também apontam que alguns documentos elaborados na Inglaterra, França e Estados Unidos serviram de inspiração para a redação dos princípios constituintes da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Nesse contexto, destacam-se na Inglaterra a Magna Carta (1215), que formalizou os direitos dos barões em relação ao rei; a Petição de Direitos (1628), que confirmou os direitos e liberdades dos súditos; o Habeas Corpus Act (1679), que introduziu a ideia de segurança dos direitos diante do despotismo real; e o Bill of Rights (1689), que validou os direitos e liberdades do povo. No outro lado do Atlântico, as colônias inglesas proclamaram a liberdade e a independência de todas as pessoas por meio da Declaração de Direitos da Virgínia (1776). Já independentes, promulgaram em 1787 a Constituição dos Estados Unidos da América (esquecendo-se de que a América não se restringia àquele território) e, em 1791, proclamaram a Declaração dos Direitos, protegendo as liberdades fundamentais, como a liberdade de expressão, religiosa, de reunião e petição, além do direito à justiça (das pessoas não-racializadas, pois a população afrodescendente, por exemplo, em pleno século XX estava lutando por direitos civis).

Ainda segundo Hunt (2021), com o avanço do imperialismo promovido por Napoleão, a linguagem dos Direitos Humanos passou a assumir um caráter universalista messiânico, relacionando-os às determinações nacionais. Nesse cenário, os setores dominantes de diversos países se viam como iluminadores do caminho para a liberdade e justiça universais e buscavam homogeneidade interna através da rejeição de seus grupos étnicos. Essa junção desencadeou a criação de pseudociências que justificaram a hierarquização das diferenças introduzidas com o pensamento colonial. Com tantos "faróis" apontando verdades universais e teorias justificando as iniquidades, o mundo rapidamente se tornou palco de uma segunda grande guerra, cujas barbáries estimularam a criação de uma Declaração Universal dos Direitos Humanos.

2.2. Declarar o início ao tempo: decretar a universalidade

De acordo com Hunt (2021), as declarações, inicialmente, referiam-se a catálogos de terras concedidas em troca do juramento de vassalagem a um senhor feudal, marcando, assim, o apoderamento da soberania de quem as fazia. Com o tempo, essas declarações

evoluíram para instrumentos que limitavam a soberania dos reinados e expressavam os desejos dos povos, refletindo, portanto, relações de poder.

Em 10 de dezembro de 1948, 56 Estados aprovaram por unanimidade a Declaração Universal dos Direitos Humanos, após dois anos de discussões, motivadas pelos horrores da Segunda Guerra Mundial. Vale destacar que, dos 58 Estados-Partes com direito a voto, dois não compareceram (Tavares, 2012).

Contudo, assim como os Direitos Humanos não começaram com a promulgação da DUDH, também não terminaram com ela. Desde 1948, os Direitos Humanos têm se expandido em resposta a mudanças sociais e às reivindicações dos movimentos sociais (Bobbio, 2004). Embora não haja consenso, esses novos direitos são classificados em gerações ou dimensões (Bobbio, 2004; Bonavides, 2008; Fachin; Silva, 2022; Freitas, 2005; Lenza, 2019; Tosi, 2005).

De forma didática e histórica, as três primeiras gerações correspondem aos princípios da Revolução Francesa de liberdade, igualdade e fraternidade. A primeira geração abrange os direitos civis, políticos e as liberdades individuais; a segunda, os direitos econômicos e sociais; e a terceira, os ideais de fraternidade e solidariedade, como o direito a um ambiente saudável, ao desenvolvimento, à paz e à autodeterminação dos povos (Bobbio, 2004; Freitas, 2005). A quarta geração refere-se aos direitos das futuras gerações (Bobbio, 2004; Freitas, 2005). De acordo com Lenza (2019) e Novelino (2022), os direitos de quinta dimensão englobam o direito à democracia, à informação e ao pluralismo, enquanto Bonavides (2008) os associa ao direito à paz mundial. Fachin e Silva (2022) identificam o direito à água potável como um direito de sexta geração, e Oliveira (2020) considera a questão da corrupção como parte dos direitos de sétima geração.

Oliveira (2015) ao analisar essa divisão, observa que os direitos da primeira geração foram, por muito tempo, considerados os verdadeiros Direitos Humanos. Freitas (2005) alerta que alguns Estados, especialmente os liberais conservadores, ainda priorizam esses direitos, o que compromete a universalidade dos Direitos Humanos. Segundo este autor, esses Estados tendem a enfatizar os direitos fundamentais, conforme positivados, distantes dos Direitos Humanos universais, e denunciam violações apenas dos direitos civis e políticos enquanto falham em garantir direitos econômicos e sociais, excluindo prestações positivas no campo social, como saúde e previdência, sob pretexto neoliberal.

Tal interpretação fragmentada dos Direitos Humanos leva juristas como Trindade (1997) a afirmar que a classificação das gerações de direitos é uma fantasia que prejudica a integralidade dos Direitos Humanos, que são, por natureza, indivisíveis.

Adicionalmente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, embora seja considerada um marco civilizatório importante, apresenta, segundo Rajagopal (2009), um “defeito de nascença”. Para o advogado indiano, especialista em Direitos Humanos na ONU, esse defeito reside no fato de que a Declaração foi elaborada apenas após os regimes totalitários da Europa, ignorando os horrores do colonialismo - cujas marcas ainda persistem por meio da colonialidade (Barreto, 2012; Maldonado-Torres, 2017, 2019; Tosi, 2005). Além disso, apesar de seu pretensão caráter universal, a DUDH foi construída sem uma representação global adequada (com a participação de representantes de apenas 30% dos países à época) e baseou-se em documentos de matriz ocidental, sem definir claramente o conceito fundamental de dignidade humana.

2.3. Direitos Humanos para humanos direitos: as trilhas da dignidade humana

A expressão “Direitos Humanos para humanos direitos” que frequentemente se ouve no Brasil reflete um pensamento que sugere que certos grupos, especialmente aqueles em conflito com a lei, não merecem ter seus Direitos Humanos respeitados. Essa expressão, configura uma estereotipia, que de acordo com Lippmann (1997), não nega a verdade, mas revela apenas uma parte dela. Ela implica na ideia de que a dignidade humana, e consequentemente os Direitos Humanos, podem ser fracionados ou retirados com base na percepção da dignidade de um indivíduo.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos há a afirmação da dignidade humana como princípio fundamental que sustenta todos os Direitos Humanos, sendo um guia essencial para a regulação social. Rabenhorst (2022) esclarece que os Direitos Humanos são, de fato, aqueles que se relacionam diretamente com a dignidade humana. Segundo professor brasileiro, a palavra "dignidade", derivada do latim "dignitas", refere-se a algo que merece respeito, consideração, mérito ou estima, e carrega um valor de exclusividade.

Na Grécia Antiga e em Roma, a dignidade era atribuída a indivíduos com títulos, nobreza ou honrarias, excluindo escravizados e mulheres do mesmo status (Siqueira; Coutinho, 2017). Na Idade Média, Pico de La Mirandola argumentou que a dignidade humana deriva da crença de que todos são feitos à imagem e semelhança de Deus, estabelecendo um princípio de dignidade imutável, ligado à liberdade e à autonomia, colocando o ser humano acima dos demais seres do universo e iniciando o antropocentrismo (Siqueira; Coutinho, 2017).

Durante a modernidade, filósofos como Kant reafirmaram a dignidade humana com base na racionalidade e autonomia. No entanto, a visão de Kant sobre dignidade humana tem sido questionada devido à sua perspectiva antropocêntrica e à sua desconsideração do valor intrínseco da natureza (Rabenhorst, 2001). Além disso, a ideia de autonomia como um pressuposto para a dignidade reforça o seu caráter gradual (Manrique, 2009).

Por outro lado, Triviño (como citado em Manrique, 2009), professor de Direito na Universidade Pompeu Fabra de Barcelona, argumenta que a dignidade baseada na autonomia é igualitária, refletindo a ideia de que todas as pessoas têm igual capacidade para desenvolver sua vida moral. Essa perspectiva sugere uma dignidade universal que não depende das capacidades individuais.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, por sua vez, não fornece uma definição específica de dignidade, o que permite várias interpretações e um espaço para contextualização e evolução com as necessidades da sociedade. A ausência de uma definição pode permitir a ampliação da compreensão da dignidade e dos Direitos Humanos, abrangendo diferentes perspectivas e defendendo a inclusão de novas dimensões de direitos.

Sobre a relação entre pessoa, ser humano e dignidade Bragato (2010) apresenta duas perspectivas. A primeira, segundo a professora brasileira, é o personalismo ético que amplia e ressignifica o entendimento de "pessoa" para incluir qualquer membro da espécie humana, independentemente de características observáveis ou condições específicas. Não se limita apenas aos indivíduos adultos e plenamente saudáveis, mas abrange toda a humanidade. Essa visão defende que todos os seres humanos possuem dignidade, independentemente de suas condições físicas ou mentais, e que todos têm o direito a gozar dos Direitos Humanos em função de sua humanidade essencial.

A segunda é o personalismo atualista que considera que a dignidade humana está vinculada ao gozo de certas capacidades humanas. Assim, não é suficiente pertencer à espécie humana para ter dignidade; é necessário exercer plenamente as capacidades que definem a personalidade. Em outras palavras, a dignidade humana e a titularidade dos Direitos Humanos seriam reconhecidas somente àqueles que estão no pleno exercício das capacidades humanas, como a racionalidade e a autonomia. Neste caso, a dignidade não se confunde com a mera identidade biológica, mas com a realização das capacidades humanas, e, portanto, não se aplica a todos os seres humanos indiscriminadamente, mas apenas a aqueles que estão plenamente capacitados.

Dessa maneira, as diferentes concepções de dignidade humana demonstram como sua compreensão tem sido historicamente moldada por distintos critérios filosóficos, culturais

e políticos. No contexto dos Direitos Humanos, na contemporaneidade, urge o reconhecimento da dignidade de todos os seres, sem quaisquer restrições. Nessa direção, é necessário promover uma compreensão ampla da dignidade garantindo que as diferenças não sejam usadas como justificativa para a negação de direitos e que a equidade seja assegurada como princípio fundamental das relações sociais.

Sobre a diferença, Hall (2000) nos ensina que se trata de um aspecto fundamental na formação das identidades, já que essas são moldadas em relação a outras identidades. Isso significa que não há identidades puras ou únicas, mas sim identidades construídas em contextos e grupos específicos. Para o sociólogo britânico-jamaicano, a diferença é uma característica essencial da diversidade cultural e social e está intrinsecamente ligada às sociedades complexas. Por outro lado, a desigualdade refere-se às disparidades econômicas, sociais, políticas ou culturais no acesso a recursos, oportunidades e poder entre diferentes grupos sociais. Essas desigualdades são produzidas e perpetuadas pelas hierarquizações das diferenças, criando estruturas de poder que marginalizam certos grupos em detrimento de outros. Assim, a diferença representa a diversidade e a multiplicidade de identidades culturais, enquanto as desigualdades surgem a partir do modo como essas diferenças são tratadas e valorizadas na sociedade.

É importante salientar que as desigualdades contemporâneas têm raízes nos processos iniciados durante o período colonial. O colonialismo criou a noção do "não-ser" (Fanon, 2015) e classificou indivíduos com base em princípios como conhecimento, crença, racionalidade, organização socioeconômica, gênero, raça, etnia e relações afetivo-sexuais. Esse processo também envolveu a construção da ontologia do Homem Vitruviano, avaliando a forma e os usos sociais do corpo, incluindo posturas, movimentos e rituais (Mignolo, 2011).

Essa classificação ainda persiste e se reflete na linguagem dos Direitos Humanos, como demonstram Mutua (2002) e Khoja-Moolji (2017). Segundo Mutua (2002), os Direitos Humanos muitas vezes operam dentro de uma metáfora de Selvagens-Vítimas-Salvadores (SVS). Os "selvagens" são os "Estados Maus" que não aderem a padrões culturais e democráticos ocidentais, enquanto os "Estados Bons", localizados no Ocidente/Norte-Global, são vistos como os guardiões dos Direitos Humanos. Embora o professor queniano-americano, reconheça a existência de práticas culturais degradantes dentro dos Estados, ele observa que não é o Estado que é bárbaro, mas sim certas práticas sociais dentro dele.

Um exemplo ilustrativo é o Paquistão, que ganhou destaque devido às denúncias de violências cometidas pelo Talibã e ao atentado contra Malala Yousafzai, uma adolescente que denunciava abusos contra mulheres e meninas. Apesar das ações do Talibã, que não

representam toda a população paquistanesa ou o Islã, a narrativa ocidental frequentemente pinta uma imagem negativa do país como um todo. Khoja-Moolji (2017) analisou como os meios de comunicação anglófonos retrataram os paquistaneses como ameaçadores, enquanto destacavam Malala como uma exceção à regra. Para a professora estadunidense, esse discurso reducionista desconsidera a complexidade cultural e social do Paquistão e ignora as contribuições de indivíduos como o pai de Malala, que defendeu a educação para meninas e colocou a própria vida em risco ao tentar garanti-la enquanto viveu naquele país.

A metáfora da “vítima” coloca o sujeito da violação em uma posição de inocência e impotência (Mutua, 2009). Khoja-Moolji (2017) argumenta que, na linguagem dos Direitos Humanos liberais, a vítima deve percorrer uma "cadeia de vulnerabilidade-sofrimento-empoderamento" para ter seu protagonismo reconhecido, o que frequentemente resulta em uma individualização da experiência da vítima, tornando-a audível apenas quando se opõe às normas locais.

Malala Yousafzai, no entanto, subverte essa lógica e, apesar de adotar a linguagem dos Direitos Humanos liberais, ao manter sua identidade islâmica e sua perspectiva coletiva paquistanesa, desafiando a narrativa dominante e reconhecendo que sua experiência não representa toda a cultura paquistanesa ou o Islã.

No extremo oposto da metáfora está o "salvador", que representa a civilização e a proteção das liberdades contra as tiranias dos "Estados Maus". Esta figura está enraizada na ideia de predestinação global europeia e ocidental (Mutua, 2009). No caso afegão, os países ocidentais, como o Reino Unido e os Estados Unidos, são vistos como salvadores que intervêm militarmente e acolhem indivíduos como Malala.

Essas metáforas revelam como os discursos dos Direitos Humanos estão impregnados de colonialidade, restringindo a aplicação plena dos direitos a grupos específicos. O exemplo do Paquistão demonstra como a retórica de Direitos Humanos pode justificar ações que desrespeitam a soberania dos países, ou seja, os Direitos Humanos são desrespeitados em nome deles mesmos.

Isso evidencia a necessidade de uma compreensão dos Direitos Humanos que não se ancore em paradigmas universais, neutros e abstratos. Assim, torna-se urgente a construção de novas gramáticas de direitos que rompam com as lógicas excludentes e hierarquizantes, pautadas na valorização da diversidade. Isso implica descentralizar as epistemologias dominantes, ampliar a escuta para os saberes outros e promover relações mais-que-humanas.

2.4. Os Direitos Mais-que-humanos

O termo "mais-que-humano" é empregado pela professora estadunidense Martusewicz (2014) para expressar a necessidade premente da relação entre humanos, não humanos e a natureza. Tais relações podem ser encontradas em práticas ancestrais no contexto dos grupos originários da América, com nomes como "Buen Vivir" ou "Sumak Kawsay" e em África, conhecido como "Ubuntu" (Escobar, 2018). Tais ideias, práticas e filosofias não apenas expressam reivindicações, mas também representam rupturas no sistema-mundo atual, servindo de inspiração para a consideração de outras perspectivas de direitos.

2.4.1. A abordagem crítica dos Direitos Humanos

A teoria crítica, conforme delineada por Nobre (2004) emerge como um campo teórico originado na Escola de Frankfurt, cuja proposta central é a produção de conhecimento por meio da crítica às condições sociais capitalistas e à realidade social. Ela, segundo o filósofo e cientista social brasileiro, revela a sociedade socialmente dividida com o objetivo de possibilitar a emancipação social. Nesse sentido, ela fomenta o comportamento crítico, que busca compreender os fenômenos através da reflexão e da análise histórica, eliminando, assim, a parcialidade.

A perspectiva crítica dos Direitos Humanos desafia a visão hegemônica de sua neutralidade e universalidade, percebendo-os como uma construção histórica e social que reflete as relações de poder vigentes, moldadas por interesses políticos e econômicos. Dessa forma, os Direitos Humanos deixam de ser considerados ideias abstratas ou princípios objetivos, tornando-se um discurso político que é continuamente disputado e negociado em contextos específicos.

Ademais, essa abordagem enfatiza a importância de incluir as experiências e perspectivas dos grupos marginalizados e subalternos, frequentemente excluídos da narrativa tradicional dos Direitos Humanos. Isso resulta na necessidade de reconhecer as interseccionalidades³ entre raça, classe, gênero, relações afetivo-sexuais e outras formas de opressão e desigualdade.

Nessa linha, Douzinas (2000) argumenta que os Direitos Humanos devem ser

³ A interseccionalidade é um conceito proposto pela professora afroestadunidense Crenshaw (2002), que se refere ao reconhecimento das diferenças entre categorias sociais, como gênero, raça e classe. Tais categorias, embora possam apresentar certa autonomia em determinados contextos, cruzam-se e entrelaçam-se como eixos de subordinação, produzindo experiências específicas de opressão.

entendidos como uma forma de luta política e social destinada a transformar a sociedade, servindo como ferramentas de mobilização e organização política para promover mudanças sociais e econômicas significativas. Assim, os Direitos Humanos, além de serem produtos históricos, são também políticos, surgidos em um contexto específico de luta política e ideológica, refletindo os valores, crenças e tradições de uma sociedade particular. Portanto, não se adequam a moldes universais. O professor grego também critica severamente a centralidade do indivíduo e a propriedade privada dos Direitos Humanos sob a ótica liberal, bem como o uso da linguagem desses direitos pelos Estados e pelas elites globais para justificar suas próprias agendas políticas e econômicas.

Baxi (2009), por sua vez, questiona a universalidade dos Direitos Humanos. Para ele, a universalidade deve ser um ideal a ser perseguido, mas compreendida de maneira relacional e contextualizada, levando em conta as diferenças culturais, políticas e econômicas entre países e povos. O teórico indiano não vê os Direitos Humanos como uma solução mágica para todas as injustiças e desigualdades, mas como parte de uma solução mais ampla no contexto de mudanças sociais, econômicas e políticas. Além disso, para ele, a abordagem antropocêntrica dos Direitos Humanos, comumente defendida, negligencia a interdependência entre seres humanos, outros seres vivos e o meio ambiente.

Flores (2009) propõe uma definição de Direitos Humanos como processos que promovem a dignidade humana por meio da luta contra a opressão e a injustiça. Ele sublinha que os Direitos Humanos devem ser vistos como instrumentos de emancipação que possibilitam a criação de condições materiais para uma vida digna. Nesse contexto, a dignidade humana é compreendida como o resultado de processos sociais que permitem que indivíduos e grupos marginalizados adquiram poder político, econômico, social e cultural, assegurando o acesso igualitário aos bens necessários para uma vida plena. Dessa forma, o jurista espanhol oferece uma perspectiva dos Direitos Humanos que destaca sua natureza histórica e cultural, bem como sua função emancipadora na luta pela dignidade humana, desafiando as visões absolutistas e propondo uma teoria dos Direitos Humanos que reconhece a importância dos contextos sociais e econômicos.

Magendzo (2010) reflete que os Direitos Humanos são frequentemente utilizados como uma forma de poder que serve mais para justificar a intervenção e a dominação dos países mais poderosos sobre os mais fracos do que para proteger grupos vulneráveis. O filósofo chileno concorda com Douzinas (2000) ao afirmar que o objetivo dos Direitos Humanos deve ser a luta coletiva por justiça social e econômica, e não apenas a proteção individual. Ele argumenta que o foco nos direitos individuais disfarça as desigualdades

estruturais e as relações de poder que perpetuam a opressão e a marginalização.

Em síntese, a abordagem crítica dos Direitos Humanos, ancorada em contribuições teóricas como as Douzinas, Baxi, Flores e Magendzo, desvela a complexidade de um campo historicamente moldado por disputas de poder, interesses econômicos e tensões ideológicas. Ao rejeitar a pretensa neutralidade e universalidade dos Direitos Humanos, essa perspectiva propõe uma releitura que os compreende como construções históricas e políticas, profundamente enraizadas em contextos específicos. Assim, compreende-se que mais que um conjunto estático de normas, os Direitos Humanos emergem como práticas em constante transformação, impulsionadas pelas lutas dos grupos historicamente marginalizados por justiça, dignidade e equidade. Nesse sentido, a teoria crítica não apenas denuncia as limitações do paradigma liberal-individualista, mas também aponta caminhos para a construção de uma agenda emancipatória, plural e situada, que reconheça as interseccionalidades e promova mudanças sociais estruturais.

2.4.2. A abordagem decolonial dos Direitos Humanos

As perspectivas decoloniais dos Direitos Humanos têm como conceitos centrais a colonialidade e o colonialismo. Segundo o sociólogo peruano, Quijano (2007a), o colonialismo precede a colonialidade e refere-se especificamente à estrutura de dominação e exploração na qual o controle da autoridade política e dos recursos de produção de trabalho de um grupo pertence a outro grupo de identidade diferente, podendo ou não implicar em relações racistas de poder. Já para o filósofo porto-riquenho Maldonado-Torres (2007), a colonialidade é um padrão de poder resultante do colonialismo moderno, e refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam por meio do mercado capitalista mundial e da ideia de raça.

Para Quijano (2005), o uso do termo "colonialidade" em detrimento de "colonialismo" é fundamental para evidenciar as permanências das relações coloniais não apenas nos campos econômicos, políticos e jurídico-administrativos, mas também na dimensão epistêmica nos tempos atuais.

A colonialidade é, assim, um conceito que demarca a permanência do pensamento colonial, o qual se manifesta de diferentes formas. Desse modo, a colonialidade do poder (Quijano, 2005) expressa-se por meio da exploração, da dominação e da racialização dos corpos colonizados. A colonialidade do saber (Mignolo, 2005; 2017) configura-se como uma

forma específica de epistemologia e de produção do conhecimento. Enquanto que a colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007) perpetua-se por meio da linguagem e da experiência⁴, tanto dos colonizados quanto dos colonizadores.

Refletindo sobre os feminismos decoloniais, Lugones (2020) retoma o conceito de colonialidade do poder elaborado por Quijano (2007a), concordando que a raça é um construto central para a exploração e dominação. No entanto, argumenta que ela não opera de forma isolada, pois é acompanhada pelo gênero - analisado por Quijano de maneira estreita e biologizante, segundo ela - e pela heterossexualidade. Em contrapartida, a filósofa argentina desenvolve um sistema de análise, o sistema moderno-colonial de gênero, que interliga a colonialidade do poder com a colonialidade de gênero, demonstrando que o dimorfismo biológico, a heterossexualidade e o patriarcado estão inscritos no próprio significado de gênero.

Nesse sentido, a autora evidencia que a colonização, além de produzir as raças, introduz as hierarquias de gênero e a heteronormatividade compulsória onde antes não existiam. Isso é corroborado pela professora estudunidense Allen (1986) e pela professora nigeriana Oyěwùmí (2020), que identificam, na história de alguns grupos originários da América e da África, o reconhecimento positivo da homossexualidade e a coexistência igualitária de mais de dois gêneros. Segundo as autoras, a introdução do sistema de gênero ocidental nessas sociedades foi facilitada pelo cooptação e cumplicidade dos homens colonizados.

A partir das elaborações sobre a colonialidade, Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) entendem que a decolonialidade vai além da descolonização, carregando em si a tarefa de realizar o que esta não fez ao se limitar à independência jurídico-política das colônias. Segundo o filósofo colombiano e o sociólogo porto-riquenho, a decolonialidade emerge com a fundação da modernidade/colonização e continua a ser gestada no pensamento fronteiriço, ou seja, no locus onde se pensa a outridade e o estar no mundo por meio de lógicas que subvertem a racionalidade imperial/colonial de poder e de formação de subjetividades.

Diante disso, Mignolo (2007) aponta um afastamento amistoso entre a decolonialidade e a crítica pós-colonial, destacando que, embora esta última se dedique às

⁴ Ao refletir sobre o sentido da experiência, Bondía (2002) compreende-a como aquilo que nos atravessa de forma singular, afetando-nos profundamente. Diferente de um simples acontecimento, que pode ser comum a muitas pessoas, a experiência é única para cada sujeito, marcada pela irrepetibilidade e pela dimensão do vivido. Para o autor, ela não se reduz a uma informação, a uma opinião ou ao trabalho realizado, mas constitui um saber enraizado na vida, que nos permite apropriar-nos da própria existência.

análises das relações de poder instauradas durante o colonialismo e suas consequências nas esferas cultural e social, permanece profundamente vinculada ao pós-estruturalismo europeu. Tal associação teórica, segundo o professor argentino, limita seu alcance crítico, por manter-se no interior da racionalidade moderno/colonial que pretende questionar.

Essa crítica também é compartilhada por McClintock (1992), que problematiza o próprio uso do prefixo “pós” do termo “pós-colonialismo”, por este sugerir, equivocadamente, que o colonialismo estaria superado. Para a professora zimbabuense-sul-africana, tal formulação corre o risco de obscurecer as continuidades históricas e estruturais do colonialismo, que ainda permeiam as dinâmicas sociais, políticas e econômicas contemporâneas. Ao criar a ilusão de uma ruptura, o discurso pós-colonial pode desconsiderar as reinscrições neocoloniais presentes nas epistemologias dominantes e nas relações globais de poder, o que compromete sua capacidade crítica diante da colonialidade persistente.

De modo convergente, Dirlik (1994) argumenta que o pós-colonialismo, ao privilegiar os aspectos culturais e simbólicos das resistências, frequentemente negligencia a centralidade do capitalismo na configuração das desigualdades globais. O professor turco observa que, ao deslocar o foco das condições materiais e das estruturas econômicas que sustentam a dominação, o discurso pós-colonial corre o risco de tornar-se inócuo no enfrentamento das contradições do sistema capitalista. Para ele, compreender o legado colonial requer ir além das narrativas culturais, articulando uma análise histórica e econômica que evidencie o papel do capitalismo como força estruturante das relações assimétricas entre Oriente/ Sul-Global e Ocidente/Norte-Global. Sua reflexão convida, assim, à ampliação dos horizontes críticos do pensamento pós-colonial, em direção a abordagens mais integradas e radicalmente comprometidas com a transformação das estruturas de dominação.

Desse modo, os Direitos Humanos, na perspectiva decolonial, partem do conhecimento profundo de vozes (gritos e murmúrios), de lutas (resistências e levantes) e de corpos (feridos e insubmissos) daqueles que foram subalternizados pelas hierarquias modernas, estruturadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado (Martins; Santos, 2019).

Barreto (2012), nessa direção, propõe uma historicização dos Direitos Humanos para além das grandes narrativas selecionadas pelo Ocidente/Norte-Global, pois estas fundamentam os discursos hegemônicos sobre Direitos Humanos e a epistemologia universalista do Ocidente/Norte-Global, sustentando seu pensamento colonial (Mutua, 2002). Assim, o conhecimento histórico dos Direitos Humanos deve transcender os eventos que motivaram a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, como o Holocausto

e as devastações internas da Europa, pois, embora, esses eventos sejam inegavelmente importantes, quando se tornam a única narrativa dos Direitos Humanos contemporâneos, classificam o sofrimento europeu branco como mais angustiante do que o de outros povos (Maldonado-Torres, 2017).

A recontextualização proposta pelo jurista colombiano parte, então, da problematização da colonização das Américas, destacando os mais de quinhentos anos de resistência anticolonial na reivindicação da condição humana dos não-seres e semi-humanos. Essa abordagem resgata construções históricas apagadas e ignoradas, contribuindo para desconstruir a metáfora selvagem-vítima-salvador ao evidenciar que, apesar das declarações que consagram os Direitos Humanos, o Ocidente/Norte-Global foi historicamente um agente de sua negação, assim como trabalha para a dignificação de todos os seres e da natureza, por meio da desconstrução do mito da humanidade agenciada pela branquitude e pela masculinidade hegemônica, permitindo o estabelecimento das relações.

Para Barthes (2001), o mito é um sistema comunicacional, uma mensagem, um modo de significação e de forma. Embora seja uma mensagem, o que o define não é o conteúdo, mas a forma como é expressa, pois possui "limites formais, mas não substanciais" (Barthes, 2001, p. 131). Como organização, o mito se estrutura segundo um esquema semelhante ao da cadeia semiológica significante-signo-significado, no qual o signo refere-se à coisa; o significante, à imagem sonora da coisa; e o significado, ao conceito e aos sentidos atribuídos à coisa. No esquema mitológico, de acordo com o semiólogo francês, o signo dá lugar ao significante, e o significado torna-se vazio, empobrecido de contextualização histórica, geográfica, moral e literária, como pode ser observado no esquema-exemplo abaixo:

Figura 1 - Esquema-exemplo da produção de sentidos sobre o jovem negro brasileiro⁵

⁵ No esquema apresentado, o primeiro nível, correspondente à cadeia semiológica que se organiza segundo a relação significante-signo-significado. O significante refere-se à imagem fenotípica do jovem negro, associada a traços físicos de ancestralidade africana. O signo, por sua vez, é "jovem negro", que, denotativamente, remete a um indivíduo jovem do sexo masculino com essas características físicas. O significado, nesse primeiro nível, incorpora os aspectos socioculturais e históricos que marcam a experiência da juventude negra, como desafios estruturais, racismo e desigualdade socioeconômica, bem como resistência e pertencimento cultural. Entretanto, ao entrar na estrutura mitológica, essa organização semiológica se desloca, conforme Barthes descreve. No mito, o signo "jovem negro" não mais remete a uma identidade com contexto histórico e social, mas se torna um novo significante, passível de ser preenchido com um significado empobrecido e esvaziado de historicidade. Assim, os discursos midiáticos, jurídicos e institucionais passam a construir um significado reduzido e estereotipado, associado à criminalidade, à violência e ao perigo, transformando o "jovem negro" em uma imagem fixa e essencializada: a do "suspeito padrão", do "potencial bandido".



Fonte: elaborado pela autora

O mito, embora não suprima o sentido, o empobrece. Se compararmos os mitos com os estereótipos, entendidos por Lippmann (1997) como imagens mentais derivadas de recortes específicos para facilitar a assimilação do mundo, podemos afirmar que os mitos, ao privilegiarem certos sentidos em detrimento da polissemia, cumprem o papel de naturalizar os estereótipos. Assim, os mitos não respondem aos porquês, pois se fundamentam em apenas uma parte do sentido dado pela forma.

Ou seja, nesse processo de naturalização, aquilo que é produto de relações históricas e de poder transforma-se em “verdade” inquestionável. A noção de humano, no contexto do sistema colonial moderno, é uma elaboração mítica que universalizou um sujeito específico - branco, europeu, burguês, cristão, heterossexual e masculino - como a norma para o estabelecimento da humanidade. A partir dessa perspectiva, o humano não é uma categoria neutra ou inclusiva, mas um conceito historicamente forjado para nomear e legitimar determinadas formas de vida em detrimento de outras.

No projeto civilizatório ocidental, a branquitude e o masculino são elevados à condição de parâmetro da humanidade. Nesse regime de sentido, tudo o que escapa à branquitude ou se aproxima do que é considerado feminino - corpos não-brancos, femininos, homossexuais, pansexuais, intersexuais, não binários, transexuais - são percebidos como carentes de humanidades plena, sendo desqualificados, marginalizados, animalizados ou

objetificados. Essa operação mítica trabalha como tecnologia de dominação: ao definir quem é humano, define-se, ao mesmo tempo, quem pode ser explorado, subalternizado, matável ou “não-enlutável” (Butler, 2015).

A recontextualização, nesse contexto, busca restaurar o caráter de Ser que foi negado às(aos) subalternizadas(os), às(aos) desumanizadas(os), por meio da desconstrução mitológica. O restabelecimento do status de Ser possibilita a construção de relações, que se configuram como acontecimentos Ser-a-Ser. Em outras palavras, não há relação onde há hierarquia, onde não se percebe a singularidade como característica distintiva de cada um e não como uma condição para inferiorização/superiorização. Numa relação, os Seres coexistem, experienciam, convivem, preservando suas individualidades, em um movimento recíproco de afirmação da alteridade um do outro e de responsabilidade mútua (Buber, 2014).

Porém, Tuck e Yang (2012) nos advertem que, apesar das boas intenções por trás dos direitos humanos, não é simples conciliar o verbo decolonizar com práticas concretas dentro dos discursos e marcos teóricos preexistentes, mesmo aqueles que se apresentam como críticos, antirracistas ou voltados à justiça social. Segundo a professora indígena e seu colega professor não-indígena, a adoção acrítica do conceito de decolonialidade pode representar uma forma de apropriação colonial disfarçada, impulsionada por processos que eles denominam “movimentos para a inocência”, cujo objetivo é meramente aliviar a culpa colonial e perpetuar privilégios herdados do colonialismo. A verdadeira decolonialidade, segundo os autores, requer uma mudança de paradigma que vai além de uma simples adaptação, exigindo uma reestruturação completa da ordem mundial. Para ambos, uma dificuldade concreta na incorporação da decolonialidade aos Direitos Humanos é a noção de território, pois, para eles, mesmo as pessoas escravizadas, que foram introduzidas nas Américas ou que são descendentes daquelas, ao se tornarem livres, passaram a ser colônias em territórios que já tinham uma territorialidade indígena estabelecida.

Para Porto-Gonçalves (2002, 2020), o território não se limita a um espaço que contenha recursos naturais e população; trata-se de uma categoria espessa, que implica a apropriação material e simbólica do espaço geográfico. Essa apropriação gera identidades e territorialidades inseridas em processos dinâmicos e mutáveis. Portanto, segundo o geógrafo brasileiro, as territorialidades transformam-se ao longo do tempo, por meio das relações de poder, das redes de circulação e comunicação, e de outras interações sociais entre indivíduos, bem como entre estes e seu ambiente de vida.

Nesse sentido, é crucial reconhecer o passado ancestral dos povos originários e garantir a demarcação de seus territórios, assegurando-lhes o direito de viver segundo suas

cosmovisões⁶. Além disso, é fundamental aprendermos com eles práticas de bem viver. No entanto, não podemos esquecer que os grupos introduzidos por meio da escravização também estabeleceram suas territorialidades. Assim, a ideia de coexistência e de solidariedade entre “os condenados da terra” (Fanon, 2010) é imprescindível.

A perspectiva decolonial dos Direitos Humanos, então, propõe uma ruptura radical com as narrativas universalistas e homogeneizadoras que, historicamente, legitimaram práticas de exclusão, silenciamento e hierarquização de vidas. Ao evidenciar a persistência da colonialidade nas estruturas de poder, saber, ser e gênero, essa abordagem desvela os limites do discurso hegemônico dos Direitos Humanos, revelando sua seletividade e suas bases eurocentradas.

Mais do que uma crítica teórica, a decolonialidade é um chamado à ação ética, à escuta dos saberes subalternizados e à valorização das diversas cosmologias que foram violentamente negadas. A partir do reconhecimento das marcas históricas da colonização e da escravização, ela nos convida a construir novos pactos civilizatórios, baseados no respeito à alteridade, na justiça epistêmica, na reparação histórica e na dignificação de todas as formas de vida.

Nesse processo, não se trata de apagar o passado, mas de reinscrevê-lo a partir das vozes que foram historicamente silenciadas - vozes que hoje ecoam não apenas como denúncia, mas como proposta de futuro. Um futuro que, como ensina Krenak (2022), só será possível se for ancestral, solidário e plural. Decolonizar, portanto, é um ato de responsabilidade coletiva e um compromisso inadiável com a reinvenção do mundo.

⁶ Cosmovisão diz respeito à forma como cada povo compreende a origem do mundo e estabelece a relação entre a humanidade e o universo, constituindo-se como uma narrativa singular e culturalmente situada (Prandini, 2018).

3. A EDUCAÇÃO E OS DIREITOS HUMANOS

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (Brandão, 1970).

A educação, então, se manifesta em todos os contextos onde ocorrem formas sociais de ensino e aprendizado. Dentro desse panorama, é crucial considerar a relação entre Direitos Humanos e a educação formal através de três categorias principais:

1. Educação como um Direito Humano: A educação é reconhecida como um direito fundamental de todas as pessoas, conforme estabelecido em diversos documentos internacionais e constituições nacionais. Este aspecto enfatiza que cada indivíduo tem o direito de acesso à educação, independentemente de sua origem, status socioeconômico ou qualquer outra condição.
2. Direitos Humanos como Conteúdos Curriculares: Os Direitos Humanos devem ser integrados ao currículo, indo além da transmissão de conteúdos normativos, promovendo a construção coletiva de conhecimentos. Trata-se de cultivar, no espaço escolar, a compreensão acerca da dignidade, da justiça e das múltiplas formas de existência, reconhecendo que os Direitos Humanos não são neutros nem universais, mas plurais, tensionados e em permanente disputa.
3. Direitos Humanos como Eixos das Práticas Institucionais: Os princípios dos Direitos Humanos devem orientar as práticas institucionais e pedagógicas, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Isso inclui a criação de um ambiente educacional que respeite e promova a dignidade de todos os indivíduos e a implementação de políticas que garantam a equidade e a inclusão.

Assim, a educação não apenas abrange o campo prescricional (como leis, normas, diretrizes, planos curriculares, planos de aula e planos de ensino), mas também constitui um direito humano essencial que deve ser promovido e protegido.

Neste trabalho, abordaremos brevemente a trajetória da Educação em Direitos Humanos no Brasil, destacando seu alinhamento com as diretrizes internacionais da ONU e as adaptações feitas nas regiões da América Latina. Em seguida, exploraremos as possibilidades de implementação e desenvolvimento da EDH, considerando o contexto local e as necessidades específicas das comunidades envolvidas.

3.1. A Educação em Direitos Humanos: da ONU às elaborações contextualizadoras nas artérias abertas de Abya Yala⁷ e suas traduções no Brasil

A Educação em Direitos Humanos foi formalmente destacada pela primeira vez no Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ONU, 1966) que concebeu a educação como um direito essencial para a realização de outros direitos, promovendo a dignidade humana, a democracia e a proteção ambiental (Zenaide, 2016). Durante a década de 1970, na América Latina, surgiram movimentos de educação popular ou libertadora, inspirados principalmente no trabalho do educador brasileiro Paulo Freire. Esses movimentos buscaram atender às necessidades emergentes das vítimas da violência e das ditaduras civis-militares da época, marcadas pelo uso extremo da violência institucional. Essa abordagem inicial é considerada o primeiro passo significativo da Educação em Direitos Humanos na região (Candau & Sacavino, 2010).

Na década de 1980, a América Latina passou por uma transição democrática, e a Educação em Direitos Humanos começou a se consolidar com características próprias. Esta abordagem não dissociou a luta por direitos civis e políticos da luta por direitos econômicos, sociais e culturais, abordando a relação entre Direitos Humanos, justiça social e neoliberalismo (Zenaide, 2016). Entre as ações realizadas, destacam-se cursos interdisciplinares e seminários sobre Direitos Humanos em vários países da América Latina, além de estudos sobre a incorporação desses temas no currículo escolar. No Brasil, a nova Constituição promulgada em 1988 fundamenta-se nos Direitos Humanos, reconhecendo a importância da educação e determinando a corresponsabilidade do Estado e das famílias. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) (Brasil, 1996), também reforçou a educação para a autonomia e o respeito à diversidade humana.

Em junho de 1993, a ONU convocou a II Conferência Mundial de Direitos Humanos em Viena, que resultou na Declaração e Programa de Ação, proclamando a indissociabilidade e interdependência dos Direitos Humanos. Na conferência, foi aprovado o Plano de Ação Mundial sobre Educação em Direitos Humanos e Democracia, que enfatizou a Educação em Direitos Humanos como um meio para combater violações graves como genocídio e racismo, e para promover a cultura de paz, democracia e cidadania ativa.

A ONU estabeleceu a Década da Educação em Direitos Humanos, que se estendeu de 1995 a 2004, com o objetivo de promover a cultura dos Direitos Humanos através de

⁷ Na língua kuna, Abya Yala significa "terra madura", "terra viva" ou "terra que floresce", e é sinônimo de América (Porto-Gonçalves; Leff, 2015).

atividades educacionais. Em 1996, foi criada a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, e no ano seguinte, o I Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos e Cidadania foi realizado na Universidade de São Paulo (USP). A partir de 2003, o Brasil formulou seu Plano Nacional de Direitos Humanos (PNEDH), que foi revisado em 2009 e novamente em 2012 (Brasil, 2004a, 2007, 2018), com a criação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) (Brasil, 2013).

A década de 1990 foi crucial para a institucionalização da Educação em Direitos Humanos, embora essa institucionalização não tenha necessariamente se traduzido em mudanças práticas. A Conferência Regional de Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Caribe, de 2001, identificou um descompasso entre as estruturas constitucionais e a realidade cotidiana. Recomendou-se, então, a integração da EDH nos currículos escolares, a formação continuada de educadoras (es), a promoção de educação inclusiva e a elaboração de materiais educativos.

A trajetória da Educação em Direitos Humanos na América Latina, e particularmente no Brasil, revela um percurso marcado por avanços normativos, disputas de sentidos e múltiplas abordagens. Desde sua origem, ligada às lutas populares e ao enfrentamento de regimes autoritários, até sua institucionalização em planos e diretrizes nacionais, a EDH mantém-se como um campo em constante construção e tensionamento.

As diferentes concepções que a atravessam, do enfoque neoliberal às perspectivas crítico-emancipatórias e decoloniais, evidenciam que não se trata de um território consensual, mas de um espaço de disputa epistemológica, pedagógica e política. Reconhecer essa polissemia é reafirmar a necessidade de uma EDH comprometida com a transformação social, a justiça histórica e a pluralidade de saberes e sujeitos.

3.2. As veredas da polissemia

3.2.1. A Educação em Direitos Humanos proposta pela ONU

De modo a promover a Educação em Direitos Humanos, as Nações Unidas elaboraram a Declaração sobre a Educação e Formação para os Direitos Humanos (AGNU, 2011a), composta por 14 artigos, que referendou a Educação para os Direitos Humanos como um direito a ser garantido ao longo da vida, em todos os níveis e modalidades educacionais, de forma abrangente.

Foi estabelecido no documento que a Educação em Direitos Humanos tem como finalidade prevenir abusos e violações por meio da criação de uma cultura universal de Direitos Humanos. Nesse sentido, destaca como fundamentais a formação docente, a atuação de mediadoras(es) da educação não formal e do funcionalismo da administração pública, além da adaptação metodológica e linguística para atender aos diversos públicos. Para tanto, estabelece-se que suas bases conceituais se ancoram na Declaração Universal dos Direitos Humanos e em outros tratados⁸ da ONU. Em particular, deu-se destaque ao exercício da tolerância, da igualdade, da dignidade humana, da inclusão e da não discriminação, especialmente de gênero.

Na declaração também fica estabelecido que é responsabilidade dos Estados garantir a oferta da Educação em Direitos Humanos por meio de estratégias, políticas, planos, programas e do fortalecimento das instituições nacionais de promoção e proteção dos Direitos Humanos, bem como por meio da cooperação nacional e internacional. Por fim, nela são traçados três eixos sobre os quais a formação em Direitos Humanos deve atuar:

1. Facilitação do conhecimento e da compreensão dos princípios e valores dos Direitos Humanos;
2. Respeito a estudantes e educadoras(es); e
3. Exercício e defesa dos direitos das outras pessoas.

Gomes (2017), ao analisar a importância da declaração, ressalta que, apesar da perspectiva liberal, sua existência constitui um grande ganho, por configurar-se como uma ferramenta de mobilização e um instrumento que convoca não só o Estado, mas também outros intervenientes, como a sociedade civil e os movimentos sociais, para, juntamente com aquele, fomentar a EDH nas escolas, nas universidades e na educação não formal, seguindo planos de ação internacionais, mas observando as necessidades locais.

Concordamos com tal consideração da cientista da educação de origem portuguesa. No entanto, ressaltamos que é preciso superar algumas compreensões e conceitos que se constituem como instrumentos de opressão e de manutenção das iniquidades e hierarquias existentes. Nesse sentido, começemos pela problematização dos termos “tolerância” e “igualdade”, constantes no documento.

A tolerância, ao indicar consentimento ou permissão a algo ou alguém com quem

⁸ Um tratado, segundo a ONU (1969), refere-se a um acordo internacional formal, que é estabelecido por escrito entre Estados soberanos e regido pelo Direito Internacional. Esse tipo de acordo pode ser contido em um único documento ou em vários instrumentos inter-relacionados, e sua nomenclatura pode variar (convenção, acordo, pacto, carta, declaração), mas isso não altera sua essência como estabelecimento de obrigações e direitos claros para os signatários, sejam eles relativos a questões políticas, econômicas, ambientais, entre outras áreas.

não se concorda, é normatizadora, pois determina as identidades numa relação de inclusão/exclusão, hierarquizando as diferenças e pressupondo que as marcas que determinam as pessoas são insuperáveis (Butler, 2019). A tolerância, portanto, é a ideologia do indiferentismo e corresponde a uma violência comunicacional para com a diferença.

Piovesan (2005), sobre a igualdade, destaca que, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, prevaleceu uma concepção de igualdade formal, expressa na máxima “todos são iguais perante a lei”, cujo papel histórico foi relevante na abolição de privilégios. No entanto, essa perspectiva, segundo a jurista brasileira, revela-se limitada, ao tratar os sujeitos de direitos de maneira abstrata e genérica, desconsiderando suas condições sociais concretas.

Creuz (2025) destaca, ainda, que a racionalidade liberal que orientou a formulação moderna dos Direitos Humanos faz com que a igualdade formal emergja de uma lógica individualista e abstrata, num contexto de exclusões profundas, no qual determinados grupos sociais eram considerados irracionais e, portanto, desprovidos de direitos. Para o jurista brasileiro, essa concepção reducionista da igualdade acabou por legitimar desigualdades estruturais, ao naturalizar as condições sociais de dominação.

Diante disso, os autores apontam a necessidade de se avançar para uma concepção de igualdade material, substantiva ou de fato, que reconheça as particularidades dos sujeitos e as desigualdades historicamente construídas.

Outro ponto importante a ser analisado na Declaração diz respeito à premissa de que a DUDH e os outros documentos da ONU devem ser balizadores das práticas educativas. Tomar a Declaração como baliza implica validar uma epistemologia em detrimento de outras (Coysh, 2014), o que, por sua vez, atesta a ausência de pluralidade - característica anti-educacional (Al-Daraweesh, 2020) e colonizadora. Ademais, reduzir a complexidade da vida humana a uma lista de direitos, fechando-se a outros projetos emancipatórios, configura-se como uma forma de violência (Khoja-Moolji, 2017). Ainda que a Declaração Universal dos Direitos Humanos represente um marco histórico relevante - como já discutido anteriormente -, ela não encerra toda a verdade possível sobre os Direitos Humanos, devendo, portanto, ser compreendida como apenas um dos muitos conteúdos a serem abordados na Educação em Direitos Humanos.

Diante do exposto, a Educação em Direitos Humanos, para ser verdadeiramente emancipadora, precisa romper com a rigidez dos fundamentos normativos impostos por um universalismo abstrato, sustentado por uma lógica colonial e excludente. Em vez de se ancorar apenas em documentos internacionais que reiteram concepções limitadoras, como

“tolerância” e “igualdade”, é necessário que ela se comprometa com um horizonte de justiça social enraizado nas realidades plurais e nas lutas concretas dos povos.

Não se trata, aqui, de desconsiderar as contribuições da Educação em Direitos Humanos proposta pela ONU. Reconhecemos sua importância histórica e sua capacidade de mobilização institucional. No entanto, compreendemos que tal perspectiva precisa ser ampliada, de modo a incorporar outras racionalidades, epistemologias e formas de vida que não cabem nos marcos do individualismo, da neutralidade e da abstração universal.

Assim, a EDH deve ter o reconhecimento da diferença como valor fundante, e não como desvio, deslocando-se do paradigma da mera inclusão para o da reconstrução coletiva dos marcos de convivência e dignidade, contribuindo para a construção de um pluriverso ético, epistemológico e político, capaz de comprometer-se com a transformação das estruturas que, historicamente, produzem silenciamentos, desigualdades e violências.

3.2.2. A Educação em Direitos Humanos Crítica e Decolonial

Autores e autoras, como Candau, Lucinda, Amorim, Paulo, Sacavino e Andrade (2016), evocam uma Educação em Direitos Humanos crítica, dialética e contra-hegemônica⁹, que seja mediadora da construção de uma sociedade inclusiva, plural e sustentável por meio do conhecimento dos direitos, do desenvolvimento de uma autoestima positiva, da promoção da capacidade argumentativa e da cidadania ativa e participativa.

Essas(es) docentes do Brasil compõem contornos específicos da Educação em Direitos Humanos elaborada na América Latina, na qual, segundo Magendzo (2016), embora de forma não homogênea, traz como "ideias-força" a construção da democracia, da solidariedade e da paz; a formação de sujeitos de direito, políticos e integrais; a contextualização, a transformação, a emancipação e a libertação social; apresentadas em diferentes combinações, relacionadas aos contextos socioeconômicos, culturais e políticos dos países. Tais convergências, reforça o jurista chileno, devem-se à simultaneidade da resistência à ditadura e da transição democrática que levou ao tensionamento da "relação entre Direitos Humanos, justiça social e neoliberalismo" (Zenaide, 2016, p. 55), à luta contra o pensamento

⁹ O conceito de contra-hegemonia foi proposto por Williams (2009) para demarcar o não pacifismo, as resistências, as contestações e as contradições da hegemonia. Tal conceito baseia-se na hegemonia que, para Gramsci (1978, 2002), trata-se da dominação cultural exercida pela classe dominante sobre a sociedade, estabelecida por meio da construção e difusão de uma visão de mundo particular que legitima a sua posição cuja adesão das massas é feita através do controle dos meios de comunicação, da educação, da religião e da cultura em geral.

colonialista e às inspirações nas teorias elaboradas por Paulo Freire, Pérez Aguirres, Paco Cascón e outros educadores promotores da pedagogia crítica.

Na mesma linha, Al-Daraweesh e Snauwaert (2013) reforçam que a Educação em Direitos Humanos deve ser vista como um processo hermenêutico, ou seja, um processo interpretativo e crítico que envolve diálogo, reflexão e análise contextualizada dos Direitos Humanos e de sua implementação.

Zembylas (2017) e Barreto (2012) evocam uma Educação em Direitos Humanos numa perspectiva decolonial, cujo objetivo é criar condições para a reconstrução do tecido social a partir do desmantelamento da estrutura colonial mantida pela colonialidade, que se trata do padrão de poder resultante do colonialismo moderno e se refere à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si por meio do mercado capitalista mundial, da manutenção da ideia de raça (Maldonado-Torres, 2007; Quijano, 2005), da hierarquização nas relações de gênero e da heteronormatividade compulsória (Lugones, 2020); evidenciando, portanto, a colonialidade do poder (Quijano, 2005), do saber e do ser (Mignolo, 2005; 2017).

Essa perspectiva pretende, assim, uma ampliação da perspectiva crítica (Barreto, 2012; Broeck, 2013; Walsh, 2014). Tal intento é afirmado por Walsh (2014), quando essa pedagoga equatoriana faz um diálogo profundo com os escritos freireanos, apontando a cegueira da teoria crítica em relação à colonialidade, ao mesmo tempo em que reconhece avanços de Freire na admissão das análises a partir das relações colonizador-colonizado-colonialidade, e imagina que, se vivo, é possível que o autor concordasse que a visão e a postura emancipatória assumidas ocultaram as visões feministas e dos povos originários e diaspóricos¹⁰. Assim, ao compreender as limitações desse viés, a pedagoga equatoriana destaca que são as concepções decoloniais que produzem fissuras na ordem moderno-colonial, tornando possível a existência de diversas formas de estar no e com o mundo.

Nessa direção, Zembyla (2017) propõe, ainda, acompanhando a "virada afetiva"¹¹ (Clough, 2007), a adoção de uma ética das emoções como ética da Educação em Direitos Humanos para o enfrentamento dos desafios analíticos da guerra, do trauma, da tortura, do massacre e do combate ao terrorismo. Isso significa convocar as práticas afetivas para que

¹⁰ Acreditamos que a autorreflexão acurada de Paulo Freire o levaria a isso, um elemento comprobatório dessa possibilidade foi a concordância dele e o incentivo à partilha da crítica à linguagem sexista que ele usava em seus textos, feita por hooks, e como ele a refletiu em uma de suas últimas palestras sobre educação e Direitos Humanos (Freire, 2019).

¹¹ A professora estadunidense nos ensina que a virada afetiva propõe reflexões teóricas acerca dos poderes e das possibilidades de investigação a partir dos afetos e dos aspectos corporais, remetendo às histórias apagadas, aos corpos traumatizados, mas também ao caráter ético dos experimentos nas biotecnologias e tecnociências. Em suma, essa virada aventa a reconciliação entre razão e emoção, corpo e mente.

haja a identificação com os estranhos, a empatia pelas vítimas de abusos e o desenvolvimento de uma educação que responda ao sofrimento e que convoque o coração, em vez do racionalismo inabalável que, segundo Rorty (1998), muitas vezes é o motivo das violações, já que ele entende que os conflitos devem-se às lealdades grupais conflitantes, não à falta de racionalidade. Logo, podem ser resolvidos se as pessoas sentirem que as outras são humanas como elas.

A Educação em Direitos Humanos, pensada a partir da perspectiva decolonial, então, deve ultrapassar os marcos formais e normativos da transmissão de conteúdos e promover um processo dialógico, crítico e afetivo de reconstrução do tecido social, profundamente marcado pela colonialidade do poder, do saber e do ser. Ao tensionar os paradigmas modernos, eurocentrados e patriarcais que ainda estruturam a educação, essa proposta convida à construção de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade epistêmica e a dignificação de todas as formas de existência.

Nesse percurso, a ampliação da abordagem crítica, proposta por autoras e autores como Walsh, Barreto e Zembylas, aponta para a urgência de escutar e reconhecer vozes historicamente subalternizadas, afetadas não apenas pela negação de direitos, mas também pela negação de suas humanidades e cosmologias¹². A Educação em Direitos Humanos, portanto, deve assumir o desafio de decolonizar-se, não apenas nos conteúdos, mas também nas metodologias, nas emoções e nas relações, promovendo a convivência solidária entre diferentes territorialidades, saberes e modos de vida.

Assim, a Educação em Direitos Humanos Decolonial inscreve outras possibilidades de mundo, sustentadas pela empatia, pela alteridade e pelo compromisso ético com a equidade e com o bem viver coletivo. Nesse horizonte de reconstrução, reconhece-se que as estruturas de poder que moldam o mundo social operam por meio de dispositivos historicamente consolidados que regulam e hierarquizam as existências. A raça, a heterossexualidade compulsória, a hierarquia de gênero e o discurso antropocêntrico sobre a natureza não apenas classificam e organizam corpos e territórios, mas também delimitam as possibilidades de ser, existir e se relacionar. Esses dispositivos constituem tecnologias de poder que atravessam as práticas educativas, os discursos institucionais e os modos de subjetivação, e, por isso, precisam ser desnaturalizados e enfrentados no âmbito de uma Educação em Direitos Humanos.

¹² Segundo Ribeiro e Videira (2004), a cosmologia é uma representação teórica da natureza que não representa uma verdade absoluta, sendo plural.

3.2.2.1. Educação das Relações Étnico-raciais

Raça é uma construção discursiva, com origem na formação da América e do capitalismo (Quijano, 2005), e age como uma expressão linguística; logo, apresenta um significado flutuante (“Stuart Hall”, 1997). Nesse sentido, como os significantes vinculam-se aos sistemas e conceitos de classificação de uma cultura, a raça possui um caráter relacional, não estático, estando sujeita a um processo contínuo de redefinição e apropriação. Passa, assim, por um ciclo incessante de ressignificação, adaptando-se para indicar conceitos distintos em variadas culturas, contextos históricos e momentos específicos. Em outras palavras, há uma constante flutuação de significados, uma margem que escapa à linguagem e ao sentido estabelecido - algo sobre a raça que permanece não articulado. Sempre há alguém que representa o elemento externo crucial, cuja existência é fundamental para a identidade racial, mas que, inevitavelmente, está destinado a retornar da posição de excluída (o) e rejeitada (o), externa (o) ao campo do significado, para perturbar as certezas de quem se sente confortável dentro desse campo (Hall, 2013; Quijano, 2007b, 2007a; Taguieff, 1988).

A etnia refere-se à identificação de grupos de indivíduos que compartilham, histórica ou cosmogonicamente¹³, um ancestral comum, uma língua, uma religião ou cosmovisão e uma cultura, além de residirem em um território geograficamente definido. Esse conceito também se expandiu para englobar diversos grupos distintos, como judeus, indígenas, negros, entre outros, destacando suas diferenças e particularidades (Gomes, 2005; Hall, 2003; Munanga, 2003)

Já o racismo é a teoria de superioridade e desumanização de certos grupos, fundamentada na supremacia branca. Ele é estruturante e estrutural, ou seja, é um sistema de poder fundamental para a estrutura da sociedade (Almeida, 2019; Vargas, 2021) que afeta a todas as pessoas - seja por meio do privilégio associado à crença na superioridade, seja pela exclusão. Almeida (2019) destaca que, por ser estrutural, o racismo não exige intenção para se manifestar, pois está presente em aspectos como linguagem, gostos e estética. Portanto, para combatê-lo, é necessário revelá-lo, assumir sua existência, refletir sobre nossas práticas e pensamentos, e enfrentá-lo tanto no campo individual quanto institucional.

A Educação das Relações Étnico-Raciais, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura

¹³ Cosmogonia é um termo de origem grega, formado pelas palavras cosmos (universo) e gignomai (nascer, tornar-se). Refere-se a narrativas que explicam a origem e a organização do mundo, bem como o surgimento dos seres humanos, articulando dimensões míticas, simbólicas e existenciais (Espaço do Conhecimento UFMG, [S.d.])

Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004b), visa promover o conhecimento sobre a pluralidade étnico-racial, de forma a fomentar atitudes, posturas e valores que permitam uma convivência pacífica, respeitosa e equânime entre os indivíduos. Para nós, essa educação deve começar pelo entendimento de que o racismo é um produto do colonialismo e que sua persistência se deve à colonialidade. Assim, além da inclusão de conhecimentos e perspectivas dos grupos subalternizados, é essencial a decolonialidade das epistemologias e dos ideais que fundamentam as práticas educacionais. Caso contrário, continuaremos a ver, diariamente, reportagens sobre “casos isolados”¹⁴ de violência contra pessoas negras - como assassinatos de homens negros ao tentarem entrar em suas próprias casas ou carros, por serem “confundidos” com ladrões; mulheres negras excluídas de espaços sociais; crianças negras baleadas a caminho da escola; ou policiais confundindo guarda-chuvas com fuzis. Além disso, observaremos discussões sobre temas como os Marcos Temporais¹⁵ para a definição das terras indígenas, entre outras inúmeras atrocidades.

Compreender a raça como uma construção discursiva e o racismo como estrutura fundante da sociedade moderna permite-nos reconhecer que a produção das diferenças e das hierarquias não se dá de forma isolada. Pelo contrário, ela se articula com outros sistemas de poder e normatividade, que operam conjuntamente na conformação das subjetividades e das relações sociais. Entre esses, destacam-se a heterossexualidade compulsória, a hierarquia de gênero e a lógica antropocêntrica, que, à semelhança da raça, funcionam como dispositivos históricos e culturais de dominação, normalização e exclusão. Analisar essas intersecções é imprescindível para uma Educação em Direitos Humanos comprometida com a decolonialidade dos saberes e com a justiça social.

3.2.2.2. *A Educação das Relações de Gênero e Afetivo-sexuais*

Embora não haja uma relação direta entre gênero e sexualidade, é possível reconhecer a intersecção entre essas categorias. Gênero é um conceito que se contrapõe ao determinismo biológico na relação entre os sexos, configurando-se como uma construção

¹⁴ Aqui, nos atrevemos a certa ironia devido à forma banal como os casos são relatados nos jornais brasileiros, diariamente, sem que haja uma crítica ou contextualização.

¹⁵ A ideia do marco temporal foi uma tese jurídica que sustentava que os povos indígenas teriam direito somente às terras que ocupavam ou estavam em disputa até 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição. Ela não levava em consideração que muitos grupos indígenas, em 1988, tinham passado por deslocamento forçado na ditadura civil-militar brasileira. Felizmente a tese foi rejeitada em votação no Supremo Tribunal Federal em 2023.

social que define o que significa ser mulher, homem ou pessoa não binária. Assim, o gênero abrange diversas identidades e expressões. Scott (1990) define gênero como “um elemento constitutivo das relações sociais fundamentadas nas diferenças percebidas entre os sexos”, sendo uma forma primordial de significar as relações de poder. Para Butler (2010), gênero é uma performance; portanto, ser homem ou mulher resulta da imitação de performances masculinas e femininas que a cultura construiu ao longo da história, e não de características fixas.

Prata Filho (2017) argumenta que o termo "orientação sexual" frequentemente usado visa criar uma linguagem mais inclusiva ao abordar a sexualidade, mas acaba sendo essencialista. Por isso, utilizamos o termo “relações afetivo-sexuais” para descrever as percepções e sentimentos individuais sobre identidade, emoções, sexualidade e direcionamento dos interesses afetivos e sexuais de cada pessoa.

A análise das relações de gênero e afetivo-sexuais deve evidenciar as normas e relações prescritas pelo colonialismo de gênero e pelo patriarcado. Essas normas instauram alianças que resultam na perda de poder político das mulheres (Gautier, 2005), e ao mesmo tempo, subordinam os homens não-brancos por meio de uma hierarquização das masculinidades e impõem a opressão das sexualidades (Segato, 2016).

Connell e Messerschmidt (2002; 2013; 2018) abordam o conceito e a constituição das masculinidades como espaços dentro das relações de gênero que mantêm conexões com as feminilidades, entre si (por meio de aliança, domínio ou subordinação) e interseccionam outras categorias analíticas, como classe, relações étnico-raciais, idade, condição física/intelectual e sexualidade. Para Adam (1998), as masculinidades heterossexuais são construídas a partir da exploração e negação da homossexualidade.

Connell, socióloga australiana, e Messerschmidt, sociólogo estadunidense, identificam cinco tipos de masculinidades: hegemônicas, cúmplices, de protesto, marginalizadas e subordinadas. As masculinidades hegemônicas são concebidas como protótipos culturalmente dominantes, presentes nos níveis local, regional e global, e incorporam aquilo que é considerado mais honroso ser homem em cada contexto histórico. Essas masculinidades funcionam como norma e referência para as demais expressões de masculinidade, além de constituírem elementos de subordinação tanto para mulheres quanto para outros homens. Embora possuam um caráter contextual e não sejam necessariamente acessíveis a todos os homens, elas estabelecem a percepção do que é considerado comportamento de gênero aceitável ou inaceitável.

As masculinidades cúmplices não adotam completamente os elementos das

masculinidades hegemônicas, mas obtêm benefícios das relações de gênero desiguais, contribuindo para a manutenção da masculinidade hegemônica. As masculinidades de protesto surgem como formas de hipermasculinidade compensatória em resposta a posições sociais desfavorecidas. As masculinidades marginalizadas são desvalorizadas e discriminadas por fatores externos às dinâmicas de gênero, como classe, raça, etnia e idade. Por fim, as masculinidades subordinadas são vistas como inferiores ou desviantes das masculinidades hegemônicas, exemplificadas por homens considerados afeminados ou homossexuais. A concepção de uma hierarquia das masculinidades originou-se, em parte, das experiências de violência enfrentadas pelos homens homossexuais.

Essas configurações contribuem para a heteronormatividade, ou seja, o conjunto de estruturas que circunscrevem os relacionamentos afetivo-sexuais entre homens e mulheres como a única verdade e possibilidade (Sapatransconvicta, 2017). Devido à heteronormatividade, pessoas cujos comportamentos, aparências e estilos de vida destoam da norma são frequentemente rejeitadas, excluídas e têm sua cidadania, educação, saúde, trabalho e segurança restringidos por meio de preconceitos, discriminações e violências que podem ser classificadas como homofobia (Junqueira, 2007).

Diante disso, a Educação das Relações de Gênero e Afetivo-Sexuais deve desnaturalizar a organização social entre homens, mulheres e pessoas não binárias, assim como as feminilidades, masculinidades e a heteronormatividade. Deve identificar as múltiplas formas de opressão nessas relações, desconstruir estereótipos e problematizar as posições sociais, promovendo o respeito a todas as pessoas, independentemente de suas singularidades, e evitando a estereotipagem e a iniquidade.

Reiteramos que essa educação deve ir além dos discursos sobre a permissão para homens e meninos expressarem emoções, ou o ensino para meninos e homens sobre o respeito às meninas e mulheres como seres humanos e não objetos descartáveis, ou ainda a valorização do trabalho não pago e invisível das mulheres. A Educação das Relações de Gênero e Afetivo-Sexuais deve promover a compreensão, como propõe Escobar (2018), de que uma civilização baseada no amor à vida, no cuidado de si, dos outros e do planeta é uma alternativa mais desejável do que uma civilização fundamentada na destruição promovida pelo colonialismo e patriarcado.

3.2.2.3. Educação das Relações Mais-que-humanas

Apoiamo-nos no conceito de "mais-que-humano", elaborado pela professora estadunidense Martusewicz (2014), para problematizar a supremacia humana e reafirmar a necessidade de construção de um mundo em que haja relação entre os seres humanos, os não humanos e a natureza.

Nessa direção, a autora defende a educação para a ecojustiça, baseada no entendimento de que ser humano é viver comprometido num vasto e complexo sistema de vida (Martusewicz, 2014, 2018; Martusewicz; Edmundson; Lupinacci, 2015). Desse modo, essa educação deve integrar o desenvolvimento de habilidades, valores e atitudes que possibilitem a transformação social e a construção de um futuro justo e sustentável.

A sustentabilidade é um conceito nascido na biologia para designar a capacidade de sustentação de um ecossistema. No entanto, no campo sócio-histórico, o conceito recebeu e vem recebendo uma infinidade de sentidos. A palavra é derivada de "sustentável", que provém do latim *sustentare*, significando sustentar, defender, favorecer, apoiar, conservar, cuidar.

Para Brandão (2008), a sustentabilidade contrapõe-se a tudo o que evoca desequilíbrio, competição, conflito, ganância, individualismo, dominação, destruição, apropriação indevida e conquistas materiais excessivas e desequilibradas, tanto em relação à mudança e à transformação da sociedade quanto do ambiente. Desse modo, a sustentabilidade organiza vivências equânimes, livres, justas, inclusivas, solidárias e comunitárias por meio do reconhecimento de sua interdependência com a natureza.

Podemos localizar práticas baseadas na sustentabilidade em entendimentos ancestrais, como o Bem Viver, que, segundo Acosta (2010), com diferentes denominações (Sumak Kawsay, Suma Qamaña, Ubuntu, Svadeshi, Swanaj, Apargrama etc.), têm sido praticados em diversos períodos e lugares, representando a união de práticas vivenciais que resistiram ao colonialismo e resiste à colonialidade, apresentando-se como uma oportunidade efetiva para a construção coletiva de novos padrões de vida socio-biocêntricos, rompendo com a lógica antropocêntrica do capitalismo, bem como com as várias formas de socialismo existentes até o momento.

As relações mais-que-humanas também se contrapõem ao conceito de ser humano no sentido eurocêntrico moderno, que, como apontam as pensadoras Espinosa, Lugones e Ochoa (2013), é um ser que destrói e/ou controla e subordina tudo em seu caminho, viciado em seu próprio senso de superioridade por meio da definição de humanidade na perspectiva antropocêntrica e colonizadora. Nesse sentido, educar para relações mais-que-humanas é educar para uma cidadania planetária.

A cidadania é um conceito que pode ser categorizado sob diversos critérios. As

categorias mais clássicas partem do ensaio *Citizenship and Social Class*, de Thomas Humphrey Marshall, de 1950. Para o sociólogo britânico, a cidadania moderna possui três componentes: a cidadania civil, a cidadania política e a cidadania social. A primeira refere-se aos direitos individuais que garantem a liberdade de expressão, de religião, o direito à propriedade e outros direitos fundamentais; a segunda, aos direitos de participação política, como votar, concorrer a cargos públicos e exercer influência nas decisões governamentais; e a terceira, com posterior contribuição conceitual de Giddens (Giddens, 1997, 2008a, 2008b), relaciona-se aos direitos de acesso a serviços básicos e à proteção social, como saúde, educação, previdência, entre outros.

Porém, partindo de reflexões acerca dos graves problemas sociais, climáticos e culturais do planeta, ativistas e acadêmicos envolvidos em estudos sobre globalização, Direitos Humanos, política global e questões ambientais, como Moacir Gadotti, Paulo Freire, Leonardo Boff, Sebastião Salgado, Boaventura de Sousa Santos, Edgar Morin e Milton Santos, fizeram emergir o conceito de cidadania planetária, sugerindo uma consciência mais ampla das interdependências planetárias e a necessidade de ações coletivas para enfrentá-los.

De acordo com Moraes, Arraut e Arraut (2021), a noção de cidadania planetária constitui uma resposta dialética à cidadania global, compreendida como um fenômeno resultante da globalização do capitalismo, impulsionado pela demanda por mercados globais e pela necessidade de homogeneização de hábitos, gostos dos consumidores, métodos de produção, formas de treinamento e habilidades da força de trabalho. Nesse sentido, o termo "global" remete a uma universalização abstrata que segmenta o mundo entre Norte-Global, tomado como norma, e Sul-Global, sob uma perspectiva economicista. A cidadania planetária, por sua vez, não apenas ultrapassa essa divisão, como também integra as dimensões ambiental, política, econômica, cultural e social à vida humana. Ressalta, assim, que as múltiplas formas de ser e estar no mundo são fundamentais para a sustentabilidade da vida no e do planeta, conduzindo à compreensão de que não há separação entre humanidade e natureza, pois tudo é natureza, da qual os seres humanos emergiram e da qual continuam a fazer parte.

A cidadania planetária traz a noção de que os indivíduos têm responsabilidades não apenas em relação a seus próprios países, mas para com o planeta, indo além da cidadania definida por Marshall (2021), que se concentra nos direitos e deveres dos cidadãos dentro das fronteiras de um país, ou daquela noção de cidadania cujo foco são os direitos individuais. Para a professora brasileira Sílvia Moraes (Moraes, 2021), ela representa a defesa incansável de todas as formas de vida no planeta.

3.3. A Educação em Direitos Humanos e a integralidade do Ser

Pensar na formação humana integral significa considerar a pessoa em sua totalidade, reconhecendo suas singularidades e promovendo seu desenvolvimento em todas as dimensões da vida: intelectual, física, emocional e cultural. O termo pode parecer redundante, uma vez que, de acordo com Boavida e Amado (2008), a pessoa é o objetivo primordial da educação. Essa ideia é reforçada por Reis (2014), que define a educação como um processo de personalização, no qual o sujeito desenvolve sua humanidade latente.

Contudo, esse aparente pleonasmo torna-se necessário diante da corrupção dos princípios fundamentais da educação formal pelas forças do mercado, pois, ao se submeter às diretrizes de organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ela frequentemente assume uma roupagem humanista que, na realidade, visa à formação de capital para o mercado de trabalho, conforme analisado por Valenzuela e Damião (2018). Ou seja, as narrativas promovidas por esses organismos, na verdade, priorizam a formação de mão de obra qualificada. Argumenta-se pela expressão plena da personalidade das (os) estudantes, mas privilegia-se sua adequação ao mercado. Apregoa-se a participação discente na escolha do que e como aprender, mas dentro de limites já preestabelecidos. Valoriza-se o conhecimento, mas este se dilui na ideia de competência. Sublinha-se a aprendizagem ativa e significativa, mas desvaloriza-se o papel docente em favor do uso de tecnologias informáticas que, embora atrativas, não substituem a mediação docente.

Sob essa perspectiva, a educação formal desvia-se de seu papel essencial e passa a ser regida por relações de poder, desejo e aparência. A tendência de reduzi-la a uma preparação técnica e profissionalizante restringe o reconhecimento do direito e do dever de educar e de ser educado, comprometendo sua dimensão pessoal e social, como destaca Boavida (2013). Com essa concepção limitada, a educação formal perde a possibilidade da integralidade. Isso é particularmente grave num cenário em que as instituições educativas estão cada vez mais fragilizadas, e as crianças e os jovens permanecem por grandes períodos nas escolas (Cury & Ferreira, 2010; Rodrigues, 2001; Silva et al., 2024).

Nessa direção, Reis e Simões (2021b) abordam a integralidade como um princípio essencial para a educação, contrapondo-se à fragmentação promovida pela desconstrução pós-moderna. Segundo o autor e a autora de origem portuguesa, a crítica pós-moderna ao pensamento universalizante e às metanarrativas teve um papel fundamental na problematização das verdades absolutas e no reconhecimento da diversidade. No entanto, esse movimento também resultou em um enfraquecimento da coesão educacional, uma vez que a

ausência de referenciais claros pode levar à perda de sentido e direção no processo formativo.

Diante disso, para eles, a integralidade é concebida como um meio de reequilibrar o papel da educação, resgatando sua função teleológica sem reincidir em perspectivas totalizantes e excludentes. Essa integralidade, para ambos, passa pelo reconhecimento da interconexão entre saberes, valores e finalidades educativas, garantindo que a formação do sujeito ocorra de maneira holística. Isso implica um esforço para alinhar objetivos pedagógicos coerentes, além de um compromisso com o desenvolvimento integral das(os) educandas(os), valorizando tanto a diversidade epistemológica quanto a necessidade de um sentido unificador na educação, de forma a garantir que a educação seja um espaço de emancipação e transformação social, sem perder sua coerência interna.

A Educação em Direitos Humanos, pautada pela construção de uma sociedade justa, equânime e fraterna, que não se restringe à formação de cidadãs(ãos) sob a ótica individualista dos direitos civis e políticos, mas visa à constituição de cidadãos planetários, pode ser o eixo tanto para a coerência interna da educação quanto para a integralidade dos sujeitos.

Para tanto, as(os) docentes não devem ser meros seguidores de manuais impregnados de colonialidade. Ao contrário, devem ser agentes reflexiva(os), capazes de compreender os jogos de poder que permeiam a sociedade e de fraturar a estrutura. Embora essa formação ultrapasse o currículo (Flowers, 2015), compreendemos que este é um poderoso dispositivo, sobretudo dentro da educação formal.

4. A FUNCIONALIDADE CURRICULAR E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

De acordo com Silva (2016), o currículo pode ter se tornado objeto de estudo pela primeira vez na década de 1920, nos Estados Unidos. Nesse período, o processo industrial e o movimento migratório impulsionaram a massificação da escolarização, o que levou a administração escolar a adaptar-se à performatividade industrial emergente (Lyotard, 2021) por meio da racionalização na construção, desenvolvimento e testagem do currículo. Foi nesse contexto que Franklin Bobbitt lançou a obra *The Curriculum*, na qual, inspirado pelo modelo de administração de Taylor, concebeu o currículo como "um processo de racionalização de resultados cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos" (Silva, 2016, p. 12). Esse modelo de currículo, como aponta o professor brasileiro, projetado para formar trabalhadores fabris e consumidores resignados, passou a ser implementado em diversas escolas estadunidenses. A partir de 1949, esse currículo dominou o campo educacional nos Estados Unidos e se espalhou internacionalmente com a publicação da obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, de Ralph Tyler (Silva, 2016), preparando o terreno para a posterior implantação da globalização, como observa o autor.

Charlot (2007) corrobora os apontamentos de Silva ao analisar que, antes da Segunda Guerra Mundial, o Estado desempenhava uma função educadora, com o objetivo de construir a nação, promover e manter a paz social, além de preconizar valores. No entanto, a partir da década de 1950, destaca o educador francês, essa relação passou a estar orientada pelo crescimento econômico, colocando a educação a serviço do desenvolvimento e da formação de capital humano. Essa mudança na função da educação evidencia o poder do currículo na constituição das sociedades. O tipo de conhecimento considerado relevante é determinado pelas descrições do tipo de pessoa que se deseja formar. Assim, diferentes modelos de ser humano correspondem a diferentes formas de currículo: a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista, a pessoa otimizada e competitiva dos modelos neoliberais, a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do Estado moderno, ou a pessoa crítica e questionadora proposta pelas teorias educacionais críticas (Silva, 2016).

Sacristán (2013), por sua vez, destaca que o currículo foi uma invenção crucial para a estruturação da escolarização como a conhecemos hoje, funcionando como um poder regulador que organiza a vida nas instituições escolares e as práticas pedagógicas por meio de hábitos, divisão do tempo, especialização docente e ordem de aprendizagem. Para o professor

espanhol, o currículo constitui uma cultura peculiar, expressa pelos conteúdos “selecionada, ordenada, empacotada, lecionada e comprovada com moldes sui generis” (Sacristán, 2013, p. 20). No entanto, essa cultura não está isolada, pois há uma mediação entre o que é elaborado por especialistas e o que é recebido pelos estudantes, sendo, portanto, possível identificar pelo menos duas culturas: a que propõe os conteúdos e a que os media. Assim, “a qualidade do conteúdo que se torna realidade é o resultado de um processo de jogo de perspectivas entre a qualidade cultural e pedagógica docente e a dos textos e demais materiais como fontes de informação” (Sacristán, 2013, p. 22). Isso levanta questões sobre o poder regulador do currículo:

A serviço do que ou de quem está esse poder regulador, e como ele nos afeta? O que ou quem pode ou deve exercê-lo? Qual é o interesse dominante no que é regulado? Qual é o interesse dominante no que é regulado? Qual grau de tolerância existe na interpretação das normas reguladoras? (Sacristán, 2013, p. 23)

No entanto, esse projeto idealizado raramente se concretiza tal como previsto. A educação, como expressão de um impulso humano, traduz desejos e aspirações sobre o mundo que nos cerca - sobre o que se entende por ser humano, como ele se comporta, como se organiza a sociedade e quais relações se consideram possíveis ou desejáveis. Embora possa se justificar por diferentes motivações, a educação permanece como um valor em si, carregado de sentidos e finalidades diversas (Sacristán, 2013).

Para Bernstein (1988), o currículo abrange tudo o que ocupa o tempo escolar e de formação, ou seja, a relação entre os conteúdos prescritos e o trabalho docente. Segundo o sociólogo britânico, à medida que um discurso transita de seu contexto original para novas configurações - como ocorre no discurso pedagógico -, ele passa por um processo de transformação. Essa mudança ocorre, segundo o autor, porque, em cada deslocamento entre diferentes contextos, emerge um espaço propício à atuação da ideologia. Esta, compreendida como o conjunto de significados, valores e normas socialmente construídos que regulam a produção, a circulação e a recepção do conhecimento, exerce influência direta sobre as formas como os saberes são selecionados, organizados e trabalhados. Desse modo, nenhum discurso se desloca sem a mediação de componentes ideológicos, uma vez que o próprio discurso pedagógico está imerso em relações de poder que se expressam por meio dos códigos de comunicação e da organização simbólica do currículo.

Diante disso, é essencial reconhecer que a docência, juntamente com a política

editorial e cultural de produção dos materiais didáticos, as orientações das autoridades educacionais e as exigências das avaliações externas (Sacristán, 2013), constitui um mecanismo importante tanto de manutenção quanto de mudança na cultura escolar. As(Os) docentes "trocam, modificam, alteram, estragam, desarmam, destroem ou inovam o que é ensinado em suas aulas" (Acosta, 2013, p. 193). Assim, para que ocorram mudanças na cultura escolar, é necessário que tanto as(os) docentes quanto os outros mecanismos sejam modificados.

Apple (2000, 2006, 2013) analisa o currículo como uma arena de disputas em que diversas lutas (políticas, econômicas, religiosas, identitárias, culturais, sociais, entre outras) se refletem. O educador estadunidense também ressalta a não neutralidade do currículo, que é “sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (Apple, 2013, p. 71).

O currículo é, portanto, tecido tanto nas macrorrelações da administração – responsável pela elaboração do currículo oficial a ser executado pelas instituições – quanto nas microrrelações produzidas nas salas de aula. Ele se manifesta tanto de forma documentada, por meio de leis, normas, diretrizes, planos curriculares, planos de aula e planos de ensino, quanto na socialização, sobretudo nos modos de ser e estar no mundo, interferindo nas tradições e culturas estabelecidas por meio do ensino, da pedagogia, da arquitetura escolar, do papel da escola na sociedade e da profissão docente.

Neste sentido, a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos (AGNU, 2011a) enfatiza que o currículo da Educação em Direitos Humanos deve ser holístico e multidimensional, indo além do ensino de normas e tratados para abranger conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que permitam a promoção e a defesa dos Direitos Humanos. Além disso, deve ser contextualizado, respeitando as especificidades culturais, sociais e históricas de cada país ou comunidade, de modo a evitar a imposição de valores externos e garantir um ensino mais significativo.

A ONU, por meio da declaração reforça, ainda, que a Educação em Direitos Humanos deve estar presente em diferentes níveis e espaços educativos, sendo integrada não apenas aos currículos escolares e universitários, mas também promovida em contextos não formais e informais, como organizações comunitárias, ambientes de trabalho e movimentos sociais. Além disso, orienta que, para ser eficaz, o currículo da EDH deve adotar metodologias participativas, incentivando a aprendizagem ativa e crítica por meio do diálogo,

do debate e da resolução de problemas, possibilitando a formação de agentes de transformação social.

Magendzo (2008), embora reconheça que é impossível incluir todo o conhecimento no currículo, destaca que este deve promover a coerência entre os conteúdos das disciplinas escolares, as interrelações entre docentes e discentes, os regimentos escolares e as avaliações. Nesse sentido, tanto ele quanto professoras brasileiras como Dias e Porto, Candau, Andrade, Lucinda, Amorim, Paulo e Sacavino (2007; 2016; 2010; 2010) defendem que o currículo para a Educação em Direitos Humanos deve ser crítico, isto é, orientado à abordagem dos problemas e temas que permeiam a sociedade, sendo sensível e responsivo aos contextos e desafios contemporâneos. Para tanto, deve ser emancipador e integrador, promovendo práticas educativas dialéticas que conjuguem ação e reflexão e incentivem novas interpretações do mundo e novos arranjos culturais.

Partindo de uma perspectiva decolonial, considera-se que é necessário romper com a centralidade da epistemologia Ocidental/Norte-Global, visando produzir conhecimentos abertos à diversidade epistêmica (Mignolo, 2007). Isso implica que o currículo da Educação em Direitos Humanos deve incorporar saberes que abordem a origem das desigualdades e promovam a interculturalidade.

Walsh (2008) argumenta que a interculturalidade transcende o reconhecimento, a tolerância ou a simples incorporação da diferença. Ela busca a reconceitualização e a refundação das estruturas por meio da equidade entre lógicas, práticas, formas culturais e modos diversos de pensar, agir e viver. Em contraste, a multiculturalidade refere-se apenas ao conjunto de culturas existentes em uma sociedade, sem que haja relação entre elas e com a predominância de uma cultura sobre as demais. Já a pluriculturalidade indica a coexistência de culturas sem uma interrelação profunda e equitativa.

Assim, o currículo decolonial busca “um horizonte intercultural que pretende desmontar a lógica perversa da Colonialidade do Poder, do Saber e do Ser” (Macedo, 2020, p. 16). Ele se compromete com a reestruturação das interrelações entre os seres, promovendo o reconhecimento da heterogeneidade humana, das hierarquias e desigualdades produzidas e da separação entre pessoa e natureza. Nesse contexto, a decolonialidade curricular fomenta o conhecimento histórico e a problematização das hierarquias e desigualdades nas relações entre gêneros, sexualidades, etnias/raças e outros seres da natureza, a fim de educar para as relações.

O currículo, portanto, desempenha um papel estratégico na Educação em Direitos Humanos, pois mais do que definir conteúdos, ele influencia as metodologias, as práticas

pedagógicas e a própria cultura institucional dos espaços educativos. Nesse contexto, uma proposta de Educação em Direitos Humanos comprometida com a transformação social requer não apenas a presença das declarações de direitos humanos, mas de reivindicar as epistemologias silenciadas e promover processos formativos enraizados na ética do reconhecimento e da (re)existência. Assim, a EDH torna-se um campo de disputa e criação, onde se negociam sentidos, saberes e modos de ser que confrontam as hierarquias coloniais que historicamente estruturaram os sistemas educacionais.

Diante desse entendimento, torna-se imprescindível examinar como a Educação em Direitos Humanos tem sido incorporada - ou negligenciada - no Ensino Superior, especialmente na formação inicial de pedagogas e pedagogos. A seguir, discutiremos as diretrizes, os desafios e as possibilidades da EDH nesse nível de ensino.

5. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO SUPERIOR

Para as professoras brasileiras Ferreira e Zenaide (2010) o Ensino Superior possui características únicas que o qualificam como um multiplicador e consolidador dos Direitos Humanos, devido ao seu papel na formação de profissionais que integram pesquisa, ensino e extensão. Já para as professoras, também brasileiras, Dibbern, Cristofolletti e Serafim (2018) a importância das universidades se dá por elas serem referências cognitivas para os demais níveis de ensino.

Na mesma linha, Bernheim e Chauí (2008) entendem que a universidade desempenha um papel central na sociedade contemporânea. No entanto, para o educador nicaraguense e para a filósofa brasileira, a universidade não é uma entidade independente, mas sim um microcosmo que reflete as divisões e contradições presentes na sociedade em geral. Essa característica é demonstrada na diversidade de opiniões, projetos e atitudes conflitantes observados em seu ambiente.

Nesse sentido, para os educadores, uma universidade que se mantém fechada e isolada tende a refletir uma visão social específica sobre o conhecimento. Por outro lado, se ela dialoga com movimentos políticos, demonstra como uma fração da sociedade deseja utilizar o conhecimento para promover determinadas políticas. Se a universidade se orienta para a formação de profissionais para o mercado de trabalho, ela espelha uma sociedade que valoriza o mercado como principal regulador da vida social. E se valoriza o conhecimento como um direito de todas as pessoas, promovendo a democratização do saber, reflete uma sociedade que adota valores democráticos e de cidadania como princípios éticos e políticos fundamentais no contexto acadêmico.

Castro-Gómez (2007), na contramão, argumenta que a ideia de que a universidade é o local privilegiado para a produção de conhecimento é uma visão panóptica que estabelece fronteiras entre doxa e episteme, conhecimento útil e inútil, reproduzindo o que ele chama de "hibris"¹⁶ do ponto zero". O filósofo argentino afirma que essa hibris do ponto zero na universidade não se manifesta apenas na afirmação da verdade absoluta, mas também na estrutura disciplinar de suas epistemologias e na organização departamental de seus programas. A estrutura disciplinar fragmenta a realidade de modo que sua análise ocorre em

¹⁶ Hibris ou Hybris ou Hubris é um termo grego que significa orgulho ou arrogância. A psiquiatria define a Síndrome de Hybris como o desenvolvimento de uma visão ampliada e embelezada de si mesmo e de suas capacidades (Gonzalez-Garcia, 2019).

partes desconectadas, perpetuando a criação de disciplinas, de "pais" (quase nunca "mães") e o estabelecimento de cânones que fixam o conhecimento em determinados lugares, gerando centralismos.

Apesar das críticas à hierarquização dos saberes promovida pela legitimação das universidades como matrizes dos conhecimentos, não podemos negar que, hoje, principalmente no campo da docência, elas são responsáveis pela formação inicial das(os) profissionais. Assim, elas merecem atenção. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2004b) destaca a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior em promover a formação crítica, a geração de pensamento autônomo, a descoberta de novos conhecimentos e a transformação histórica, por meio de uma postura democratizante e emancipadora. Esse plano estabelece que as universidades devem responder aos desafios contemporâneos de desigualdade social, exclusão, relações predatórias com a natureza, desigualdades de gênero e étnico-raciais, e violência, que fundamentam e perpetuam as violações dos Direitos Humanos.

Os princípios orientadores para a implementação da Educação em Direitos Humanos nas universidades, propostos no documento, incluem o compromisso com a democracia e a cidadania, a orientação pela igualdade, liberdade e justiça, a transformação da sociedade, a constituição de uma ética política, a criação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos Direitos Humanos e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Isso envolve a articulação de diferentes áreas do conhecimento, setores de pesquisa e extensão, programas de graduação, pós-graduação e outros, além da construção de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos que inclui a participação dos movimentos sociais, entidades e grupos marginalizados. Segundo o estabelecido no plano, as universidades também devem contribuir para a formação de agentes sociais de Educação em Direitos Humanos, bem como para a avaliação contínua do processo de implementação dessa educação.

Apesar da força dos delineamentos do PNEDH, Bittar (2021) aponta que sua implementação enfrenta diversos desafios, como a descontinuidade causada por mudanças governamentais, a falta de recursos financeiros e a carência de formação específica das formadoras e dos formadores. A resistência cultural e social, a fragmentação das iniciativas e a ausência de avaliações adequadas também comprometem a efetividade das ações. Além disso, a desarticulação entre educação formal e não formal, a influência de grupos contrários aos Direitos Humanos e as desigualdades regionais dificultam a aplicação uniforme das políticas. Diante desse cenário, o autor defende a necessidade de um compromisso contínuo e

coordenado entre governo, educadoras(es) e sociedade civil para fortalecer a Educação em Direitos Humanos no Brasil.

Maciel (2023) corrobora essa visão, apontando que a EDH é tratada de forma periférica nos cursos de Pedagogia do estado de São Paulo, sem uma estrutura curricular consolidada. Sua pesquisa qualitativa analisou documentos institucionais de 175 cursos presenciais e coletou respostas de 15 coordenadoras(es) via questionário. Os resultados indicam poucos trabalhos com a EDH, com universidades públicas demonstrando maior esforço, mas ainda apresentando fragilidades nos documentos norteadores, e universidades privadas tratando o tema de forma superficial e isolada. O estudo conclui que é necessário repensar a formação das(os) pedagogas(os).

5.1. Uma mirada para a formação da(o) pedagoga(o)

No contexto da docência e da gestão dos processos escolares e educativos, as(os) pedagogas(os) desempenham um papel fundamental, especialmente nos primeiros anos da formação humana, bem como na educação de jovens e adultos. Diante disso, a formação dessas(es) profissionais merece especial atenção. Para garantir uma escola justa e comprometida com a Educação em Direitos Humanos, é necessário que a formação inicial das(os) pedagogas(os) as(os) prepare como sujeitos integrais, engajadas(os) com práticas e políticas antiopressivas e conectadas(os) com a realidade cotidiana e social (Al-Daraweesh & Snauwaert, 2013; Barreto, 2012; Cochran-Smith, 2008; Magendzo, 2010; Tavares, 2009; Yang, 2015; Zeichner, 2014).

Não é possível que alguém que não respeita a si mesma(o) e seus direitos ensine às(aos) outras(os) sobre o exercício dos direitos. Da mesma forma, quem não possui uma base ética e social justa não pode contribuir para a formação de sujeitos com tais características (Padilha, 2008). Se a(o) docente não compreende as estruturas que geram desigualdade, não será capaz de agir de forma transformadora "dentro e fora da sala de aula, a fim de mudar as desigualdades existentes tanto no ensino quanto na sociedade" (Zeichner, 2008, p. 11). Além disso, uma educadora ou um educador que não alcançou a sua integralidade dificilmente perceberá as potencialidades da integralidade das outras pessoas. Dessa maneira, a formação em Direitos Humanos também constitui um processo de construção da identidade profissional, na medida em que forja uma figura humana que encarna os Direitos Humanos e se compromete com as(os) outras(os) por meio de ações educativas integrais e dialéticas

(Magendzo, 2008). A importância da formação das(os) pedagoga (os) e das(os) docentes torna-se ainda mais premente quando se considera o papel da educação formal na sociedade contemporânea, sobretudo diante da desintegração das instituições educativas (Rodrigues, 2001).

Segundo Rodrigues (2001), as famílias, cada vez mais ausentes na vida das crianças desde os primeiros anos, são impactadas pela centralidade do trabalho nas sociedades capitalistas. A igreja, por sua vez, perdeu o papel de instituição dominante na formação moral das novas gerações, muitas vezes substituindo esse papel pela difusão da teologia da prosperidade, que reforça o mito do valor por meio da acumulação de riquezas materiais. Paralelamente, as comunidades se fragmentaram e, embora as pessoas permaneçam fisicamente próximas, compartilham poucos projetos sociais, princípios éticos ou responsabilidades comuns. Para o educador brasileiro, diante desse cenário, “a única instituição que ainda mantém uma presença universal é a instituição escolar” (Rodrigues, 2001, p. 253), tornando-se o espaço que deve suprir essa lacuna (Biesta & Picoli, 2018).

Soma-se ao cenário descrito pelo educador brasileiro, o uso constante das telas, que passaram a ocupar um lugar central na vida cotidiana, especialmente das crianças e adolescentes. Dispositivos eletrônicos, como celulares, tablets e televisores, tornam-se, muitas vezes, os principais mediadores das experiências infantis, substituindo o convívio familiar, a brincadeira coletiva e o diálogo presencial. Ainda que ofereçam acesso a múltiplas informações e formas de expressão, essas tecnologias contribuem para o enfraquecimento dos vínculos afetivos e sociais, à medida que promovem uma hiperconexão individualizada, regida por algoritmos e interesses mercadológicos. Assim, a escola constitui-se também como um dos poucos espaços de socialização ainda disponíveis às novas gerações.

A maneira como as(os) docentes, bem como as(os) gestoras(es), são formadas(os) influencia diretamente o tipo de escola, de educação e, conseqüentemente, de sociedade que se deseja construir, uma vez que a educação é sempre uma ação política e ideológica que envolve ideias, ideais, poder e acesso a oportunidades de aprendizado e de vida (Cochran-Smith, 2008). A formação docente e de gestoras(es), portanto, configura-se como um campo de disputas de poder entre grupos hegemônicos.

Diante disso tudo, é urgente uma formação que permita às(aos) profissionais debaterem e problematizarem o modelo educacional voltado exclusivamente às demandas do mercado. Tal formação não pode permanecer “incólume frente aos fenômenos da globalização, cujas faces mais visíveis se manifestam no terrorismo, na xenofobia, na homofobia, na violência de gênero, na guerra e na fome, que marcam a atualidade social”

(Moreira et al., 2017, p. 8).

A partir dessas premissas, examinemos as especificidades da organização dos cursos de Pedagogia no Brasil, a fim de promover uma compreensão do campo e de suas possibilidades.

5.2. A organização dos cursos de Pedagogia no Brasil

A educação escolar no Brasil teve seu início formal com a missão jesuítica no século XV, mas a preocupação com a formação docente só foi explicitada em 1827, com a Lei das Primeiras Letras (Ribeiro, 2010; Saviani, 2009). As primeiras escolas normais, inspiradas no modelo francês, foram implantadas a partir de 1834, com a reforma constitucional (Tanuri, 2000). Inicialmente, essas escolas normais adotaram o Método Lancaster, no qual as(os) docentes se concentravam apenas nas(os) alunas(os) mais capacitadas(os), que formavam subgrupos e ensinavam as(os) demais, perpetuando o aprendizado em cascata.

Em 1932, iniciou-se uma mudança significativa na formação docente, com a introdução de um enfoque em pesquisa e conhecimentos científicos. Foram criados os Institutos de Educação, cujos currículos incluíam disciplinas como biologia educacional, sociologia educacional, psicologia educacional, história da educação e introdução ao ensino. Esse último abrangia princípios e técnicas, além de matérias como cálculo, leitura, linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais. A prática de ensino era realizada através de observação, experimentação e participação. A estrutura de apoio incluía jardins de infância, escolas primárias e secundárias, institutos de pesquisas educacionais, bibliotecas e museus escolares, além de radiodifusão (Saviani, 2011).

Em 1939, a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil foi criada (1939), estabelecendo o primeiro curso de formação docente de nível superior no país. Esse modelo tornou-se referência para os cursos subsequentes de Pedagogia e licenciatura, adotando o esquema "3+1", em que três anos eram dedicados ao estudo de disciplinas específicas e um ano à formação didática. Contudo, com a generalização, o modelo perdeu sua base nas escolas experimentais que inicialmente buscavam conferir um caráter científico aos processos formativos (Saviani, 2009).

Após o golpe militar de 1964, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1971) que extinguiu as escolas normais e substituiu-as por cursos de Magistério de nível secundário. Esses cursos tinham duas modalidades: uma de três anos e

2.200 horas, habilitando para a docência da 1ª à 4ª série; e outra de quatro anos e 2.900 horas, habilitando para a docência da 4ª à 6ª série (Saviani, 2009). Os currículos eram compostos por um núcleo comum obrigatório para todo o território nacional e uma parte específica para cada tipo de formação, o que resultou em uma formação dispersa e precária (Gatti, 2012; Saviani, 2009, 2011).

No final do regime militar, a formação docente enfrentava sérias dificuldades. A Lei nº 7.044 (Brasil, 1982) criava as licenciaturas curtas, que revelaram-se cursos de segunda categoria, reduzindo a carga horária e a profundidade da formação (Saviani, 2009). Em 1986, os cursos de Pedagogia, anteriormente bacharelados, passaram a habilitar também docentes para os primeiros anos do ensino fundamental.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), as licenciaturas curtas foram revogadas e a formação docente foi direcionada para os Institutos Superiores de Educação e para as Escolas Normais Superiores, dentro ou fora das universidades. No entanto, poucas universidades implementaram esses institutos, e as Escolas Normais foram transformadas em cursos de Pedagogia, ampliando a formação das(os) profissionais para a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental, gestão educacional e formação de nível médio, conforme as novas Diretrizes para os Cursos de Pedagogia (Brasil, 2006).

Essas políticas fragmentadas, improvisadas e descontinuadas (Gatti et al., 2019), contribuíram para o enfraquecimento social da classe trabalhadora da educação. A formação de pedagogas(os), ao final dos cursos, muitas vezes resulta em profissionais que não se identificam claramente como docentes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental ou como gestoras(es), dificultando a construção de suas identidades profissionais. Nessa direção, Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017) argumentam que a formação geral e superficial não capacita adequadamente nem para a gestão nem para o ensino. Embora nenhum curso possa abranger todas as questões necessárias para a prática profissional completa, especialmente em um contexto de constante mudança, as(os) profissionais da educação necessitam de uma base sólida em conhecimento e valores voltados à formação humana e à investigação, a fim de gerirem continuamente seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

Na contramão desse entendimento, a política de ajuste fiscal dos anos 1990, influenciada por organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, limitou os gastos com a educação superior pública no Brasil, ao mesmo tempo em que incentivou a expansão do ensino superior privado, sem garantir a devida regulamentação de mecanismos de verificação da qualidade das instituições (Corbucci;

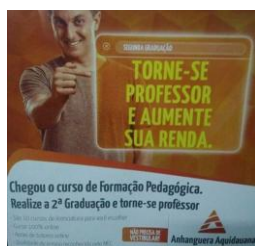
Kubota; Meira, 2016). Esse quadro agravou-se com a autorização para que instituições privadas de ensino superior operassem como negócios comerciais, ampliando suas margens de lucro (Brasil, 1997) e viabilizando sua expansão com recursos oriundos de fundos nacionais e internacionais. A criação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (Brasil, 2001) e do Programa Universidade para Todos (Prouni) (Brasil, 2005) acentuou ainda mais o crescimento do setor privado, reduzindo seus custos mediante isenções fiscais e financiamentos públicos. Como resultado, o Ensino Superior brasileiro passou a ser financeirizado, oligopolizado e internacionalizado (Benia, 2020; Corbucci; Kubota; Meira, 2016; Sampaio, 2011).

Esse processo culminou na consolidação de grandes conglomerados educacionais, como a Kroton Educacional S/A, a Estácio Participações S/A, a Ser Educacional S/A e a GAEC Educação S/A (Grupo Ânima Educação), todas empresas de capital aberto com ações na Bolsa de Valores. Essa configuração contribuiu para a predominância das instituições privadas na modalidade a distância na formação de pedagogas(os). Em 2022, dos 4.057 cursos de Pedagogia distribuídos pelo país, 3.260 eram ofertados por Instituições de Ensino Superior Privada, representando 80,4% do total, dos quais 54,5% estavam na modalidade a distância.

Essas predominâncias levantam preocupações significativas. Benia (2020) avalia que a expansão Ensino Superior Privado no Brasil trouxe impactos econômicos e sociais expressivos, pois o aumento do poder de mercado permite influenciar os preços das mensalidades, afeta as condições de trabalho das(os) profissionais da educação e compromete a qualidade da formação. Além disso, o domínio mercadológico constitui também um domínio discursivo, impondo visões de mundo que atravessam e moldam a formação dos sujeitos.

Um exemplo emblemático da lógica mercadológica, podemos ver na Figura 2 que apresentamos a seguir:

Figura 2 - Propaganda de uma instituição do Sistema Kroton¹⁷



Fonte: <https://www.conversaafiada.com.br/cultura/para-huck-professor-e-bico>

¹⁷ À época, essa propaganda sofreu muitas críticas negativas e, imediatamente, foi retirada de circulação.

Na propaganda da Faculdade Anhanguera (Grupo Kroton), em que se lê: “Torne-se professor e aumente sua renda”, observa-se uma peça publicitária que reduz a docência a uma estratégia de ascensão financeira individual, esvaziando seu caráter político, social e ético. Tal discurso contribui para o desprestígio e a desprofissionalização do magistério, ao mesmo tempo em que busca atrair estudantes com promessas de retorno financeiro rápido, fácil e instrumental, empobrecendo a formação crítica. Essa narrativa, inserida em um contexto de financeirização do ensino superior, evidencia como os interesses do mercado têm moldado o perfil das futuras e dos futuros profissionais da educação.

Esse cenário evidencia uma contradição profunda entre os imperativos do capital e os princípios formativos necessários à docência crítica e decolonial. Ao priorizar modelos padronizados, enxutos e orientados para a empregabilidade imediata, essas instituições tendem a esvaziar o compromisso ético, político e social da formação docente. A racionalidade empresarial - pautada por metas de produtividade, contenção de custos e retorno financeiro - transforma a educação em mercadoria e reconfigura os currículos de modo a atender às demandas do mercado, e não às exigências de uma formação voltada ao bem comum, pois quando o conhecimento é submetido à lógica da performance e do lucro, as dimensões formativas mais profundas, como a reflexão, o engajamento ético e a valorização da diversidade, tendem a ser marginalizadas.

Ratificando a preocupação com a força do discurso mercadológico, Ribeiro, Rabelo, Segundo e Carmo (2018), ao analisarem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Brasil, 2006), evidenciam a presença de contradições expressas em dois modelos formativos distintos: um que responde às demandas de setores empresariais e do mercado; e outro que se ancora na organização de movimentos docentes e estudantis, que reivindicam uma formação voltada às necessidades das classes populares. Essa disputa, segundo o professor e as professoras brasileiras, nem sempre explicitada nos documentos ou nas práticas formativas, tende a coexistir de maneira ambígua, de modo que muitas(os) educadoras(es), formandas(os) e formadoras(es) são atravessadas(os) por ambas as propostas, muitas vezes sem plena consciência dos projetos societários que as sustentam.

Além disso, os autores observam que os cursos de Pedagogia foram pioneiros na oferta da modalidade de educação a distância, a qual, em geral, não visa a uma formação com sólida base teórica e crítica, mas sim ao atendimento de exigências do setor produtivo e das lógicas do mercado capitalista. Diante desse cenário, propõem uma transformação dos currículos dos cursos de Pedagogia, com a inclusão de temas socialmente relevantes e a formação de profissionais mais preparadas(os) para atuar em um contexto educacional

marcado por desigualdades, tensões e desafios estruturais. Para tanto, defendem a integração entre teoria e prática, bem como a valorização da diversidade, da inclusão e da justiça social como princípios orientadores da formação docente.

6. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA BRASILEIROS: SÍNTESE DE UM CENÁRIO

Nas seções anteriores deste trabalho, exploramos o conceito de Direitos Humanos e, por conseguinte, de Educação em Direitos Humanos, além de analisarmos o cenário específico da formação em Pedagogia no Brasil. Esse campo revelou-se bastante instável, em virtude da descontinuidade das políticas de formação docente e da predominância de instituições privadas na oferta desses cursos, muitas das quais priorizam o lucro em detrimento da qualidade formativa.

A EDH apresenta-se como um conceito polissêmico, permitindo que até mesmo perspectivas aparentemente contraditórias se interseccionem (Candau et al., 2016). A proposta das Nações Unidas (AGNU, 2011b), de orientação liberal, define a EDH como um direito contínuo, abrangente e vitalício, a ser garantido em todos os níveis e modalidades de ensino. Essa concepção enfatiza a formação de docentes e mediadoras(es) para a atuação na educação formal e não formal, bem como no funcionalismo público, utilizando metodologias e linguagens adaptadas a cada público. Fundamentada na Declaração Universal dos Direitos Humanos e em outros documentos da ONU, a proposta visa prevenir abusos e violações, promovendo uma cultura universal de Direitos Humanos centrada em valores como tolerância, igualdade, dignidade humana, inclusão e não discriminação, especialmente de gênero, para a formação de sujeitos de direitos.

A dignidade humana, nesse contexto, emerge como um princípio fundante dos Direitos Humanos e da própria educação. No entanto, trata-se também de um conceito polissêmico, muitas vezes abordado de forma exclusivista ao longo da história. Por isso, é necessário consolidar uma concepção que pressuponha o reconhecimento da humanidade plena de cada pessoa, independentemente de sua origem, condição social, identidade de gênero, sexualidade, raça, etnia, crença religiosa, entre outros marcadores. Desse modo, os Direitos Humanos não apenas devem garantir liberdades e proteções, mas também reconhecer a legitimidade das diferentes existências.

Com esse horizonte, as perspectivas críticas e decoloniais visam ampliar os sentidos e os efeitos da EDH tal como proposta pela ONU. As primeiras propõem uma educação contra-hegemônica, dialética, inclusiva e plural, comprometida com a sustentabilidade, a democracia, a autoimagem positiva, a cidadania participativa, a solidariedade, a emancipação e a justiça social (Al-Daraweesh & Snauwaert, 2013; Candau,

2012; Magendzo, 2010). Trata-se, portanto, de uma proposta que busca formar não apenas sujeitos de direitos, mas cidadãs(ãos) políticas(os), éticas(os) e integrais.

As perspectivas decoloniais, por sua vez, reivindicam as histórias silenciadas, as humanidades, os territórios roubados, o direito à diferença e a dignidade dos grupos desumanizados e subalternizados. Elas atuam nas fissuras do sistema moderno-colonial, que persiste ao longo dos séculos, buscando dismantelar suas estruturas por meio de uma educação sensível ao sofrimento humano e às complexidades da vida cotidiana. Trata-se de uma educação comprometida com a valorização de diversos saberes, com o desvelamento de histórias invisibilizadas e com a problematização de temas como raça, sustentabilidade, gênero, heterossexualidade compulsória e antropocentrismo. Ao promover a pluriversidade e a resiliência dos ecossistemas, essas perspectivas contribuem para a construção de uma cidadania planetária, comprometida com a justiça epistêmica, a interdependência entre os seres e a (re)existência dos povos historicamente marginalizados (Barreto, 2012; Becker, 2021; Walsh, 2008; Zembylas, 2017).

Nesse cenário, o currículo revela-se um instrumento poderoso, moldado tanto pela alta administração quanto pelo contexto local, por meio dos “atos de currículo” (Macedo, 2020, p. 24), nos quais as(os) agentes curriculares imprimem suas concepções e práticas. Ao mesmo tempo, o currículo tem o poder de influenciar a socialização, os modos de ser e estar no mundo, bem como as tradições e culturas estabelecidas na educação e na pedagogia. Dada a crescente escolarização da sociedade e o papel preponderante da educação institucional na formação das identidades, o currículo torna-se uma arena de disputas (Apple, 2006; Apple; Buras, 2008) entre projetos de mundo, devendo, por isso, ser adequadamente ocupado pela Educação em Direitos Humanos.

A política de ajuste fiscal dos anos 1990, orientada por organismos internacionais, reduziu os investimentos públicos na educação superior e incentivou a expansão do setor privado, com flexibilização regulatória e estímulo financeiro por meio de programas como o FIES e o Prouni. Esse processo favoreceu a financeirização, a internacionalização e a concentração do ensino superior em grandes conglomerados, especialmente na modalidade a distância. Tal configuração compromete a qualidade da formação, precariza as condições de trabalho e impõe uma lógica empresarial que esvazia a função social da docência e reforça sentidos alinhados ao capital (Benia, 2020; Corbucci; Kubota; Meira, 2016; Sampaio, 2011).

Formar pedagogas(os) em uma lógica que desvaloriza a centralidade da dignidade humana pode comprometer a própria razão de ser da educação, que é o desenvolvimento pleno das pessoas em sua humanidade. Nesse sentido, a EDH mostra-se essencial para que a

formação de profissionais da educação não seja pautada em uma lógica bancária, mas fomente uma postura ética, crítica e comprometida com a transformação social.

Percebe-se, também, que, apesar dos esforços, a EDH enfrenta desafios em sua implementação. Bittar (2021) destaca que a descontinuidade governamental, a escassez de recursos e a resistência cultural são obstáculos à efetivação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Por sua vez, Maciel (2023) aponta que a EDH é tratada de forma periférica nos cursos de Pedagogia em São Paulo, com universidades públicas demonstrando esforços limitados e instituições privadas abordando o tema de maneira superficial. Ambos os autores ressaltam a necessidade de maior integração e fortalecimento da EDH na formação de docentes e gestoras(es), a fim de promover uma cultura de Direitos Humanos.

Com base nessas reflexões, o objetivo desta parte do trabalho é apresentar o estudo exploratório, realizado por meio da análise de conteúdo dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de Pedagogia, que teve como finalidade verificar a presença ou ausência de indicadores da Educação em Direitos Humanos. Essa análise pode fornecer contributos relevantes para repensar a implementação dessa educação no Brasil, com vistas à promoção da dignidade humana, da justiça social e da cidadania planetária.

7. METODOLOGIA

7.1. Objetivos, problemas e as hipótese do estudo

Até aqui, estabelecemos as bases para o nosso estudo, cujo objetivo é investigar a presença e a forma de manifestação da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia no Brasil. Com isso, os problemas a serem investigados neste estudo são delineados com base nesse objetivo.

Seguindo as análises das propostas e contribuições para a Educação em Direitos Humanos e inspirados especialmente pelo trabalho de Ferreira, Zenaide e Dias (2010), que abordou a necessidade e as possibilidades de incorporar perspectivas de Direitos Humanos nos cursos de Filosofia, Pedagogia e Ciências Sociais, destacando a ausência dessa abordagem educacional na época, direcionamos nossa investigação, dez anos depois, para a seguinte questão central:

P₁: Os cursos de Pedagogia do Brasil promovem a EDH?

No entanto, interessa-nos também compreender a forma como essa educação se dá, o que nos faz levantar a seguinte questão:

P₂: De que maneira a EDH é trabalhada nos cursos de Pedagogia brasileiros?

Por fim, como a Educação em Direitos Humanos é polissêmica, mesmo sem a intenção classificatória, importa identificar indicadores da EDH presentes nos PPCs. Dessa forma, propõe-se a seguinte questão:

P₃: Quais princípios da Educação em Direitos Humanos são explicitadas nos PPCs de Pedagogia brasileiros?

A hipótese nula (H₀), da qual uma investigação deve partir, deve corresponder à expectativa menos aceitável para o contexto da pesquisa. No nosso caso, a despeito da ausência registrada por Ferreira et al. (2010) e devido aos esforços governamentais elaborados posteriormente como o estabelecimento das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (DNEDH) (Brasil, 2013), e à diversidade da Educação em Direitos Humanos, esperamos verificar diferentes princípios nos PPCs por meio da distribuição binomial entre a presença e a ausência das seguintes hipóteses alternativas (H_a):

H_{a1}: Os temas e princípios da EDH estão presentes em componentes curriculares disciplinares obrigatórios.

H_{a2}: temas e princípios da EDH estão presentes em componentes curriculares

disciplinares optativos.

Ha₃: temas e princípios da EDH estão presentes em componentes curriculares disciplinares eletivos.

Ha₄: temas e princípios da EDH estão presentes em componentes curriculares interdisciplinares obrigatórios.

Ha₅: temas e princípios da EDH estão presentes em componentes curriculares interdisciplinares optativos.

Ha₆: temas e princípios da EDH estão presentes em componentes curriculares interdisciplinares eletivos.

Ha₇: temas e princípios da EDH são conteúdos de palestra.

Ha₈: temas e princípios da EDH são conteúdos de oficina.

Ha₉: temas e princípios da EDH são conteúdos de projeto.

Ha₁₀: O termo Direitos Humanos ou Educação em Direitos Humanos compõe a designação de Componente Curricular Disciplinar obrigatório.

Ha₁₁: O termo Direitos Humanos ou Educação em Direitos Humanos compõe a designação de Componente Curricular Disciplinar optativo.

Ha₁₂: Há a explicitação do termo Direitos Humanos ou Educação em Direitos Humanos na designação do Componente Curricular Disciplinar eletivo.

Ha₁₃: O termo Direitos Humanos ou Educação em Direitos Humanos compõe a designação de Componente Curricular Interdisciplinar obrigatório.

Ha₁₄: O termo Direitos Humanos ou Educação em Direitos Humanos compõe a designação de Componente Curricular Interdisciplinar optativo.

Ha₁₅: O termo Direitos Humanos ou Educação em Direitos Humanos compõe a designação de Componente Curricular Interdisciplinar eletivo.

Ha₁₆: O termo Direitos Humanos ou Educação em Direitos Humanos compõe a designação de palestra.

Ha₁₇: O termo Direitos Humanos ou Educação em Direitos Humanos compõe a designação de oficina.

Ha₁₉: O termo Direitos Humanos ou Educação em Direitos Humanos compõe a designação de projeto.

Ha₂₀: Existem diferenças estatísticas significativas entre temas e princípios presentes nos PPCs.

Da lista apresentada, todas as hipóteses contribuem para a obtenção de uma resposta a P₁. No entanto, para P₂, somente a hipótese Ha₂₀ não serve, enquanto que, para P₃,

as hipóteses H_{a1} a H_{a19} podem ser adequadas.

7.2. Os sujeitos

O nosso estudo visa ao conhecimento da Educação em Direitos Humanos, com especial ênfase na sua análise através da formação de pedagogas (os). A amostragem foi realizada de forma conveniente, pois as Instituições de Ensino Superior (IES) foram selecionadas com base na disponibilidade de seus Planos Pedagógicos de Curso (PPCs) em seus respectivos sítios eletrônicos oficiais.

Inicialmente, planejamos utilizar uma amostragem aleatória por agrupamento. Devido à disparidade no número de cursos por estado, estratificamos a amostra proporcionalmente, obedecendo a um intervalo de confiança de 4%. Calculamos e sorteamos, utilizando um aplicativo especializado, 523 códigos de instituições a partir do universo de 4057 cursos de Pedagogia listados na página eletrônica do Ministério da Educação (MEC) em 2022, cujos PPCs seriam analisados.

Embora essa etapa do trabalho parecesse demorada, era relativamente simples. No entanto, encontramos o problema de que nem todas as instituições disponibilizavam os PPCs em seus sítios eletrônicos oficiais. Ao final dessa etapa, obtivemos apenas 203 documentos, ou seja, 38% da amostra planejada. Decidimos então retornar à listagem de cursos e acessar os websites de todas as outras IES. Apesar desse esforço adicional, o resultado foi de apenas 220 projetos pedagógicos (42% do total necessário). Isso significa que não atingimos os percentuais e proporções desejados para a generalização dos nossos achados.

Dessa forma, nossa amostragem foi constituída de maneira conveniente, selecionando instituições cujos PPCs estavam disponíveis nos websites. Para a estimação das probabilidades de erro, utilizamos um teste não paramétrico por meio da distribuição binomial, considerando apenas duas possibilidades para cada hipótese (presença/ausência). A análise estatística foi realizada com o auxílio do software SPSS Statistics 27 (IBM Corp, 2023).

7.3. As variáveis do estudo

As categorias de análise do estudo foram definidas com base nos aspectos da organização curricular da Educação em Direitos Humanos e nos princípios de cada

perspectiva de Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos abordada neste trabalho.

As categorias são:

1. Organização Curricular da EDH nos PPCs: Análise de como a Educação em Direitos Humanos é estruturada nos Planos Pedagógicos de Curso (PPCs).

2. Princípios Oficiais e Documentos Orientadores: Exame dos princípios estabelecidos por documentos oficiais e orientadores relacionados à EDH.

3. Recontextualização Histórica dos Direitos: Consideração da recontextualização histórica dos Direitos Humanos, a partir da perspectiva dos subalternizados e desumanizados.

Essas categorias permitiram uma análise detalhada das diferentes dimensões da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia, conforme descrito nas tabelas 1, 2 e 3.

Tabela 1 - Categoria 1: Organização Curricular da EDH nos PPCs

Subcategoria	Sentido	Indicadores
Trabalho Transversal	Diz respeito à dimensão didática que possibilita a aprendizagem relacional por meio do atravessamento de temas por toda uma proposta curricular (Dias; Porto, 2010; Macedo, 2020).	Apresentação dos temas e princípios em todos os componentes curriculares, projetos, oficinas e palestras.
Trabalho Interdisciplinar	Abordagem epistemológica que propõe a superação da fragmentação epistemológica de forma que várias componentes curriculares e áreas contribuem para a elaboração do conhecimento sobre um tema (Macedo, 2020).	Trabalho da EDH em componente curricular específico com interrelação com outros componentes curriculares. Indicação dessa forma de organização no PPC.
Trabalho Disciplinar	Abordagem epistemológica, construída pelo pensamento cartesiano, organizada de forma fragmentada, especificamente, em um componente curricular (conjunto integrado de conhecimentos e atividades relacionadas que constituem uma matriz curricular) ou área específica do conhecimento (Macedo, 2020).	Trabalho da EDH em componente curricular específico sem interrelação com outros componentes curriculares obrigatórios. Trabalho da EDH em componente curricular específico sem interrelação com outros componentes curriculares eletivos. Trabalho da EDH em componente curricular específico sem interrelação com outros componentes curriculares optativos. Indicação dessa forma de organização no PPC.
Oficina	Espaço de aprendizagem participativa e prática, onde es	Oficina.

Tabela 1 - Categoria 1: Organização Curricular da EDH nos PPCs

Subcategoria	Sentido	Indicadores
	participantes se envolvem ativamente em atividades que promovem a construção de conhecimentos e habilidades. Geralmente, ela utiliza abordagens colaborativas, promovendo o diálogo, a troca de experiências e o desenvolvimento de soluções criativas. A metodologia pode incluir dinâmicas de grupo, discussões, exercícios práticos e reflexões, sempre com foco na aplicação prática dos conteúdos abordados.	
Palestra	Apresentação oral feita por especialista em determinado tema.	Palestra
Projeto	Prática educacional em que temáticas relevantes socialmente e/ou para o corpo discente são trabalhadas por meio de pesquisa e atividades com intensa participação das(os) estudantes a fim de promover um aprendizado contínuo e significativo.	Projeto Projeto de Extensão Projeto de Pesquisa

Fonte: elaborada pela autora.

Tabela 2 - Categoria 2: Princípios oficiais e Documentos orientadores

Subcategoria	Sentido	Indicadores
Igualdade	Fundamenta-se no princípio da universalidade, o que implica que todos os indivíduos devem estar sujeitos às mesmas normas, usufruindo dos mesmos direitos e cumprindo as mesmas obrigações (Moragas, 2022).	Atendimento Educacional Especializado, acessibilidade, ações afirmativas, braile, discriminação, des/igualdade, exclusão, direito das crianças e adolescentes, direitos das mulheres, direito à educação, direitos indígenas, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Indígena, Educação Intercultural, Educação Popular, Educação Quilombola, inclusão, libras, multiculturalidade, preconceitos, tecnologias assistivas, tolerância, xenofobia.
Liberdade	Eliminação dos obstáculos da emancipação humana (como citado	Cidadania, democracia, emancipação ¹⁸ , escravidão

¹⁸ A emancipação é compreendida, conforme a elaboração de Marx (como citado em Galimberti, 2006), como a recuperação da cidadania.

Tabela 2 - Categoria 2: Princípios oficiais e Documentos orientadores

Subcategoria	Sentido	Indicadores
	em Galimberti, 2006).	contemporânea, formação de sujeitos políticos, formação de sujeitos de direitos, formação de sujeitos críticos, liberdade libertação, movimentos sociais, refúgio, resistência, segurança.
Identidade	Trata-se da interseção entre os lugares particulares ocupados pelos sujeitos e as formações das subjetividades suscetíveis àqueles, organizadas a partir da convocação dos discursos e das práticas discursivas (Hall, 2000).	Desenvolvimento integral da pessoa, diferença, estereótipos, estigma, identidade, nacionalidade.
Paz	A paz vai além da não-violências, da erradicação de abusos e violações de direitos. Ela busca superar violências estruturais e culturais, promovendo o equilíbrio entre diferentes contextos a fim de alcançar a justiça social e bem-estar planetário (Bautista, 2020; Galtung, 1969; Morán, 2020).	Harmonia, tranquilidade, paz, violência, equilíbrio social.
Documentos Orientadores dos DH e da EDH	Documentos inspiradores dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos. Diferenciam-se dos documentos normativos por constituírem-se recomendações que podem assumir poder de norma como é o caso da positivação dos direitos fundamentais.	DUDH, Declaração sobre a Educação e Formação para os Direitos Humanos, Declaração Universal sobre a Bioética e Direitos Humanos, PNDH, DNEDH.

Fonte: elaborada pela autora.

Tabela 3 - Categoria 3: Recontextualização Histórica dos Direitos

Subcategoria	Sentido	Indicadores
Relações Étnico-raciais	As relações étnico-raciais pautam-se no reconhecimento da nossa igualdade como seres humanos e sujeitos de direitos, bem como da nossa diferença enquanto indivíduos culturalmente e fenotipicamente singulares (<u>Buber, 2014; Gomes, 2005; Munanga, 2003; Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004, 2004</u>).	Africanidades, ancestralidade, Arte africana e afrodescendente, Arte Indígena, branquitude, de/colonialidade, colonialismo, Comunidades Ciganas, Comunidades Quilombolas, cosmologias indígenas, cosmologias africanas, cosmologias ciganas, cosmovisões africanas, cosmovisões ciganas, cosmovisões indígenas, diáspora indígena, diáspora africana,

Tabela 3 - Categoria 3: Recontextualização Histórica dos Direitos

Subcategoria	Sentido	Indicadores
		escravização moderna, etnocentrismo, etnosaberes, etnologias indígenas, etnologias africanas, etnologias ciganas, História da Educação Cigana, História da Educação Indígena, História da Educação afrobrasileira, racismo, Lei 10639/03, Lei 10645/08, mito da democracia racial, negritude, raça/etnia, relações étnico-raciais, valores civilizatórios.
Relações de Gênero	As relações de gênero pautam-se no reconhecimento da nossa igualdade como seres humanos e sujeitos de direitos, bem como das nossas diferenças como seres singulares em nossas performances de gênero (Buber, 2014; Butler, 2019; Scott, 1990).	Divisão sexual do trabalho, Educação feminista, feminilidades, gênero, masculinidades, História das Mulheres, machismos, patriarcado, matriarcado, misoginia, relações de gênero, teorias de gênero, teorias feministas.
Relações Afetivo-sexuais	As relações afetivo-sexuais pautam-se no reconhecimento da nossa igualdade como seres humanos e sujeitos de direitos, bem como da nossa diferença enquanto indivíduos singulares em nossos afetos e realizações sexuais (Buber, 2014; Junqueira, 2007; Louro, 1998; Prata Filho, 2017).	Heteronormatividade, homofobia, pessoas LGBTQIAPN+, orientação sexual.
Relações Mais-que-humanas	As relações mais-que-humanas pautam-se no reconhecimento da nossa interdependência com os outros seres e a natureza (Buber, 2014; Escobar, 2015; Martusewicz et al., 2015; Moraes et al., 2021).	Cidadania planetária, comunalidade, coletividade, diversidade, formação de sujeitos ecológicos, interculturalidade, interseccionalidade, justiça ambiental, justiça social, justiça climática, relação pessoa-natureza, pluralidade, respeito, responsabilidade ambiental, transculturalidade, territorialidade, sustentabilidade.
Ética das Emoções	Mobilização de práticas afetivas que promovam a identificação com os outros, especialmente os estranhos, e cultivem a empatia pelas vítimas de abusos. Além disso, busca o desenvolvimento de	Empatia, ética das emoções, razão-emoção, solidariedade.

Tabela 3 - Categoria 3: Recontextualização Histórica dos Direitos

Subcategoria	Sentido	Indicadores
	uma consciência crítica, decolonial e sensível que permita a construção de solidariedade e justiça social em contextos de extrema violência e violação de direitos (Buber, 2014; Clough, 2007; Rorty, 1998; Zembylas, 2016). Relação razão e emoção.	

Fonte: elaborada pela autora.

7.4. Instrumentos de análise

A análise de conteúdo é um instrumento de investigação rigoroso e sistemático que envolve a definição das unidades de análise e a seleção clara de categorias que permitem interpretar um determinado contexto. Para Krippendorff (1990), essa análise é talvez a técnica mais importante de investigação nas Ciências Sociais. Para Nunes (2022), a racionalidade técnica que estrutura esse instrumento, bem como os caminhos metodológicos propostos por Bardin (2009) pode torná-lo inadequado para investigações em Direitos Humanos. Segundo o professor brasileiro, uma pesquisa nesse campo não deve restringir-se à descrição da realidade, mas comprometer-se com a transformação ética, social e política da educação. Ciente dessas críticas, optamos, ainda assim, pelo uso da análise de conteúdo em nossa pesquisa documental, com o objetivo de compreender o contexto da formação em Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia brasileiros. Consideramos que, diante da amplitude da amostra, essa era a ferramenta mais apropriada para nossa proposta investigativa. Ressaltamos, contudo, que o uso da análise de conteúdo neste estudo não se orienta por uma lógica neutra ou meramente descritiva, mas configura-se como recurso interpretativo, capaz de evidenciar sentidos, silenciamentos e disputas que atravessam os discursos sobre a formação docente em Direitos Humanos. Retoma-se, aqui, a reflexão de Wang e Burris (1997), para quem “todas as metodologias revelam e escondem”. Nesse sentido, reconhece-se que, mesmo com suas limitações, a análise de conteúdo pode ser mobilizada em abordagens críticas e decoloniais, servindo como apoio para a escuta e a leitura de práticas discursivas situadas, plurais e em constante disputa de sentidos.

Dessa forma, elaboramos nossas categorias obedecendo às seis regras fundamentais descritas por Amado (2014): exaustividade (deve abranger todos os itens relevantes para o estudo), exclusividade (uma unidade de registro não pode pertencer a mais

de uma categoria), homogeneidade (deve-se usar o mesmo critério para a análise do sistema categórico), pertinência (o sistema categorial deve adaptar-se ao material analisado e aos objetivos da investigação), objetividade (os critérios utilizados devem ter definição sistemática) e produtividade (deve haver a possibilidade de uma análise fértil que crie novos discursos).

Para Krippendorff (1990), além de ser exaustivo e mutuamente exclusivo, o processo de elaboração do sistema de categorias deve derivar dos dados ou de teorias preexistentes. Além disso, a confiabilidade é considerada crucial.

7.4.1. A fidelidade do instrumento

Para validar esta investigação, testamos a priori a consistência das nossas categorias por meio de três pré-testes realizados com um mesmo PPC escolhido aleatoriamente. O procedimento de verificação da fidelidade do instrumento exige que diferentes pesquisadores apliquem as categorias às mesmas unidades de análise. O objetivo não é que as codificações sejam exatamente iguais, uma vez que as subjetividades pessoais influenciam o processo, mas sim alcançar a maior aproximação possível dos elementos codificados.

Para isso, contamos com a colaboração de duas doutorandas do Programa de Doutorado da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, turma de 2019/2020, com idade média de 57 anos, mães de adultos, pedagogas, uma já aposentada e a outra prestes a se aposentar. Ambas possuíam conhecimento prévio de análise de conteúdo, adquirido por meio de estudos ou pela realização de trabalhos acadêmicos, embora esse conhecimento fosse restrito à forma manual.

Entregamos a elas uma grade com as categorias que havíamos elaborado até aquele momento¹⁹. Após lerem o material, discutimos as categorias consideradas mais complexas por cada uma delas, e realizamos um minitreinamento sobre como proceder com a codificação no MAXQDA²⁰ (VERBI Software, 2024), programa utilizado para auxiliar na análise de conteúdo deste trabalho.

¹⁹ Embora tenhamos retirado nossos indicadores das referências sobre a Educação em Direitos Humanos, no decorrer das análises, observamos a existência de outros que atendiam as categorias elaboradas. Além disso, também percebemos que a carga horária, por exemplo, não acrescentava nada à nossa investigação, de modo que não a utilizamos nos resultados.

²⁰ O minitreinamento restringiu-se à codificação dos segmentos, pois o documento selecionado já havia sido importado e os códigos inseridos.

Para medir a concordância entre os inter-codificadores, Esteves (2006) propõe a seguinte fórmula:

$$F = \frac{Ta}{Ta + Td} \quad F = \frac{123}{123 + 16}$$

$$F = 0,88$$

Nessa fórmula, Ta representa o número total de unidades em que houve concordância entre as(os) codificadoras(es), enquanto $Ta + Td$ indica a soma das unidades com concordância e das unidades com divergência. O valor de F varia entre 0 e 1, sendo que, quanto mais próximo de 1, maior o nível de concordância e, portanto, de fidedignidade no processo de análise.

7.4.2. Procedimento

Antes de qualquer coisa, é importante lembrar que a análise de conteúdo é uma técnica de investigação com orientação fundamentalmente empírica e exploratória, destinada a formular inferências a partir dos dados que sejam reproduzíveis e válidas no contexto analisado (Krippendorff, 1990). Isso significa que a descrição do procedimento a seguir deve ser suficientemente clara para possibilitar sua reprodução em outros estudos que analisem os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) reelaborados das mesmas instituições ou PPCs de outros cursos, no que tange à presença ou ausência dos princípios da Educação em Direitos Humanos.

Na constituição da coletânea de PPCs dos cursos de Pedagogia, realizamos uma leitura prévia para identificar os elementos necessários à análise. Cabe destacar que alguns PPCs não estavam disponíveis nos sítios eletrônicos das instituições - uma vez que sua divulgação pública não é uma exigência legal no Brasil - e, entre os documentos acessíveis, alguns não continham as ementas, componentes fundamentais para o nosso exame por apresentarem os nomes dos componentes curriculares, os objetivos, a descrição e a bibliografia.

Posteriormente, com base em um minucioso estudo do referencial teórico, definimos as variáveis analíticas e realizamos um teste de confiabilidade. Para isso, inserimos as variáveis no MAXQDA (VERBI Software, 2024), software voltado à análise de dados qualitativos e métodos mistos, e aplicamos uma primeira análise a um dos documentos da coletânea, selecionado aleatoriamente.

O passo seguinte consistiu na leitura integral dos documentos selecionados e, posteriormente, na releitura com identificação dos indicadores. Ao final da codificação, foi gerada uma planilha com os dados qualitativos da análise. Embora o MAXQDA (VERBI Software, 2024) também permita análises mistas, optamos por exportar os dados para o SPSS (IBM Corp, 2023), software utilizado para análise estatística, frequentemente aplicado em pesquisas que buscam testar teorias ou examinar dados complexos.

É importante ressaltar que os softwares utilizados não realizam, por si só, a análise: sua função é auxiliar o trabalho investigativo, ao facilitar o armazenamento, a organização, a codificação e a sistematização dos dados, bem como a geração de relatórios e a realização de cálculos estatísticos. A tarefa analítica principal permanece sob responsabilidade da(o) pesquisadora(o), que deve selecionar e interpretar os dados com base nos objetivos e pressupostos teóricos da investigação.

No MAXQDA, após uma leitura compreensiva e crítica dos materiais, foram elaborados memos analíticos, que orientaram a definição de categorias temáticas, tanto a priori, com base nos marcos teóricos da pesquisa, quanto emergentes, construídas a partir da recorrência de sentidos nos documentos. O processo de codificação resultou na identificação de 343 indicadores nominais, entre eles, 337 eram correspondentes a unidades de sentido relacionadas à presença, ausência, abordagem ou enfoque dado a conteúdos vinculados à Educação em Direitos Humanos.

Os relatórios extraídos do MAXQDA - especialmente as frequências de codificação por documento - foram convertidos em planilhas e tratados no SPSS. Para fins de análise estatística, foi atribuída uma codificação binária aos indicadores: valor 0 para ausência e valor 1 para presença. Esse procedimento permitiu quantificar a ocorrência de temas e categorias nos diferentes planos de curso, mantendo a coerência com a natureza qualitativa da análise.

A articulação entre os dois softwares favoreceu uma leitura integrada dos dados, permitindo tanto a visualização das regularidades e ausências, quanto a identificação de contrastes e lacunas nos currículos analisados. Todo esse processo analítico foi conduzido à luz dos princípios da análise de conteúdo categorial, respeitando o compromisso ético-político da pesquisa, fundamentado nas diferentes abordagens da Educação em Direitos Humanos.

8. RESULTADOS E DISCUSSÕES

8.1. Análise descritiva dos dados

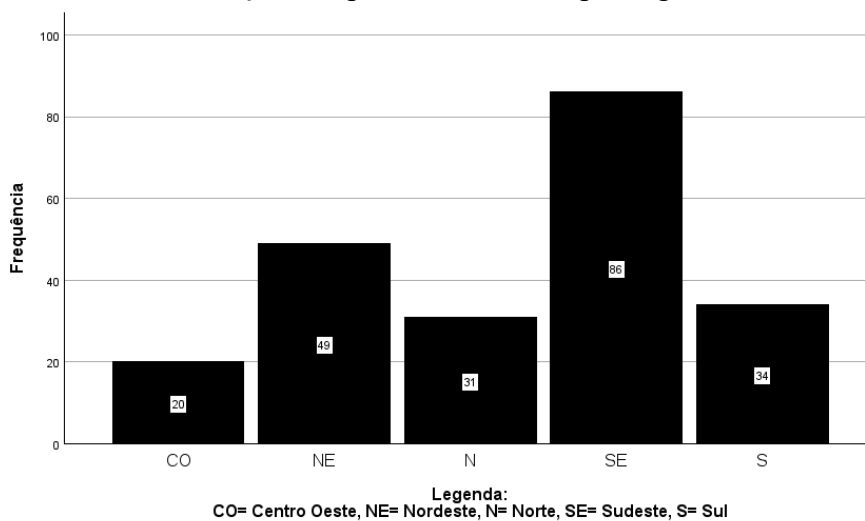
8.1.1. Delineamento do corpus de análise

O corpus de análise foi constituído por 220 documentos, representando 42% do total da amostra inicialmente prevista. A distribuição regional desses documentos ocorreu da seguinte forma: 9% dos planos são provenientes da região Centro-Oeste; 22% do Nordeste; 14% da região Norte; 39% do Sudeste; e 15% do Sul.

Considerando os cálculos preliminares, realizados com base na proporcionalidade das Instituições de Ensino Superior por região, observa-se que o Sudeste foi representado com 6 pontos percentuais acima do estipulado; Norte e Sul mantiveram-se próximos aos valores inicialmente estimados (14,5% e 14%, respectivamente); enquanto o Nordeste e o Centro-Oeste apresentaram representações inferiores às previstas (12% e 26%, respectivamente).

Desse modo, a região Sudeste apresenta uma leve sobre-representação, o Norte e o Sul mantêm proporções compatíveis com o universo pesquisado, ao passo que as demais regiões ficaram aquém da representação projetada. A seguir, apresentamos a ilustração da amostra analisada.

Gráfico 1 - Distribuição dos planos analisados por região

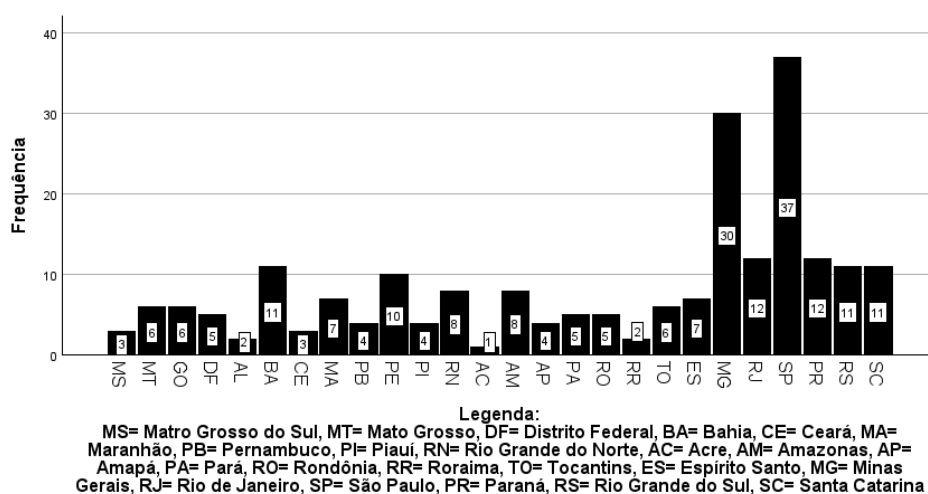


Fonte: elaborado pela autora.

Quanto à distribuição por estado, destaca-se que não foi possível obter nenhum Plano Pedagógico de Curso proveniente do estado de Sergipe. Por outro lado, o estado de São Paulo apresentou a maior representatividade, mantendo um percentual próximo ao estimado inicialmente, de 15%.

A seguir, apresentamos a composição da amostra com base na representação por estado.

Gráfico 2 - Distribuição dos planos analisados por estado



Fonte: elaborado pela autora.

Em relação à categoria administrativa, 60,9% dos planos analisados foram provenientes de instituições públicas.

8.1.2. A organização curricular da Educação em Direitos Humanos

Ao analisarmos a presença dos Direitos Humanos na estrutura curricular, consideramos diferentes elementos que compõem os Projetos Pedagógicos de Curso, como a bibliografia, as ementas, a designação dos componentes curriculares e as metodologias de ensino. Esses elementos não apenas revelam as escolhas epistemológicas das instituições, como também expressam - ou silenciam - compromissos formativos com os princípios dos Direitos Humanos.

Para compreender de forma mais acurada a distribuição desses indicadores nos dados levantados, recorreremos à análise estatística descritiva a qual demanda o uso de medidas capazes de sintetizar e interpretar informações que, por vezes, expõem desigualdades

estruturais ou invisibilizações temáticas. Entre essas medidas, destacam-se a mediana, a moda e os percentis, fundamentais para interpretar tendências e padrões em contextos de avaliação institucional. A mediana representa o valor central de um conjunto de dados organizados, sendo menos suscetível a distorções causadas por valores extremos, o que a torna uma referência importante em distribuições assimétricas. A moda, por sua vez, corresponde ao valor mais frequente no conjunto analisado, sendo aplicável tanto a variáveis quantitativas quanto qualitativas. Já os percentis dividem os dados ordenados em 100 partes iguais, permitindo identificar a posição relativa de um dado específico dentro da distribuição (Fávero; Belfiore, 2017).

Vejamos tais dados e valores na tabela 4:

Tabela 4 - Estatísticas dos DH na Organização Curricular dos 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	0,0455	0	0	0,062	10	0	0	0

Tabela 4 - Estatísticas dos DH na Organização Curricular dos PPCs

Indicador	Média	Mediana	Moda	Variância	Soma	P25	P50	P75
DH ou EDH na Bibliografia Básica dos Componentes Curriculares								
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
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	0,04	0	0	0,039	9	0	0	0

Tabela 4 - Estatísticas dos DH na Organização Curricular dos PPCs

Indicador	Média	Mediana	Moda	Variância	Soma	P25	P50	P75
componente curricular interdisciplinar obrigatório								
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

Fonte: Elaborada pela autora

Os dados evidenciam uma tímida menção aos Direitos Humanos nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) analisados. A mediana indica que, em pelo menos metade dos planos examinados, não há qualquer referência a indicadores de Direitos Humanos - seja na bibliografia, na ementa ou na designação dos componentes curriculares. A única exceção é o indicador “Apresenta-se como elemento em componente curricular disciplinar obrigatório”, cujo valor igual a 1 sinaliza que, em ao menos 50% dos PPCs, há presença explícita de indicadores de Direitos Humanos em componentes curriculares obrigatórios.

A moda, também com valor igual a 1 nesse mesmo item, reforça esse dado, evidenciando que essa é a ocorrência mais frequente entre os planos analisados, ainda que restrita a uma dimensão curricular obrigatória. No entanto, a análise dos percentis 25, 50 (mediana) e 75 revela um cenário majoritariamente excludente: a maioria dos valores permanece igual a zero, o que indica que, em pelo menos 75% dos planos, não há menção alguma a Direitos Humanos ou à Educação em Direitos Humanos na bibliografia (básica ou complementar), nas ementas ou na titulação dos componentes curriculares. Uma exceção aparece no indicador “Explicitação de DH ou EDH na bibliografia complementar dos componentes curriculares”, cujo percentil 75 apresenta valor igual a 1,00, revelando que, em 25% dos planos, há referência explícita à temática na bibliografia complementar.

Outro dado que se destaca é o indicador “Apresenta-se como elemento em

componente curricular disciplinar obrigatório”, que apresenta os três percentis (25, 50 e 75) com valor igual a 1. Isso indica que, em pelo menos 75% dos PPCs analisados, há presença de indicadores de Direitos Humanos nos componentes obrigatórios. Em contraste, o indicador “Apresenta-se como elemento em componente curricular disciplinar optativo” apresenta apenas o percentil 75 com valor igual a 1, o que significa que apenas em 25% dos planos há indicadores relacionados aos Direitos Humanos nos componentes optativos.

De modo mais específico, a análise aponta para a baixa incidência dos termos “Educação em Direitos Humanos”, “Direitos Humanos” ou de seus princípios nas designações dos componentes curriculares. As médias são de apenas 0,09; 0,06 e 0,02, respectivamente. Em termos de frequência, apenas 19 instituições indicaram componentes curriculares específicos sobre Educação em Direitos Humanos, 13 sobre Direitos Humanos e apenas 5 sobre seus princípios.

A análise dos dados, também, evidencia também uma baixa presença de referências explícitas aos Direitos Humanos nas ementas dos componentes curriculares. As médias observadas, que variam entre 0,10 e 0,02, revelam a escassez dessa temática nos documentos analisados. Tanto a mediana quanto a moda apresentam valor igual a zero, o que confirma que mais da metade dos currículos examinados não menciona indicadores dos Direitos Humanos em suas ementas. A baixa variabilidade nos dados reforça esse cenário: os percentis 25, 50 e 75 também apresentam valor zero, indicando uma tendência homogênea de ausência do tema.

A ementa, que desempenha a função de apresentar, de forma geral, lógica e sintética, os conteúdos de cada componente curricular (Ferreira, 2021) ao omitir referências aos Direitos Humanos, sugere uma limitação na abordagem desses princípios nos planos analisados.

Ao examinarmos a bibliografia dos componentes curriculares, observa-se também uma baixa frequência de menções explícitas aos Direitos Humanos. A mediana igual a zero revela que, em pelo menos 50% dos planos analisados, não há qualquer referência ao tema nesta seção. Em termos de frequência, o termo “Direitos Humanos” aparece nas bibliografias básicas de apenas 5 instituições, “Educação em Direitos Humanos” em outras 5, e termos relacionados são identificados em 22 instituições.

Por outro lado, a bibliografia complementar apresenta uma presença ligeiramente maior do termo Direitos Humanos, com média de 0,37. Apesar disso, a mediana ainda é zero, indicando que ao menos 50% dos planos analisados não incluem menções explícitas aos Direitos Humanos nessa seção.

A predominância de indicadores na bibliografia complementar, em detrimento das ementas e da bibliografia básica, sugere que os Direitos Humanos são tratados como conteúdos opcionais, e não como parte central da formação de pedagogos e pedagogas. Vale ressaltar que a bibliografia básica reúne obras essenciais ao estudo dos componentes curriculares, enquanto a bibliografia complementar tem caráter subsidiário, com foco no aprofundamento e na ampliação do conhecimento (Resolução no 10/CEPE, de 23 de setembro de 2013).

A análise dos dados indica ainda que oficinas, palestras e projetos apresentam abordagem limitada dos Direitos Humanos, com médias e somas próximas de zero. Da mesma forma, a presença desses temas como componentes curriculares específicos é baixa. Entretanto, destaca-se a maior inclusão dos Direitos Humanos em componentes curriculares disciplinares obrigatórios. Já nos componentes optativos e eletivos, as médias de 0,3318 e 0,1591, respectivamente, refletem uma presença mais reduzida.

Quanto aos componentes interdisciplinares, a média de 0,0591 e a soma de 13 indicam baixa frequência, embora práticas interdisciplinares pontuais possam existir. Além disso, a variância nos componentes curriculares disciplinares (0,332) e obrigatórios (0,049) revela variações entre os cursos, reforçando a hipótese de que sua presença nesses formatos é relativamente mais consolidada em comparação com outras modalidades.

Dessa maneira, a análise estatística descritiva aplicada aos PPCs de Pedagogia, então, revelou a baixa incidência de referências explícitas aos Direitos Humanos na estrutura curricular das instituições examinadas. A maioria dos indicadores apresentou valores centrais iguais a zero, tanto nas ementas quanto nas bibliografias básica e complementar, o que evidencia a invisibilidade da temática nos documentos oficiais. A presença de indicadores foi levemente maior em componentes curriculares disciplinares obrigatórios, mas ainda limitada nos formatos optativos, eletivos e interdisciplinares. A concentração dos termos relacionados aos Direitos Humanos na bibliografia complementar reforça a compreensão de que esses conteúdos permanecem como aspectos periféricos da formação docente, sem centralidade epistemológica ou compromisso institucional robusto com a Educação em Direitos Humanos.

8.1.3. Os Princípios Oficiais e Documentos Orientadores

Relativamente à categoria Princípios Oficiais e Documentos Orientadores, sua análise foi realizada a partir das subcategorias Igualdade, Liberdade, Identidade, Paz e

Documentos Orientadores dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos, as quais apresentaram as estatísticas na tabela 5:

Tabela 5 - Estatísticas dos Princípios Oficiais e Documentos Orientadores da EDH nos PPCs

Variável	Média	Mediana	Moda	Variância	Soma	P25	P50	P75
Igualdade	12,52	12	15	50,945	2754	7	12	16
Liberdade	5,04	5	6	9,975	1109	3	5	6
Identidade	4,83	5	5 ²¹	8,710	1062	3	5	6,75
Paz	0,45	0	0	0,404	99	0	0	1
Documentos Orientadores dos DHs e da EDH	0,25	0	0	0,223	54	0	0	0

Fonte: Elaborada pela autora

Entre os Princípios Oficiais e os Documentos Orientadores, observa-se que a Igualdade é o princípio mais mencionado nos planos analisados, com uma média de 12,52, evidenciando sua presença expressiva. A Liberdade (5,04) e a Identidade (4,83) também são citadas, embora em menor escala. Em contraste, a Paz (0,45) e os Documentos Orientadores dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos (0,25) apresentam médias baixas, indicando uma presença pouco frequente.

A mediana reforça essa tendência: para a Igualdade, o valor central é 12, demonstrando uma distribuição consistente ao longo dos planos. Liberdade e Identidade possuem medianas de 5, refletindo um reconhecimento moderado. Já Paz e os Documentos Orientadores registram mediana igual a zero, indicando que mais da metade dos planos não incluem essas referências.

Os valores modais também confirmam a desigualdade na distribuição. O valor mais frequente para a Igualdade é 15, enquanto Liberdade e Identidade apresentam, respectivamente, valores modais de 6 e 5. Paz e os Documentos Orientadores, por outro lado, têm zero como valor modal, reforçando sua escassa presença.

A análise dos percentis traz uma compreensão mais detalhada dessa distribuição. No caso da Igualdade, os percentis 25, 50 e 75 são, respectivamente, 7, 12 e 16, indicando que, mesmo nos planos com menor incidência, esse princípio aparece com alguma regularidade. Liberdade e Identidade apresentam percentis 25 e 75 próximos, situando-se entre 3 e cerca de 7, o que reflete uma abordagem mais uniforme, ainda que menos

²¹ Há várias modas. O menor valor é mostrado.

expressiva. Já Paz e os Documentos Orientadores dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos apresentam percentis reduzidos. Para Paz, os valores variam entre 0 e 1, enquanto os três percentis dos Documentos Orientadores mantêm-se em zero, revelando que, em ao menos 75% dos planos, não há menção a esses documentos.

A análise da categoria Princípios Oficiais e Documentos Orientadores revela uma distribuição desigual entre seus elementos. O princípio da Igualdade destaca-se como o mais presente nos Projetos Pedagógicos de Curso analisados, com médias, medianas e percentis que indicam recorrência expressiva. Em menor grau, Liberdade e Identidade também são abordadas. Em contraste, os princípios da Paz e os Documentos Orientadores dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos aparecem de forma rarefeita, com valores centrais e percentis iguais a zero, o que indica sua ausência em grande parte dos planos.

8.1.4. A Recontextualização Histórica dos Direitos

Ao analisarmos a Recontextualização Histórica dos Direitos, consideramos as seguintes subcategorias: Relações Étnico-raciais, Relações de Gênero, Relações Mais-que-humanas, Ética das Emoções e Relações Afetivo-sexuais, conforme apresentado na tabela 6:

Tabela 6 - Estatísticas da Recontextualização Histórica dos Direitos

Variável	Média	Mediana	Moda	Variância	Soma	P25	P50	P75
Relações Étnico-raciais	4,5	4	5	13,091	990	2	4	6
Relações de Gênero	1,26	1	1	1,565	278	1	1	1
Relações Mais-que-humanas	2,07	2	0	4,552	456	0	2	3
Ética das Emoções	0,18	0	0	0,168	40	0	0	0
Relações Afetivo-sexuais	0,72	1	1	0,521	159	0	1	1

Fonte: Elaborada pela autora

As Relações Étnico-raciais apresentam a maior média (4,50), indicando que, dentro da Recontextualização Histórica e dos Direitos, esse tema recebeu maior destaque nos planos de curso analisados. As Relações de Gênero (1,26) e as Relações Mais-que-humanas

(2,07) possuem médias inferiores, sugerindo um tratamento mais restrito nos PPCs. Já a Ética das Emoções (0,18) e Relações Afetivo-sexuais (0,72) apresentam médias muito baixas, o que indica que esses temas são pouco explicitados nos planos analisados.

A mediana reforça essa tendência: as Relações Étnico-raciais apresentam mediana de 4,00, enquanto as Relações de Gênero e as Relações Mais-que-humanas registram medianas de 1,00 e 2,00, respectivamente. Por sua vez, Ética das Emoções e Relações Afetivo-sexuais apresentam medianas de 0,00 e 1,00, sugerindo que, na maioria dos planos de curso analisados, esses temas não são explicitados de modo recorrente.

O valor modal, que representa o valor mais frequente, também reflete essa distribuição. As Relações Étnico-raciais apresentam modo 5, enquanto as Relações de Gênero e as Relações Mais-que-humanas possuem modos 1 e 0, respectivamente. Já a Ética das Emoções e as Relações Afetivo-sexuais apresentam modo 0, evidenciando que a maioria dos planos de curso não menciona indicadores desses temas.

Já os percentis revelam diferenças na inserção das temáticas referentes à Recontextualização Histórica dos Direitos nos cursos de Pedagogia. No caso das Relações Étnico-raciais, observa-se uma distribuição mais ampla: 25% dos cursos apresentam até duas menções a indicadores dessa temática, 50% até quatro e 75% até seis, o que indica uma presença explícita considerável e relativamente consistente nos currículos. Em contraste, as temáticas relativas às Relações de Gênero e Relações Afetivo-sexuais, embora apareçam em alguns cursos, apresentam valores estáveis em todos os percentis (1), podendo revelar que, quando inseridas, tendem a ser abordadas de forma pontual. Já nas Relações Mais-que-humanas há indicação de presença moderada, com crescimento progressivo: até uma menção em 25% dos cursos, até dois em 50% e até três em 75%. Por fim, a Ética das Emoções apresenta valores nulos em todos os percentis, o que indica sua ausência de seus indicadores nos currículos analisados.

A análise da Recontextualização Histórica dos Direitos evidencia uma distribuição assimétrica entre as subcategorias propostas. As Relações Étnico-raciais aparecem com maior destaque nos Projetos Pedagógicos de Curso, com médias, medianas e percentis que indicam presença relativamente consistente nos currículos. Em contraste, temas como Relações de Gênero, Relações Mais-que-humanas e Relações Afetivo-sexuais apresentam inserções pontuais e pouco aprofundadas, revelando abordagens fragmentadas. A Ética das Emoções, por sua vez, permanece ausente na maioria dos planos analisados, conforme indicado pelos valores nulos nos percentis. Esses dados sugerem que, embora algumas dimensões da recontextualização dos direitos estejam minimamente contempladas, outras permanecem

invisibilizadas, o que compromete a construção de uma formação docente comprometida com os múltiplos sentidos dos Direitos Humanos em sua dimensão histórica, afetiva e relacional.

8.1.5. Entre a normativa, a criticidade e a decolonialidade

A comparação entre os Princípios Oficiais e Documentos Orientadores (Igualdade, Liberdade, Identidade, Paz e os Documentos Orientadores dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos) e a Recontextualização Histórica dos Direitos (Relações Étnico-raciais, Relações de Gênero, Relações Mais-que-humanas, Ética das Emoções e Relações Afetivo-sexuais) evidencia diferenças estatísticas na forma como esses temas são incorporados nos planos de curso de Pedagogia analisados, conforme apresentado na Tabela 7:

Tabela 7 - Comparação entre as estatísticas dos Princípios Oficiais e Documentos Orientadores da EDH e da Recontextualização Histórica dos Direitos

Variável	Média	Mediana	Moda	Variância	Soma	P25	P50	P75
Relações Étnico-raciais	4,5	4	5	13,091	990	2	4	6
Relações de Gênero	1,26	1	1	1,565	278	1	1	1
Relações Mais-que-humanas	2,07	2	0	4,552	456	0	2	3
Ética das Emoções	0,18	0	0	0,168	40	0	0	0
Relações Afetivo-sexuais	0,72	1	1	0,521	159	0	1	1
Igualdade	12,52	12	15	50,945	2754	7	12	16
Liberdade	5,04	5	6	9,975	1109	3	5	6
Identidade	4.83	5	5 ²²	8,710	1062	3	5	6,75
Paz	0,45	0	0	0,404	99	0	0	1
Documentos Orientadores dos DHs e da EDH	0,25	0	0	0,223	54	0	0	0

Fonte: Elaborada pela autora

De modo geral, os Princípios Oficiais e Documentos Orientadores apresentam

²² Há várias modas. O menor valor é mostrado.

médias mais elevadas em comparação com a Recontextualização Histórica dos Direitos, indicando maior ênfase e frequência na sua inclusão nos documentos curriculares. A Igualdade, por exemplo, destaca-se com uma média superior, enquanto a Liberdade e a Identidade apresentam valores intermediários. Por outro lado, princípios como a Paz e as referências aos Documentos Orientadores exibem médias baixas, refletindo a menor integração desses aspectos.

Ao analisar os valores da mediana e da moda, verifica-se que os Princípios Oficiais possuem distribuições mais consistentes, com valores centrais mais elevados, o que reflete a predominância desses temas nos planos. Em contraste, os elementos da Recontextualização Histórica dos Direitos têm medianas e modas próximas a zero para a maioria das categorias, indicando uma baixa frequência de menções.

Os percentis também reforçam essas discrepâncias. No caso da Igualdade, os percentis 25, 50 e 75 evidenciam uma maior regularidade e abrangência, enquanto na Recontextualização Histórica dos Direitos observa-se uma maior concentração de valores baixos ou nulos. Isso sugere que, embora alguns temas sejam mencionados pontualmente, sua inclusão nos currículos não é amplamente consolidada.

Essas diferenças estatísticas sublinham a disparidade entre a priorização dos Princípios Oficiais e a inserção de conceitos ligados à Recontextualização Histórica dos Direitos. Apesar de sua relevância para a formação pedagógica, elementos como as Relações Mais-que-humanas, a Ética das Emoções e as Relações Afetivo-sexuais ainda encontram lacunas na estruturação curricular.

A comparação entre os Princípios Oficiais e Documentos Orientadores e a Recontextualização Histórica dos Direitos revelou assimetrias expressivas na incorporação dessas dimensões nos Projetos Pedagógicos de Curso de Pedagogia. Os dados evidenciam maior ênfase na abordagem normativa, representada sobretudo pelo princípio da Igualdade, enquanto temas vinculados a perspectivas críticas e decoloniais, como as Relações Mais-que-humanas, a Ética das Emoções e as Relações Afetivo-sexuais, permanecem praticamente ausentes. A análise das medidas estatísticas descritivas - incluindo médias, medianas, modas e percentis - reforça essa tendência, apontando para uma distribuição concentrada e desigual dos indicadores nos documentos analisados. Ainda que alguns elementos estejam presentes, sua inserção ocorre de forma esparsa e, em geral, periférica, com destaque restrito a componentes obrigatórios e à bibliografia complementar. Esse cenário revela a permanência de uma abordagem curricular que privilegia a formalidade dos princípios oficiais, em detrimento de uma formação docente que reconheça a complexidade, a historicidade e a

interseccionalidade dos Direitos Humanos, limitando, assim, o compromisso ético e político com a justiça social e com a dignidade das múltiplas existências.

8.2. Análise inferencial

O teste binomial é uma ferramenta estatística que avalia se uma proporção de uma variável binária é igual a um valor hipotético, no nosso caso, a presença e a ausência de indicadores que demonstrem ou não a formação em Direitos Humanos das (os) pedagogas (os) brasileiras (os). Ele é especialmente apropriado para pequenas amostras quando se quer testar se uma proporção observada difere de uma hipotética, independentemente da frequência esperada (Reis, 2014).

No entanto, o teste qui-quadrado é mais amplo e pode ser aplicado a variáveis categóricas com duas ou mais categorias. Assim, como esperávamos frequências maiores que 5 e consideramos nossa amostra de tamanho razoável, utilizamos o teste qui-quadrado para verificar a qualidade da associação entre nossas variáveis e se as distribuições de frequências diferem da expectativa teórica. A hipótese nula (H_0), nesse caso, é que as duas distribuições não diferem entre si. Abaixo, na tabela 8, podemos ver o resultado do teste de qui-quadrado aplicado à nossa amostra:

Tabela 8 - Resultados do teste qui-quadrado na amostra trabalhada

Variável	Qui-quadrado (χ^2)	Df	Significância (p-valor)
Igualdade	129,582 ²³	33	< 0,001
Liberdade	210,100 ²⁴	16	< 0,001
Identidade	93,855 ²⁵	13	< 0,001
Paz	101,245 ²⁶	2	< 0,001
Documentos Orientadores dos DHs e da EDH	203,164 ²⁷	2	< 0,001
Relações Étnico-raciais	170,845 ²⁸	16	< 0,001

²³ 0 células (0%) possuem frequências esperadas menores que 5. O mínimo de frequência de célula esperado é 6,5.

²⁴ 0 células (0%) possuem frequências esperadas menores que 5. O mínimo de frequência de célula esperado é 12,9.

²⁵ 0 células (0%) possuem frequências esperadas menores que 5. O mínimo de frequência de célula esperado é 15,7.

²⁶ 0 células (0%) possuem frequências esperadas menores que 5. O mínimo de frequência de célula esperado é 73,3.

²⁷ 0 células (0%) possuem frequências esperadas menores que 5. O mínimo de frequência de célula esperado é 73,3.

Tabela 8 - Resultados do teste qui-quadrado na amostra trabalhada

Variável	Qui-quadrado (χ^2)	Df	Significância (p-valor)
Relações de Gênero	438,473 ²⁹	7	< 0,001
Relações Mais-que-humanas	256,727 ³⁰	11	< 0,001
Ética das Emoções	249,418 ³¹	2	< 0,001
Relações Afetivo-sexuais	134,945 ³²	3	< 0,001
Trabalho interdisciplinar	171,073 ³³	1	< 0,001
Trabalho disciplinar	194,436 ³⁴	3	< 0,001
Trabalho transversal	166,436 ³⁵	3	< 0,001
Componente Curricular Optativo	147,445 ³⁶	2	< 0,001
Componente Curricular Obrigatório	376,809 ³⁷	2	< 0,001
Componente Curricular Eletivo	270,009 ³⁸	2	< 0,001
Projeto	181,818 ³⁹	1	< 0,001

Fonte: Elaborada pela autora

Os resultados do teste do qui-quadrado indicam associações estatísticas entre as variáveis analisadas, como os diferentes tipos de trabalho e os temas abordados nos planos de curso. Isso permite rejeitar a hipótese nula de ausência de associação entre as variáveis consideradas.

Variáveis como Igualdade ($\chi^2 = 129,582$; dl = 33) e Relações Étnico-Raciais ($\chi^2 = 170,845$; dl = 16) apresentam altos graus de liberdade, o que reflete a existência de múltiplas categorias ou indicadores em comparação. Esse fator adiciona complexidade às associações detectadas, sugerindo relações amplas entre diferentes dimensões dos temas. Em

²⁸ 0 células (0%) possuem frequências esperadas menores que 5. O mínimo de frequência de célula esperado é 12,9.

²⁹ 0 células (0%) possuem frequências esperadas menores que 5. O mínimo de frequência de célula esperado é 27,5.

³⁰ 0 células (0%) possuem frequências esperadas menores que 5. O mínimo de frequência de célula esperado é 18,3.

³¹ 0 células (0%) possuem frequências esperadas menores que 5. O mínimo de frequência de célula esperado é 73,3.

³² 0 células (0%) possuem frequências esperadas menores que 5. O mínimo de frequência de célula esperado é 55.

³³ 0 células (0%) possuem frequências esperadas menores que 5. O mínimo de frequência de célula esperado é 110.

³⁴ 0 células (0%) possuem frequências esperadas menores que 5. O mínimo de frequência de célula esperado é 55.

³⁵ 0 células (0%) possuem frequências esperadas menores que 5. O mínimo de frequência de célula esperado é 55.

³⁶ 0 células (0%) possuem frequências esperadas menores que 5. O mínimo de frequência de célula esperado é 73,3.

³⁷ 0 células (0%) possuem frequências esperadas menores que 5. O mínimo de frequência de célula esperado é 73,3.

³⁸ 0 células (0%) possuem frequências esperadas menores que 5. O mínimo de frequência de célula esperado é 73,3.

³⁹ 0 células (0%) possuem frequências esperadas menores que 5. O mínimo de frequência de célula esperado é 110.

contrapartida, variáveis como Paz ($\chi^2 = 101,245$; $dl = 2$) e Ética das Emoções ($\chi^2 = 249,418$; $dl = 2$), embora analisadas em contextos mais restritos, com menos categorias, também demonstraram associações estatisticamente relevantes.

O destaque vai para o resultado de Relações de Gênero ($\chi^2 = 438,473$; $dl = 7$), que obteve um dos maiores valores de qui-quadrado, indicando uma associação particularmente forte com as categorias cruzadas. De forma similar, o Componente Curricular Obrigatório ($\chi^2 = 376,809$; $dl = 2$) também apresentou elevada significância, reforçando sua centralidade no estudo. Outras variáveis com baixos graus de liberdade, como Componente Curricular Eletivo ($\chi^2 = 270,009$; $dl = 2$) e Trabalho Disciplinar ($\chi^2 = 194,436$; $dl = 1$), também evidenciaram associações estatisticamente robustas, sublinhando a relevância mesmo em modelos mais simples.

Os graus de liberdade mais elevados estão relacionados a variáveis com múltiplas categorias, como em Identidade ($\chi^2 = 93,855$; $dl = 13$) e Liberdade ($\chi^2 = 210,100$; $dl = 16$), que permitem examinar um espectro mais amplo de associações. Já variáveis com poucos graus de liberdade, como Projeto ($\chi^2 = 181,818$; $dl = 1$), indicam associações fortes entre categorias específicas.

Um aspecto fundamental para a validade do teste é a ausência de células com frequência esperada inferior a 5 nas tabelas de contingência. Essa condição foi atendida, garantindo a confiabilidade dos resultados do qui-quadrado.

Os p-valores obtidos para todas as variáveis foram inferiores a 0,001, indicando uma probabilidade extremamente baixa de os resultados ocorrerem por acaso. Na análise do coeficiente de correlação de Pearson (r), a maioria dos valores ficou abaixo de 0,1, apontando efeitos considerados triviais, com exceção de Igualdade ($r = 0,107$) e das categorias Oficina e Palestra, que apresentaram maior inconsistência nos dados.

Por fim, o valor do V de Cramer foi de 1,000 para todas as variáveis analisadas, sugerindo associações perfeitas nas tabelas de contingência. Contudo, esse resultado deve ser interpretado com cautela, pois valores extremos podem ser influenciados por aspectos estruturais do conjunto de dados ou pela limitação no número de categorias avaliadas.

Com base nessas análises, as hipóteses Ha_{16} ("O termo Direitos Humanos ou Educação em Direitos Humanos compõe a designação de palestra") e Ha_{17} ("O termo Direitos Humanos ou Educação em Direitos Humanos compõe a designação de oficina") não puderam ser confirmadas devido à ausência de evidências explícitas de trabalho com a Educação em Direitos Humanos nesses formatos nos planos analisados.

Em suma, os resultados do teste qui-quadrado evidenciaram associações

estatísticas entre as variáveis analisadas, indicando que os temas relacionados aos Direitos Humanos não se distribuem aleatoriamente nos Planos de Curso de Pedagogia. Variáveis como Relações de Gênero e Componente Curricular Obrigatório apresentaram altos valores de qui-quadrado, o que aponta para associações consistentes com os indicadores investigados. Embora a maioria dos coeficientes de correlação de Pearson revele efeitos considerados triviais, os baixos valores de p e o V de Cramer igual a 1,000 reforçam a robustez das associações encontradas, ainda que este último deva ser interpretado com cautela. Por fim, a ausência de referências explícitas à Educação em Direitos Humanos nas categorias de palestra e oficina impossibilitou a confirmação das hipóteses Ha_{16} e Ha_{17} , evidenciando uma lacuna relevante na abordagem da temática nos planos analisados.

8.3. Análise qualitativa

A Educação em Direitos Humanos é um conceito polissêmico, tendo a dignidade humana como seu eixo central. Ela é definida pela ONU como um direito contínuo e abrangente em todos os níveis de ensino, cujo objetivo é prevenir abusos e promover uma cultura universal de Direitos Humanos, baseada em valores como tolerância, igualdade e inclusão. Por outro lado, as perspectivas críticas da Educação em Direitos Humanos sugerem uma abordagem contra-hegemônica, dialética e plural, focada na sustentabilidade, democracia, cidadania ativa e justiça social. Já as perspectivas decoloniais reivindicam as histórias e dignidade das(os) subalternizados e desumanizadas(os), propondo uma educação que atue nas desigualdades estruturais, promovendo a pluriversidade e a cidadania planetária.

Essas diferentes perspectivas da Educação em Direitos Humanos podem coexistir e se interseccionar em certa medida, oferecendo abordagens diversas, trabalhadas de modos diversos também. Partindo desse entendimento, nossa análise dos 220 Planos de Curso de Pedagogia provenientes de diversas partes do Brasil, ainda que de forma desproporcional - pois o nosso método de coleta contou com a disponibilização dos planos nos sítios eletrônicos das instituições -, enfatizou a estrutura curricular e os princípios da Educação em Direitos Humanos sob as diversas perspectivas.

8.3.1. Ao redor do buraco, tudo é beira: dos conhecimentos marginais

Em relação à presença dos Direitos Humanos na estrutura curricular dos cursos de

Pedagogia no Brasil, os dados analisados evidenciam que, de forma oficial, essa não constitui uma dimensão estruturante da formação de pedagogas e pedagogos. As bibliografias dos cursos revelam uma menção explícita bastante limitada aos Direitos Humanos, com médias particularmente baixas, sobretudo na bibliografia básica. Ainda que a bibliografia complementar apresente números ligeiramente mais favoráveis, tanto a média quanto a mediana confirmam a ausência de centralidade da temática nas disciplinas analisadas. A abordagem do tema nas ementas e na nomenclatura dos componentes curriculares acompanha essa tendência, revelando o lugar periférico da Educação em Direitos Humanos nos currículos pedagógicos.

Os dados sugerem uma presença mais significativa dos Direitos Humanos nos componentes curriculares obrigatórios, nos quais o tema aparece com maior consistência. No entanto, essa presença se dá, na maioria das vezes, de forma compartimentada, sem uma integração interdisciplinar efetiva. Tal configuração denuncia uma abordagem fragmentada e isolada, que limita a formação crítica, decolonial e integral das futuras educadoras e educadores. A interdisciplinaridade, dimensão fundamental para o aprofundamento e a contextualização dos Direitos Humanos, está praticamente ausente nesse cenário. A grande variância nos indicadores da EDH nos planos de ensino impossibilita a identificação de um trabalho transversal e sistemático, o que sugere que os documentos analisados não foram concebidos com base em um compromisso com a formação de profissionais com uma visão ampla, interconectada e transformadora dos Direitos Humanos.

A análise comparativa entre os Princípios Oficiais, os Documentos Orientadores e a Recontextualização Histórica dos Direitos Humanos revela disparidades. Os princípios da Igualdade, Liberdade e Identidade são os mais mencionados nos planos de curso. Em contrapartida, temas como Paz, os próprios Documentos Orientadores da EDH, as Relações Étnico-raciais e de Gênero, as Relações Mais-que-humanas, as Relações Afetivo-sexuais e a Ética das Emoções aparecem de forma bastante residual.

A recorrência do princípio da Igualdade poderia indicar a prevalência de uma abordagem liberal dos Direitos Humanos. Contudo, a escassa presença dos Documentos Orientadores da EDH nos planos sugere que tal menção ocorre, muitas vezes, de forma protocolar, mais por exigência normativa do que por compromisso pedagógico efetivo. Quando se relaciona essa ênfase na Igualdade com a reduzida menção às Relações Étnico-raciais, de Gênero e Afetivo-sexuais, é possível inferir que se trata de uma igualdade meramente formal - uma noção abstrata, desvinculada das desigualdades concretas que atravessam a realidade escolar.

É possível perceber que, ao estruturar-se formalmente sob a concepção de Igualdade, a formação docente tende a adotar uma postura pedagógica de pretensa neutralidade, que ignora as desigualdades históricas, raciais, econômicas, de gênero e territoriais que atravessam o cotidiano escolar. Essa postura inviabiliza o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e com a transformação das estruturas opressoras. Além disso, contribui para a persistente invisibilização de sujeitos historicamente marginalizados - como pessoas negras, indígenas, quilombolas, LGBTQIAPN+, com deficiência, entre outras - cujas histórias, saberes e vivências seguem ausentes ou desvalorizadas no processo formativo. Desse modo, a própria Educação em Direitos Humanos perde sua potência crítica, decolonial e transformadora, convertendo-se em um conteúdo abstrato, despolitizado e esvaziado de suas implicações éticas e sociais mais profundas.

Um dado particularmente revelador é a baixíssima recorrência de menções explícitas ao princípio da Paz. Tal omissão pode indicar que o tema é considerado irrelevante na formação de pedagogas e pedagogos, o que pode gerar repercussões significativas na prática docente e na construção de ambientes educativos justos e inclusivos. A ausência de uma abordagem sistemática sobre a Paz pode resultar na formação de profissionais menos preparados para lidar com a diversidade, com a mediação de conflitos e com a promoção de uma cultura de respeito, empatia e não violência - elementos fundamentais para a convivência democrática no espaço escolar.

Quanto às Relações Étnico-raciais, cabe destacar que, desde 2003, o ensino das histórias e culturas afro-brasileiras é obrigatório, sendo ampliado em 2008 para incluir também as histórias e culturas indígenas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004b), bem como as Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica (Brasil, 2015), reforçam a necessidade de preparar docentes para atuar na valorização da diversidade, no combate ao racismo e na promoção de um ensino inclusivo e contextualizado.

Apesar dos 21 anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003 e dos 17 anos da Lei nº 11.645/2008, os dados apontam para a persistência de um hiato entre a legislação e a prática. A primeira é mencionada em apenas 124 planos; a segunda, em 83. O termo “racismo” aparece em 66 documentos, enquanto “relações étnico-raciais” surge em 152. Embora esses números revelem certa expressividade, sua não universalidade indica que a legislação ainda não se consolidou como diretriz estruturante da formação docente e que há aqui uma violação legal.

A quase total ausência de referências às Relações de Gênero também evidencia a fragilidade da reflexão crítica sobre a profissão docente. A feminização do magistério, amplamente documentada como um dos fatores que contribuem para a desvalorização da carreira (Almeida, 2017; Chamon, 2007; Hypólito, 2020; Souza, 2018; Souza et al., 2024; Souza & Pereira Filho, 2017), é raramente tematizada. Ao ser socialmente associada ao cuidado e à maternagem, a docência - sobretudo nos níveis iniciais da educação - tende a ser percebida como uma extensão do trabalho doméstico, e não como uma atividade intelectual e profissional qualificada.

Na mesma linha, a ausência quase total de menções à Ética das Emoções e às Relações Afetivo-sexuais revela a negligência de dimensões fundamentais para a formação humanizada de educadoras e educadores. Essa lacuna torna-se ainda mais preocupante diante do fato de o Brasil figurar entre os países com os mais altos índices de violência letal contra pessoas LGBTQIAPN+ no mundo (Ipea, 2024; Mendes; Silva, 2020).

O indicador “Igualdade” aparece também frequentemente associado à Educação Especial, o que pode refletir os avanços da Política Nacional de Educação Inclusiva, em consonância com a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). No entanto, ainda se observa o uso do termo “portadores de necessidades especiais” em alguns planos, o que pode evidenciar a persistência de uma terminologia ultrapassada e, mais gravemente, de concepções normalizadoras e medicalizantes da deficiência. A linguagem, como espelho das concepções de mundo, é um indicador sensível da resistência a mudanças epistemológicas e político-pedagógicas.

Outro aspecto digno de nota é a associação do indicador democracia à gestão educacional. A gestão democrática implica a participação da comunidade escolar na administração das instituições de ensino, com ênfase na justiça social e na garantia do direito a uma educação de qualidade (Paro, 2018).

Por fim, ao observarmos os componentes curriculares dedicados especificamente aos Direitos Humanos ou à Educação em Direitos Humanos, verifica-se a predominância da oferta na forma eletiva. Essa condição revela o lugar marginal ocupado pela EDH no currículo: trata-se de uma opção, e não de uma base. Conforme a Resolução 034/2013 (Resolução 034, 2013), os componentes eletivos referem-se a saberes opcionais, indicativos de áreas de interesse, mas não integrados à matriz curricular obrigatória. Essa configuração é sintomática de uma tendência que, conforme alerta Biesta (2017), pode reconfigurar a educação como um mercado de escolhas individuais, esvaziando-a de sua dimensão pública e transformadora, ao subordinar os métodos pedagógicos à lógica do desempenho e do

“aprendedorismo”.

8.3.2. Da desilusão ideológica à esperança

Reis e Simões (2021a), em um de seus trabalhos, analisam que, desde o escolanovismo, há um movimento educacional de produção de uma esperança baseada na ilusão, na “fantasia da coisa inatingível”, que concebe a escola como um espaço de mudança. Concordamos com tal entendimento, especialmente se considerarmos que, há muito tempo, a escola é reconhecida como um aparato ideológico do Estado (Althusser, 2022), ou seja, a escola uma instituição que, por meio de suas práticas e discursos, contribui para a reprodução das relações de produção e da ideologia dominante. Essa função se expressa na organização dos saberes e na formação de subjetividades alinhadas às exigências do sistema socioeconômico vigente, mesmo sob a aparência de neutralidade ou mediante o uso de elementos que se supõem emancipadores.

Para compreender tal fenômeno, a professora da Universidade Portucalense e o professor da Universidade de Coimbra recorrem aos conhecimentos da teoria freudiana, que sugere que o organismo tende à inércia e, portanto, qualquer estímulo que interfira nesse estado é percebido como desagradável. Devido a esse desconforto, os seres humanos buscarão sempre a satisfação e rejeitarão qualquer elemento ou ação que interfira em seu princípio do prazer. Assim, diante de uma ameaça ao prazer, os seres humanos se apoiarão em estruturas que os retornem rapidamente ao estado de não desagrado. Para isso, podem até aceitar os mitos, por serem mais palatáveis, menos complexos e confortantes.

O sistema mítico em que vivemos foi elaborado desde o processo de colonização, pautado na branquitude, na masculinidade hegemônica, na heteronormatividade compulsória e no antropocentrismo. Dessa forma, atender aos princípios dos Direitos Humanos - tanto aqueles pautados no liberalismo, que estimularam as reivindicações dos sujeitos ausentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos, quanto aqueles que visam à emancipação dos sujeitos por meio da problematização dos lugares sociais por eles ocupados, ou ainda os decoloniais, que pretendem recontextualizar a história - adentra o campo da desconstrução de privilégios e dos mitos.

Como apontam Reis e Simões (2021a), devido à incapacidade de aceitar a contradição da realidade, o aparato humano está organizado para obstaculizar o comportamento adaptativo. Assim, a Educação em Direitos Humanos é a nossa “coisa

inatingível”, ou seja, uma projeção de nossas fantasmagorias, configurando-se, apesar de sua incapacidade de provocar mudanças significativas, como uma esperança.

Sob outro viés, a pensadora estadunidense Lorde (2012) reflete que o desejo e o prazer foram capturados por um imaginário colonial que molda subjetividades e regula formas de sentir. O prazer, nesse contexto, pode ser condicionado por normas impostas pela lógica colonial, que define quais desejos são legítimos e quais devem ser reprimidos.

Fanon (2015), ao analisar os efeitos psicológicos do colonialismo, também demonstra como a internalização das normas eurocêtricas molda os desejos e os prazeres. O fenômeno que ele chamou de "epidermização da inferioridade", por meio da racialização e da objetificação dos corpos não brancos, leva, muitas vezes, a um prazer baseado na busca por aceitação dentro de um sistema no qual a valorização é conquistada pela aproximação aos padrões coloniais. Esse processo resulta em conflitos internos, nos quais o desejo é atravessado por um mecanismo de dominação psíquica que conduz à fragmentação da identidade dos sujeitos racializados. No entanto, os efeitos psicológicos do colonialismo não estão restritos às pessoas não brancas, pois a sociedade racializada imprime o binário branco/positivo - não branco/negativo tanto no inconsciente dos colonizadores/privilegiados quanto no dos colonizados/subalternizados (Sgarro, 2025).

Para o psiquiatra martinicano, esses efeitos psicológicos podem, contudo, ser suprimidos pela resistência à opressão colonial. A resistência coletiva é terapêutica, sendo capaz de curar as feridas psicológicas infligidas pelo colonialismo por meio da recuperação da dignidade, da identidade e da autonomia (Fanon, 2010; Sgarro, 2025).

Nesse sentido, compreendemos que a Educação em Direitos Humanos, sobretudo em sua vertente crítica e decolonial, configura-se como um ato de resistência a esse sistema-mundo calcado na desumanização do Outro, podendo atuar como instrumento de restauração das identidades e de afirmação das dignidades silenciadas, por meio do trabalho com as expressões culturais, linguísticas e epistemológicas que foram deslegitimadas.

Voltando à teoria freudiana, à medida que o sujeito se depara com as exigências do mundo externo, o “princípio da realidade” (Freud, 2021) impõe a necessidade de adiar ou reorganizar a gratificação, adaptando-se a condições menos favoráveis. Isso permite espaço para algum trabalho no sentido da mudança nos sujeitos privilegiados. Assim, a Educação em Direitos Humanos pode atuar também nesse espaço, auxiliando na reorganização do prazer por meio da consciência planetária, do viver em comunidade que, para hooks (2021), não é apenas um agrupamento de indivíduos, mas sim um espaço relacional construído com base em valores como amor, respeito, cuidado, compromisso e responsabilidade compartilhada.

Dessa forma, mesmo reconhecendo os limites impostos por esse sistema-mundo que resiste às transformações profundas e se ancora numa realidade mítica, a Educação em Direitos Humanos pode ser compreendida como um movimento de deslocamento e tensionamento das estruturas hegemônicas, tanto no campo subjetivo quanto no coletivo. Quando vinculada ao compromisso ético-político com a justiça social, com o reconhecimento das diferenças e com a reparação histórica, a EDH se apresenta não apenas como um “ato de fé” diante da inércia do princípio do prazer, mas como um gesto insurgente de enfrentamento aos processos de desumanização.

Assim, ainda que situada no limiar entre a esperança e a ilusão, a Educação em Direitos Humanos pode operar como fissura, como possibilidade de reinvenção do sensível e de construção de mundos do bem viver, constituindo-se, então, em nosso “inédito viável” (Freire, 1992, 2013), ou seja, um campo de possibilidades para ressignificar não só a formação profissional, mas a formação humana dos indivíduos.

8.3.3. Vagando sozinhas(os) como Psiquê

Psiquê, uma das três belas filhas de um rei, destacava-se por sua extraordinária beleza, que, paradoxalmente, afastava seus pretendentes por temor. Enquanto suas irmãs se casaram, ela permaneceu solteira. Consultando os oráculos, seus pais receberam a triste orientação de vesti-la como noiva e deixá-la em um rochedo, onde seria desposada por um monstro terrível, a mando de Afrodite, que invejava sua beleza. No entanto, Psiquê foi levada pelo vento Zéfiro a um vale, onde acordou em um castelo magnífico. Lá, encontrou-se com seu esposo predestinado, Eros, que, apaixonado, exigiu que ela nunca o visse para evitar a ira de Afrodite. Ela viveu feliz, até ser dominada pela curiosidade de ver o rosto do marido e, ao descumprir a promessa, foi abandonada por ele. A partir de então, vagou pelo mundo, enfrentando provas cruéis impostas por Afrodite. Depois de cumprir as provas, ela foi integrada ao panteão dos deuses.

O que esse mito grego tem a ver com nossas análises sobre o trabalho com a Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia? No mito, Psiquê é inicialmente condenada à morte por Afrodite devido à inveja de sua beleza. Aqui, se estabelece uma hierarquia que cria uma relação de outrificação entre a deusa e a mortal, destacando o incômodo e a necessidade de apagamento histórico de Psiquê para que Afrodite se sinta superior, ou seja, Afrodite representa uma força dominante que busca eliminar ou deslegitimar

Psiquê. De maneira análoga, o colonialismo produziu uma hierarquia que posiciona os homens brancos europeus cristãos como o ideal de humanidade, relegando os Outros a posições inferiores. Essa dinâmica permanece graças ao poder da colonialidade em operar na manutenção das estruturas opressivas, dificultando a inclusão de narrativas subalternizadas.

Psiquê acaba sendo levada a encontrar Eros, seu amor predestinado. Mas, por medo da reação de Afrodite, ela não pode ver o rosto do marido. Ou seja, sua existência é condicionada a um conhecimento parcial. Tal condição pode ser relacionada a como nossos saberes são marcados pela colonialidade que legitima certos saberes em detrimento de outros para manutenção da estrutura em que vivemos.

Psiquê transgride a norma ao tentar conhecer o rosto do marido, ela quer mudanças. Aqui, nos deparamos com o fato de que o desejo de mudança leva a enfrentamentos e resistência, de forma que ela é condenada a uma jornada solitária. Também é solitária a jornada das(os) educadoras(es) que propõem uma educação que questiona o sistema vigente. A curiosidade de Psiquê pode, portanto, ser compreendida como um gesto de resistência epistêmica. Ao desejar conhecer o rosto de Eros, ela rompe com a lógica da obediência cega e inaugura um movimento de busca por saberes interditados.

No campo educacional, essa curiosidade se expressa na ação de educadoras e educadores que desafiam a estrutura hegemônica, promovendo práticas pedagógicas insurgentes que convocam outras formas de conhecer, ensinar e aprender. É uma curiosidade que mobiliza, desestabiliza e propõe rupturas com a ordem vigente - gesto fundamental para a emergência de uma EDH enraizada em justiça social, equidade e pluralidade de vozes.

Percebemos isso quando realizamos um trabalho sobre a implementação da Lei 10.639/03 em Belo Horizonte (Souza et al., 2010) em que entrevistamos docentes que tinham concluído uma pós-graduação sobre História da África na UFMG, supondo que estivessem aptas(os) a implementar a tal lei. No entanto, muitas (os) consideravam esses conteúdos desnecessários, seja por não perceberem o racismo na sociedade, seja por não os julgarem essenciais, o que evidenciou a persistência do mito da democracia racial⁴⁰ e a visão eurocêntrica na educação. Aquelas e aqueles que conseguiam implementar a lei viam seus esforços como iniciativas individuais, sem apoio institucional. Estudos posteriores, como o de Gomes e Jesus (2013), chegaram a conclusões semelhantes, apontando a atuação isolada de agentes sem respaldo coletivo na implementação da lei.

⁴⁰ O mito da democracia racial é uma ideologia construída no Brasil para afirmar que haveria uma convivência harmoniosa entre os diferentes grupos raciais, especialmente entre brancos, negros e indígenas, marcada pela ausência de conflitos, preconceitos ou discriminações. Esse discurso sustenta que, devido à miscigenação, o racismo no Brasil seria brando ou inexistente - uma falsa ideia de igualdade racial.

Maciel (2023) percebeu algo símile ao investigar a Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia do estado de São Paulo. Diante da inconsistência presente nos documentos norteadores dos cursos, como os Projetos Pedagógicos de Curso, algumas e alguns docentes assumem um papel ativo na incorporação dos princípios da EDH em suas práticas pedagógicas, tratando-se de ações individuais. Bittar (2021), nessa direção, aponta um esvaziamento político do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, reforçando o caráter frágil e descontínuo da implementação dessas diretrizes no Ensino Superior.

A trajetória de Psiquê, que resiste e se reinventa, pode ser associada à necessidade de superar essa violência e construir uma educação que não apenas reconheça os Direitos Humanos como um ideal abstrato, mas que os pratique a partir de perspectivas diversas e historicamente silenciadas.

A condenação de Psiquê ao rochedo pode ser lida, em termos institucionais e políticos, como a exclusão sistemática da EDH dos currículos oficiais, traduzida na ausência de políticas públicas eficazes, na fragilidade dos marcos legais e na resistência de gestores e docentes em romper com paradigmas tradicionais. Esse "rochedo" é o lugar simbólico de sacrifício das pedagogias que se afastam do cânone dominante - são deixadas à margem, relegadas à atuação isolada de sujeitos que, como Psiquê, precisam atravessar provações para garantir a sobrevivência e expansão dos saberes. Desse modo, assim como Psiquê é deixada à própria sorte em um espaço de risco, a Educação em Direitos Humanos é relegada a iniciativas individuais, sem respaldo institucional ou continuidade programática.

Apesar de haver diretrizes claras e legislações específicas - como a Lei nº 10.639/2003 ou a Lei nº 11.645/2008, a efetivação dessas normativas permanece incipiente, mesmo após décadas de sua promulgação. Isso pode demonstrar que a ausência de políticas institucionais de acompanhamento, a resistência de parte das(os) docentes e a fragilidade na formação inicial ainda dificultam a materialização dessas propostas, mantendo a centralidade dos referenciais eurocêntricos e contribuindo para a reprodução de desigualdades raciais, de gênero, afetivo-sexuais e epistemológicas.

A transição da condição de mortal oprimida à de deusa imortal de Psiquê pode ser compreendida como metáfora da luta pela EDH, sobretudo crítica e decolonial: um processo árduo de enfrentamento às estruturas dominantes, que culmina na legitimação de saberes outros, historicamente marginalizados. Tal como Psiquê alcança o status divino, as(os) educadoras(es) e movimentos que resistem à hegemonia do pensamento único buscam o reconhecimento institucional, epistêmico e político das pedagogias críticas e decoloniais nos currículos de formação docente.

Assim, a analogia com o mito de Psiquê ajuda a compreender como os desafios enfrentados pela Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia são reflexos de uma estrutura colonial que perpetua as hierarquias e privilégios. Tal como Psiquê precisou enfrentar as provações impostas por Afrodite para conquistar sua autonomia, aquelas e aqueles que lutam pela Educação em Direitos Humanos precisam romper barreiras psíquicas, epistemológicas e institucionais para garantir que a educação contribua, de fato, no rompimento dessa estrutura que se erige no humano/não-humano/semi-humano, a fim de que possamos construir uma sociedade de bem viver.

9. CONCLUSÕES

Segundo Guerra e Macedo (2024), ao problematizarmos as questões relativas ao currículo e à formação docente, torna-se possível compreender as políticas educacionais e seus significados a partir do exercício da docência, ao mesmo tempo em que se abrem caminhos para a construção de propostas e ações voltadas à formação inicial e continuada, tanto nos cursos de graduação quanto na Educação Básica.

Nessa direção, a análise dos 220 Planos de Curso de Pedagogia evidenciou uma lacuna profunda no que se refere à formação de pedagogas e pedagogos brasileiras(os) para o enfrentamento de questões cruciais dos Direitos Humanos. A escassa menção ao tema nas bibliografias básicas, nas ementas e na designação dos componentes curriculares demonstra que sua abordagem não é central na formação de educadoras(es). Mesmo nos componentes obrigatórios, a integração interdisciplinar é mínima, o que limita a constituição de uma formação crítica para as(os) futuras(os) docentes da educação infantil, do ensino fundamental e das(os) gestoras(es) da educação.

A análise revela que os indicadores mais abordados estão relacionados à Igualdade, Liberdade e Identidade, enquanto pautas como Relações Étnico-raciais, Relações de Gênero, Paz e Documentos Orientadores dos Direitos Humanos aparecem com menor ênfase. Isso sugere uma abordagem superficial dos Direitos Humanos, sem a devida problematização histórica e interseccional. Apesar da existência de marcos legais como as Leis 10.639/03 e 11.645/08, a efetivação da Educação para as Relações Étnico-raciais ainda é deficitária, com baixa incidência de temas essenciais como ancestralidade, colonialidade e cosmovisões africanas e indígenas.

No que tange às Relações de Gênero, a baixa presença do tema nos currículos sugere, entre outras coisas, a ausência de reflexões sobre a feminização do magistério e sua correlação com a desvalorização da profissão docente. A baixa frequência de indicadores da Ética das Emoções e Relações Afetivo-sexuais também indica uma lacuna na formação de educadoras(es) para lidar com a diversidade e os direitos da população LGBTQIAPN+. Isso é, especialmente, grave em um país com altos índices de violência contra essa comunidade.

Ademais, a presença recorrente do indicador Educação Especial nos currículos reflete um alinhamento com a Política Nacional de Inclusão, mas a persistência de termos inadequados, como “portadores de necessidades especiais”, sugere uma compreensão ainda arraigada em concepções ultrapassadas.

A marginalização da Educação em Direitos Humanos também se expressa na predominância de sua oferta como componente eletivo, quando constitui componente curricular específico, o que reforça seu caráter opcional e periférico na formação docente. Tal escolha pode ser analisada à luz da lógica neoliberal da educação, que transforma a(o) estudante em consumidora(or) e a aprendizagem em produto de mercado.

Em um país como o Brasil, onde as desigualdades sociais e as violações de Direitos Humanos são persistentes e estruturais, a ausência de uma formação consistente sobre tais temáticas nos cursos de Pedagogia representa uma falha significativa das Instituições de Ensino Superior. Essa marginalização - ou o tratamento superficial de questões que envolvem Direitos Humanos - tem raízes em um histórico de exclusão que remonta a práticas coloniais. Esses processos, que ainda afetam mulheres, povos originários, pessoas racializadas e grupos em situação de vulnerabilidade como prisioneiros(as) e migrantes, são perpetuados pela ausência de uma formação crítica, decolonial e integrada, que trate desses temas de forma transversal, interligada e afetiva.

Essa negligência não apenas mantém, mas também reforça a perpetuação de um sistema educacional que não questiona as dinâmicas de privilégio, exclusão e desumanização. Isso se evidencia nas constantes violações dos Direitos Humanos: o genocídio da população negra, o extermínio de povos indígenas, a violência de gênero, a discriminação contra a comunidade LGBTQIAPN+, a repressão a movimentos democráticos, a violência contra refugiados e migrantes, o racismo, a discriminação religiosa, entre outros.

Para repensar essa formação, o conceito de decolonialidade é primordial, pois propõe uma ruptura com o saber dominante e busca incluir conhecimentos e práticas marginalizadas, como os das comunidades negras, indígenas e periféricas. A educação decolonial, ao desafiar as bases do saber tradicional, cria espaços de resistência e valorização dos saberes locais, muitas vezes silenciados nos currículos tradicionais.

Nesse contexto, não apenas a formação de educadoras(es), mas também a própria academia deve ser repensada, pois tem sido historicamente dominada por um modelo eurocêntrico de produção de conhecimento, que deslegitima outras formas de saber por meio da *hybris* do ponto zero (Castro-Gómez, 2007) que postula objetividade, neutralidade e universalidade, ocultando seus pressupostos históricos e geopolíticos. Tal posição epistemológica, que se pretende externa a qualquer contexto social, político ou cultural, é, na realidade, um instrumento de dominação colonial, ao impor um único modelo de conhecimento.

A *hybris* do ponto zero na universidade não se manifesta apenas na afirmação da

verdade absoluta, mas também na estrutura disciplinar e na organização departamental de seus programas (Castro-Gómez, 2007). A estrutura disciplinar fragmenta a realidade, dificultando sua análise em complexidade, além de estabelecer cânones que fixam o conhecimento em determinados lugares, gerando centralismos. Nesse sentido, a decolonialidade da universidade requer uma organização não disciplinar, o diálogo de saberes e o reconhecimento e valorização das vozes historicamente marginalizadas na produção do saber.

Para tanto, é essencial que educadoras(es) possuam uma formação que as(os) capacite a compreender as dinâmicas de poder, desigualdade e opressão, a fim de intervir de maneira crítica e informada e, assim, atuar efetivamente em um processo de transformação social.

Acreditamos que, para além dos resultados acerca da formação de pedagogas(os) em Direitos Humanos no Brasil, este trabalho é também uma contribuição à decolonialidade. Apresentamos aqui uma escrita encarnada (Messeder, 2020), ou seja, uma escrita que tem como ponto de interseção a sujeita Eliana, atravessada pelas marcas de classe, raça, gênero, afetos, regionalidade e nacionalidade, e a pesquisadora situada, cuja produção intelectual se desenvolve em diálogo com as normas epistemológicas da ciência, ao mesmo tempo em que busca trazer problematizações e diversidade de vozes, num processo de decolonialidade de si mesma.

Embora não tenhamos produzido um texto inclusivo no sentido da neutralidade linguística, fizemos um esforço para enfatizar o lugar de fala⁴¹ de nossas referências, sobretudo no que se refere ao gênero, pois ele, assim como outros marcadores identitários, “molda a perspectiva do escritor” (hooks, 2020, p. 28). Ademais, é comum que, ao se ler um sobrenome em um texto, se escute uma voz masculina. Assim, apesar de seguirmos a gramática oficial e usarmos o masculino genérico, em muitos momentos, tentamos fazer com que as vozes femininas fossem ouvidas e localizadas. Isso pode parecer pouco e ainda se pautar numa lógica binária de gênero, mas é o que foi possível neste momento.

Realizamos também uma pesquisa aprofundada com o intuito de constituir um referencial que representasse diferentes partes do mundo. Contudo, reconhecemos que garantir a diversidade de saberes exige um esforço adicional, o que implica ultrapassar os limites da academia. Assim, compreendemos este trabalho como um ponto de partida para a reorganização de nossa própria atuação no mundo.

⁴¹ O lugar de fala é um termo que a filósofa brasileira Djamila Ribeiro (2019) organizou, a partir das elaborações de Patrícia Hill Collins, para indicar que quando falamos/escrevemos, partimos das experiências elaboradas dentro de nossas condições sociais e materiais de existência.

Investigar a formação de pedagogas(os) em Direitos Humanos, especialmente sob a perspectiva decolonial, constituiu, para nós, um processo de reflexão sobre nossa própria trajetória formativa. Deparamo-nos com nossa própria arrogância enquanto acadêmicas(os).

Este trabalho, assim, procura contribuir para a educação ao evidenciar a urgente necessidade de reestruturar a formação de educadoras(es) à luz dos Direitos Humanos e da perspectiva decolonial. Oferece uma análise crítica, decolonial e sistematizada dos currículos dos cursos de Pedagogia, permitindo que instituições formadoras identifiquem lacunas e repensem suas propostas pedagógicas. Além disso, aponta caminhos para uma formação docente comprometida com a justiça social, a diversidade e a dignidade humana, fortalecendo uma prática educativa transformadora, afetiva e interseccional.

Intenta-se também contribuir para o campo da pesquisa educacional ao articular epistemologias do Oriente/Sul-Global, uma orientação encarnada e a produção de conhecimento situada, incentivando outras pesquisadoras e pesquisadores a romperem com paradigmas eurocentrados e se abrirem ao diálogo com saberes plurais. Finalmente, ao propor uma abordagem que valoriza a ética do cuidado, a escuta e o compromisso com o outro, esta tese pretende inspirar a construção de uma educação mais-que-humana, empática e politicamente engajada.

Como desdobramento desta investigação, vislumbra-se a importância de futuras pesquisas que se debrucem sobre as práticas pedagógicas de educadoras e educadores que promovem a Educação em Direitos Humanos, mesmo de forma solitária, em contextos institucionais nem sempre sensíveis a essa pauta. Tais estudos poderiam evidenciar os perfis desses sujeitos - suas trajetórias, motivações éticas e políticas, concepções formativas - bem como compreender como constroem seus fazeres, muitas vezes à margem de projetos institucionais. É relevante, sobretudo, investigar como o trabalho solitário impacta seus sentidos de pertencimento, suas relações com colegas e estudantes, e suas estratégias de resistência e cuidado de si. Zabalza (2004) lembra-nos que evidenciar as práticas docentes é fundamental para a valorização de experiências pedagógicas singulares que, mesmo em contextos adversos, sustentam um compromisso com a justiça social, com a escuta ativa e com o desenvolvimento integral de educandas e educandos.

Para nos ajudar encerrar esta parte do trabalho, evocamos um poema de Lubi Prates (2021). A arte e a literatura constituem importantes instrumentos para dizer o indizível, para tocar o que as teorias, por vezes, não alcançam. Em contextos marcados por desigualdades, violências e silenciamentos, a linguagem poética emerge como possibilidade de resistência e de reinvenção do sensível. Ao transbordar os limites da razão instrumental, a

literatura permite acessar camadas da experiência humana que escapam às classificações rígidas, abrindo frestas por onde a dor, a memória e a esperança podem ser partilhadas. Assim,

você traz os olhos arregalados
e você nunca esteve diante
do horror,
você nunca viu uma cidade
bombardeada
uma cidade destruída
uma cidade esvaziada pela guerra.
você nunca esteve diante
do horror,
você nunca chegou em outro
continente
sem saber dizer palavra
só com seu nome e a angústia na
boca
você nunca foi deportado para um
país que não existe mais.
você traz os olhos arregalados
e você nunca esteve diante
do horror,
você nunca sentiu uma arma
apontada para a sua cabeça
enquanto repetia: *é um engano*
você não é negro,
você sempre
esteve em segurança,
você nunca sentiu a fome
te impedir de lamentar levantar
aguentar
você nunca perdeu o telhado
para a tempestade.
você nunca esteve diante
do horror,
você pode fechar os olhos.

Reafirmamos, como o auxílio da poeta brasileira, que os Direitos Humanos não se esgotam no plano normativo, mas se encarnam nas histórias de vida e nos corpos insubmissos

que insistem em (re)existir. Então, diante do horror, a verdadeira transformação da educação exige o dismantelamento da imodéstia do saber absoluto, a superação da dicotomia entre razão e emoção, o reconhecimento do outro, a vivência do processo de transformação e a desconstrução de nossas próprias limitações, para que possamos, de fato, contribuir para a construção de um mundo justo e fraterno. Assim, torna-se urgente uma educação capaz de formar sujeitos empáticos, críticos e conscientes de sua responsabilidade diante das iniquidades e injustiças que assolam o planeta.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **El buen vivir en el camino do post-desarrollo**: una lectura desde la Constitución de Montecristi. Quito: Fundación Friedrich Ebert, 2010.

ACOSTA, Javier Marrero. O currículo interpretado: ou o que as escolas, os professores e as professoras ensinam? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ADAM, Barry D. Theorizing homophobia. **Sexualities**, v. 1, n. 4, e387404, nov. 1998.

AL-DARAWEESH, Fuad. Teaching human rights: toward a kingdom of ends. **Education Sciences**, v. 10, n.107, 2020.

AL-DARAWEESH, Fuad; SNAUWAERT, Dale T. Toward a hermeneutical theory of international human rights education: toward a hermeneutical theory of IHRE. **Educational Theory**, v. 63, n. 4, p. 389-412, ago. 2013.

ALLEN, Paula Gunn. **The sacred hoop: recovering the feminine in American Indian traditions**. Boston: Beacon Press, 1986.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: ALMEIDA, Jane Soares de et al. (org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2017.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, Michael W.; BURAS, Kristen L. (org.). **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. **Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos**. Paris, FR, 2011b. Disponível em: file:///D:/tese/DH/A_RES_66_137-ES.pdf. Acesso em: 2 nov. 2022.

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção de Viena sobre o Direito dos**

Tratados. Viena, Áustria, 1969. Disponível em: <https://www.ministeriopublico.pt/instrumento/convencao-de-viena-sobre-o-direito-dos-tratados-0>. Acesso em: 7 maio 2024.

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nova Iorque, EUA, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 ago. 2023.

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

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.** Nova Iorque, EUA, 1966. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2009.

BARRETO, José-Manuel. Decolonial strategies and dialogue in the human rights field: a manifesto. **Transnational Legal Theory**, v. 3, n. 1, p. 1-29, nov. 2012.

BARTHES, Roland. **Mitologias.** Tradução de Rita Buongiorno; Pedro de Souza. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BAUTISTA, Francisco Jiménez. Pensar la paz: lecturas desde Johan Galtung para una paz neutra. In: SULIVERES, Anita Yudkin; MORÁN, Anaida Pascual (org.). **Descolonizar la paz: entramado de saberes, resistencias y posibilidades.** San Juan: Universidad de Puerto Rico, 2020.

BAXI, Upendra. **Human rights in a posthuman world.** London: Oxford University Press, 2009.

BECKER, Anne. Decolonial human rights education: changing the terms and content of conversations on human rights. **Human Rights Education Review**, v. 4, n. 2, p. 49-68, abr. 2021.

BENIA, Gerson Carvalho. O surgimento de grandes grupos empresariais de educação superior e os efeitos sobre a qualidade do ensino. In: RESENDE, Guilherme Mendes; SACCARO JUNIOR, Nilo Luiz; MENDONÇA, Mário Jorge (org.). **Avaliação de políticas públicas no Brasil: uma análise das políticas de defesa da concorrência.** Brasília: Ipea, 2020.

BERNHEIM, Carlos Tünnerman; CHAUI, Marilena Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior.** Brasília: UNESCO, 2008.

BERNSTEIN, Basil. **Clases, códigos y control.** Madrid: Akal, 1988.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano.**

Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BITTAR, Eduardo C. B. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos do Brasil: um cenário obscuro de implementação. **Latin American Human Rights Studies**, v. 1, e127, 2021.

BOAVIDA, João. Que fundamentos para uma educação em tempo de crise? In: FORMOSINHO, Maria; BOAVIDA, João; DAMIÃO, Helena (org.). **Educação: perspectivas e desafios**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. p. 21-33.

BOAVIDA, João; AMADO, João. **Ciências da educação: epistemologia, identidade e perspectivas**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2008.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONAVIDES, Paulo. A quinta geração de direitos fundamentais. **Revista Brasileira de Direitos Fundamentais & Justiça**, v. 2, n. 3, p. 82-93, jun. 2008.

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

BRAGATO, Fernanda Frizzo. A definição de pessoa e de dignidade humana e suas implicações práticas. **Revista Brasileira de Direitos Fundamentais & Justiça**, v. 4, n. 13, p. 78-95, dez. 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Minha casa, o mundo**. São Paulo: Ideias e Letras, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1970.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: CNE, 2005. Disponível em: <https://share.google/1fVvAKW8eiJOGjD7E>. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2306.htm. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, RJ: Casa Civil, 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Casa Civil, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.** Brasília, DF: MEC; CNE, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-2015>. Acesso em: 2 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, DF: MEC; SEPPIR, 2004b. 37 p. Inclui legislação relacionada à educação. Disponível em: <https://share.google/thsgygGDMds5kKUTI>. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, DF: MEC; SEPPIR, 2004. 35 p. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana#:~:text=TEMAS%20INTERDISCIPLINARES-,Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20para%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20das%20Rela%C3%A7%C3%B5es%20%C3%89tnico%2DRaciais,Cultura%20Afro%2DBrasileira%20e%20Africana&text=A%20presente%20publica%C3%A7%C3%A3o%2C%20parceria%20entre,na%20agenda%20do%20Governo%20Federal>. Acesso em: 1 nov. 2023.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: MDH, 2018. 50 p. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos>. Acesso em: 1 nov. 2023.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em direitos humanos: diretrizes nacionais.** Brasília: SDH/PR, 2013. 76 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-

[educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192](#). Acesso em: 1 nov. 2023.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Ministério dos Direitos Humanos. Ministério da Educação. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: SEDH; MEC; MJSP; UNESCO, 2004a. 50 p. Disponível em: <https://share.google/x7l8GanMbdZUKBPRI>. Acesso em: 19 abr. 2022.

BROECK, Sabine. The legacy of slavery: white humanities and its subject: a manifesto. In: BARRETO, José-Manuel (org.). **Human rights from a Third World perspective: critique, history and international law**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2013.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. Tradução de Artur Morão; Sofia Favila-Vieira. Lisboa: Paulinas, 2014.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”**. São Paulo: Crocodilo; N-1 Edições, 2019.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. São Paulo: Autêntica, 2010.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Tradução de Sérgio Tadeu de Nicmeyer Limarão; Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CANDAU, Vera Maria et al. **Educação em direitos humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 715-726, set. 2012.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves (org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos: concepções e metodologia. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Gerra; ZENAIDE, Maria Nazaré T.; DIAS, Adelaide Alves (org.). **Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; IESCO-UC; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 79-92.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon. Prólogo: giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL,

Ramon (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; IESCO-UC; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.

CAVALCANTI, Carlos André Macêdo. História moderna dos direitos humanos: uma noção em construção. In: TOSI, Giuseppe (org.). **Direitos humanos**: história, teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária, 2005. p. 48-78.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério**: ambiguidades e conflitos. São Paulo: Autêntica, 2007.

CHARLOT, Bernard. Conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. In: **Educação e globalização**: uma tentativa de colocar ordem no debate. Sísifo, Lisboa, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5653650/mod_resource/content/1/CHARLOT_2007_Educacao_e_globalizacao.pdf. Acesso em: 7 jul. 2024.

CLOUGH, Patricia Ticineto. Introduction. In: HALLEY, Jean; CLOUGH, Patricia Ticineto (org.). **The affective turn**: theorizing the social. Durham; London: Duke University Press, 2007. p. 1-33.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. **Toward a theory of teacher education for social justice**. Cham: Springer, 2008.

CONNELL, R. W. **Masculinidades**. México: Universidad Autónoma de México, 2002.
CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, v. 21, n. 1, p. 241-282, abr. 2013.

CORBUCCI, Paulo Roberto; KUBOTA, Luis Claudio; MEIRA, Ana Paula Barbosa. **Reconfiguração estrutural da educação superior privada no Brasil**: nova fase da mercantilização do ensino. Rio de Janeiro: Ipea, 2016.

COYSH, Joanne. The dominant discourse of human rights education: a critique. **Journal of Human Rights Practice**, v. 6, n. 1, p. 89-114, mar. 2014.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, jun. 2002.

CREUZ, Derek Assençõ. Por que descolonizar o direito da antidiscriminação? Uma crítica à racionalidade liberal-colonial do direito à igualdade. **Revista Direito e Práxis**, v. 16, n. 2155, fev. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? Nuances: **Estudos sobre Educação**, v. 17, n. 18, p. 93-107, 2010.

DIAS, Adelaide Alves; PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti. A pedagogia e a educação em direitos humanos: subsídios para inserção da temática da educação em direitos humanos nos cursos de Pedagogia. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Gerra; ZENAIDE, Maria Nazaré T.;

DIAS, Adelaide Alves (org.). **Direitos humanos na educação superior**: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

DIBBERN, Thais Aparecida; CRISTOFOLETTI, Evandro Coggo; SERAFIM, Milena Pavan. Educação em direitos humanos: um panorama do compromisso social da universidade pública. **Educação em Revista**, v. 34, e200, dez. 2018.

DIRLIK, Arif. The postcolonial aura: Third World criticism in the age of global capitalism. **Critical Inquiry**, v. 20, n. 2, p. 328-356, winter 1994.

DISPARADA. Intérprete: Compositores: Geraldo Vandré e Theo de Barros. 2003. In: A era dos festivais – 28 canções que marcaram uma época da MPB. Intérprete: Geraldo Vandré et al. Rio de Janeiro: Universal Music Group Brasil, 2003. 1 CD, faixa 3.

DOUZINAS, Costas. **The end of human rights**: critical legal thought at the turn of the century. Oxford: Hart Publishing, 2000.

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

ESPINOSA, Yurdeskys et al. Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: una conversa en cuatro voces. In: WALSH, Catherine E. (org.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya Yala, 2013.

ESTEVES, Manuela. Análise de conteúdo. In: LIMA, Jorge Ávila de; PACHECO, José Augusto (org.). **Fazer investigação**: contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora, 2006. p. 105-126.

FACHIN, Zulmar; SILVA, Deise Marcelino da. **Acesso à água potável**: direito fundamental de sexta dimensão. 4. ed. Londrina: Thoth Eireli, 2022.

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

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

FÁVERO, Luiz; BELFIORE, Patrícia. **Manual de análise de dados**: estatística e modelagem multivariada com Excel, SPSS e Stata. Rio de Janeiro: Elsevier, 2017.

FERREIRA, Itala. Planejamento didático no ensino superior (2ª parte). **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 8, p. 42-46, jul. 2021.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Gerra; ZENAIDE, Maria Nazaré T. Prefácio. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (org.). **Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Gerra; ZENAIDE, Maria Nazaré T.; DIAS, Adelaide Alves (org.). **Direitos humanos na educação superior**: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

FLORES, Joaquim Herrera. **Teoria crítica dos direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

FLOWERS, Nancy. The global movement for human rights education. **Radical Teacher**, v. 103, p. 5-16, out. 2015.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREITAS, Fábio F. B. de. A questão democrática e os direitos humanos: encontros, desencontros e um caminho. In: TOSI, Giuseppe (org.). **Direitos humanos**: história, teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária, 2005.

FREUD, Sigmund. **Além do princípio de prazer**. Porto Alegre: L&PM, 2021.

GALIMBERTI, Umberto. **Psiche e techne**: o homem na idade da técnica. São Paulo: Paulus, 2006.

GALTUNG, Johan. Violence, peace, and peace research. **Journal of Peace Research**, v. 6, n. 3, p. 167-191, 1969.

GARCÉS, Marina. **Nueva ilustración radical**. 9. ed. Barcelona: Anagrama, 2024.

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

GAUTIER, Arlette. Mujeres y colonialismo. In: FERRO, Marc (org.). **El libro negro del colonialismo**: siglos XVI al XXI, del exterminio al arrepentimiento. Madrid: La Esfera de los Libros, 2005. p. 677-726.

GIDDENS, Anthony. **The consequences of modernity**. 6. ed. Stanford: Stanford University Press, 1997.

GIDDENS, Anthony. **The third way**: the renewal of social democracy. Cambridge: Polity Press, 2008a.

GIDDENS, Anthony. **The transformation of intimacy**: sexuality, love and eroticism in modern societies. Cambridge: Polity Press, 2008b.

GOMES, Catarina. Educação para os direitos humanos: a “Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos” enquanto instrumento de mobilização. In: **Os direitos humanos e as linguagens da dignidade**: debates e perspectivas. Rio Grande:

Editora da FURG, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (org.). **Educação antirracista: caminhos abertos** pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, p. 19-33, mar. 2013.

GONZALEZ-GARCIA, J. Hubris syndrome in neurosurgery. **Revista de Neurología**, v. 68, n. 8, p. 346-353, 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 5.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUERRA, Denise Moura de Jesus; MACEDO, Roberto Sidnei. Políticas antidocência e a docência curricular como reexistência formacional. **Revista e-Curriculum**, v. 22, n. 65705, jun. 2024.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. Raça, o significante flutuante. **Revista Z Cultural**, v. 1, 13 abr. 2013.

HALL, Stuart. **Race the floating signifier**. Londres: Goldsmith College, 1997. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PodKki9g2Pw>. Acesso em: 23 nov. 2023.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. Tradução de Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

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

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. São Leopoldo: Oikos, 2020.

IBM CORP. SPSS. New York, 2023. Disponível em: https://www.maxqda.com/pt/software-analise-qualitativa?gad_source=1&gad_campaignid=1687163989&gbraid=0AAAAAD-6Ox2Ft1TboSvVo71FE5TkW_OeM&gclid=CjwKCAjw2brFBhBOEiwAVJX5GMqQai4bAam5MchxuXm8A2KxfKM5gxoC9jh-dTfB6uotNMkGc7OxkBoCe_cQAvD_BwE. Acesso em: 20 dez. 2023.

IPEA. **Atlas da violência 2024**. Brasília: Ipea, 2024. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/282/atlas-2023-populacao-lgbtqi>. Acesso em: 2 mar. 2025.

ISMÁLIA. Interprete: Emicida, Larissa Luz, Fernanda Montenegro. Compositor: Emicida, NAVE Beatz, Renan Samam. In: AmarElo. Intérpretes: Emicida et al. : Laboratório Fantasma, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4pBp8hRmynI>. Acesso em: 28 nov. 2023.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Bagoas**: estudos gays, gêneros e sexualidades, v. 1, n. 1, 2007.

KHOJA-MOOLJI, Shenila 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.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRIPPENDORFF, Klaus. **Metodología de análisis de contenido**: teoría y práctica. Barcelona: Paidós, 1990.

LENZA, Pedro. **Direito constitucional esquematizado**. 26. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

LIPPMANN, Walter. **Public opinion**. 1. ed. New York: Free Press Paperbacks, 1997.

LORDE, Audre. **Sister outsider**: essays and speeches. New York: Potter/Ten Speed/Harmony/Rodale, 2012.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. 20. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2021.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Léxico crítico-analítico em currículo e formação**. Curitiba: CRV, 2020.

MACIEL, Talita Santana. **Educação em direitos humanos no ensino superior: análise dos cursos de Pedagogia do estado de São Paulo**. Orientadora: Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo. 2023. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/05133ce2-01df-4a60-b848-835c7f1cdb8e>. Acesso em: 20 nov. 2024.

MAGENDZO, Abraham. Ideas-fuerza de la educación en derechos humanos. **Revista IIDH**, v. 52, p. 309-320, 2010.

MAGENDZO, Abraham. La educación en derechos humanos y la justicia social en educación. In: RODINO, Ana Maria et al. (org.). **Cultura e educação em direitos humanos na América**

Latina: trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: CCTA, 2016. p. 220-250.

MAGENDZO, Abraham. **La escuela y los derechos humanos**. México: Cal y Arena, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the coloniality of human rights. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 114, p. 117-136, dez. 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**.

Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; IESCO-UC; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 127-168.

MANRIQUE, Ricardo García. La dignidad y sus menciones en la declaración. In: CASADO, María (org.). **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.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania e classe social**. São Paulo: UNESP, 2021.

MARTINS, Bruno Sena; SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **O pluriverso dos direitos humanos: a diversidade das lutas pela dignidade**. São Paulo: Autêntica, 2019.

MARTUSEWICZ, Rebecca A. **Ecojustice education: toward diverse, democratic, and sustainable communities: conceptual toolbox**. Disponível em:

<https://routledgetextbooks.com/textbooks/9781138018846/toolbox.php>. Acesso em: 23 jul. 2024.

MARTUSEWICZ, Rebecca A. Ecojustice for teacher education policy and practice: the way of love. **Issues in Teacher Education**, v. 27, n. 2, p. 17-35, 2018.

MARTUSEWICZ, Rebecca A.; EDMUNDSON, Jeff; LUPINACCI, John. **Ecojustice education: toward diverse, democratic, and sustainable communities**. 2. ed. New York: Routledge, 2015.

MCCLINTOCK, Anne. The angel of progress: pitfalls of the term “post-colonialism”. **Social Text**, n. 31/32, p. 84-98, 1992.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida severina**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

MENDES, Wallace Góes; SILVA, Cosme Marcelo Furtado Passos da. Homicídios da população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais ou transgêneros (LGBT) no Brasil: uma análise espacial. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 1709-1722, maio 2020.

MESSEDER, Suely Aldir. A pesquisadora encarnada: uma trajetória decolonial na construção do saber científico blasfêmico. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MESSERSCHMIDT, James W. The salience of “hegemonic masculinity”. **Men and Masculinities**, v. 22, n. 1, p. 85-95, 2018.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura: un manifesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; IESCO-UC; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 25-46.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 35-54.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2011.

MORAES, Silvia Elizabeth. Prefácio. Tornando-nos humanos planetários. In: OLIVEIRA, Diana Nara da Silva; MORAES, Silvia Elizabeth (org.). **Cidadania planetária como significante flutuante: articulando significados na universidade e na escola**. Embu das Artes: Alexa Cultural, 2021.

MORAES, Silvia Elizabeth; ARRAUT, Josefian Moraes; ARRAUT, Eduardo Moraes. From global to planetary citizenship: a proposal for evolving Brazil. In: BOSIO, Emiliano (org.). **Conversations on global citizenship education: perspectives on research, teaching, and learning in higher education**. New York: Routledge, 2021. p. 45-61.

MORAGAS, Vicente Moragas. **Diferença entre igualdade e equidade**. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. Distrito Federal: NUICS, 2022. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-equidade/diferenca-entre-igualdade-e-equidade>. Acesso em: 25 ago. 2024.

MORÁN, Anaida Pascual. Conjugar la esperanza... desde la sistematización de saberes en derechos humanos y paz integral. In: SULIVERES, Anita Yudkin; MORÁN, Anaida Pascual (org.). **Descolonizar la paz: entramado de saberes, resistencias y posibilidades**. San Juan: Universidad de Puerto Rico, 2020.

MOREIRA, Maria Alfredo; FLORES, Maria Assunção; OLIVEIRA, Lia Raquel. Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores: que professores para que currículo e para que alunos? In: FLORES, Maria Assunção; MOREIRA, Maria Alfredo; OLIVEIRA, Lia Raquel (org.). **Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores**. Ramada: Pedagogo; De Facto, 2017.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra apresentada no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ. Rio de Janeiro, 5 nov. 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

MUTUA, Makau (org.). **Human rights NGOs in East Africa: political and normative tensions**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2009.

MUTUA, Makau. **Human rights: a political and cultural critique**. Philadelphia: University

of Pennsylvania Press, 2002.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

NOVELINO, Marcelo. **Curso de direito constitucional**. 18. ed. São Paulo: Juspodivm, 2022.

NUNES, César Augusto Aparecido. **Metodologias para pesquisas em direitos humanos. Formação apresentada em Prática da pesquisa em direitos humanos: fundamentos históricos e políticos e procedimentos investigativos**. Campinas: Instituto Nacional de Pesquisa e Promoção de Direitos Humanos - INPPDH, 2022.

OLIVEIRA, Barbara Nazareth; GOMES, Carla de Marcelino; SANTOS, Rita Páscoa dos. **Os direitos fundamentais em Timor-Leste: teoria e prática**. Belo Horizonte: Revolução eBook, 2015.

OLIVEIRA, Leonardo Alves de. **A sétima dimensão de direitos fundamentais: probidade e boa administração pública**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2020.

OYĖWUMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêtricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. **Múltiplas Leituras**, v. 1, p. 23-35, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido et al. Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, v. 43, p. 15-30, mar. 2017.

PIOVESAN, Flavia. **Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, p. 43-55, abr. 2005.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. In: **La guerra infinita: hegemonía y terror mundial**. Buenos Aires: CLACSO, 2002.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. De caos sistêmico e de crise civilizatória: tensões territoriais em curso. **Revista de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas**, v. 22, n. 2, p. 103-132, 2020.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter; LEFF, Enrique. Political ecology in Latin America: the social re-appropriation of nature, the reinvention of territories and the construction of an environmental rationality. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 35, p. 65-88, dez. 2015.

PRANDINI, Paola. **A cor na voz: identidade étnico-racial, educação e histórias de vida**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

PRATA FILHO, Ricardo. **Direitos humanos, sexualidade e gênero**: perspectivas radicais para um projeto político internacional. Anais Fazendo Gênero, Florianópolis, 2017.

Disponível em:

https://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1517570824_ARQUIVO_FazendoGeneroRicardoPrataFilho.pdf. Acesso em: 6 nov. 2023.

PRATES, Lubi. **Até aqui**. São Paulo: Peirópolis, 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; IESCO-UC; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007a. p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

QUIJANO, Aníbal. O que é essa tal raça? In: SANTOS, Renato Emerson dos; LANDER, Edgardo (org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais**: o negro na geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b. p. 43-53.

RABENHORST, Eduardo R. O que são direitos humanos? In: LIMA, Carolina Alves de Souza; BALERA, Wagner (org.). **Enciclopédia Jurídica da PUC-SP, tomo XII**: direitos humanos. São Paulo: PUC-SP, 2022. p. 14-24.

RABENHORST, Eduardo Ramalho. **Dignidade humana e moralidade democrática**. Brasília: Brasília Jurídica, 2001.

RAJAGOPAL, Balakrishnan. The international human rights movement today. **Maryland Journal of International Law**, v. 24, p. 8-25, 2009.

REIS, Carlos Francisco de Sousa; SIMÕES, Maria Formosinho Sanches. The ideology of education postponed fantasies: les fantaisies différées de l'ideologie de l'éducation.

Epistrophe: International Journal of Professional Ethics in Philosophy and Education, v. 4, p. 227-248, 2021a.

REIS, Carlos Francisco de. **Educação e cultura mediática**: análise de implicações deseducativas. Lisboa: Âncora, 2014.

REIS, Carlos Sousa; SIMÕES, Maria Formosinho Sanchez. A teleologia educacional como foco crítico da desconstrução pós-moderna. In: OLIVEIRA, Albertina Lima de; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; AMARAL, Marco Antônio Franco do (org.). **Vozes da educação: pesquisas e escritas contemporâneas**. v. 2. São Paulo: Ilustração, 2021b.

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

RIBEIRO, Luís Távora et al. Os novos currículos dos cursos de Pedagogia: indicadores e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 25, n. 4, p. 45-62, dez. 2018.

RIBEIRO, Luís Távora. A formação docente no Brasil. In: RIBEIRO, Luís Távora Furtado; RIBEIRO, Marco Aurélio de Patrício (org.). **Temas educacionais**: uma coletânea de artigos.

Fortaleza: Edições UFC, 2010.

RIBEIRO, Marcelo Byrro; VIDEIRA, Antonio Augusto Passos. Cosmologia e pluralismo teórico. **Scientiae Studia**, v. 2, p. 519-535, dez. 2004.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação em Revista**, v. 22, n. 1, p. 15-28, 2001.

RORTY, Richard (org.). Human rights, rationality, and sentimentality. In: **Truth and progress: philosophical papers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. v. 3, p. 167-185.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**, n. 4, 2011.

SAPATRANCONVICTA. Heteronormatividade e transfobia – sobre a invisibilidade trans lésbica. **Sapa Profana**, 1 fev. 2017. Disponível em: <https://sapaprofana.wordpress.com/2017/02/01/heteronormatividade-e-transfobia-sobre-a-invisibilidade-trans-lesbica/>. Acesso em: 16 nov. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 7-19, set. 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009.

SCOTT, Joan. Gender: a useful category of historical analysis. In: **Gender and the politics of history**. Revised ed. New York: Columbia University Press, 1990. p. 28-50.

SEGATO, Rita Laura. **La guerra contra las mujeres**. 1. ed. Madrid: Traficantes de Sueños, 2016.

SGARRO, Tommaso. **Frantz Fanon: descolonizar lo humano**. Barcelona: Herder, 2025.

SILVA, Talita et al. A universalização da pré-escola no Brasil: uma análise de determinantes históricos. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 44, p. 357-376, abr. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIQUEIRA, Adriana Castelo Branco de; COUTINHO, Ana Luisa Celino. Dignidade humana: uma perspectiva histórico-filosófica de reconhecimento e igualdade. **Problemata**, v. 8, n. 1, p. 7-23, abr. 2017.

SOUZA, Eliana Batista et al. Desafios e resistências à implementação da Lei 10.639/03 em escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. **Anais da Semana Científica FaE/CBH/UEMG**. Belo Horizonte, 7 dez. 2010.

SOUZA, Eliana Batista. Quebrando tabus e educando a infância: a permanência de homens nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SOUZA, Eliana Batista; LEITE, Adriana Antero; BARBOSA, Germana Castro. Uma mirada para o processo de construção da profissionalidade e da identidade das(os, es) docentes da educação infantil a partir da perspectiva de gênero. In: FURTADO, Luís Távora Ribeiro et al. (org.). **Diálogos sobre a educação brasileira: formação docente, políticas e desafios contemporâneos**. Embu das Artes: Alexa Cultural, 2024.

SOUZA, Eliana Batista; PEREIRA FILHO, José Peixoto. O trabalho docente na Educação Infantil: valorização, profissionalização, identidade e a relação entre o público e o privado. **Anais do Congresso da Rede Estrado**, Campinas, 2017. Disponível em: <http://anaisbr2017.redeestrado.org/trabalhos/eixos?title=4>. Acesso em: 28 jun. 2023.

TAGUIEFF, Pierre-André. **La force du préjugé: essai sur le racisme et ses doubles**. Paris: La Découverte, 1988.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-193, 2000.

TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos na educação básica: reflexões sobre sua prática pedagógica em escolas públicas. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da UNIFESP**, v. 8, n. 2, p. 46-62, 2009.

TAVARES, Raquel. **Direitos humanos: de onde vêm, o que são e para que servem?** Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2012.

TOSI, Giuseppe (org.). **Direitos humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária, 2005.

TRINDADE, Antonio Augusto Cançado. A proteção internacional dos direitos humanos e o Brasil. In: SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA (org.). **Workshop a proteção internacional dos direitos humanos e o Brasil**. Porto Alegre: S. A. Fabris, 1997.

TUCK, Eve; YANG, K. Wayne. Decolonization is not a metaphor. **Decolonization: Indigeneity, Education, and Society**, v. 1, n. 1, p. 1-40, 2012.

UNITED NATION GENERAL ASSEMBLY. **United Nations declaration on human rights education and training**. Paris, FR: UNGA, 2011a. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/11-united-nations-declaration-human-rights-education-and-training-2011>. Acesso em: 5 mar. 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 034, 2013**. Santa Catarina: UDESC, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Espaço do Conhecimento. Belo Horizonte: UFMG. Disponível em: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/cosmo-o-que/>. Acesso em: 18 abr. 2025.

VALENZUELA, Andrés Palma; DAMIÃO, Maria Helena. Da “narrativa” humanista à

educação humanista: uma análise do currículo escolar na contemporaneidade. **Revista Educação e Emancipação**, v. 11, n. 2, p. 11-34, ago. 2018.

VARGAS, João Costa. **Antinegritude e abolição**. Comunicação apresentada em CES Winter School: Resistências Anticoloniais e Racismo Institucional, Madrid, 2022.

VARGAS, João Costa. Blue pill, red pill: the incommensurable worlds of racism and antiblackness. Kalfou: **A Journal of Comparative and Relational Ethnic Studies**, v. 8, n. 1-2, p. 183-205, 2021.

VERBI SOFTWARE. MAXQDA. Berlin, 2024. Disponível em: https://www.maxqda.com/pt/software-analise-qualitativa?gad_source=1&gad_campaignid=1687163989&gbraid=0AAAAAD-6Ox1yLhMn3ox_8l6tRzP5OmLBI&gclid=Cj0KCQjw_L_FBhDmARIsAIItqgt7QnrcRC3m-tgBv5aw5EdVm2mS5xDsHeN0WF6MVqw69hzJas-cjCUUaAhacEALw_wcB. Acesso em 12 jan. 2024

WALSH, Catherine E. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista de Educação Popular**, v. 1, p. 45-62, dez. 2014.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, n. 9, p. 131-152, 2008.

WANG, Caroline; BURRIS, Mary Ann. Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. **Health Education & Behavior**, v. 24, n. 3, p. 369-387, jun. 1997.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo y literatura**. Buenos Aires: Las Cuarenta, 2009.

YANG, K. Wayne. Afterword: will human rights education be decolonising? In: BAILEY, C.; OSBORN, M. (org.). **Bringing human rights education to US classrooms**: exemplary models from elementary grades to university. New York: Palgrave Macmillan, 2015.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores e justiça social em tempos de incertezas e desigualdades crescentes. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. (org.). **Justiça social**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores para a justiça social. In: MOREIRA, Maria Alfredo; ZEICHNER, Kenneth M. (org.). **Filhos de um Deus menor**: diversidade linguística e justiça social na formação de professores. Mangualde: Pedagogo, 2014.

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

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina. In: RODINO, Ana Maria et al. (org.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: CCTA, 2016.

APÊNDICE A – COMPARAÇÃO ENTRE AS CODIFICAÇÕES DAS AVALIADORAS DAS VARIÁVEIS

Variáveis	Unidade Curricular	Av. A	Av. B	Av. C	Ta	Td
Presença explícita > Cidadania planetária > Pessoa/natureza	Educação Ambiental	x	x	x	122	16
Presença explícita > Conhecimento formal dos Direitos Humanos	Diversidade e Educação	x	x	x		
Presença explícita > Conhecimento formal dos Direitos Humanos > Formação de sujeitos de direitos	Infância e Educação	x	x	x		
Presença explícita > Conhecimento formal dos Direitos Humanos > Formação de sujeitos de direitos	Libras	x	x	x		
Presença explícita > Conhecimento formal dos Direitos Humanos > Formação de sujeitos de direitos	Educação de Jovens e Adultos	x	x	x		
Presença explícita > Conhecimento formal dos Direitos Humanos > Formação de sujeitos de direitos	Psicopedagogia		x			
Presença explícita > Conhecimento formal dos Direitos Humanos > Formação de sujeitos de direitos	Literatura Infantil e Juvenil	x	x	x		
Presença explícita > Críticidade	Paulo Freire e a Educação		x	x		
Presença explícita > Críticidade	Currículo na Educação de Jovens e Adultos	x	x	x		
Presença explícita > Críticidade	Produção de Recursos Didáticos	x	x	x		
Presença explícita > Críticidade	Educação Ambiental	x	x	x		
Presença explícita > Críticidade > Ampliação da compreensão dos DH	Diversidade e Educação	x	x	x		
Presença explícita > Críticidade > Contextualização	Diversidade e Educação	x	x	x		

Variáveis	Unidade Curricular	Av. A	Av. B	Av. .C	Ta	Td
Presença explícita > Criticidade > Contextualização	Infância e Educação		x			
Presença explícita > Criticidade > Contextualização	Libras		x			
Presença explícita > Criticidade > Contextualização	Bases Filosóficas da Educação		x			
Presença explícita > Criticidade > Contextualização	Bases Sociológicas da Educação		x			
Presença explícita > Criticidade > Contextualização	História do Espírito Santo		x			
Presença explícita > Criticidade > Contextualização	Psicopedagogia		x			
Presença explícita > Criticidade > Contextualização	Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos	x	x	x		
Presença explícita > Criticidade > Dialogicidade	Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos	x	x	x		
Presença explícita > Criticidade > Interpretatividade	Pedagogia e Políticas de Assistência Social	x	x	x		
Presença explícita > Criticidade > Reflexibilidade	Paulo Freire e a Educação		x	x		
Presença explícita > Criticidade > Reflexibilidade	Ensino de Geografia I: Teoria e Prática	x	x	x		
Presença explícita > Criticidade > Reflexibilidade	Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos	x	x	x		
Presença explícita > Decolonialidade e Despatriarcalidade	Diversidade e Educação	x	x	x		
Presença explícita > Decolonialidade e Despatriarcalidade e Etnocentrismo	Ensino de História II: Teoria e Prática	x	x	x		

Variáveis	Unidade Curricular	Av. A	Av. B	Av. .C	Ta	Td
Presença explícita > Decolonialidade e Despatriarcalidade > Relações entre as sexualidades/Orientações Sexuais	Diversidade e Educação	x	x	x		
Presença explícita > Decolonialidade e Despatriarcalidade > Relações de gênero	Bases Filosóficas da Educação	x	x			
Presença explícita > Decolonialidade e Despatriarcalidade > Relação étnico-raciais	História do Espírito Santo	x	x	x		
Presença explícita > Decolonialidade e Despatriarcalidade > Relação étnico-raciais	Bases Filosóficas da Educação	x	x	x		
Presença explícita > Decolonialidade e Despatriarcalidade > Relação étnico-raciais	Diversidade e Educação	x	x	x		
Presença explícita > Decolonialidade e Despatriarcalidade > Relação étnico-raciais	Ensino de História II: Teoria e Prática	x	x	x		
Presença explícita > Decolonialidade e Despatriarcalidade > Leitura da história a partir do ponto de vista dos subalterniza	História do Espírito Santo	x	x	x		
Presença explícita > Decolonialidade e Despatriarcalidade > Leitura da história a partir do ponto de vista dos subalterniza	Diversidade e Educação	x	x	x		
Presença explícita > Decolonialidade e Despatriarcalidade > Leitura da história a partir do ponto de vista dos subalterniza	Ensino de História II: Teoria e Prática	x	x	x		

Variáveis	Unidade Curricular	Av. A	Av. B	Av. .C	Ta	Td
Presença explícita > Dignidade humana	Bases Sociológicas da Educação	x	x	x		
Presença explícita > Dignidade humana > justiça social	Pedagogia e Políticas de Assistência Social	x	x	x		
Presença explícita > Dignidade humana > diversidade	Bases Sociológicas da Educação	x	x	x		
Presença explícita > Dignidade humana > diversidade	Libras	x	x	x		
Presença explícita > Dignidade humana > diversidade	História do Espírito Santo	x	x	x		
Presença explícita > Dignidade humana > diversidade	Bases Filosóficas da Educação	x	x	x		
Presença explícita > Dignidade humana > diversidade	Educação de Jovens e Adultos	x	x			
Presença explícita > Dignidade humana > diversidade	Psicopedagogia		x			
Presença explícita > Dignidade humana > diversidade	Ensino de Língua Portuguesa I: Teoria e Prática	x	x	x		
Presença explícita > Dignidade humana > diversidade	Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos	x	x	x		
Presença explícita > Dignidade humana > diversidade	Pedagogia e Políticas de Assistência Social	x	x	x		
Presença explícita > Dignidade humana > diferença	Diversidade e Educação	x	x	x		
Presença explícita > Dignidade humana > Identidade	Libras	x	x	x		
Presença explícita > Dignidade humana > Identidade	Diversidade e Educação	x	x	x		
Presença explícita > Dignidade humana > Identidade	Ensino de História II: Teoria e Prática	x	x	x		
Presença explícita > Dignidade humana > Multiculturalidade	Diversidade e Educação	x	x	x		

Variáveis	Unidade Curricular	Av. A	Av. B	Av. .C	Ta	Td
Presença explícita > Dignidade humana > Paz	Pedagogia e Políticas de Assistência Social	x		x		
Presença explícita > Dignidade humana > Paz	Paulo Freire e a Educação		x	x		
Presença explícita > Dignidade humana > Desenvolvimento Integral da Pessoa	Ensino de Artes I: Teoria e Prática	x	x	x		
Presença explícita > Dignidade humana > Desenvolvimento Integral da Pessoa	Educação Ambiental	x	x	x		
Presença explícita > Dignidade humana > Sustentabilidade	Ensino de Geografia I: Teoria e Prática		x	x		
Presença explícita > Dignidade humana > Inclusão	Didática e Avaliação da Aprendizagem	x	x	x		
Presença explícita > Dignidade humana > Inclusão	Bases Filosóficas da Educação	x	x	x		
Presença explícita > Dignidade humana > Inclusão	Diversidade e Educação	x	x	x		
Presença explícita > Dignidade humana > Inclusão	Educação Especial		x	x		
Presença explícita > Dignidade humana > Inclusão	Educação Especial: Inclusão, Práticas Curriculares e Processos Avaliativos	x	x	x		
Presença explícita > Dignidade humana > Inclusão	Produção de Recursos Didáticos	x	x	x		
Presença explícita > Dignidade humana > Não discriminação	Diversidade e Educação	x	x	x		
Presença explícita > Dignidade humana > Equidade	Libras	x	x	x		
Presença explícita > Dignidade humana > Equidade	Diversidade e Educação	x	x	x		
Presença explícita > Dignidade humana > Equidade	Educação Especial	x	x	x		

Variáveis	Unidade Curricular	Av. A	Av. B	Av. .C	Ta	Td
Presença explícita > Dignidade humana > Equidade	Educação de Jovens e Adultos	x	x	x		
Presença explícita > Dignidade humana > Equidade	Educação Especial: Inclusão, Práticas Curriculares e Processos Avaliativos	x	x	x		
Presença explícita > Dignidade humana > Equidade	Gestão Educacional I	x	x	x		
Presença explícita > Dignidade humana > Equidade	Currículo na Educação de Jovens e Adultos	x	x	x		
Presença explícita > Dignidade humana > Equidade	Libras	x	x	x		
Presença explícita > Dignidade humana > Equidade	Diversidade e Educação	x	x	x		
Presença explícita > Dignidade humana > Equidade	Educação Especial	x	x	x		
Presença explícita > Dignidade humana > Equidade	Educação de Jovens e Adultos	x	x	x		
Presença explícita > Dignidade humana > Equidade	Educação Especial: Inclusão, Práticas Curriculares e Processos Avaliativos	x	x			
Presença explícita > Dignidade humana > Equidade	Gestão Educacional I		x	x		
Presença explícita > Dignidade humana > Equidade	Currículo na Educação de Jovens e Adultos	x	x	x		
Presença explícita > Dignidade humana > Equidade	Educação Ambiental	x	x	x		
Formas de trabalho Disciplinar Optativa	Gestão Educacional I	x	x	x		
Formas de trabalho Disciplinar Optativa	Currículo na Educação de Jovens e Adultos	x	x	x		
Formas de trabalho Disciplinar Optativa	Pedagogia e Políticas de Assistência Social	x	x	x		

Variáveis	Unidade Curricular	Av. A	Av. B	Av. .C	Ta	Td
Formas de trabalho Disciplinar Optativa	Produção de Recursos Didáticos	x	x	x		
Formas de trabalho Disciplinar Optativa	Educação Ambiental	x	x	x		
Formas de trabalho > Disciplinar > Obrigatória	Bases Sociológicas da Educação	x	x	x		
Formas de trabalho > Disciplinar > Obrigatória	Infância e Educação	x	x	x		
Formas de trabalho > Disciplinar > Obrigatória	Libras	x	x	x		
Formas de trabalho > Disciplinar > Obrigatória	História do Espírito Santo	x	x	x		
Formas de trabalho > Disciplinar > Obrigatória	Didática e Avaliação da Aprendizagem	x	x	x		
Formas de trabalho > Disciplinar > Obrigatória	Bases Filosóficas da Educação	x	x	x		
Formas de trabalho > Disciplinar > Obrigatória	Ensino de Geografia I: Teoria e Prática	x	x	x		
Formas de trabalho > Disciplinar > Obrigatória	Diversidade e Educação	x	x	x		
Formas de trabalho > Disciplinar > Obrigatória	Educação Especial	x	x	x		
Formas de trabalho > Disciplinar > Obrigatória	Educação de Jovens e Adultos	x	x	x		
Formas de trabalho > Disciplinar > Obrigatória	Ensino de Língua Portuguesa I: Teoria e Prática	x	x	x		
Formas de trabalho > Disciplinar > Obrigatória	Educação Especial: Inclusão, Práticas Curriculares e Processos Avaliativos	x	x	x		
Formas de trabalho > Disciplinar > Obrigatória	Ensino de História II: Teoria e Prática	x	x	x		
Formas de trabalho > Disciplinar > Obrigatória	Ensino de Artes I: Teoria e Prática	x	x	x		

Variáveis	Unidade Curricular	Av. A	Av. B	Av. .C	Ta	Td
Formas de trabalho > Disciplinar > Obrigatória	Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos	x	x	x		
Formas de trabalho > Disciplinar > Obrigatória	Literatura Infantil e Juvenil	x	x	x		
Metodologias de trabalho > Aula	Bases Sociológicas da Educação	x	x	x		
Metodologias de trabalho > Aula	Infância e Educação	x	x	x		
Metodologias de trabalho > Aula	Libras	x	x	x		
Metodologias de trabalho > Aula	História do Espírito Santo	x	x	x		
Metodologias de trabalho > Aula	Didática e Avaliação da Aprendizagem	x	x	x		
Metodologias de trabalho > Aula	Bases Filosóficas da Educação	x	x	x		
Metodologias de trabalho > Aula	Ensino de Geografia I: Teoria e Prática	x	x	x		
Metodologias de trabalho > Aula	Diversidade e Educação	x	x	x		
Metodologias de trabalho > Aula	Educação Especial	x	x	x		
Metodologias de trabalho > Aula	Educação de Jovens e Adultos	x	x	x		
Metodologias de trabalho > Aula	Ensino de Língua Portuguesa I: Teoria e Prática	x	x	x		
Metodologias de trabalho > Aula	Educação Especial: Inclusão, Práticas Curriculares e Processos Avaliativos	x	x	x		
Metodologias de trabalho > Aula	Ensino de História II: Teoria e Prática	x	x	x		
Metodologias de trabalho > Aula	Ensino de Artes I: Teoria e Prática	x	x	x		

Variáveis	Unidade Curricular	Av. A	Av. B	Av. .C	Ta	Td
Metodologias de trabalho > Aula	Literatura Infantil e Juvenil	x	x	x		
Metodologias de trabalho > Aula	Gestão Educacional I	x	x	x		
Metodologias de trabalho > Aula	Currículo na Educação de Jovens e Adultos	x	x	x		
Metodologias de trabalho > Aula	Pedagogia e Políticas de Assistência Social	x	x	x		
Metodologias de trabalho > Aula	Produção de Recursos Didáticos	x	x	x		
Metodologias de trabalho > Aula	Educação Ambiental	x	x	x		
Tempo destinado ao trabalho com a EDH > Menos de 40 horas	Bases Sociológicas da Educação	x	x	x		
Tempo destinado ao trabalho com a EDH > Menos de 40 horas	História do Espírito Santo	x	x	x		
Tempo destinado ao trabalho com a EDH > Menos de 40 horas	Didática e Avaliação da Aprendizagem	x	x	x		
Tempo destinado ao trabalho com a EDH > Menos de 40 horas	Bases Filosóficas da Educação	x	x	x		
Tempo destinado ao trabalho com a EDH > Menos de 40 horas	Ensino de História II: Teoria e Prática	x	x	x		
Tempo destinado ao trabalho com a EDH > Menos de 40 horas	Gestão Educacional I	x	x	x		
Tempo destinado ao trabalho com a EDH > Menos de 40 horas	Currículo na Educação de Jovens e Adultos	x	x	x		
Tempo destinado ao trabalho com a EDH > Menos de 40 horas	Pedagogia e Políticas de Assistência Social	x	x	x		
Tempo destinado ao trabalho com a EDH > Menos de 40 horas	Produção de Recursos Didáticos	x	x	x		
Tempo destinado ao trabalho com a EDH > Menos de 40 horas	Educação Ambiental	x	x	x		
Tempo destinado ao trabalho com a EDH > Mais de 40 horas	Infância e Educação	x	x	x		

Variáveis	Unidade Curricular	Av. A	Av. B	Av .C	Ta	Td
Tempo destinado ao trabalho com a EDH > Mais de 40 horas	Libras	x	x	x		
Tempo destinado ao trabalho com a EDH > Mais de 40 horas	Ensino de Geografia I: Teoria e Prática	x	x	x		
Tempo destinado ao trabalho com a EDH > Mais de 40 horas	Diversidade e Educação	x	x	x		
Tempo destinado ao trabalho com a EDH > Mais de 40 horas	Ensino de Língua Portuguesa I: Teoria e Prática	x	x	x		
Tempo destinado ao trabalho com a EDH > Mais de 40 horas	Educação Especial: Inclusão, Práticas Curriculares e Processos Avaliativos	x	x	x		
Tempo destinado ao trabalho com a EDH > Mais de 40 horas	Ensino de Artes I: Teoria e Prática	x	x	x		
Tempo destinado ao trabalho com a EDH > Mais de 40 horas	Literatura Infantil e Juvenil	x	x	x		

APÊNDICE A – LIVRO DE CÓDIGOS

ADM				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	1		
	Rótulo	Categoria Administrativa		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	1	Pública	134	60,9%
	2	Privada	86	39,1%

AA_IES		
		Valor
Atributos padrão	Posição	2
	Rótulo	Sigla da Instituição de Ensino Superior
	Tipo	Numérico
	Formato	F8
	Medição	Nominal
	Papel	Entrada

AA_ANO				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	3		

	Rótulo	Ano de elaboração do Plano Pedagógico de Curso		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	1	2006	3	1,4%
	2	2007	6	2,7%
	3	2008	5	2,3%
	4	2009	3	1,4%
	5	2010	6	2,7%
	6	2011	7	3,2%
	7	2012	4	1,8%
	8	2013	2	0,9%
	9	2014	7	3,2%
	10	2015	9	4,1%
	11	2016	24	10,9%
	12	2017	31	14,1%
	13	2018	33	15,0%
	14	2019	36	16,4%
	15	2020	11	5,0%
	16	2021	12	5,5%
	17	2022	15	6,8%
	18	2023	6	2,7%

AA_H_A				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	4		

	Rótulo	Carga horária da unidade curricular onde o princípio é mencionado (h/a)		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	inexistente	2	0,9%
	1	Não identificado	11	5,0%
	2	Até 30	7	3,2%
	3	Entre 31 e 60	133	60,5%
	4	Entre 61 e 90	65	29,5%
	5	Entre 91 e 120	2	0,9%
	6	Entre 121 e 150	0	0,0%
	7	Entre 151 e 180	0	0,0%
	8	Entre 181 e 210	0	0,0%
	9	Entre 211 e 240	0	0,0%
	10	Entre 241 e 270	0	0,0%
	11	Entre 271 e 300	0	0,0%
	12	Entre 301 e 330	0	0,0%
	13	Entre 331 e 360	0	0,0%

	14	Entre 361 e 390	0	0,0%
	15	Entre 391 e 410	0	0,0%

AA_ESTADO				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	5		
	Rótulo	Estado onde se localiza a Instituição de Ensino Superior		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	1	MS	3	1,4%
	2	MT	6	2,7%
	3	GO	6	2,7%
	4	DF	5	2,3%
	5	AL	2	0,9%
	6	BA	11	5,0%
	7	CE	3	1,4%
	8	MA	7	3,2%
	9	PB	4	1,8%
	10	PE	10	4,5%
	11	PI	4	1,8%
	12	RN	8	3,6%
	13	AC	1	0,5%
	14	AM	8	3,6%
	15	AP	4	1,8%
	16	PA	5	2,3%
	17	RO	5	2,3%

	18	RR	2	0,9%
	19	TO	6	2,7%
	20	ES	7	3,2%
	21	MG	30	13,6%
	22	RJ	12	5,5%
	23	SP	37	16,8%
	24	PR	12	5,5%
	25	RS	11	5,0%
	26	SC	11	5,0%

AA_REGIÃO				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	6		
	Rótulo	Região onde se localiza a Instituição de Ensino Superior		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	1	CO	20	9,1%
	2	NE	49	22,3%
	3	N	31	14,1%
	4	SE	86	39,1%
	5	S	34	15,5%

AA_DH_BB				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	7		

	Rótulo	Explicita o termo Direitos Humanos na Bibliografia Básica dos Componentes Curriculares		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	215	97,7%
	1	sim	5	2,3%

AA_DH_BC				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	8		
	Rótulo	Explicita o termo Direitos Humanos na Bibliografia Complementar dos Componentes Curriculares		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	138	62,7%
	1	sim	82	37,3%

AA_DH_DESIG				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	9		

	Rótulo	Explicita o termo Direitos Humanos na designação dos Componentes Curriculares		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	207	94,1%
	1	sim	13	5,9%

AA_DH_EMEN				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	10		
	Rótulo	Explicita o termo Direitos Humanos na Ementa dos Componentes Curriculares		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	216	98,2%
	1	sim	4	1,8%

AA_DISC_EL				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	11		

	Rótulo	Apresenta-se como elemento em componente curricular disciplinar eletivo		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	187	85,0%
	1	sim	33	15,0%

AA_DISC_OB				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	12		
	Rótulo	Apresenta-se como elemento em componente curricular disciplinar obrigatório		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	2	0,9%
	1	sim	218	99,1%
AA_DISC_OP				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	13		

	Rótulo	Apresenta-se como elemento em componente curricular disciplinar optativo		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	149	67,7%
	1	sim	71	32,3%

AA_EDH_BB				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	14		
	Rótulo	Explicita o termo Educação em Direitos Humanos na Bibliografia Básica dos Componentes Curriculares		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	215	97,7%
	1	sim	5	2,3%

AA_EDH_BC			
		Valor	Contagem
			Porcentagem

Atributos padrão	Posição	15		
	Rótulo	Explicita o termo Educação em Direitos Humanos na Bibliografia Complementar dos Componentes Curriculares		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	217	98,6%
	1	sim	3	1,4%

AA_EDH_DESIG				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	16		
	Rótulo	Explicita o termo Educação em Direitos Humanos na designação dos Componentes Curriculares		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	201	91,4%
	1	sim	19	8,6%

AA_EDH_EMEN				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	17		
	Rótulo	Explicita o termo Educação em Direitos Humanos na Ementa dos Componentes Curriculares		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	203	92,3%
	1	sim	17	7,7%

AA_INTER_EL				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	18		
	Rótulo	Apresenta-se como componente curricular interdisciplinar eletivo		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	218	99,1%
	1	sim	2	0,9%

AA_INTER_OB				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	19		
	Rótulo	Apresenta-se como componente curricular interdisciplinar obrigatório		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	211	95,9%
	1	sim	9	4,1%

AA_INTER_OP				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	20		
	Rótulo	Apresenta-se como componente curricular interdisciplinar optativo		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	218	99,1%
	1	sim	2	0,9%

AA_OFICINA			
		Valor	Contagem
			Porcentagem

Atributos padrão	Posição	21		
	Rótulo	Apresenta-se como conteúdo de oficina		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	220	100,0%
	1	sim	0	0,0%

AA_PALESTRA				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	22		
	Rótulo	Apresenta-se como conteúdo de palestra		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

AA_PROJETO				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	23		
	Rótulo	Apresenta-se como elemento em projeto		
	Tipo	Numérico		

	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	210	95,5%
	1	sim	10	4,5%

AA_TEMAS_BB				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	24		
	Rótulo	Explicita temas concernentes aos Direitos Humanos na Bibliografia Básica dos Componentes Curriculares		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	198	90,0%
	1	sim	22	10,0%

AA_TEMAS_BC				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	25		

	Rótulo	Explicita temas concernentes aos Direitos Humanos na Bibliografia Complementar dos Componentes Curriculares		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	196	89,1%
	1	sim	24	10,9%

AA_TEMAS_DESIG				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	26		
	Rótulo	Explicita temas concernentes aos Direitos Humanos na designação dos Componentes Curriculares		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	215	97,7%
	1	sim	5	2,3%

AA_TEMAS_EMEN

		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	27		
	Rótulo	Explicita temas concernentes aos Direitos Humanos na Ementa dos Componentes Curriculares		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	199	90,5%
	1	sim	21	9,5%

AÇÕESAFIRM				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	28		
	Rótulo	Ações afirmativas		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	164	74,5%
	1	sim	56	25,5%

ACESS				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	29		
	Rótulo	Acessibilidade		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		

	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	182	82,7%
	1	sim	38	17,3%

AEE				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	30		
	Rótulo	Atendimento Educacional Especializado		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	176	80,0%
	1	sim	44	20,0%

AFRIC				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	31		
	Rótulo	Africanidades		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	209	95,0%
	1	sim	11	5,0%

ANCES				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	32		
	Rótulo	Ancestralidade		
	Tipo	Numérico		

	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	214	97,3%
	1	sim	6	2,7%

ARTE_AFRO				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	33		
	Rótulo	Arte africana e afrodescendente		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	210	95,5%
	1	sim	10	4,5%

ARTE_INDI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	34		
	Rótulo	Arte indígena		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	209	95,0%
	1	sim	11	5,0%

BRAILE				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	35		
	Rótulo	Braile		

	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	208	94,5%
	1	sim	12	5,5%

BRANQ				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	36		
	Rótulo	Branquitude		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	210	95,5%
	1	sim	10	4,5%

CIDADANIA				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	37		
	Rótulo	Cidadania		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	27	12,3%
	1	sim	193	87,7%

CIDADANIAPLAN				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	38		
	Rótulo	Cidadania planetária		

	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	198	90,0%
	1	sim	22	10,0%

COLPODER				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	39		
	Rótulo	Colonialidade do poder		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

COLSABER				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	40		
	Rótulo	Colonialidade do saber		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	218	99,1%
	1	sim	2	0,9%

COLSER				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	41		

	Rótulo	Colonialidade do ser		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

COLET				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	42		
	Rótulo	Coletividade		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	214	97,3%
	1	sim	6	2,7%

COLON				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	43		
	Rótulo	Colonialismo		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	188	85,5%
	1	sim	32	14,5%

COMUCIG				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	44		

	Rótulo	Comunidades ciganas		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

COMUQUILOM				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	45		
	Rótulo	Comunidades quilombolas		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	216	98,2%
	1	sim	4	1,8%

COMUN				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	46		
	Rótulo	Comunalidade		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	213	96,8%
	1	sim	7	3,2%

COSMOGAFRI			
		Valor	Contagem
			Porcentagem

Atributos padrão	Posição	47		
	Rótulo	Cosmogonias africanas e afrodescendentes		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

COSMOGIND				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	48		
	Rótulo	Cosmogonias indígenas		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	220	100,0%
	1	sim	0	0,0%

COSMOLAFRO				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	49		
	Rótulo	Cosmologias afro-descendentes		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		

Valores válidos	0	não	215	97,7%
	1	sim	5	2,3%

COSMOLINDI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	50		
	Rótulo	Cosmologias indígenas brasileiras		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	213	96,8%
	1	sim	7	3,2%

COSMOVAFRO				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	51		
	Rótulo	Cosmovisões africanas e afro-descendentes		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	216	98,2%
	1	sim	4	1,8%

COSMOVINDI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	52		

	Rótulo	Cosmovisões indígenas brasileiras		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	218	99,1%
	1	sim	2	0,9%

DECOL				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	53		
	Rótulo	De/colonialidade		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	206	93,6%
	1	sim	14	6,4%

DECOLPODER				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	54		
	Rótulo	Decololianidade do poder		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	220	100,0%
	1	sim	0	0,0%

DECOLSABER				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	55		
	Rótulo	Decolonialidade do saber		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	212	96,4%
	1	sim	8	3,6%

DECOLSER				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	56		
	Rótulo	Decolonialidade do ser		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

DEMOC				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	57		
	Rótulo	Democracia		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	43	19,5%

	1	sim	177	80,5%
--	---	-----	-----	-------

DESI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	58		
	Rótulo	Desigualdades		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	154	70,0%
	1	sim	66	30,0%

DESICULT				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	59		
	Rótulo	Desigualdades culturais		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

DESIECON				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	60		
	Rótulo	Desigualdades econômicas		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		

	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	211	95,9%
	1	sim	9	4,1%

DESIEDU				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	61		
	Rótulo	Desigualdades educacionais		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	200	90,9%
	1	sim	20	9,1%

DESIETNI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	62		
	Rótulo	Desigualdades étnico-raciais		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	204	92,7%
	1	sim	16	7,3%

DESIGEN				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	63		
	Rótulo	Desigualdades de gênero		
	Tipo	Numérico		

	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	210	95,5%
	1	sim	10	4,5%

DESI SOCI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	64		
	Rótulo	Desigualdades sociais		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	141	64,1%
	1	sim	79	35,9%

DIASPAFRO				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	65		
	Rótulo	Diáspora africana		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	200	90,9%
	1	sim	20	9,1%

DIASPINDI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	66		

	Rótulo	Diáspora indígena		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	220	100,0%
	1	sim	0	0,0%

DIASPORA				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	67		
	Rótulo	Diáspora		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

DIFE				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	68		
	Rótulo	Diferença		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	60	27,3%
	1	sim	160	72,7%

DIFEAPREN				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	69		

	Rótulo	Diferenças nas aprendizagens		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	208	94,5%
	1	sim	12	5,5%

DIFECULT				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	70		
	Rótulo	Diferenças culturais		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	175	79,5%
	1	sim	45	20,5%

DIFEDIG				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	71		
	Rótulo	Diferença digital		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	218	99,1%
	1	sim	2	0,9%

DIFEECON				
----------	--	--	--	--

		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	72		
	Rótulo	Diferenças econômicas		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	218	99,1%
	1	sim	2	0,9%

DIFEETNI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	73		
	Rótulo	Diferenças étnico-raciais		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	201	91,4%
	1	sim	19	8,6%

DIFEFIS				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	74		
	Rótulo	Diferenças físicas		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	216	98,2%
	1	sim	4	1,8%

DIFEGEN				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	75		
	Rótulo	Diferenças de gênero		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	198	90,0%
	1	sim	22	10,0%

DIFEGEO				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	76		
	Rótulo	Diferenças de origem geográfica		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	218	99,1%
	1	sim	2	0,9%

DIFEGERA				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	77		
	Rótulo	Diferenças geracionais		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		

	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	212	96,4%
	1	sim	8	3,6%

DIFEINTELEC				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	78		
	Rótulo	Diferenças intelectuais		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	218	99,1%
	1	sim	2	0,9%

DIFELING				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	79		
	Rótulo	Diferenças linguísticas		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	215	97,7%
	1	sim	5	2,3%

DIFERELI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	80		
	Rótulo	Diferenças religiosas		
	Tipo	Numérico		

	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	215	97,7%
	1	sim	5	2,3%

DIFESEX				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	81		
	Rótulo	Diferenças devido às orientações sexuais		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	206	93,6%
	1	sim	14	6,4%

DIFESOCI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	82		
	Rótulo	Diferenças sociais		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	197	89,5%
	1	sim	23	10,5%

DIGNIHUMAN			
		Valor	Contagem
			Porcentagem

Atributos padrão	Posição	83		
	Rótulo	Dignidade humana		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	211	95,9%
	1	sim	9	4,1%

DIREITOCRIAADOL				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	84		
	Rótulo	Direitos das crianças e adolescentes		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	125	56,8%
	1	sim	95	43,2%

DIREITOEDU				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	85		
	Rótulo	Direito à Educação		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	143	65,0%
	1	sim	77	35,0%

DIREITOMULH				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	86		
	Rótulo	Direito das mulheres		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	217	98,6%
	1	sim	3	1,4%

DIREITOCIDADE				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	87		
	Rótulo	Direito à cidade		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	217	98,6%
	1	sim	3	1,4%

DIREITODIFE				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	88		
	Rótulo	Direito à diferença		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		

Valores válidos	0	não	204	92,7%
	1	sim	16	7,3%

DIREITODIVER				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	89		
	Rótulo	Direito à diversidade		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	212	96,4%
	1	sim	8	3,6%

DIREITOIGUAL				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	90		
	Rótulo	Direito à igualdade		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	215	97,7%
	1	sim	5	2,3%

DISCRI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	91		
	Rótulo	Discriminação		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		

	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	154	70,0%
	1	sim	66	30,0%

DISCRIETNI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	92		
	Rótulo	Discriminação étnico-racial		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	197	89,5%
	1	sim	23	10,5%

DISCRIGEN				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	93		
	Rótulo	Discriminação de gênero		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	215	97,7%
	1	sim	5	2,3%

DISCRIPCD				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	94		
	Rótulo	Discriminação a PCDs		
	Tipo	Numérico		

	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	214	97,3%
	1	sim	6	2,7%

DISCRIPOS				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	95		
	Rótulo	Discriminação positiva		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	214	97,3%
	1	sim	6	2,7%

DISCRISEX				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	96		
	Rótulo	Discriminação com base na orientação sexual		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	217	98,6%
	1	sim	3	1,4%

DIVISÃOSEXTRAB			
	Valor	Contagem	Porcentagem

Atributos padrão	Posição	97		
	Rótulo	Divisão sexual do trabalho		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	212	96,4%
	1	sim	8	3,6%

DIVER				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	98		
	Rótulo	Diversidade		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	46	20,9%
	1	sim	174	79,1%

DIVERSAPREN				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	99		
	Rótulo	Diversidade de aprendizagem		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

DIVERSCULT				
------------	--	--	--	--

		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	100		
	Rótulo	Diversidade cultural		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	71	32,3%
	1	sim	149	67,7%

DIVERSECON				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	101		
	Rótulo	Diversidade econômica		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	214	97,3%
	1	sim	6	2,7%

DIVERSEDU				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	102		
	Rótulo	Diversidade educacional		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

DIVERSEPISTEM				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	103		
	Rótulo	Diversidade epistemológica		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	217	98,6%
	1	sim	3	1,4%

DIVERSETNI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	104		
	Rótulo	Diversidade étnico-racial		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	131	59,5%
	1	sim	89	40,5%

DIVERSFIS				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	105		
	Rótulo	Diversidade física		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		

	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	217	98,6%
	1	sim	3	1,4%

DIVERSGEN				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	106		
	Rótulo	Diversidade de gênero		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	188	85,5%
	1	sim	32	14,5%

DIVERSGERA				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	107		
	Rótulo	Diversidade geracional		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	208	94,5%
	1	sim	12	5,5%

DIVERSLING				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	108		
	Rótulo	Diversidade linguística		
	Tipo	Numérico		

	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	183	83,2%
	1	sim	37	16,8%

DIVERSPSIQ				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	109		
	Rótulo	Diversidade psíquica		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	218	99,1%
	1	sim	2	0,9%

DIVERSREG				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	110		
	Rótulo	Diversidade regional		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	217	98,6%
	1	sim	3	1,4%

DIVERSRELI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	111		

	Rótulo	Diversidade religiosa		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	198	90,0%
	1	sim	22	10,0%

DIVERSSEX				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	112		
	Rótulo	Diversidade de orientação sexual		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	162	73,6%
	1	sim	58	26,4%

DIVERSSOCI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	113		
	Rótulo	Diversidade social		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	169	76,8%
	1	sim	51	23,2%

DIVERSABER				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	114		
	Rótulo	Diversidade de saberes		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

DCNEDH				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	115		
	Rótulo	Diretrizes Nacionais para a EDH e/ou PNDH		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	182	82,7%
	1	sim	38	17,3%

DUDH				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	116		
	Rótulo	Declaração Universal do Direitos Humanos		
	Tipo	Numérico		

	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	204	92,7%
	1	sim	16	7,3%

EDUCAMP				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	117		
	Rótulo	Educação do Campo		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	123	55,9%
	1	sim	97	44,1%

EDUESP				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	118		
	Rótulo	Educação Especial		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	45	20,5%
	1	sim	175	79,5%

EDUFEM				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	119		

	Rótulo	Educação Feminista		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

EDUINDI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	120		
	Rótulo	Educação Indígena		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	140	63,6%
	1	sim	80	36,4%

EDUINTERCULT				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	121		
	Rótulo	Educação Intercultural		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	208	94,5%
	1	sim	12	5,5%

EDUPOP

		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	122		
	Rótulo	Educação Popular		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	106	48,2%
	1	sim	114	51,8%

EDUQUILOM				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	123		
	Rótulo	Educação Quilombola		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	179	81,4%
	1	sim	41	18,6%

EDUSURDO				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	124		
	Rótulo	Educação de Surdos		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

EMANC				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	125		
	Rótulo	Emancipação		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	131	59,5%
	1	sim	89	40,5%

ETICAEMOÇÕES				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	126		
	Rótulo	Ética das emoções		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	210	95,5%
	1	sim	10	4,5%

EMPATIA				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	127		
	Rótulo	Empatia		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	216	98,2%
	1	sim	4	1,8%

EQUI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	128		
	Rótulo	Equidade		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	185	84,1%
	1	sim	35	15,9%

EQUICULT				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	129		
	Rótulo	Equidade cultural		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

EQUIDIR				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	130		
	Rótulo	Equidade de direitos		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	218	99,1%

	1	sim	2	0,9%
--	---	-----	---	------

EQUIEDU				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	131		
	Rótulo	Equidade educacional		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	218	99,1%
	1	sim	2	0,9%

EQUIGEN				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	132		
	Rótulo	Equidade de gênero		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	215	97,7%
	1	sim	5	2,3%

EQUIGERA				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	133		
	Rótulo	Equidade geracional		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		

	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

EQUISOCI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	134		
	Rótulo	Equidade social		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	216	98,2%
	1	sim	4	1,8%

ESCRAVIMODER				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	135		
	Rótulo	Escravidão moderna		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	187	85,0%
	1	sim	33	15,0%

ESCRAVICONTEMP				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	136		
	Rótulo	Escravidão contemporânea		

	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

ESTEREÓTIPOS				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	137		
	Rótulo	Estereótipos		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	191	86,8%
	1	sim	29	13,2%

ESTIGMA				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	138		
	Rótulo	Estigma		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	196	89,1%
	1	sim	24	10,9%

ETNOCART				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	139		
	Rótulo	Etnocartografia		
	Tipo	Numérico		

	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

ETNOBIO				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	140		
	Rótulo	Etnobiologia		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

ETNOBOT				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	141		
	Rótulo	Etnobotânica		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	218	99,1%
	1	sim	2	0,9%

ETNOCEN				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	142		
	Rótulo	Etnocentrismo		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		

	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	165	75,0%
	1	sim	55	25,0%

ETNOCIEN				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	143		
	Rótulo	Etnociência		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	216	98,2%
	1	sim	4	1,8%

ETNOCUR				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	144		
	Rótulo	Etnocurrículo		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

ETNOECO				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	145		
	Rótulo	Etnoecologia		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		

	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

ETNOESP				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	146		
	Rótulo	Etnoespacialização		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

ETNOFARM				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	147		
	Rótulo	Etnofarmacologia		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

ETNOLAFRO				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	148		

	Rótulo	Etnologias africanas e afrodescendentes		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	192	87,3%
	1	sim	28	12,7%

ETNOLCIG				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	149		
	Rótulo	Etnologias ciganas		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

ETNOLINDI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	150		
	Rótulo	Etnologias indígenas		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	185	84,1%
	1	sim	35	15,9%

ETNOMAT				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	151		
	Rótulo	Etnomatemática		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	167	75,9%
	1	sim	53	24,1%

ETNOMODEL				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	152		
	Rótulo	Etnomodelagem		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

ETNOMUSIC				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	153		
	Rótulo	Etnomusicologia		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		

Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

ETNOZOO				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	154		
	Rótulo	Etnozoologia		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

EXCLU				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	155		
	Rótulo	Exclusão		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	159	72,3%
	1	sim	61	27,7%

EXCLUCULT				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	156		
	Rótulo	Exclusão cultural		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		

Valores válidos	0	não	218	99,1%
	1	sim	2	0,9%

EXCLUDIG				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	157		
	Rótulo	Exclusão digital		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	210	95,5%
	1	sim	10	4,5%

EXCLUECON				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	158		
	Rótulo	Exclusão econômica		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	218	99,1%
	1	sim	2	0,9%

EXCLUEDU				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	159		
	Rótulo	Exclusão educacional escolar		
	Tipo	Numérico		

	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	193	87,7%
	1	sim	27	12,3%

EXCLUETNI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	160		
	Rótulo	Exclusão étnico-racial		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	213	96,8%
	1	sim	7	3,2%

EXCLUGEN				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	161		
	Rótulo	Exclusão de gênero		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	215	97,7%
	1	sim	5	2,3%

EXCLUPCD				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	162		

	Rótulo	Exclusão de PCD		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	217	98,6%
	1	sim	3	1,4%

EXCLUPOL				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	163		
	Rótulo	Exclusão política		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	218	99,1%
	1	sim	2	0,9%

EXCLURELI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	164		
	Rótulo	Exclusão religiosa		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	218	99,1%
	1	sim	2	0,9%

EXCLUSEX				
----------	--	--	--	--

		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	165		
	Rótulo	Exclusão sexual		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

EXCLUSOCI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	166		
	Rótulo	Exclusão social		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	180	81,8%
	1	sim	40	18,2%

FEMINISNEG				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	167		
	Rótulo	Feminismos negros		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	218	99,1%
	1	sim	2	0,9%

FEMINIL				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	168		
	Rótulo	Feminilidades		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	215	97,7%
	1	sim	5	2,3%

FORMASUJEDIALO				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	169		
	Rótulo	Formação de sujeitos dialógicos		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	213	96,8%
	1	sim	7	3,2%

FORMASUJEDIREITO				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	170		
	Rótulo	Formação de sujeitos de direitos		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		

	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	209	95,0%
	1	sim	11	5,0%

FORMASUJEECO				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	171		
	Rótulo	Formação de sujeitos ecológicos		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	202	91,8%
	1	sim	18	8,2%

FORMASUJEREFLEX				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	172		
	Rótulo	Formação de sujeitos reflexivos		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	162	73,6%
	1	sim	58	26,4%

FORMASUJECRIT				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	173		

	Rótulo	Formação de sujeitos críticos		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	148	67,3%
	1	sim	72	32,7%

HETERORMA				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	174		
	Rótulo	Heteronormatividade		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	220	100,0%
	1	sim	0	0,0%

FORMASUJEPOL				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	175		
	Rótulo	Formação de sujeitos políticos		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	214	97,3%
	1	sim	6	2,7%

HISTODH				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	176		
	Rótulo	História dos DHs		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	196	89,1%
	1	sim	24	10,9%

HISTOEDUCIG				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	177		
	Rótulo	História da Educação das pessoas ciganas no Brasil		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	220	100,0%
	1	sim	0	0,0%

HISTOEDUINDI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	178		

	Rótulo	História da Educação de indígenas no Brasil		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

HISTOEDUMULH				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	179		
	Rótulo	História da Educação da Mulheres		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	212	96,4%
	1	sim	8	3,6%

HISTOEDUNEG				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	180		
	Rótulo	História da Educação de pessoas negras no Brasil		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		

	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	217	98,6%
	1	sim	3	1,4%

HISTOMULH				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	181		
	Rótulo	Historia das Mulheres		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	187	85,0%
	1	sim	33	15,0%

HISTOSUBALT				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	182		
	Rótulo	Histórias e culturas das/os/es subalternizadas/os/es		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	184	83,6%
	1	sim	36	16,4%

HOMOFOBIA			
	Valor	Contagem	Porcentagem

Atributos padrão	Posição	183		
	Rótulo	Homofobia		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	201	91,4%
	1	sim	19	8,6%

IDENTI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	184		
	Rótulo	Identidades		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	44	20,0%
	1	sim	176	80,0%

IDENTICOMU				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	185		
	Rótulo	Identidades comunitárias		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	215	97,7%
	1	sim	5	2,3%

IDENTICULT			
		Valor	Contagem
			Porcentagem

Atributos padrão	Posição	186		
	Rótulo	Identidades culturais		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	136	61,8%
	1	sim	84	38,2%

IDENTIETNI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	187		
	Rótulo	Identidades étnico-raciais		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	153	69,5%
	1	sim	67	30,5%

IDENTIGEN				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	188		
	Rótulo	Identidades de gênero		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	201	91,4%
	1	sim	19	8,6%

IDENTIGERA				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	189		
	Rótulo	Identities geracionais		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

IDENTIGRUP				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	190		
	Rótulo	Identities grupais		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	216	98,2%
	1	sim	4	1,8%

IDENTIHISTO				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	191		
	Rótulo	Identities históricas		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		

Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

IDENTILING				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	192		
	Rótulo	Identities linguísticas		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	217	98,6%
	1	sim	3	1,4%

IDENTIMASC				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	193		
	Rótulo	Identities masculinas		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

IDENTINACIO				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	194		
	Rótulo	Identities nacionais		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		

	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	181	82,3%
	1	sim	39	17,7%

IDENTIPROF				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	195		
	Rótulo	Identidades profissionais		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	112	50,9%
	1	sim	108	49,1%

IDENTIREGI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	196		
	Rótulo	Identidades regionais		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

IDENTIRELI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	197		
	Rótulo	Identidades religiosas		

	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

IDENTISEX				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	198		
	Rótulo	Identidades sexuais		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	206	93,6%
	1	sim	14	6,4%

IDENTISOCI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	199		
	Rótulo	Identidades sociais		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	183	83,2%
	1	sim	37	16,8%

IDENTISURDAS				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	200		

	Rótulo	Identities surdas		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	170	77,3%
	1	sim	50	22,7%

IDENTIURB				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	201		
	Rótulo	Identities urbanas		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	218	99,1%
	1	sim	2	0,9%

IGUAL				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	202		
	Rótulo	Igualdade		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	177	80,5%
	1	sim	43	19,5%

IGUALCASTA			
		Valor	Contagem
			Porcentagem

Atributos padrão	Posição	203		
	Rótulo	Igualdade de casta		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

IGUALCULT				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	204		
	Rótulo	Igualdade cultural		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

IGUALDIR				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	205		
	Rótulo	Igualdade de direitos		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	211	95,9%
	1	sim	9	4,1%

IGUALETNI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	206		
	Rótulo	Igualdade étnico-racial		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	179	81,4%
	1	sim	41	18,6%

IGUALGEN				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	207		
	Rótulo	Igualdade de gênero		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	205	93,2%
	1	sim	15	6,8%

IGUALGEO				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	208		
	Rótulo	Igualdade de origem geográfica		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		

Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

IGUALSEX				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	209		
	Rótulo	Igualdade de orientação sexual		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

IGUALSOCI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	210		
	Rótulo	Igualdade social		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	204	92,7%
	1	sim	16	7,3%

INCLU				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	211		
	Rótulo	Inclusão		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		

	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	118	53,6%
	1	sim	102	46,4%

INCLUAPREN				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	212		
	Rótulo	inclusão das diversas formas e tempos de aprendizagem		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	217	98,6%
	1	sim	3	1,4%

INCLUCULT				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	213		
	Rótulo	Inclusão cultural		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	216	98,2%
	1	sim	4	1,8%

INCLUDIGI			
		Valor	Contagem
			Porcentagem

Atributos padrão	Posição	214		
	Rótulo	Inclusão digital		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	184	83,6%
	1	sim	36	16,4%

INCLUEDU				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	215		
	Rótulo	Inclusão educacional escolar		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	88	40,0%
	1	sim	132	60,0%

INCLUES				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	216		
	Rótulo	Inclusão no Ensino Superior		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	218	99,1%
	1	sim	2	0,9%

INCLUETNI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	217		
	Rótulo	Inclusão étnico-racial		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	212	96,4%
	1	sim	8	3,6%

INCLUGEN				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	218		
	Rótulo	Inclusão de gênero		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	216	98,2%
	1	sim	4	1,8%

INCLUMIGRA				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	219		
	Rótulo	Inclusão dos sujeitos migrantes		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		

	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

INCLUPCAH				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	220		
	Rótulo	Inclusão de pessoas com altas habilidades		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	187	85,0%
	1	sim	33	15,0%

INCLUPCD				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	221		
	Rótulo	Inclusão de PCDs		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	140	63,6%
	1	sim	80	36,4%

INCLUPCDA				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	222		

	Rótulo	Inclusão de pessoas com deficiência auditiva		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	166	75,5%
	1	sim	54	24,5%

INCLUPCDI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	223		
	Rótulo	Inclusão da pessoa com deficiência intelectual		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	196	89,1%
	1	sim	24	10,9%

INCLUPCDM				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	224		
	Rótulo	Inclusão de pessoas com deficiência motora		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		

	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	202	91,8%
	1	sim	18	8,2%

INCLUPCDMULT				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	225		
	Rótulo	Inclusão da pessoa com deficiência múltipla		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	207	94,1%
	1	sim	13	5,9%

INCLUPCDV				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	226		
	Rótulo	Inclusão de pessoas com deficiência visual		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	194	88,2%
	1	sim	26	11,8%

INCLUPCSD				
-----------	--	--	--	--

		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	227		
	Rótulo	Inclusão de pessoas com Síndrome de Down		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	214	97,3%
	1	sim	6	2,7%

INCLUPNE				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	228		
	Rótulo	Inclusão de "Portadores de Necessidades Especiais"		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	205	93,2%
	1	sim	15	6,8%

INCLUREFUG				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	229		
	Rótulo	Inclusão de pessoas refugiadas		
	Tipo	Numérico		

	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

INCLURETT				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	230		
	Rótulo	Inclusão de pessoas com Síndrome de Rett		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	218	99,1%
	1	sim	2	0,9%

INCLUSOCI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	231		
	Rótulo	Inclusão social		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	118	53,6%
	1	sim	102	46,4%

INCLUTEA				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	232		

	Rótulo	Inclusão de pessoas com TEA		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	201	91,4%
	1	sim	19	8,6%

INCLUTGD				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	233		
	Rótulo	Inclusão de pessoas com transtornos globais do desenvolvimento		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	199	90,5%
	1	sim	21	9,5%

INTERCULT				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	234		
	Rótulo	Interculturalidade		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		

	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	161	73,2%
	1	sim	59	26,8%

INTERSEC				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	235		
	Rótulo	Interseccionalidade		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	197	89,5%
	1	sim	23	10,5%

INTOLERRELI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	236		
	Rótulo	Intolerância religiosa		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	217	98,6%
	1	sim	3	1,4%

INTOLER				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	237		
	Rótulo	Intolerância		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		

	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	206	93,6%
	1	sim	14	6,4%

JUSTIAMB				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	238		
	Rótulo	Justiça ambiental		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	220	100,0%
	1	sim	0	0,0%

JUSTICLIM				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	239		
	Rótulo	Justiça climática		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	220	100,0%
	1	sim	0	0,0%

JUSTSOCI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	240		
	Rótulo	Justiça social		
	Tipo	Numérico		

	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	186	84,5%
	1	sim	34	15,5%

L10639				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	241		
	Rótulo	Lei 10639/03 e suas diretrizes		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	96	43,6%
	1	sim	124	56,4%

L11645				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	242		
	Rótulo	Lei 11645/08 e suas diretrizes		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	137	62,3%
	1	sim	83	37,7%

LIBERDADE				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	243		
	Rótulo	Liberdade		

	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	105	47,7%
	1	sim	115	52,3%

LIBERDADERELI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	244		
	Rótulo	Liberdade religiosa		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	216	98,2%
	1	sim	4	1,8%

LIBRAS				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	245		
	Rótulo	LIBRAS		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	30	13,6%
	1	sim	190	86,4%

MACHI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	246		
	Rótulo	Machismo		

	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

MASCUL				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	247		
	Rótulo	Masculinidades		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	209	95,0%
	1	sim	11	5,0%

MATRIA				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	248		
	Rótulo	Matriarcado		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

MISOGI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	249		
	Rótulo	Misoginia		

	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	218	99,1%
	1	sim	2	0,9%

MITODEMORACIARACIAL				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	250		
	Rótulo	Mito da democracia racial		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	202	91,8%
	1	sim	18	8,2%

MOVIAFROFUT				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	251		
	Rótulo	Movimento afrofuturista		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

MOVIAANTIGLOB			
		Valor	Contagem
			Porcentagem

Atributos padrão	Posição	252		
	Rótulo	Movimento anti-globalização		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

MOVICAMP				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	253		
	Rótulo	Movimentos Sociais do Campo		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	172	78,2%
	1	sim	48	21,8%

MOVIFEMIN				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	254		
	Rótulo	Movimentos feministas		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	207	94,1%

	1	sim	13	5,9%
--	---	-----	----	------

MOVIINDI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	255		
	Rótulo	Movimento indígena		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	201	91,4%
	1	sim	19	8,6%

MOVILGBT				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	256		
	Rótulo	Movimento LGBTQIAPN+		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	214	97,3%
	1	sim	6	2,7%

MOVIMULH				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	257		
	Rótulo	Movimentos de mulheres		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		

	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	217	98,6%
	1	sim	3	1,4%

MOVINEG				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	258		
	Rótulo	Movimentos negros		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	181	82,3%
	1	sim	39	17,7%

MOVIOPER				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	259		
	Rótulo	Movimento operário/ de trabalhadoras/es		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	213	96,8%
	1	sim	7	3,2%

MOVIPANAFRI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	260		

	Rótulo	Movimentos Pan-africanistas		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	218	99,1%
	1	sim	2	0,9%

MOVIQUILOM				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	261		
	Rótulo	Movimento Quilombola		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	182	82,7%
	1	sim	38	17,3%

MOVISOCI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	262		
	Rótulo	Movimentos Sociais		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	79	35,9%
	1	sim	141	64,1%

MULTICULT				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	263		
	Rótulo	Multiculturalidade		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	94	42,7%
	1	sim	126	57,3%

NACIONALIDADE				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	264		
	Rótulo	Nacionalidade		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	217	98,6%
	1	sim	3	1,4%

NEGRITUDE				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	265		
	Rótulo	Negritude		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	206	93,6%
	1	sim	14	6,4%

NEOCOL				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	266		
	Rótulo	Neo-colonialismo		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	218	99,1%
	1	sim	2	0,9%

ORIENSEX				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	267		
	Rótulo	Orientação sexual		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	93	42,3%
	1	sim	127	57,7%

PATRIARCA				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	268		
	Rótulo	Patriarcado		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	202	91,8%

	1	sim	18	8,2%
--	---	-----	----	------

PAZ				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	269		
	Rótulo	Paz		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	188	85,5%
	1	sim	32	14,5%

PERSFEMIN				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	270		
	Rótulo	Perspectivas feministas		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	201	91,4%
	1	sim	19	8,6%

DESENVOLINTEGRA				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	271		
	Rótulo	Desenvolvimentos Integral da Pessoa		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		

	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	152	69,1%
	1	sim	68	30,9%

PESSOALGBT				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	272		
	Rótulo	Pessoas LGBTQIAPN+		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	207	94,1%
	1	sim	13	5,9%

PESSOANATU				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	273		
	Rótulo	Pessoa/natureza		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	214	97,3%
	1	sim	6	2,7%

PLURALI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	274		
	Rótulo	Pluralidade		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		

	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	185	84,1%
	1	sim	35	15,9%

PLURALICULT				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	275		
	Rótulo	Pluralidade cultural		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	174	79,1%
	1	sim	46	20,9%

PLURALIEPIST				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	276		
	Rótulo	Pluralidade epistêmica		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	216	98,2%
	1	sim	4	1,8%

PLURALIETNI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	277		
	Rótulo	Pluralidade étnico-racial		

	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	206	93,6%
	1	sim	14	6,4%

PLURALILING				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	278		
	Rótulo	Pluralidade linguística		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

PLURALIOPIN				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	279		
	Rótulo	Pluralidade de opiniões		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

PLURALIPENS				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	280		

	Rótulo	Pluralidade de pensamento		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

PLURALIRELI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	281		
	Rótulo	Pluralidade religiosa		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	218	99,1%
	1	sim	2	0,9%

PLURALISOCI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	282		
	Rótulo	Pluralidade social		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	214	97,3%
	1	sim	6	2,7%

PLURICULT				
-----------	--	--	--	--

		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	283		
	Rótulo	Pluriculturalidade		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	217	98,6%
	1	sim	3	1,4%

POSCOL				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	284		
	Rótulo	Pós-colonialismo		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	211	95,9%
	1	sim	9	4,1%

PRECON				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	285		
	Rótulo	Preconceito		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	126	57,3%
	1	sim	94	42,7%

PRECONANALF				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	286		
	Rótulo	Preconceito contra analfabetos		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	217	98,6%
	1	sim	3	1,4%

PRECONDIGI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	287		
	Rótulo	Preconceito digital		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

PRECONETNI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	288		
	Rótulo	Preconceito étnico-racial		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		

Valores válidos	0	não	208	94,5%
	1	sim	12	5,5%

PRECONGEN				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	289		
	Rótulo	Preconceito de gênero		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	218	99,1%
	1	sim	2	0,9%

PRECONGEO				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	290		
	Rótulo	Preconceito de origem geográfica		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

PRECONLING				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	291		
	Rótulo	Preconceito linguístico		
	Tipo	Numérico		

	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	139	63,2%
	1	sim	81	36,8%

PRECONPCD				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	292		
	Rótulo	Preconceito a PCD		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	217	98,6%
	1	sim	3	1,4%

PRECONRELI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	293		
	Rótulo	Preconceito religioso		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

PRECONSEX				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	294		

	Rótulo	Preconceito com base nas orientações sexuais		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	218	99,1%
	1	sim	2	0,9%

PRECONSOCI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	295		
	Rótulo	Preconceito social		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

RAÇAETNIA				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	296		
	Rótulo	Raça/Etnia		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	118	53,6%
	1	sim	102	46,4%

RACIALI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	297		
	Rótulo	Processos de racialização		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	217	98,6%
	1	sim	3	1,4%

RACIS				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	298		
	Rótulo	Racismo		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	154	70,0%
	1	sim	66	30,0%

RACISAMB				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	299		
	Rótulo	Racismo ambiental		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%

	1	sim	1	0,5%
--	---	-----	---	------

RAZÃOEMOÇÃO				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	300		
	Rótulo	Razão/Emoção		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	215	97,7%
	1	sim	5	2,3%

RELAETNI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	301		
	Rótulo	Relações étnico-raciais		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	68	30,9%
	1	sim	152	69,1%

RELAGEN				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	302		
	Rótulo	Relações de gênero		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		

Valores válidos	0	não	55	25,0%
	1	sim	165	75,0%

RESIS				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	303		
	Rótulo	Resistência		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	164	74,5%
	1	sim	56	25,5%

RESISCUL				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	304		
	Rótulo	Resistência cultural		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	214	97,3%
	1	sim	6	2,7%

RESISINDI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	305		
	Rótulo	Resistência indígena		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		

	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	215	97,7%
	1	sim	5	2,3%

RESISNEG				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	306		
	Rótulo	Resistência negra		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	212	96,4%
	1	sim	8	3,6%

RESISOCIAL				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	307		
	Rótulo	Resistência social		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

RESPE				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	308		
	Rótulo	Respeito		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		

	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	206	93,6%
	1	sim	14	6,4%

RESPEDIFE				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	309		
	Rótulo	Respeito às diferenças		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	198	90,0%
	1	sim	22	10,0%

RESPEDIFECULT				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	310		
	Rótulo	Respeito às diferenças culturais		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

RESPEDIGHUMAN				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	311		

	Rótulo	Respeito à dignidade humana		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	216	98,2%
	1	sim	4	1,8%

RESPEDIVER				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	312		
	Rótulo	Respeito à diversidade		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	197	89,5%
	1	sim	23	10,5%

RESPEDIVERSICULT				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	313		
	Rótulo	Respeito à diversidade cultural		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	209	95,0%
	1	sim	11	5,0%

RESPEDIVERSIECON				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	314		
	Rótulo	Respeito à diversidade econômica		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	218	99,1%
	1	sim	2	0,9%

RESPEDIVERSIETNI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	315		
	Rótulo	Respeito à diversidade étnico-racial		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	213	96,8%
	1	sim	7	3,2%

RESPEDIVERSIFIS				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	316		
	Rótulo	Respeito à diversidade física		
	Tipo	Numérico		

	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	218	99,1%
	1	sim	2	0,9%

RESPEDIVERSIGEN				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	317		
	Rótulo	Respeito à diversidade de gênero		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	217	98,6%
	1	sim	3	1,4%

RESPEDIVERSIGERA				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	318		
	Rótulo	Respeito à diversidade geracional		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	214	97,3%
	1	sim	6	2,7%

RESPEDIVERSIIDEOL			
		Valor	Contagem
			Porcentagem

Atributos padrão	Posição	319		
	Rótulo	Respeito à diversidade ideológica		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	218	99,1%
	1	sim	2	0,9%

RESPEDIVERSILING				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	320		
	Rótulo	Respeito à diversidade linguística		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	213	96,8%
	1	sim	7	3,2%

RESPEDIVERSIPSIQ				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	321		
	Rótulo	Respeito à diversidade psíquica		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		

Valores válidos	0	não	218	99,1%
	1	sim	2	0,9%

RESPEDIVERSIREGI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	322		
	Rótulo	Respeito à diversidade regional		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

RESPEDIVERSIRELI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	323		
	Rótulo	Respeito à diversidade religiosa		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	214	97,3%
	1	sim	6	2,7%

RESPEDIVERSISEX				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	324		

	Rótulo	Respeito à diversidade de orientação sexual		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	211	95,9%
	1	sim	9	4,1%

RESPEDIVERSISOCI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	325		
	Rótulo	Respeito à diversidade social		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	213	96,8%
	1	sim	7	3,2%

RESPEDIVERSIINDIV				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	326		
	Rótulo	Respeito às necessidades individuais		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		

Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

RESPESERES				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	327		
	Rótulo	Respeito aos direitos dos outros seres vivos às condições vivenciais		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

RESPEPLURALICULT				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	328		
	Rótulo	Respeito à pluralidade cultural		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	217	98,6%
	1	sim	3	1,4%

RESPONSAMB			
		Valor	Contagem
			Porcentagem

Atributos padrão	Posição	329		
	Rótulo	Responsabilidade ambiental		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

SAGRADO				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	330		
	Rótulo	Sagrado		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

SEGURANÇA				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	331		
	Rótulo	Segurança		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	210	95,5%
	1	sim	10	4,5%

SEXISMO				
		Valor	Contagem	Porcentagem

Atributos padrão	Posição	332		
	Rótulo	Sexismo		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	214	97,3%
	1	sim	6	2,7%

SOLIDARIEDADE				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	333		
	Rótulo	Solidariedade		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	199	90,5%
	1	sim	21	9,5%

SUSTENTA				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	334		
	Rótulo	Sustentabilidade		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	120	54,5%
	1	sim	100	45,5%

TECNOASSIST			
		Valor	Contagem
			Porcentagem

Atributos padrão	Posição	335		
	Rótulo	Tecnologias assistivas		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	192	87,3%
	1	sim	28	12,7%

TECNOSUSTENTA				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	336		
	Rótulo	Tecnologias para sustentabilidade		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%
	1	sim	1	0,5%

TERRITORIALIDADE				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	337		
	Rótulo	Territorialidade		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	212	96,4%
	1	sim	8	3,6%

TOLER				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	338		
	Rótulo	Tolerância		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	214	97,3%
	1	sim	6	2,7%

TOLERRELI				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	339		
	Rótulo	Tolerância religiosa		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	218	99,1%
	1	sim	2	0,9%

TRANSCULT				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	340		
	Rótulo	Transculturalidade		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	212	96,4%

	1	sim	8	3,6%
--	---	-----	---	------

VALORCIVILIZA				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	341		
	Rótulo	Valores civilizatórios		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	217	98,6%
	1	sim	3	1,4%

VIOLÊNCIA				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	342		
	Rótulo	Violência		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	153	69,5%
	1	sim	67	30,5%

XENOFOBIA				
		Valor	Contagem	Porcentagem
Atributos padrão	Posição	343		
	Rótulo	Xenofobia		
	Tipo	Numérico		
	Formato	F8		
	Medição	Nominal		
	Papel	Entrada		
Valores válidos	0	não	219	99,5%

	1	sim	1	0,5%
--	---	-----	---	------