

Currículo vivido e emoções em uma educação baseada na justiça social¹

Felipe Mujica Johnson ^I 

Resumo:

A educação representa um projeto de caráter sociocultural, político, histórico e filosófico. Portanto, seus conhecimentos precisam ser interpretados dialeticamente entre diversas categorias que, de certa forma, se apresentam como dicotômicas, entre as quais se destacam a subjetividade-objetividade ou a realidade local-global. Nesse contexto pedagógico, o conceito de justiça social tem se posicionado como um farol ético associado a movimentos sociais e direitos políticos. Este estudo reflete sobre o currículo vivido e as emoções em uma educação baseada na justiça social. As análises sobre o currículo vivido como categoria que transcende a racionalidade tecnicista permitem reconhecer que ele se apresenta como uma possibilidade de dar espaço aos significados das experiências dos alunos e dos professores, permitindo retroalimentar os ciclos formativos em diferentes contextos e níveis educacionais. O mesmo ocorre com as emoções na educação que, ligadas ao bem-estar e à ética, permitem compreender as experiências a partir do sentimento subjetivo e estabelecer conhecimentos pedagógicos. Sugere-se abordar essas temáticas com uma abordagem epistemológica plural do tema, a fim de evitar enfoques superficiais e reducionistas que sejam prejudiciais em termos pedagógicos.

Palavras-chave: Educação formal; educação comunitária; afetividade; currículo.

I. Doutor em Ciências da Atividade Física e do Esporte pela Universidade Autônoma de Madri. Professor e pesquisador do curso de Pedagogia em Educação Física da Faculdade de Educação da Universidade Autônoma do Chile, Campus Talca. Talca, Chile. E-mail: felipe.mujica@uautonoma.cl.

Lived curriculum and emotions in an education based on social justice

Abstract:

Education represents a project with sociocultural, political, historical, and philosophical dimensions. Therefore, its body of knowledge must be interpreted dialectically across various categories that, in some ways, appear dichotomous, notably subjectivity versus objectivity or local versus global reality. Within this pedagogical context, the concept of social justice has emerged as an ethical guiding principle associated with social movements and political rights. This study reflects on the lived curriculum and emotions in an education grounded in social justice. Analyses of the lived curriculum as a category that transcends technical rationality reveal that it offers an opportunity to give space to the meanings of students' and teachers' experiences, thereby informing educational cycles across different contexts and levels of education. A similar dynamic occurs with emotions in education, which, linked to well-being and ethics, allow us to understand experiences from a subjective perspective and establish pedagogical knowledge. It is suggested that these themes be addressed through a pluralistic epistemological approach to the subject, to avoid superficial and reductionist approaches that are detrimental in pedagogical terms.

Keywords: Formal education; community education; affectivity; curriculum.



Currículo vivido y emociones en una educación basada en la justicia social

Resumen

La educación representa un proyecto de corte sociocultural, político, histórico y filosófico. Por lo tanto, sus saberes requieren ser interpretados dialécticamente entre variadas categorías que, de algún modo, se presentan como dicotómicas, entre las que destaca la subjetividad-objetividad o la realidad local-global. En este contexto pedagógico se ha posicionado el concepto de justicia social como un faro ético asociado a movimientos sociales y derechos políticos. Este estudio reflexiona sobre el currículo vivido y las emociones en una educación basada en la justicia social. Los análisis sobre el currículo vivido como categoría que trasciende la racionalidad tecnicista permiten reconocer que se presenta como una posibilidad de otorgarle espacio a los significados de las experiencias del estudiantado y el profesorado, permitiendo retroalimentar los ciclos formativos en distintos contextos y niveles educativos. Sucede de forma similar con las emociones en educación que, vinculadas con el bienestar y la ética, permiten comprender las experiencias desde el sentir subjetivo y establecer conocimientos pedagógicos. Se sugiere abordar estas temáticas con un abordaje epistemológico plural del tema, con el fin de evitar enfoques superficiales y reduccionistas que sean perjudiciales en términos pedagógicos.

Palabras clave: Educación formal; educación comunitaria; afectividad; currículo.



Introdução

A educação, de modo dialético, representa um projeto de caráter sociocultural, político, histórico e filosófico (Dussel, 1980; Freire, 2011; Johnson, 2023; Mujica, 2022). Em termos socioculturais, reconhecem-se as relações com os conhecimentos das culturas populares (Maglia; Hernández, 2016), das culturas indígenas (Poblete et al., 2020), das desigualdades socioeconômicas (Bernardi; Martínez, 2023), dos movimentos sociais (Staggenborg, 2016), dos movimentos religiosos (Lyda, 2020), dos movimentos artísticos (Echarri; Urpí, 2022) e das outras atividades que mobilizam os interesses dos grupos humanos, como o esporte, o turismo, a ciência, entre outras.

Sobre a dimensão política dos projetos educacionais, devem ser reconhecidos os vínculos com os conhecimentos sobre a democracia (Dewey, 1995), os conhecimentos sobre as relações humanizadoras fundamentadas no diálogo e na problematização da realidade (Freire, 2011), os conhecimentos sobre os fundamentos do totalitarismo (Arendt, 2021), os conhecimentos sobre os direitos humanos (Freeman, 2022), os conhecimentos sobre os sentidos do poder (Apple, 1995), entre outros. Com relação à dimensão histórico-filosófica, considera-se pertinente abordar os conhecimentos das sociedades antigas (Muñoz; Morales, 2009), da época medieval (Beuchot, 2023), da modernidade (Dussel, 2022) e da pós-modernidade (Mujica, 2022), incluindo as abordagens decoloniais (Ortiz, 2024), entre outras.

Nesse marco conceitual da educação como projeto multidimensional, cabe perguntar: onde se situa o fundamento de uma educação baseada na justiça social? Diante disso, é possível afirmar que esse fundamento se encontra nas três dimensões, ou seja, na sociocultural, na política e na histórico-filosófica. Portanto, a justiça social pode ser entendida como uma categoria que reconhece um contexto ético no qual os direitos humanos são respeitados com base em fundamentos socioculturais, históricos, filosóficos e políticos. Lucio-Villegas (2015, p. 18) define a justiça social como “a inclusão de todas as



peessoas nos benefícios da sociedade, bem como o empoderamento das pessoas para que possam participar da vida econômica, cultural, social e educacional de sua comunidade”. A justiça social tem feito parte dos movimentos sociais de reivindicação de direitos políticos, das crises sociais que emergiram em diferentes épocas em razão das condições desiguais e das aspirações imperialistas, bem como das aspirações do progressismo acadêmico, que contribuiu para a teoria crítica, destacando-se a Escola de Frankfurt (Marcillo; Heredia; Benitez, 2017).

Entre os acontecimentos históricos que marcaram a justiça social no mundo encontram-se a abolição da escravidão humana, o sufrágio feminino, a jornada de trabalho de oito horas e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, entre outros acontecimentos relevantes. Em função desses antecedentes, é possível compreender a educação baseada na justiça social como uma categoria que educa para um contexto ético no qual os direitos humanos são respeitados em termos socioculturais, históricos, filosóficos e políticos. Por outro lado, sob o ponto de vista da educação social, tem-se assinalado que a justiça social na educação pode ser abordada a partir de enfoques de justiça, como a distribuição de recursos e o reconhecimento dos grupos excluídos (Montané, 2015). Também tem sido proposta a educação para a justiça social sob a perspectiva freireana, destacando-se as contribuições referentes à emancipação cultural, à comunicação dialógica, à alfabetização, à investigação temática, à dialética opressor-oprimido, à conscientização, à educação problematizadora e à formação para a democracia (Lucio-Villegas, 2015). Cabe destacar que a justiça social no campo educacional tem sido teorizada em função de diferentes temáticas, como o sistema escolar (Connell, 2006), o currículo (Mujica, 2020), a democracia (Belavi; Murillo, 2016), a inclusão educacional (Simón et al., 2019) e as emoções (Pineda; Orozco, 2023).

Com base no exposto anteriormente, este ensaio tem por objetivo refletir sobre o currículo vivido e as emoções em uma educação baseada na justiça social.



Currículo vivido em uma educação baseada na justiça social

O currículo, como categoria acadêmica, remonta à Universidade de Leiden (Países Baixos), em 1582, e à Universidade de Glasgow (Escócia), em 1633, como um processo global unificador de cursos universitários e também com um sentido de controle do processo de ensino-aprendizagem (Hamilton, 1981). No entanto, a categoria de estudos curriculares é mais recente e remonta ao século XX, com uma forte tradição anglo-saxônica (Díaz-Barriga, 2003; Johnson, 2023; Pinar, 2014). Tomando como referência a história dos estudos curriculares nos Estados Unidos, tem-se proposto que, no século XX, existiram as seguintes três grandes etapas: a) crise: inauguração do campo e estabilização paradigmática como desenvolvimento do currículo (1918-1969); b) reconceitualização do campo (1969-1980); e c) internacionalização (2000) (Pinar, 2014). Cabe destacar que essa história estadunidense sobre o currículo também é reconhecida por sua influência no currículo da América Latina, sobretudo pela influência da visão técnico-instrumental (Díaz-Barriga, 2020).

Como parte dos estudos curriculares, também se destacou a análise das racionalidades curriculares de Grundy (1991), com base na teoria dos interesses humanos de Habermas (1990). Essas racionalidades são as seguintes: a) técnico-instrumental: reprodução da realidade; b) prática: compreensão da realidade; c) crítica-emancipatória: transformação da realidade (Grundy, 1991). Sobre a participação dessas racionalidades nos acontecimentos educacionais, foi assinalado o seguinte:

[...] as racionalidades curriculares definem a natureza do conhecimento curricular, isto é, seus componentes epistemológicos. Cada uma dessas racionalidades disputa a predominância no campo do currículo e se expressa em conceitualizações diferentes, projetando também entendimentos distintos a respeito da produção, interpretação e distribuição do conhecimento, bem como das relações entre os atores educacionais nos processos de formação (Valdés; Turra-Díaz, 2017, p. 25).



Com relação ao conceito de currículo, este foi proposto por Sacristán (2010) a partir de seu papel sociocultural, demonstrando que representa uma categoria acadêmica viva, dinâmica e flexível. Esse conceito foi formulado da seguinte maneira:

O currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade externas às instituições educacionais, por um lado, e a cultura dos sujeitos, por outro; entre a sociedade que hoje existe e aquela que existirá amanhã; entre as possibilidades de conhecer, de saber comunicar e de expressar-se, em contraposição ao fechamento e à ignorância (Sacristán, 2010, p. 12).

A partir dessa perspectiva sociocultural, devemos reconhecer que o currículo está sempre vinculado, de forma implícita ou explícita, a sentidos religiosos, políticos, científicos, filosóficos, econômicos, étnicos, públicos, entre outros (Pinar, 2014; Quichimbo; Mendez, 2020). O estudo do currículo também permitiu transcender a hegemonia do currículo prescrito em termos de documentos oficiais, geralmente ministeriais, ampliando-se para outras dimensões, como o currículo nulo, oculto, vivido, avaliado e apoiado (Johnson, 2023). Em termos epistemológicos, isso fez parte da reconceitualização e da internacionalização do currículo (Pinar, 2014), assim como das racionalidades práticas e críticas (Grundy, 1991), uma vez que tensionaram a corrente técnico-instrumental, que priorizava o currículo prescrito. Uma conceitualização do currículo vivido é a seguinte:

O currículo vivido, ou a dimensão vivida do currículo, se assim se preferir, é o currículo do ponto de vista do estudante. Não se trata, porém, daquele estudante imaginado que lemos nos documentos de políticas públicas, nos projetos acadêmicos, ou daquele que os pais desejam; mas do estudante de carne e osso, do estudante em toda a sua humanidade (Johnson, 2023, p. 47).

No currículo vivido fazem-se presentes diferentes teorias filosóficas contra-hegemônicas da modernidade como projeto fragmentador e reducionista da vida humana, entre as quais se encontram as teorias crítica, fenomenológica, existencialista, psicanalítica e decolonial (Guerrero; Álvarez;



Mujica, 2025; Johnson, 2023; Pinar, 2014). Esse contexto epistemológico é propício para abordar o currículo vivido a partir da justiça social, na qual podem ser analisadas situações contextuais educacionais de falta de reconhecimento, exclusão, discriminação e, em síntese, de afetação negativa que prejudica as oportunidades educacionais das pessoas em seus diferentes papéis. Algumas categorias de estudo associadas negativamente à justiça social, que possuem um forte embasamento teórico, podem ser o racismo, a xenofobia, a pobreza, a heteronormatividade, a desigualdade de gênero, o adultocentrismo ou a exclusão por deficiência. Essas categorias podem ser abordadas como currículo vivido tanto do corpo discente quanto do corpo docente. Um exemplo empírico dessa relação é o estabelecido pelo projeto Fondecyt de Iniciação nº 11240233, do Ministério da Ciência, Tecnologia, Conhecimento e Inovação do Chile, que estudou a diversidade sexo-genérica de estudantes de Pedagogia em Educação Física, reconhecendo categorias favoráveis e desfavoráveis para uma perspectiva inclusiva e de justiça social (Mujica; Guerrero, 2025).

Emoções em uma educação baseada na justiça social

O estudo das emoções tem sido abordado, ao longo da história dos últimos dois séculos, de forma transdisciplinar, uma vez que tem sido investigado em diversas disciplinas acadêmicas. Entre essas abordagens encontram-se as perspectivas etológica (Darwin, 1872), cognitivo-psicológica (Marañón, 1985), etnológica (Mauss, 1921), ética (Scheler, 2005) e pedagógica (Freire, 2004). Por isso, é necessário adotar uma perspectiva transdisciplinar do conceito de emoção, sendo uma possibilidade uma interpretação biopsicossocial, conforme a seguinte conceitualização:

Considera-se que as emoções são estados psicológicos breves e intensos, que podem cumprir funções vitais e culturais, e respondem a estímulos biológicos, psicológicos e sociais, em função da configuração que as pessoas apresentam em cada um desses âmbitos (Mujica, 2020, p. 17-18).



As emoções têm sido associadas a valorações centradas na psicologia e na ética, nas quais se encontram a valoração positiva/negativa sob a perspectiva do bem-estar subjetivo (BS) ou uma valoração desejável/indesejável do ponto de vista ético (Mujica; Inostroza; Orellana, 2018; Pinedo, 2019; Scheler, 2005). As emoções positivas para o BS seriam alegria, entusiasmo, diversão, segurança, entretenimento, entre outras (Bisquerra; López-Cassá, 2020). Por sua vez, as emoções negativas para o BS seriam o tédio, o medo, a tristeza, a raiva, a vergonha, entre outras (Bisquerra; López-Cassá, 2020). Como se pode observar, a partir da noção de BS, a classificação das emoções seria dicotômica e estável, ou seja, uma mesma emoção não poderia pertencer a ambas as categorias de valor. Sob a perspectiva ética, haveria uma semelhança e uma diferença em relação à classificação do BS, pois também seria dicotômica, porém seria instável ou mutável, de acordo com o conteúdo associado à emoção. Ou seja, uma mesma emoção poderia situar-se na categoria de desejável ou indesejável em termos éticos. Por exemplo, a alegria pelo bem alheio seria desejável, enquanto a alegria pelo mal alheio seria indesejável (Mujica; Inostroza; Orellana, 2018; Scheler, 2005).

As emoções, tanto sob a perspectiva do BS quanto da ética, podem ser associadas à justiça social. Por exemplo, a alegria pelo respeito à dignidade e aos direitos humanos pode ser interpretada como algo que favorece a ética e o BS das pessoas. Desconsiderar a perspectiva sociocultural, política e ética das emoções na educação pode representar um perigo, pois promoveria interpretações da afetividade humana de caráter técnico-instrumental, reducionista, neoliberal, manipulador e desumanizado (Lagos; Mujica, 2024; Prieto, 2018; Sorondo, 2023). Para enfrentar esses perigos e conduzir a abordagem das emoções a partir de uma perspectiva humanizadora, é necessário considerá-las em articulação com a teoria crítica, a formação ética, a interculturalidade, o pluralismo epistemológico, os sentidos pedagógicos e a visão problematizadora (Freire, 2004; Lagos; Mujica, 2024; Marina, 2018; Mujica; Inostroza; Orellana, 2018; Pinedo, 2019).



Foram realizados diferentes estudos empíricos que consideram a perspectiva emocional a partir da justiça social na educação. Um desses estudos investigou o movimento social chileno de 2019, também conhecido como a Revolução do Torniquete ou o Estallido Social, sob uma perspectiva pedagógica narrativa de formação docente para a justiça social. Nesse estudo, interpretou-se a presença da raiva como fonte de mobilização diante da indignação provocada por situações socioculturais injustas, bem como a alegria como expressão da possibilidade de enfrentar o protesto de modo relacional, comunitário e colaborativo (Silva-Peña; Paz-Maldonado, 2019).

Um segundo estudo sobre as emoções na formação docente em uma perspectiva crítica investigou o currículo vivido de um estudante homossexual na disciplina de Educação Física, reconhecendo a vivência de emoções positivas para o BS (alegria, diversão, entusiasmo e segurança), vinculadas à ausência de estereótipos, à formação docente não sexista, ao trabalho em equipe e ao vínculo afetivo com os estudantes da educação básica, uma vez que estes demonstrariam a aceitação de sua pessoa em termos integrais, incluindo sua diversidade sexo-genérica (Mujica; Guerrero, 2025). Por outro lado, esse mesmo estudo identificou a vivência de emoções negativas para o BS (medo, tristeza, ansiedade e raiva) associadas à presença de estereótipos de gênero (Mujica; Guerrero, 2025). Um terceiro estudo sobre essa temática investigou as experiências estudantis em educação inclusiva durante a linha de formação prática de estudantes de Pedagogia, reconhecendo emoções negativas para o BS (raiva, tristeza, medo e insegurança) associadas a situações escolares de exclusão, segregação e outras situações complexas (Herrera-Seda; Cárdenas-Alarcón; Vanegas-Ortega, 2026). Por sua vez, esse mesmo estudo também reconheceu emoções positivas para o BS (alegria e satisfação) em torno das experiências favoráveis com a educação inclusiva (Herrera-Seda; Cárdenas-Alarcón; Vanegas-Ortega, 2026).



Considerações finais

Com base no objetivo do estudo, reconhece-se que a abordagem do currículo vivido e das emoções na educação pode orientar-se para uma perspectiva baseada na justiça social, no progresso da sociedade e na humanização, tendo como princípios éticos fundamentais os direitos humanos e políticos conquistados no último século em âmbito internacional. Isso requer um estudo epistemológico plural sobre o tema, a fim de evitar abordagens superficiais e reducionistas da emocionalidade, o que constitui uma advertência estabelecida por diferentes estudos científicos. Por outro lado, identifica-se que as emoções vêm sendo analisadas sob uma perspectiva social em diferentes estudos educacionais, tanto teóricos quanto empíricos, o que demanda sua ampliação em distintos contextos e dimensões disciplinares associadas.

Os conhecimentos abordados sugerem que é importante conceber o currículo a partir de um ponto de vista experiencial, para transcender a perspectiva técnico-instrumental e reprodutiva da educação. Da mesma forma, propõe-se que o currículo seja considerado a partir de diversos pontos de vista epistemológicos, socioculturais e éticos, reconhecendo que, em âmbito internacional, vive-se um período de reconceitualização que inclui a teoria crítica de diferentes contextos geográficos, incluindo a latino-americana. Quanto à abordagem das emoções, trata-se de uma inflexão filosófica que transcende a visão cartesiana da modernidade, o que também faz parte da abordagem decolonial da educação, na qual se reconhece a integralidade do ser humano em uma perspectiva pedagógica situada, relacional, dialética e dialógica.

Referências

APPLE, Michael. **Education and Power**. 2. ed. Londres: Routledge, 1995.

ARENDT, Hannah. **Los orígenes del totalitarismo**. Madrid: Alianza editorial, 2021.



BELAVI, Guillermina; MURILLO, Francisco. Educación, democracia y justicia social. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Madrid, v. 5, n. 1, p. 13-34, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1.001>.

BERNARDI, Fabrizio; MARTÍNEZ, Juan. (coord.). **Desigualdades sociales**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2023.

BEUCHOT, Mauricio. **Historia de la filosofía medieval**. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2023.

BISQUERRA, Rafael; LÓPEZ-CASSÁ, Èlia. **Educación emocional: 50 preguntas y respuestas**. Buenos Aires: Editorial Ateneo, 2020.

CONNELL, Raewyn. **Escuelas y Justicia Social**. 3. ed. Madrid: Morata, 2006.

DARWIN, Charles. **La expresión de las emociones en el hombre y en los animales**: Tomo primero. Buenos Aires: Sociedad de Ediciones Mundiales, 1872.

DEWEY, John. **Democracia y Educación**: Una introducción a la filosofía de la educación. 6. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1995.

DÍAZ-BARRIGA, Ángel. Andares curriculares en América Latina. **Revista Enfoques Educativos**, Santiago, v. 17, n. 2, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/60634>. Acesso em: 11 mar. 2026.

DÍAZ-BARRIGA, Ángel. Currículum: Tensiones conceptuales y prácticas. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Ensenada, v. 5, n. 2, p. 1-13, 2003. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412003000200005&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 3 mar. 2026.

DUSSEL, Enrique. **1492. El encubrimiento del Otro**: Hacia el origen del “mito de la Modernidad”. Buenos Aires: Editorial Las Cuarenta, 2022.

DUSSEL, Enrique. **La pedagogía latinoamericana**. Bogotá: Editorial Nueva América, 1980.

ECHARRI, Fernando; URPÍ, Carmen. **10 claves para comprender el arte contemporáneo**. Sevilla: Wanceulen, 2022.



FREEMAN, Michael. **Human rights**. 4. ed. Cambridge: Polity Press, 2022.

FREIRE, Paulo. **Cartas a quien pretende enseñar**. Madrid: Siglo XXI, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. 2. ed. Madrid: Siglo XXI, 2011.

GRUNDY, Shirley. **Producto o praxis del curriculum**. Madrid: Morata, 1991.

GUERRERO, Sebastián; ÁLVAREZ, Bárbara; MUJICA, Felipe. Currículum Vivido y Educación Física en clave Descolonial. Un contexto Epistemológico. **Revista ProPulsión Interdisciplina en Ciencias Sociales y Humanidades**, Copiapó, v. 10, n. 2, p. 117-131, 2025. DOI: <https://doi.org/10.53645/revprop.v10i2.161>.

HABERMAS, Jürgen. **Conocimiento e interés**. Madrid: Taurus, 1990.

HAMILTON, David. Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”. **Revista de Educación**, Madrid, n. 295, p. 187-205, 1981. Disponível em: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1991/re295/re295-06.html>. Acesso em: 2 mar. 2026.

HERRERA-SEDA, Constanza; CÁRDENAS ALARCÓN, Constanza; VANEGAS-ORTEGA, Carlos. Initial Teacher Education for Inclusion: Does Practicum Bring Pre-service Teachers Closer to an Inclusive Approach?. **Australian Journal of Teacher Education**, Santiago, v. 51, n. 1, p. 83-102, 2026. DOI: <https://doi.org/10.14221/1835-517X.7013>.

JOHNSON, Daniel. **Estudios curriculares: Una reflexión sobre la experiencia educacional**. Concepción: Ediciones Escaparate, 2023.

LAGOS, Nancy; MUJICA, Felipe. Emociones en la educación latinoamericana. Análisis desde el estudio curricular crítico y la pedagógica corporal. **Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores**, Toluca, v. 12, n. 1, p. 1-20, 2024. DOI: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v12i1.4263>.

LUCIO-VILLEGAS, Emilio. Paulo Freire. La Educación como Instrumento para la Justicia Social. **Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social**, v. 4, n. 1, p. 9-20, 2015. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2015.4.1.001>.



LYDA, Hap. **Eleven great religions of the world today**: A quick description. Arkansas: Resource publications, 2020.

MAGLIA, Graciela; HERNÁNDEZ FOX, Leonor (ed.). **Memorias, saberes y redes de las culturas populares en América Latina**. Bogotá: Universidad Externado de Colombia; Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Ciencias Sociales; Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA), 2016. Disponível em: Publicaciones Universidad Externado de Colombia. Acesso em: 17 jun. 2026.

MARAÑÓN, Gregorio. Contribución al estudio de la acción emotiva de la adrenalina. **Estudios de Psicología**, Madrid, n. 21, p. 75-89, 1985. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65927>. Acesso em: 2 mar. 2026.

MARCILLO, Juan Carlos; HEREDIA, Pablo Alfonso; BENITEZ, Andrés Sebastián. Escuela de Frankfurt: Teoría Crítica. **Revista Publicando**, Miami Gardens, v. 4, n. 12(2), p. 136-150, 2017. Disponível em: <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/688>. Acesso em: 1 mar. 2026.

MARINA, José Antonio. **El laberinto sentimental**. Barcelona: Anagrama, 2018.

MAUSS, Marcel. L'expression obligatoire des sentiments (Rituels oraux funéraires australiens). **Journal de Psychologie**, Paris, n. 18, p. 425-434, 1921. Disponível em: https://psychanalyse.com/pdf/l_expression_obligatoire_des_sentiments.pdf. Acesso em: 4 mar. 2026.

MONTANÉ, Alejandra. Justicia social y educación. **Revista de Educación Social**, Madrid, n. 20, p. 92-113, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6480652>. Acesso em: 2 mar. 2026.

MUJICA, Felipe. Análises crítica do currículo escolar no Chile com base na justiça social. **Educare**, Heredia, v. 24, n. 1, p. 472-485, apr. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.25>.

MUJICA, Felipe. **Filosofía (pos)moderna y educación**: Desafíos para el siglo XXI. Santiago: Editorial Forja, 2022.



MUJICA, Felipe; GUERRERO, Sebastián. Currículum vivido, emociones y homosexualidad masculina en la formación docente de Educación Física en Chile. **Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity**, Corunha, v. 11, n. 4, p. 1-22, 2025. DOI: <https://doi.org/10.17979/sportis.2025.11.4.12048>.

MUJICA, Felipe; INOSTROZA, Claudia; ORELLANA, Nelly. Educar las Emociones con un Sentido Pedagógico: Un Aporte a la Justicia Social. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Madrid, v. 7, n. 2, p. 113-127, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.007>.

MUÑOZ, Carmen; MORALES, Camilo. (coord.). **La antigua Grecia: Sabios y saberes**. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2009.

ORTIZ, Alexander. **Pedagogías descoloniales: Descolonizar la educación, la enseñanza y el aprendizaje**. Bogotá: Ediciones de la U, 2024.

PINAR, William. **La teoría del currículum**. Madrid: Narcea, 2014.

PINEDA, Edgar Oswaldo; OROZCO, Paula Andrea. Pedagogía de las emociones como aporte a una educación emancipadora y con justicia social. **Trabajo Social**, Bogotá, v. 25, n. 1, p. 199-225, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15446/ts.v25n1.101914>.

PINEDO, Iván. Vida buena, vulnerabilidad y emociones: la relevancia ética de los acontecimientos incontrolados desde la perspectiva de Martha Nussbaum. **Universitas Philosophica**, Bogotá, v. 36, n. 73, p. 187-214, 2019. DOI: [10.11144/Javeriana.uph36-73.vbve](https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph36-73.vbve).

POBLETE, Carolina; MORENO, Alberto; SANDOVAL, Eduardo; AEDO, Esteban. Kuifi kimün aukantun kimeltuwün meu. La enseñanza del juego mapuche desde las lógicas internas de su cultura. **Retos**, Murcia, n. 37, p. 197-204, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.72518>.

PRIETO, Miriam. La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. **Educación XX1**, Madrid, v. 21, n. 1, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.20200>.



QUICHIMBO, Fausto; MENDEZ, Nelly. Currículo y justicia social: un abordaje desde la interculturalidad. **Ciencia e Interculturalidad**, Nueva Guinea, v. 27, n. 2, p. 22-29, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5377/rci.v27i02.10427>.

SACRISTÁN, José Gimeno. La función abierta de la obra y su contenido. **Sinéctica, Revista Electrónica de Educación**, n. 34, p. 11-43, 2010. Disponível em: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/144/137>. Acesso em: 10 mar. 2026.

SCHULER, Max. **Esencia y formas de la simpatía**. Salamanca: Sígueme, 2005.

SILVA-PEÑA, Ilich; PAZ-MALDONADO, Eddy. Formación docente para la justicia social desde la perspectiva emocional: Indagaciones narrativas en el contexto de la revolución del torniquete. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales, Murcia, v. 33, n. 3, 2019. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/75652>. Acesso em: 18 mar. 2026.

SIMÓN, Cecilia; BARRIOS, Ángela; GUTIÉRREZ, Héctor; MUÑOZ, Yolanda. Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta?. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Madrid, v. 8, n. 2, p. 17-32, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>.

SORONDO, Juana. Emotional education within a neoliberal policy framework: Theoretical-epistemological reflections based on an exploratory study of speeches by AMBA secondary school educators. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 31, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7717>.

STAGGENBORG, Suzanne. **Social movements**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2016.

VALDÉS, Mario; TURRA-DIAZ, Omar. Curricular rationalities in the training of teachers specialized history in Chile. **Diálogo Andino**, Arica, n. 53, p. 23-32, jun. 2017. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-26812017000200023&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em: 11 mar. 2026.



Nota

- 1 Declaração de uso de inteligência artificial – O Gemini, ferramenta de inteligência artificial desenvolvida pela Google, foi utilizado como apoio à tradução deste artigo para a língua portuguesa. A versão traduzida foi integralmente revisada e ajustada pela equipe editorial, a fim de assegurar a fidelidade ao texto original, a precisão terminológica e a conformidade com as normas editoriais da revista. A ferramenta não foi utilizada para produzir os argumentos, as análises ou o conteúdo acadêmico do artigo.



Como citar

JOHNSON, Felipe Mujica. Currículum vivido y emociones en una educación basada en la justicia social. **Educación em Análise**, Londrina, v. 11, p. 1-18, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2026.v11.54880>.

Submetido em: 20 de março de 2026

Aceito em: 11 de junho de 2026

Publicado em: 31 de julho de 2026



CRediT

Reconhecimentos:	Não se aplica.
Financiamento:	Não se aplica.
Conflito de interesses:	O autor certifica que não possui interesse comercial ou associativo que represente um conflito.
Aprovação ética:	Não se aplica.
Contribuição do autor:	JOHNSON, F. M. declara ter realizado a conceitualização, a curadoria de dados, a análise formal, a investigação, a metodologia, a redação do rascunho original, a supervisão, a validação, a visualização, a redação da revisão e a edição.

Editorial Team

Editor de seção:	Letícia Bassetto Secorum
Membro da equipe de produção:	Ana Luiza Marques Pedraçoli
Assistente de editoração:	Giovanna Martins Capaci Rodrigues
Layout e Diagramação:	Carolina Motter Pizoni - Escritório de Apoio ao Editor Científico

