

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E  
INOVAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Vanessa Gurgel Gonzalez Corrêa**

**O DIREITO NA GRADUAÇÃO: CONTRIBUIÇÃO PARA O  
DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA E DA FORMAÇÃO  
HUMANÍSTICA**

**Sorocaba-SP**

**Vanessa Gurgel Gonzalez Corrêa**

**O DIREITO NA GRADUAÇÃO: CONTRIBUIÇÃO PARA O  
DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA E DA FORMAÇÃO  
HUMANÍSTICA**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba – Uniso, na linha de Educação Superior, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida  
Pimenta

**Sorocaba-SP**

### Ficha Catalográfica

Corrêa, Vanessa Gurgel Gonzalez  
C846d O direito na graduação: contribuição para o desenvolvimento da  
competência e da formação humanística / Vanessa Gurgel Gonzalez  
Corrêa. -- 2023.  
160 f. : il.

Orientador: Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta.  
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba,  
Sorocaba, SP, 2023.

1. Ensino superior - Currículos. 2. Direito. 3. Humanismo -  
Educação. 4. Educação – Finalidades e objetivos. I. Pimenta, Maria  
Alzira de Almeida, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

**Vanessa Gurgel Gonzalez Corrêa**

**O DIREITO NA GRADUAÇÃO: CONTRIBUIÇÃO PARA O  
DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA E DA FORMAÇÃO  
HUMANÍSTICA**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba – Uniso, na linha de Educação Superior, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

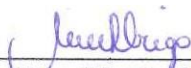
ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Alzira de A. Pimenta

Aprovada em: 12/02/2023


**BANCA EXAMINADORA:**



**Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta**  
Universidade de Sorocaba



**Profa. Dra. Maria Ogécia Drigo**  
Universidade de Sorocaba



**Prof. Dr. Fernando Silveira Melo Plentz Miranda**  
Universidade de Sorocaba



**Prof. Dr. Alexandre de Mello Guerra**  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo



**Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes**  
Universidade Federal de Alagoas

Sorocaba/SP

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais Ana Maria e Carlos.

Ao meu esposo Marcos.

Aos meus filhos Lucas e Isadora.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a Deus e a Nossa Senhora, por sempre me iluminarem e me abençoarem com sabedoria, confiança, fé, proteção e perseverança.

À minha Orientadora, Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta, pela paciência, pela confiança e pelo incentivo. Agradeço por seus conhecimentos e por sua orientação, essenciais para realizar e concluir a pesquisa. Muito obrigada, Professora, por colaborar para a minha caminhada acadêmica.

Aos Professores integrantes da Banca Examinadora, Dra. Maria Ogécia Drigo, Dr. Fernando Silveira Melo Plentz Miranda, Dr. Alexandre de Mello Guerra e Dr. Luiz Fernando Gomes, pelos apontamentos, sugestões, considerações e críticas, engrandecedores e incentivadores ao desenvolvimento e à finalização da pesquisa. Obrigada pela disponibilidade e pela dedicação de todos. Agradeço, também, aos professores suplentes, Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto e Dra. Luciana Coutinho P. Souza, pela atenção, pelo apoio e pela prontidão.

Aos meus pais, Ana Maria e Carlos, pelo exemplo de integridade, persistência, sabedoria e força. Meu agradecimento por todo apoio, amor e preocupação dedicados em minha vida, inclusive durante a trajetória desta pesquisa. Meu infinito agradecimento pelo carinho e pelo suporte concedidos, principalmente nesse momento de tantas dificuldades e provações.

Ao meu esposo, Marcos, por sempre estar a meu lado, dando-me suporte para acreditar e prosseguir. Agradeço por sua amizade, paciência, compreensão e espiritualidade, que foram importantes para concluir esta Tese. Agradeço, hoje e sempre, por você estar a meu lado, ainda mais nesse período de tantas adversidades. Obrigada, mais uma vez, pelo seu amor.

À minha turminha, meus filhos Lucas e Isadora, sempre tão animados e carinhosos, compreenderam e apoiaram esse momento tão importante em minha vida acadêmica. Agradeço por vocês me inspirarem e me fortalecerem para desenvolver e concluir este trabalho. Obrigada por ressaltarem em mim o sentido da palavra amor. Obrigada, meus “eternos pequenos”.

Às minhas irmãs, Andressa e Alessandra, ao meu cunhado, João Paulo e ao meu sobrinho Frederico, meu agradecimento especial pelo apoio, pela confiança e pelo incentivo

para continuar o meu trabalho. Obrigada pela amizade, pelo carinho e pelas brincadeiras, primordiais para esta conquista acadêmica.

Aos meus sogros, Irineu e Lucila, e à bisa, Dona Zezé, pelas orações, pelo apoio e por acreditar no meu estudo. Obrigada pelo carinho, pela ternura e pelas bênçãos essenciais para continuar minha caminhada de pesquisa.

À minha colega e amiga, Greiciane de Oliveira Sanches, por sua delicadeza, por seu apoio e por sua alegria, essenciais para concluir esta pesquisa. Agradeço pelo carinho e pela amizade.

À Equipe 8D, Nossa Senhora do Sorriso, pelas bênçãos e orações essenciais para me fortalecer a realizar este trabalho. Obrigada pelo incentivo e pela perseverança.

A todos que estiveram comigo nessa trajetória e que, de alguma maneira, tornaram-se imprescindíveis para a realização e conclusão deste trabalho. Em especial, agradeço aos Professores, à secretária, Daniela Rosa de Oliveira, e a minha colega e amiga, Marinete Martins, do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Sorocaba.

Agradeço, por fim, à Universidade de Sorocaba e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, por me proporcionarem a concretização de mais um propósito: DOUTORADO EM EDUCAÇÃO, trajetória fundamental para o meu crescimento técnico, científico, profissional e humano.

**OBRIGADA A TODOS.**

[...] a escola superior é um lugar onde se deve fazer educação e ajudar a construir projetos de vida, e não apenas onde se aprendem os conteúdos e as habilidades necessárias para o adestramento em uma profissão [...]

(GRECO, 2002, p. 39)

Educação é o processo que visa a capacitar o indivíduo a agir conscientemente diante de situações novas da vida, com aproveitamento da experiência anterior, tendo em vista a integração, a continuidade e o progresso social, segundo a realidade de cada um, para serem atendidas necessidades individuais e coletivas.

(NÉRICI, 1996, p. 8)

## RESUMO

O processo de formação acadêmica, por meio da aprendizagem alicerçada no conhecimento significativo, pretende motivar o discente a refletir sobre a realidade sociocultural na qual está inserido, orientando-o à noção de ser sujeito de direito. O problema que orientou esta pesquisa em Educação, na linha da Educação Superior, foi: *como o Direito pode acontecer nos cursos de graduação para promover, ou auxiliar a continuar promovendo, a partir da dimensão atitudinal propulsora da competência, a formação humanística do estudante?* A análise aborda o Direito nos cursos de graduação, o conhecimento significativo, a formação humanística e o ensino por competência. O trabalho se justificou, porque, além da lacuna na literatura sobre o tema investigado, seu resultado interfere no ensino realizado na Educação Superior com a intenção de contribuir para a formação e auxiliar a perceber a ação pedagógica que acontece nos cursos de graduação. A pesquisa descritiva e exploratória, iniciada no Grupo de Pesquisa em Educação Superior, Tecnologia e Inovação - GPESTI - e realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, foi proveniente de uma abordagem qualitativa orientada por uma revisão bibliográfica e análise documental. O objetivo primário foi compreender como o Direito contribui para promover a formação humanística do estudante de graduação. Os objetivos secundários foram: identificar nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) a referência à formação humanística e a demanda por desenvolver a dimensão atitudinal e o pensamento crítico; descrever um formato para propagar o conteúdo jurídico; e desenvolver uma proposta de componente do Direito. A partir desses objetivos, foram examinados os PDI das cinco Instituições de Ensino Superior selecionadas dentre as que obtiveram, em cada região brasileira, a maior nota no Índice Geral de Cursos de 2019 e, essa análise, foi sobreposta aos apontamentos de especialistas, em Educação e em Direito, permitindo elaborar a proposta do componente jurídico como referencial de estímulo para refletir sobre a formação humanística e a dimensão atitudinal na graduação. Os preceitos desenvolvidos nesta pesquisa foram aplicados em uma proposta curricular para o 'Projeto Vida & Carreira' da Universidade de Sorocaba. Os resultados fortaleceram a concepção de que a *práxis* educacional precisa despontar seu desenvolvimento com a preocupação na formação humanística do estudante, e que devem ser previstos conhecimentos relativos à formação humana e cidadã, dentre eles, os do Direito. O estudo revelou que o acesso ao saber jurídico proporciona recursos para o exercício da cidadania, porque imprime uma conquista para a educação cidadã capaz de promover o acesso ao saber significativo essencial à formação pessoal, ética, integral e profissional do estudante de

graduação. Sendo assim, a tese, aqui defendida, afirma que o conhecimento jurídico, oferecido aos estudantes de graduação, quando conciliado com a concepção de ato educativo, pode conduzir à ação de socialização base da formação humanística e da competência, segundo a Teoria do CHA: Conhecimentos, Habilidades e Atitudes, com ênfase no estímulo à dimensão atitudinal.

**Palavras-chave:** Educação Superior; Direito – proposta curricular; competência; dimensão atitudinal; formação humanística.

## ABSTRACT

The process of academic formation, through learning based on meaningful knowledge, aims to motivate the student to reflect on the sociocultural reality in which he is inserted, guiding him to the notion of being a subject of law. The problem that guided this research in Education, in the line of Higher Education, was: *how can law happen in undergraduate courses to promote, or help to continue promoting, from the attitudinal dimension that propels competence, the humanistic training of the student?* The analysis addresses law in undergraduate courses, significant knowledge, humanistic training and competency teaching. The work was justified because, in addition to the gap in the literature on the subject investigated, its result interferes in the teaching carried out in Higher Education with the intention of contributing to training and helping to perceive the pedagogical action that happens in undergraduate courses. The descriptive and exploratory research, initiated in the Research Group on Higher Education, Technology and Innovation and carried out with the support of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel, came from a qualitative approach guided by a bibliographic review and documentary analysis. The primary objective was to understand how law contributes to promoting the humanistic training of undergraduate students. The secondary objectives were: to identify in the Institutional Development Plans the reference to humanistic formation and the demand to develop the attitudinal dimension and critical thinking; describe a format for propagating legal content; and develop a proposal for a component of law. Based on these objectives, the Institutional Development Plans of the five Higher Education Institutions selected from those that obtained, in each Brazilian region, the highest score in the General Index of Courses 2019 were examined and, this analysis, was overtaken with the appointments of specialists, in Education and Law, allowing to elaborate the proposal of the legal component as a stimulus reference to reflect on humanistic education and the attitudinal dimension in graduation. The precepts developed in this research were applied in a curricular proposal for the 'Life & Career Project' of the University of Sorocaba. The results strengthened the conception that educational praxis needs to emerge its development with concern in the humanistic formation of the student, and that knowledge related to human and citizen education should be provided, among them, those of Law. The study revealed that access to legal knowledge provides resources for the exercise of citizenship, because it impresses an achievement for citizen education capable of promoting access to meaningful knowledge essential to the personal, ethical, integral and professional training of undergraduate students. Thus, the thesis, defended here, states that the legal knowledge, offered to undergraduate

students, when reconciled with the conception of an educational act, it can lead to the basic socialization action of humanistic formation and competence, according to the 'CHA Theory': Knowledge, Skills and Attitudes, with an emphasis on stimulating the atitudinal dimension.

**Keywords:** Higher Education; Law - curriculum proposal; competence; atitudinal dimension; humanistic training.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Descritores utilizados na pesquisa .....	25
Quadro 2 -	A estrutura de busca elaborada com base nas Palavras-Chave .....	26
Quadro 3 -	Trabalhos selecionados .....	27
Figura 1 -	Fases da Análise de Conteúdo .....	65
Figura 2 -	Síntese dos procedimentos .....	66
Figura 3 -	Estrutura e organização do relatório .....	67
Quadro 4 -	Colégios e suas respectivas Grandes Áreas de Conhecimento .....	71
Figura 5 -	Estrutura do ordenamento jurídico .....	84
Quadro 5 -	As IES e a Seção do PDI selecionado para amostra .....	92
Quadro 6 -	Unidades de Registro do primeiro eixo temático .....	93
Quadro 7 -	Unidades de Contexto (primeiro eixo) .....	95
Quadro 8 -	Unidades de Registro do segundo eixo temático .....	96
Quadro 9 -	Unidades de Contexto (segundo eixo) .....	98
Quadro 10 -	Unidades de Registro do terceiro eixo temático .....	99
Quadro 11 -	Unidades de Contexto (terceiro eixo) .....	100
Quadro 12 -	Unidades de Contexto e as Categorias de Análise .....	102
Quadro 13 -	Caracterização dos Elementos de Competência .....	110
Quadro 14 -	Ementa, Conteúdo Programático e Referências para a proposta .....	116
Figura 6 -	Mapa Mental de concepções .....	118
Quadro 15 -	Proposta do Componente Curricular: pensar sobre a ação pedagógica .....	119
Quadro 16 -	Caracterização inicial das dimensões da competência .....	155
Quadro 17 -	Proposta inicial do componente curricular do Direito .....	156
Quadro 18 -	Lista com as instituições de ensino .....	158
Quadro 19 -	Divulgação do resultado da proposta do componente do Direito .....	160

## LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Curricular Nacional Comum
C	Categoria de análise
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Código Civil
CDC	Código de Defesa do Consumidor
CEB	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CES	Câmara de Educação Superior
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CHA	Conhecimentos, Habilidades e Atitudes
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMES	Conferência Mundial sobre o Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONPEDI	Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito
CONSU	Conselho Universitário
CP	Conselho Pleno (do Conselho Nacional de Educação)
EaD	Educação à Distância
EDUCERE	Congresso Nacional de Educação
Educon	Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”
FUMEC	Fundação Mineira de Educação e Cultura
GPESTI	Grupo de Pesquisa em Educação Superior, Tecnologia e Inovação

IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IGC	Índice Geral de Cursos
Inep	Instituto de Pesquisas Espaciais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NDE	Núcleo Docente Estruturante
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIDCP	Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos
PIDESC	Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNMA	Política Nacional do Meio Ambiente
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
RAIES	Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior
REGRAD	Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM
SNUC	Sistema Nacional de Unidades de Conservação
SEPA	Seminário Estudantil de Produção Acadêmica
SESu	Secretaria de Educação Superior
SIRSSE	Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação
STF	Supremo Tribunal Federal

UC	Unidade de Contexto
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista
UNIBRA	Centro Universitário Brasileiro
Unifacs	Universidade Salvador
UNISO	Universidade de Sorocaba
UNIVEM	Centro Universitário Eurípides Marília
UR	Unidade de Registro
V&C	Vida e Carreira

## APRESENTAÇÃO

Nascida na cidade de Sorocaba, filha de professora e de funcionário de banco aposentados, casada e com dois filhos, sou formada em Direito pela Universidade de Sorocaba - Uniso e pós-graduada pela Escola Superior do Ministério Público do Estado de São Paulo - MP/SP.

Ao começar uma nova perspectiva profissional: a de docente na Educação Superior, pois já exercia a profissão de advogada e de conciliadora, comecei a sentir a necessidade, e a vontade, de continuar os estudos dentro da carreira acadêmica, imergindo no universo pedagógico. Para conciliar as atividades e os estudos em Direito com os estudos acadêmicos voltados à Educação, veio à tona a intenção de realizar o Mestrado em Educação.

Inicialmente, ingressei como estudante especial e, depois, como regular, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba - Uniso. Nesse programa existe a linha de estudo, a da Educação Superior, que me possibilitou aprimorar os conhecimentos acadêmicos, jurídicos, profissionais e, inclusive, pessoais, tudo com foco na área da Educação.

O interesse no objeto pesquisado, enquanto ainda mestranda, surgiu, porque ministrei aulas sobre o Direito em cursos superiores diferentes dos cursos da carreira jurídica. Por isso, as inquietações foram eclodindo para tentar descobrir, nesse momento, qual a justificativa para a presença impositiva do conteúdo jurídico nos demais cursos de graduação.

Com o estudo concluído no Mestrado, foi possível encontrar respostas sobre a necessidade do Direito nos demais cursos superiores e, assim, evidenciar a imposição do ensino jurídico na matriz curricular dos cursos superiores diferentes dos cursos da Ciência Jurídica. Foi possível perceber a premissa da imprescindibilidade do conhecimento sobre o Direito na graduação, bem como descrever em quais cursos de graduação da Uniso o Direito se encontra na matriz curricular, relacionando-os como premissa essencial para a formação universitária.

Ao final do trabalho realizado no Mestrado, fui motivada, tanto pelo estudo realizado, como pela Banca de Defesa, a encontrar justificativas a outros questionamentos e a outras hipóteses que surgiram dos resultados obtidos na Dissertação. Começaram a aparecer mais inquietações e excitações para continuar a caminhada epistemológica sobre esse tema.

Despontou, então, o interesse em uma perspectiva de estudo que se tornou a presente pesquisa de Doutorado: compreender como o conteúdo jurídico contribui para promover, ou continuar promovendo, a competência na Educação, favorecendo a formação humanística do estudante. Para essa análise, o pressuposto foi descobrir como o Direito, a partir da dimensão atitudinal, consegue promover a competência contributa para a plena formação humana na

Educação Superior.

Percebi que, a atual análise, feita com a premissa nas investigações anteriores, traz ainda mais informações sobre a necessária relação entre o Direito e a Educação e, também, evidencia a real contextualização do componente jurídico nos demais cursos de graduação, conforme propõem a UNESCO (1998) e o Conselho Nacional de Educação - CNE, perfazendo o contributo esperado pela Educação Superior: formação técnica, ética, profissional e humana.

Dessa maneira, a minha trajetória de estudo começou para entender como a Ciência Jurídica, presente na graduação, consegue se tornar um instrumental importante, a partir de atitudes e valores, para a formação profissional-cidadã. Ingressei, então, no Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba - Uniso. Mesmo com as adversidades do período da pandemia da Covid-19, da necessidade de cuidados com a saúde de familiares e da substituição do orientador, porque o primeiro se aposentou, a jornada ao conhecimento científico foi sendo trilhada.

Com a importante participação das orientações da Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta, o trabalho foi sendo desenvolvido e os contornos de pesquisa foram sendo traçados até culminar na estrutura de um relatório organizado em uma Tese de Doutorado. Trabalho esse que revelou a importância do estudo jurídico para o estudante que não almeja ser bacharel em Direito e, principalmente, como a Ciência Jurídica contribui para propiciar a reflexão sobre a ação pedagógica concebida na Educação Superior.

Identifiquei, assim, a possibilidade da presente pesquisa, necessária e urgente, interferir no processo de ensino-aprendizagem realizado na Educação Superior, demonstrando como o ensino jurídico contribui para a concretização, ou para a manutenção, de uma das finalidades essenciais das Instituições de Ensino Superior: promover a formação humanística do estudante.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>19</b>
<b>1.1</b>	<b>O estado da questão</b>	<b>24</b>
1.1.1	A estrutura de busca para a revisão da literatura	25
	a) Análise dos trabalhos selecionados	27
<b>1.2</b>	<b>O objeto da pesquisa</b>	<b>32</b>
<b>2</b>	<b>A DIMENSÃO ATITUDINAL E A FORMAÇÃO HUMANÍSTICA</b>	<b>34</b>
<b>2.1</b>	<b>A formação na IES, a dimensão atitudinal e conhecimento significativo</b>	<b>34</b>
2.1.1	O conhecimento jurídico e a formação em atitudes e valores	41
<b>2.2</b>	<b>A Ciência Jurídica: aprendizagem de atitudes e de valores</b>	<b>47</b>
2.2.1	A competência e a dimensão atitudinal	50
<b>3</b>	<b>O MÉTODO CIENTÍFICO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO</b>	<b>59</b>
<b>3.1</b>	<b>A elaboração da proposta de componente curricular sobre o Direito</b>	<b>62</b>
3.1.1	A análise de conteúdo desenvolvida na pesquisa	63
3.1.2	A construção da proposta	66
<b>4</b>	<b>ELEMENTOS PARA CONSTRUIR O COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>68</b>
<b>4.1</b>	<b>As etapas para arquitetar o quadro de caracterização</b>	<b>68</b>
<b>4.2</b>	<b>O quadro de caracterização</b>	<b>73</b>
4.2.1	Análise dos fundamentos para a proposta de um componente jurídico	75
4.2.2	Análise dos caracteres da proposta	79
<b>5</b>	<b>PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL: a <i>práxis</i> pedagógica</b>	<b>89</b>
<b>5.1</b>	<b>Análise e interpretação de dados</b>	<b>92</b>
<b>5.2</b>	<b>Unidades de Registro e suas respectivas Unidades de Contexto</b>	<b>92</b>
5.2.1	Primeiro eixo temático	93
5.2.2	Segundo eixo temático	96
5.2.3	Terceiro eixo temático	99
<b>5.3</b>	<b>Categorização e Significado das Categorias de Análise</b>	<b>101</b>
5.3.1	Categoria C1 – Formação Humanística do Estudante	102
5.3.2	Categoria C2 - Sujeito de Direito	104
5.3.3	Categoria C3 – Atitude para o Desenvolvimento da Competência	106
<b>6</b>	<b>CONSTRUÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR SOBRE DIREITO NOS CURSOS SUPERIORES</b>	<b>108</b>
6.1	O pedido de validação da proposta do componente do Direito	111
	a) Da pertinência e adequação do componente curricular sobre o Direito	112
	b) Propostas, críticas e comentários dos especialistas-respondentes	112
6.2	A proposta do componente curricular	114
6.3	Aplicação da proposta pedagógica: Projeto Vida & Carreira	122
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>125</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>154</b>
APÊNDICE A - O pedido de validação .....	154
APÊNDICE B - Quadro de Caracterização - Elementos de Competência .....	155
APÊNDICE C - Proposta apresentada aos especialistas para validação .....	156
<b>ANEXOS .....</b>	<b>158</b>
ANEXO A - As 50 faculdades do Brasil com maiores notas, segundo o MEC .....	158
ANEXO B - Divulgação do resultado da Comissão Avaliadora .....	160

## 1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem alicerçada no conhecimento significativo, considerado um dos percursos imprescindíveis ao processo de formação acadêmica, tem por objetivo inserir o discente no contexto social e profissional, pois tem o intuito de incitá-lo à reflexão a respeito do universo em que vive, lapidando-o como sujeito de direito. Pontes de Miranda (1977, p. 153) explica a relação entre pessoa e sujeito de direito: “ser pessoa é apenas ter a possibilidade de ser sujeito de direito. Ser sujeito de direito é estar na posição de titular de direito. [...] Se alguém não está em relação de direito não é sujeito de direito: é pessoa; isto é, o que pode ser sujeito de direito, além daqueles direitos que o ser pessoa produz”.

O estudante pode se perfazer em um sujeito de direito, especialmente, “a partir do momento em que consegue ter acesso ao processo educacional que proporciona saberes reais sobre a cultura de determinado tempo e lugar” (CORRÊA, 2017, p. 77). Isso, porque tem a oportunidade, com o acesso ao conhecimento significativo<sup>1</sup>, de incitar a noção de seu valor e importância para o meio sociocultural. Apodera-se da consciência de sua titularidade de direito.

A pessoa, ao nascer, já é concebida como sujeito de direito que, integrada ao ambiente social, precisa, ao longo da vida, compreender e articular as relações sociais e profissionais de acordo com regras de convivência social, necessárias para garantir os direitos e respeito aos deveres presentes na sociedade, pois:

Os fundamentos [...] do Estado Democrático de Direito brasileiro remetem a ideia de um sujeito de direitos com ampla proteção social, através de políticas públicas sociais as quais garantam condições de uma vida digna e com condições para uma cidadania ativa, ou seja, participativa da esfera pública. [Isso, porque] [...] o Estado Democrático de Direito, reconhece os sujeitos de direito como autores e destinatários da lei e do provimento jurisdicional. [...]. (DIAS; LARA; BUTIERRES, p. 126, 2012).

Para esse entendimento, o padrão de reflexão precisa ser ampliado, inclusive para proporcionar ao indivíduo uma formação mais autônoma e reflexiva. Uma formação que aperfeiçoe o estudante em sujeito de direito.

---

<sup>1</sup> A noção de *conhecimento significativo* presente neste estudo se relaciona com a proposta sobre as condições necessárias para que haja a aprendizagem significativa de acordo com Ausubel. A Teoria da Aprendizagem Significativa, de Ausubel (1968), destaca que necessariamente precisam existir duas situações: “Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender [...]. Em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógico e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio” (PELIZZARI; *et. al.*, 2001/2002, p. 36). Desse modo, seguindo a ênfase dessa Teoria, haverá aprendizagem significativa, a partir da Ciência Jurídica, quando uma nova informação, no caso o saber jurídico, relacionar-se, de forma contextualizada, com os demais conhecimentos específicos de um curso de graduação, considerados como conhecimento prévio, desde que haja uma construção pedagógica arquitetada com potencial significativo.

Em diversos momentos da vida, a pessoa pode conseguir ter acesso a diversos tipos de processos formativos ao mesmo tempo em que pode adquirir uma formação fundada em conhecimentos, habilidades e valores; uma formação constituída no ensino por competência, segundo a Teoria do CHA<sup>2</sup>. Por isso, existe a expectativa de que, ao ingressar na Educação Superior, o indivíduo já esteja plenamente consciente das informações adquiridas ao longo de sua trajetória formativa e que, agora, seria ampliada sua competência, tornando-o mais responsável por sua ampla formação. Por outro lado, o acesso à Educação Superior pode ser traduzido na continuação do percurso para a formação de sujeito de direito, pois existe a compreensão de que só o acesso à Educação Básica e Fundamental pode ser insuficiente para a formação de cidadãos (LUCKESI, 2003).

Essa é uma das perspectivas almeçadas na Educação Superior, percebida como um recurso para alcançar o conhecimento propulsor do pensar livre e crítico que, por meio do acesso a saberes significativos, promove um desenvolvimento apto à formação de sujeito de direito (BRASIL, 1996, 2008; BRASÍLIA, 1997, 2003).

Formar profissionais competentes e, inclusive, pessoas eticamente responsáveis implica em ter acesso a conteúdos organizados com o propósito de constituir a formação humanística<sup>3</sup> do estudante, preparando-o para as diversas situações sociais, políticas e jurídicas existentes em seu meio social. Significa que a intenção é integrar saberes acadêmicos, considerados específicos de um curso de graduação com os saberes de outras áreas do conhecimento, dentre eles os do Direito<sup>4</sup>, para construir a aprendizagem com fulcro no conhecimento significativo, visto como propulsor da formação humanística na Educação Superior.

Importante destacar que outras nomenclaturas também são utilizadas para descrever sobre a formação humanística, como a da formação humanista. Neste trabalho foi escolhida a primeira: *formação humanística*, porque carrega em seu bojo, de maneira mais intensa, os elementos formativos exigidos nos cursos superiores, que dão ênfase à reflexão e à criticidade presentes no livre pensar. Essa terminologia consegue propiciar o enfoque de uma formação muito mais que técnica-profissional; traz a noção de uma formação emancipatória capaz de perfazer o estudante em sujeito de direito.

---

<sup>2</sup> O estudo sobre as dimensões da competência, designadas pela sigla CHA: Conhecimentos, Habilidades e Atitudes, situa-se nesta pesquisa na seção sobre o referencial teórico.

<sup>3</sup> O referencial teórico sobre a formação humanística encontra-se na segunda seção deste trabalho.

<sup>4</sup> O art. 7º da Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno 1/12 (2012, p. 48) dispõe sobre a inserção dos conhecimentos relacionados à Educação em Direitos Humanos no currículo da Educação Superior, explanação presente nas próximas etapas deste estudo.

Ancorada na Declaração de 1998 da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) sobre a Educação Superior<sup>5</sup>, essa concepção partiu da premissa de revelar o papel das Instituições para preservar o rigor técnico, intelectual e científico, ao mesmo tempo em cumprem a obrigação de zelar os comandos éticos (MIRA, 2019). Nesse enfoque, na Educação Superior, o acesso à aprendizagem com base no saber significativo proporciona o pensar livre e crítico capaz de fomentar a transformação social garantidora da formação e renovação do processo de ensino-aprendizagem, implicando na expansão de outros conhecimentos e habilidades intensificados a valores.

Trata-se de corroborar a formação no âmbito da Educação Superior a partir de um processo de ensino-aprendizagem que contribua para desenvolver a competência dos estudantes, entendida como aquela que educa para a vida, pois favorece o fomento social, interpessoal, pessoal e profissional do estudante (WINTER, 2010). Esse entendimento precisa estar associado à Teoria do CHA: Conhecimentos, Habilidades e Atitudes e ao contexto pedagógico. Referiu-se, pois, à *práxis* educacional arquitetada para correlacionar, no processo de ensinar e de aprender, o conteúdo específico com aquele sobre a cultura ético-jurídica capaz de promover a noção de sujeito de direito.

Ademais, a dinâmica social foi um ingrediente motivador para refletir sobre a formação idealizada na Educação Superior e sobre a função social das Instituições de Ensino Superior - IES. A análise emergiu na centralidade da formação humanística e na sua necessária revisão no âmbito da Educação Superior. Para corroborar com essa proposição, a referida Declaração da UNESCO sobre a Educação Superior (1998), além de prever a formação de pessoas altamente qualificadas e cidadãos responsáveis, aponta, também, para inovações significativas e relevantes na formação realizada na Educação Superior.

Por essa perspectiva, incorporar aos conteúdos específicos a consciência crítica e reflexiva, resultou na percepção de como a dimensão formativa pode ser desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem. Nesse aspecto, um dos desafios foi fomentar a aprendizagem a partir do ensino por competência promovido consoante os pilares da Teoria do CHA.

Esta pesquisa, iniciada no Grupo de Pesquisa em Educação Superior, Tecnologia e Inovação – GPESTI e realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES<sup>6</sup>, partiu do pressuposto de que o direito de acesso a uma educação

---

<sup>5</sup> Unesco - Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – Paris, 9 de out. de 1998.

<sup>6</sup> Essa tese foi realizada com bolsa PROSUC/CAPES/UNISO/CSF (PROSUC - TAXA) no período de abril de 2021 até fevereiro de 2023.

cidadã envolve, também, a promoção ao conhecimento jurídico - recurso primordial para elaborar uma proposta a partir de uma educação técnica, humana, ética e cidadã<sup>7</sup>. Concepção que emergiu do alerta feito por Von Ihering (2014, p. 83-55) quando afirma que: “quando o direito é desalojado do lugar em que deveria estar, a injustiça não é a culpada desse fato, mas sim quem se conformou com essa situação [...] [pois o Direito] nada mais é do que a soma de seus institutos, pressupondo todos uma condição única, física ou moral, que lhe condiciona a existência”.

Durante a realização do estudo de Mestrado em Educação, pôde ser compreendido que, por meio de “uma visão intercontextualizada do conhecimento, com coerência entre o processo de profissionalização e o crescimento pessoal” (CORRÊA, 2017, p. 135), o estudante se torna apto a desenvolver sua capacidade para o pensamento autônomo e reflexivo. Pôde ser evidenciada, assim, “a importância do estudo do Direito no sentido de que nele se apreendem e se debatem as premissas legais que presidem, tanto no campo profissional do universitário, quanto na sua relação ética com os outros seres humanos na sociedade” (CORRÊA, 2017, p. 135).

A inclusão nos cursos de graduação, em perspectiva interdisciplinar, dos ensinamentos jurídicos pode ser, então, considerada capaz de preparar o estudante como profissional competente e, inclusive, de formá-lo como sujeito autônomo, crítico e socialmente responsável (CORRÊA, 2017). Isso, porque a Ciência Jurídica se alicerça na dignidade humana, na igualdade de direitos, na diversidade cultural, na justiça social, na solidariedade e na responsabilidade social e profissional, imprimindo uma perspectiva humanística (LIMA, 2009).

Entretanto, em razão desse resultado eclodiram outras indagações, dentre elas, a de entender: como o acesso ao conhecimento do Direito consegue se afigurar nessa comprovação trazida no estudo de Mestrado aos demais cursos de graduação? O pressuposto foi o argumento de que a Ciência Jurídica nos demais cursos de graduação é parte da difusão de saberes, uma vez que, ao lado do conhecimento técnico (especializado) de cada curso, relaciona-se à realidade sociocultural na qual se insere o estudante, conectando o mundo do conhecimento considerado necessário com o mundo do conhecimento presente em toda realidade cultural. Assim, a conquista ao conhecimento significativo também acontece com a presença do Direito nos cursos de graduação, pois, no sentido da atuação cidadã, há um impulso importante ao pensamento crítico e responsável.

---

<sup>7</sup> Perspectiva que seguiu a análise realizada no Mestrado em Educação - CORRÊA, Vanessa Gurgel Gonzalez. **Direito como Componente Curricular nos Cursos de Graduação**. Dissertação (Mestrado em Educação).

Com essa perspectiva, a intenção foi construir uma proposta curricular do Direito erigindo um projeto pedagógico apto a sugerir, de maneira flexível, elementos que incentivem a reflexão sobre a formação humanística na graduação.

Desse modo, com a intenção de levar à reflexão sobre a ação pedagógica idealizada na Educação Superior, uma proposta de componente curricular da Ciência Jurídica para os demais cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnologia) foi, portanto, arquitetada. Para esse escopo, esta pesquisa evidenciou a ideia de que precisa existir o cuidado com a estrutura pedagógica, preocupada com atitudes e valores, para propagar os saberes jurídicos nos cursos de graduação, fomentando a competência capaz de desenvolver a formação humanística na Educação Superior.

O objetivo primário desta investigação, que nasceu a partir da análise à dimensão atitudinal esperada na Educação e propulsora do ensino por competência na Educação Superior, foi compreender como o conhecimento jurídico contribui para a formação humanística dos estudantes de cursos de graduação.

Os objetivos secundários foram:

1. identificar nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) a referência à formação humanística e a demanda por desenvolver a dimensão atitudinal e o pensamento crítico;
2. descrever, especificadamente, um formato para propagar o conteúdo jurídico, considerando-o capaz de consolidar o ato educativo<sup>8</sup> esperado em um Estado Democrático de Direito;
3. desenvolver uma proposta de componente curricular do Direito, nos moldes previstos pelo Conselho Nacional de Educação.

A metodologia compreendeu a pesquisa bibliográfica e a análise documental com a abordagem qualitativa (MINAYO, 2008). Nesse sentido, foi realizada uma revisão bibliográfica recente para desvelar estudos que demonstrassem variáveis atinentes ao tema com o propósito de perceber o estado da questão da literatura científica nacional sobre a matéria pesquisada.

Quanto aos seus objetivos, a pesquisa é descritiva e exploratória. Descritiva, porque demonstrou as características de determinado fenômeno, o que foi feito pelo uso do levantamento de informações por meio da pesquisa bibliográfica e da análise documental (GIL,

---

<sup>8</sup> A justificativa sobre o emprego do *ato educativo* nesta pesquisa encontra-se na seção seguinte. Preliminarmente, destacou que essa nomenclatura foi adotada, porque, de acordo com o preconizado neste estudo, trata de uma ação de socialização responsável pela formação profissional e pelo estímulo ao pensamento crítico e reflexivo sobre uma realidade sociocultural na qual se insere o estudante de graduação.

1996). Também é exploratória, pois a investigação tratou de uma questão pouco abordada (OLIVEIRA, M., 2018). Nessa caminhada epistemológica, foi possível perceber que faltam relatórios desvelando como pode ser feita a contribuição do componente curricular do Direito nos cursos superiores de graduação.

Na sequência, foi realizada uma revisão bibliográfica dentro do cenário da Educação, também no do Direito. O referencial teórico foi construído a partir das concepções de sujeito de direito e de cidadania (BOBBIO, 1987, 2004), desenvolvidos com o auxílio das noções sobre ordenamento jurídico (BOBBIO, 2014), alicerçadas no significado de formação humanística (GOERGEN, 2001, 2010, 2014; DALBOSCO, 2015). Por meio dessa construção, o referencial teórico se desdobra, compreendendo o papel das Instituições de Educação Superior - IES (DIAS SOBRINHO, 2005, 2014; MARQUES, 2014b), na percepção de como promover, de acordo com os pilares da Teoria do CHA, a dimensão atitudinal capaz de intensificar o ensino por competência (ZABALA; ARNAU, 2014; PERRENOUD, 1999; MOTA, 2021). Estão, então, constituídos os referenciais teóricos, que fundamentaram a pesquisa bibliográfica e auxiliaram na análise documental.

Pela pesquisa telematizada (MORESI, 2003) foi possível estruturar a análise documental do PDI das IES selecionadas como amostra para esta pesquisa, disponíveis na web, e subsidiar uma estrutura mínima para elaborar a proposta do componente curricular do Direito.

Ancorados nos referenciais teóricos obtidos, foram desenhados os passos para a constituição de uma estrutura pedagógica, que corresponde à intenção final de propor o componente curricular sobre o Direito capaz de perfazer a formação humanística do estudante. A proposta de componente curricular sobre o Direito foi, então, desenvolvida como fruto da análise aos documentos sobre o PDI das IES<sup>9</sup> sobrepostas às respostas entregues na validação.

## **1.1 O estado da questão**

A análise, realizada por meio de combinações de palavras-chave (descritores) em bancos de dados, foi feita para encontrar as produções sobre o tema de estudo, o problema e a sua originalidade. As palavras-chave que serviram de referência ao intuito desta pesquisa, dando base à estrutura de busca, foram: *Educação Superior; Direito; Competência; Dimensão*

---

<sup>9</sup> Uma verificação no cenário atual das IES que obtiveram as maiores notas aconteceu para realizar a análise documental, partindo do quadro geral apresentado no ANEXO A.

*Atitudinal; Formação Humanística*. Em razão dessas palavras-chave, a estrutura de busca se desenvolveu conforme demonstra o Quadro 1.

**Quadro 1 – Descritores utilizados na pesquisa**

<b>1- Educação Superior. Direito. Dimensão Atitudinal. Formação Humanística. Formação Profissional.</b>
<b>2- Educação Superior. Direito. Dimensão Atitudinal. Formação Humanística.</b>
<b>3- Direito. Dimensão Atitudinal. Formação Humanística. Formação Profissional.</b>
<b>4- Educação Superior. Direito. Dimensão Atitudinal. Formação Profissional.</b>
<b>5- Educação Superior. Direito. Dimensão Atitudinal.</b>
<b>6- Educação Superior. Direito. Formação Humanística.</b>

**Fonte:** Elaboração própria

Para a busca com base nos descritores, mencionados na Quadro 1, foram utilizados os seguintes bancos de dados: catálogo de teses e dissertações, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Google Acadêmico e Scielo (*Scientific Electronic Library Online*<sup>10</sup>).

As fontes escolhidas foram produções científicas nacionalmente reconhecidas a respeito dos assuntos investigados, em especial na área da Educação.

### **1.1.1 A estrutura de busca para a revisão da literatura**

Tendo como ponto de partida as palavras-chave, o critério definido seguiu uma sequência de análise que pôde delimitar a busca realizada. Os critérios adotados foram:

- 1) seleção de trabalhos pelas palavras-chave: *Educação Superior; Direito; Competência; Dimensão Atitudinal; Formação Humanística;*
- 2) combinação dos múltiplos termos utilizando os operadores booleanos<sup>11</sup>: OR, NOT e AND, para encontrar artigos contendo um ou outro termo.
- 3) títulos de interesse;
- 4) leitura dos *resumos*, para identificar resultados relevantes que pudessem vir a ser incorporados à pesquisa;

<sup>10</sup> Esse banco de dados se refere a uma biblioteca eletrônica contendo uma selecionada coleção de periódicos científicos que serviram como base de dados científica para investigar artigos publicados.

<sup>11</sup> Os operadores lógicos booleanos foram utilizados para auxiliar a demarcar a relação existente entre os termos definidos como caracterizadores de uma pesquisa com o objetivo de tornar a estrutura de busca mais fidedigna à investigação pretendida e, conforme o caso, com um campo de procura mais limitado (VILLEGAS V., 2003).

Para a estrutura de busca e seleção de trabalhos, foram considerados os seguintes termos: “Educação Superior” ou “Ensino Superior”; “Ciência Jurídica” ou “Direito”; “Competência” ou “Aptidão”; “Dimensão Atitudinal” ou “Educação em Valores”; “formação Humanística” ou “Formação Humanista”.

Com o uso dos termos e dos conectores lógicos OR e AND, a estrutura de busca final utilizada passou a ser: (“Educação Superior” OR “Ensino Superior”) AND (“Ciência Jurídica” OR “Direito”) AND (“Dimensão Atitudinal” OR “Educação em Valores”) AND (“Competência” OR “Aptidão”) AND (“Formação Humanística” OR “Formação Humanista”).

Pelos critérios definidos, foram encontrados resultados relacionados à temática desta pesquisa e selecionados trabalhos, conforme apresenta o Quadro 2.

**Quadro 2 - A estrutura de busca elaborada com base nas Palavras-Chave**

DESCRITORES	BASE DE DADOS / ENCONTRADOS		SELECIONADOS
	Portal de Periódicos – CAPES	Portal de Periódicos – CAPES	
<b>1. Educação Superior. Direito. Competência. Dimensão Atitudinal. Formação Humanística.</b>	01	52	<b>0</b>
<b>2. Educação Superior. Direito. Dimensão Atitudinal. Formação Humanística.</b>	03	53	<b>02</b>
<b>3. Direito. Competência. Dimensão Atitudinal. Formação Humanística.</b>	03	54	<b>02</b>
<b>4. Educação Superior. Direito. Competência. Formação Humanística.</b>	120	51	<b>02</b>
<b>5. Educação Superior. Direito. Dimensão Atitudinal.</b>	120	393	<b>02</b>
<b>TOTAL DE TRABALHOS</b>	<b>850</b>		<b>08</b>

**Fonte:** Elaboração própria.

Com base nos referidos critérios adotados, foram apresentados os principais temas e obras selecionados de acordo com os descritores utilizados para esta investigação com o objetivo de melhor organizar as obras pesquisadas e mapear o estudo realizado. Pôde ser percebido que as obras no âmbito da Educação enfatizam, de maneira primaz, a formação na Educação Superior, mas não a formação humanística e a contribuição do Direito para os cursos

de graduação. Muito menos, a respeito da contribuição do Direito nos cursos de graduação para desenvolver, a partir da dimensão atitudinal, o ensino por competência na Educação Superior.

Por isso, dentre as obras selecionadas, as que mereceram análise não se encontram em revistas da área da Educação, mas, sim, nas do mundo jurídico e, ainda assim, conseguiram mostrar a relação entre a Educação e o Direito e auxiliar a investigação do objeto de pesquisa.

No Quadro 3 está o resultado encontrado com a identificação das referidas obras e, na sequência, a breve análise sobre elas.

**Quadro 3 - Trabalhos selecionados**

<b>OBRAS SELECIONADAS QUE AJUDARAM A FUNDAMENTAR A INVESTIGAÇÃO E REFLETIRAM NO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO</b>
1. BARUFFÍ, Helder. Direitos Humanos e Educação: uma aproximação necessária. In: <b>Revista Jurídica UNIGRAN</b> .
2. BORTOLON, Mariana Cavarra. <b>A Necessidade De Uma Formação Humanística Efetiva No Ensino Do Direito</b> .
3. BRITO, Diego Fernandes Beserra de; BEZERRA, Denise Corrêa da Costa Machado. <b>A Importância Da Inserção Dos Direitos Humanos Como Disciplina Básica Obrigatória Na Matriz Curricular Das Escolas</b> .
4. GAMA, Laura Judith de Jesus; RAPOSO, Rodrigo Otávio Bastos Silva. Direito e Cidadania: inserção transversal de temas jurídicos em disciplinas escolares no ensino médio. In: <b>Revista Eletrônica de Extensão – Extensio</b> .
5. OLIVEIRA, Milson Lopes de; KROHLING, Aloísio. <b>A Educação em Direitos Humanos como Elemento Norteador da Concepção Humanista dos Cursos Profissionalizantes do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)</b> .
6. PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima; CORDEIRO, Carla Priscilla B. Santos. <b>Os Direitos Humanos como Elemento Transdisciplinar dos Currículos Jurídicos: a busca de uma formação voltada à cidadania</b> .
7. RAMIRO, Caio Henrique Lopes; SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni. Ensino Jurídico e Filosofia Do Direito: reflexões sobre a Construção do Saber Jurídico. In: <b>Revista do Instituto do Direito Brasileiro</b> .
8. MEURER JUNIOR, Ezair José. Uma Reflexão Ao Ensino Jurídico nos dias atuais: A Discussão Pedagógica sobre o Processo de Ensino Aprendizagem e a Superação do Método Tradicional. In: <b>Direito, Educação, Ensino e Metodologia Jurídicos II</b> .

Fonte: Elaboração própria.

#### **a) Análise dos trabalhos selecionados**

Os trabalhos selecionados foram analisados, apresentando as seguintes explicações:

*1º:* O artigo procura estabelecer uma relação entre os Direitos Humanos e a Educação, destacando, de maneira geral e substancial, o conceito, a evolução histórica e as características dos direitos humanos, destacando a necessidade do Estado em reconhecer os direitos humanos em seu território nacional.

O objetivo central do artigo foi a análise sobre o direito à Educação, previsto em tratados internacionais e na Constituição Federal de 1988, e sobre a função social da Educação. O estudo

concluiu que, estabelecer uma relação entre os Direitos Humanos e a Educação, significa ressaltar os valores existentes em uma instituição democrática de ensino (inclusive no Estado Democrático de Direito) e dar importância ao estudo dos direitos humanos e da cidadania.

**2º.:** Esse artigo procurou analisar a noção de busca pelo ensino mais humanizado em Direito e o problema do conceito de direitos humanos difundido nas instituições de ensino. O estudo descreveu a evolução histórica do ensino jurídico no Brasil, ressaltando as problemáticas no desenvolvimento desse ensino nas salas de aulas. Destaque feito ao dogmatismo, paradigma dominante do positivismo jurídico, e à fragmentação do conhecimento, refletores da unidisciplinaridade do Direito, que impossibilitam o pensar crítico do estudante. O objetivo foi perceber a busca para solucionar os problemas em ensinar e aprender o Direito, com a finalidade de conquistar uma formação humanística do profissional do Direito.

Como resultado, o artigo revelou a necessidade de o ensino jurídico proporcionar a aptidão de análise e reflexão crítica por parte do estudante de Direito, materializando um ensino jurídico mais humanizado a partir dos preceitos do CNE. Para isso, percebeu a necessidade de ‘modernizar’ e atualizar o conceito de direitos humanos, bem como, a imperiosa presença de um currículo contextualizado com os fenômenos culturais, delineando a transdisciplinaridade.

**3º.:** O artigo teve o intento de destacar a importância da educação e a necessidade de repassar o conhecimento jurídico para a sociedade por meio das escolas. O autor examinou a importância de democratizar os saberes jurídicos a partir das matrizes curriculares das escolas, ressaltando a relevância do currículo escolar prever noções de direitos humanos e as questões jurídicas em torno da Educação. Isso, porque, nas escolas instituídas em uma sociedade democrática, os Direitos Humanos são vistos como fonte de contribuição para a formação do indivíduo. O trabalho ressaltou a Educação desenvolvida em uma cultura humanística capaz de levar ao exercício da cidadania, propulsor do sentimento de sujeito de direito.

Para isso, os autores compreenderam a necessidade de desenvolver o estudo em direitos humanos com base em uma metodologia que perceba a formação de sujeitos de direito acontecendo com a inserção na matriz curricular das escolas de ensino fundamental e médio dos direitos humanos como disciplina básica obrigatória.

**4º.:** A pesquisa nasceu da inquietação de estudantes do curso de Direito em levar o conhecimento jurídico mais próximo das pessoas e fazer com que o Direito não pareça tão distante delas. Com isso, os autores analisaram a eficácia na inserção transversal do conhecimento jurídico nas escolas do ensino médio, com o objetivo de evidenciar a cidadania. Para esse intento, o processo de ensino adotado no trabalho foi proposto por Freire com a finalidade de interferir no exercício da cidadania participativa.

Foram ressaltadas a Educação como direito e dever e a inserção transversal do conhecimento jurídico no ensino médio. Como resultado, perceberam que, para a inclusão de conteúdos jurídicos, o importante é a contextualização do universo cultural do estudante, capaz de propor uma otimização no processo de ensino-aprendizagem ocorrido nas salas de aula.

**5º.:** O artigo desenvolveu uma visão crítica da necessidade em se promover, sem o perfil mercadológico, escolas propagadoras de uma educação de qualidade capaz de incluir conhecimentos, atitudes e valores essenciais para a inserção do indivíduo no meio social. Com esse objetivo, foi ressaltado o papel importante dos juristas em divulgar os direitos fundamentais presentes no ordenamento jurídico brasileiro para a melhoria no ensino jurídico.

No estudo houve a ressalva, inclusive, do significado dos direitos fundamentais como importante para a formação profissional fomentada na Educação quando pautada em conhecimentos técnicos e, ao mesmo tempo, preocupada em desenvolver ‘indivíduos sociais’. Para isso, o artigo destacou a presença essencial da Educação em Direitos Humanos no processo para a formação humanística do futuro profissional. Nessa pesquisa qualitativa de abordagem bibliográfica, a ênfase foi para demonstrar a importância da Educação em Direitos Humanos para desenvolver a formação humanística nos cursos profissionalizantes do IFES, pois entendeu que assim poderá acontecer o estímulo à cidadania participativa.

**6º.:** O artigo se fundamentou na preocupação dos cursos jurídicos possuírem currículos estruturados com disciplinas preocupadas com a formação técnico-profissional de bacharéis, tornando-os meros aplicadores da lei sem que pudessem fazer parte nem diferença na realidade social. Premissa que decorreu do menosprezo à formação humanística do estudante, que poderia ser conquistada a partir da Educação em Direitos Humanos, conforme dispõem as Diretrizes Básicas do PNDH e os Programas Nacionais de Direitos Humanos.

A pesquisa qualitativa se pautou na relevância das disciplinas propedêuticas, em especial na dos Direitos Humanos, para a formação profissional e humanística do bacharel em Direito, concluindo que, inserir essa disciplina, significa consolidar as orientações nacionais e internacionais consolidadas no Programa Nacional de Direitos Humanos III, instituído em 2003 pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e na Resolução CNE/CES nº 9/2004, que prescreve o perfil do estudante de Direito deve ser fomentado na formação cidadã.

**7º.:** A pesquisa analisou a relevância da filosofia do direito na educação jurídica e investigou a construção do saber jurídico. O artigo partiu da noção de que a crise do ensino jurídico acontece em razão do positivismo dominante. Pela pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, foi possível perceber que as disciplinas de cunho mais reflexivo e crítico foram, por questões políticas, cada vez mais colocadas à margem da construção do saber jurídico.

Os autores destacaram o cuidado em acontecer o ensino jurídico e os conteúdos para a formação humanística nos concursos públicos sem um formalismo jurídico. Assim, a pesquisa deduziu que os cursos de Direito, mesmo tendo vocação para as disciplinas tecnojurídicas, devem recepcionar em seus currículos as disciplinas propedêuticas, porque dizem respeito a disciplinas teórico-reflexivas capazes de influenciar na ampla formação do estudante.

8º.: O artigo fez uma análise da tradicional comunicação realizada na educação demonstrando-a deficiente quanto ao contexto do ensino jurídico nacional, porque deixa de auxiliar na edificação e manutenção do Estado Democrático de Direito e Social. Ao criticar o modelo tradicional de abordagem pedagógica, o estudo trouxe como solução os ensinamentos de Freire paralelamente trabalhado com a noção de que o ensino jurídico assegura o Estado Democrático de Direito. Para isso, houve o destaque da necessidade de reformular o sistema de ensino jurídico nacional, aproximando as tecnologias de informação e a comunicação na área educacional do conteúdo programático, bem como de utilizar as ‘metodologias ativas’.

O artigo concluiu que, a partir de uma nova retórica pedagógica mais humana e dialógica, é possível desenvolver instrumentos e métodos de aprendizagem mais relacionados aos sistemas de ensino-aprendizagem educacional fundamental para a formação do estudante.

O estado da questão realizado pôde trazer para esta pesquisa dois elementos essenciais. Primeiro, retratou os referenciais teóricos sobre a formação humanística, o sujeito de direito e a dimensão atitudinal. Com isso, foi possível subsidiar a resposta ao objetivo desta investigação com a finalidade de perceber a menção à formação humanística e a demanda por fomentar a educação em valores e o pensar livre e reflexivo do estudante de graduação.

Depois, possibilitou que obras fossem encontradas e, em seguida, selecionar as que evidenciassem mais conexão com o tema investigado, permitindo, assim, perceber a relação entre a Educação e o Direito e fomentar a noção de que pode existir conexão e inter-relação entre os conhecimentos da Educação e os da Ciência Jurídica.

As obras em destaque apresentaram maior proximidade com o tema de pesquisa o que pôde ser percebido em relação àquelas que descrevem sobre o desenvolvimento da formação humanística na Educação (BORTOLON, 2009; PALMEIRA; CORDEIRO, 2019; MEURER JUNIOR, 2015; RAMIRO; SANCHES, 2013), as que relatam o Direito presente no processo educacional (BARUFFÍ, 2006; BRITO, 2018; GAMA, 2019) e, também, a que descreve sobre o ensino por competência (OLIVEIRA, 2009).

Entretanto, foi possível perceber que essa proximidade se distancia, de maneira especial, em duas situações. Na primeira, referiu-se à modalidade de ensino adequada para iniciar a

formação humanística com a presença do Direito, pois em algumas obras o cuidado foi previsto na Educação Básica ou no Ensino Fundamental (BARUFFÍ, 2006; BRITO, 2018; GAMA, 2019), não na Educação Superior. Houve, também, obra que descrevesse sobre a possibilidade do Direito, com o componente Direitos Humanos, ser utilizado como uma ferramenta para desenvolver a formação humanística por meio da competência, mas nos cursos profissionalizantes do IFES (OLIVEIRA, 2009), não para os cursos superiores de graduação.

Em outras obras, existiu a noção de ter a cautela com o desenvolvimento da formação humanística acontecer por meio das disciplinas propedêuticas. No entanto, foram análises cogitadas para o curso de Direito (BORTOLON, 2009; PALMEIRA; CORDEIRO, 2019), não o conhecimento jurídico incluído como uma disciplina propedêutica nos demais cursos de graduação, como pretende este estudo.

Na segunda situação, referiu-se às ferramentas capazes de desenvolver a formação humanística na Educação Superior, como acontece com as disciplinas propedêuticas ou as metodologias ativas (MEURER JUNIOR, 2015; RAMIRO; SANCHES, 2013). Contudo, não mencionaram o Direito como um desses instrumentos na graduação, nem trataram, especificadamente, da necessidade da presença do Direito nos cursos superiores de graduação. As obras, tampouco, trouxeram a análise da Ciência Jurídica, a partir de atitudes e valores, ser entendida como um dos recursos usados para fomentar o ensino por competência na Educação Superior responsável pela formação humanística do estudante.

O estado da questão sobre o objeto desta pesquisa indicou uma lacuna na literatura sobre o tema investigado, ressaltando a ausência de relatórios que evidenciassem como o Direito, na prática interdisciplinar, acontece, contribuindo para o ensino desenvolvido a partir da dimensão atitudinal a ser cuidada na Educação Superior. Desse modo, pelo estado atual da literatura sobre o objeto de estudo restou reconhecido que a presente pesquisa, além de nova e original<sup>12</sup>, é necessária e urgente. Seu resultado além de constituir “uma continuação de um esforço prévio de conhecimento da realidade” (CASTRO, 1978, p. 76), traz implicações capazes de interferir na aprendizagem realizada nos cursos superiores com a intenção de contribuir para a completa formação na Educação Superior<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Como ressaltado por Eco (2008, p. 02) “uma tese de doutorado constitui um trabalho original de pesquisa, com o qual o candidato deve demonstrar ser um estudioso capaz de fazer avançar a disciplina a que se dedica”. Assim, esta pesquisa, além de ser percebida como inédita, também se revestiu em um aporte necessário e urgente para a fomentar a aprendizagem e a formação que advêm na Educação Superior.

<sup>13</sup> Dessa forma, justificou-se o tema, pois indicou “razões suficientes para que haja o desenvolvimento da pesquisa” (GONÇALVES, 2001, p. 59), uma vez que faltam estudos sobre o tema investigado e o seu resultado pode contribuir para a formação idealizada nos cursos superiores, trazendo mais informações sobre a necessária relação entre o Direito e a Educação.

## 1.2 O objeto da pesquisa

A presente pesquisa pôde, então, trazer elementos para refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, revestindo-se no condão para revelar como o ensino jurídico consegue se tornar primordial à concretização de um dos “objetivos essenciais da Universidade: preparar a pessoa para a sociedade, pois formam pessoas e profissionais” (ALTBACH, 2008, p. 13). Pôde, pois, se compor em um recurso essencial para buscar a materialização e o aprimoramento da formação concebida na Educação Superior (LOPES, 1981).

Nesse enfoque, o problema desta pesquisa se referiu a *como o Direito pode acontecer nos cursos de graduação para promover, ou auxiliar a continuar promovendo, a partir da dimensão atitudinal propulsora da competência, a formação humanística do estudante?*

Com isso, a inclusão do conhecimento jurídico nos cursos superiores, por ser proposta da presente pesquisa, foi a peça-chave para responder à questão deste estudo no sentido de compreender como o ensino do Direito, a partir da dimensão atitudinal, interfere no processo de ensino-aprendizagem realizado nos cursos de graduação.

O texto foi estruturado em sete seções, sendo a primeira a Introdução, que apresenta o contexto em que a pesquisa se insere; a problemática que suscita; a pergunta que busca responder; a justificativa para a sua realização; os objetivos; a revisão bibliográfica; e o objeto da pesquisa.

A segunda seção apresenta um estudo da formação humanística que transcorre pela aprendizagem de valores e atitudes no âmbito do processo pedagógico, indispensável para a formação profissional-cidadã do estudante na Educação Superior, fundamentando a proposta do componente jurídico idealizada.

Na terceira seção, houve o delineamento da metodologia, expondo a revisão bibliográfica, a análise documental e a análise de dados usando a técnica de Bardin (2006).

A quarta seção do desenvolvimento da pesquisa apresenta o critério utilizado para constituir os elementos da construção da proposta do componente jurídico.

Na quinta seção, encontra-se a análise fomentada nos documentos sobre o PDI, de IES selecionadas como amostra, com o fim de identificar a menção à formação humanística e a demanda pelo desenvolvimento da dimensão atitudinal e o pensamento crítico.

Na sexta seção, houve a construção da proposta do Direito como componente curricular, nos moldes propostos pelo CNE. Para arquitetar a proposta, existiu o cuidado com a dimensão atitudinal capaz de promover a formação de pessoas tecnicamente competentes e socialmente

responsáveis. Nessa seção, houve, ainda, a descrição da aplicação da proposta pedagógica no ‘Projeto Vida & Carreira’, testemunhando a contribuição desta pesquisa para a Educação.

Por fim, nas considerações finais, houve a retomada do problema de pesquisa com fundamento nas reflexões realizadas no desenvolvimento deste estudo, sistematizando as conclusões ancoradas na percepção precípua de existir um processo de ensino arquitetado nas atitudes capazes de registrar a função social da Educação. As considerações finais revelaram, então, que o acesso ao saber jurídico nos cursos de graduação promove a conquista à educação cidadã capaz de proporcionar, desde que articulado com a concepção de ato educativo, o saber significativo essencial à formação humanística e à competência, de acordo com a Teoria do CHA: Conhecimentos, Habilidades e Atitudes, com ênfase no estímulo à dimensão atitudinal.

## **2 A DIMENSÃO ATITUDINAL E A FORMAÇÃO HUMANÍSTICA**

Delinear determinados temas intimamente relacionadas com esta investigação foi essencial para compreender o papel do Direito nos cursos de graduação e apresentar uma proposta curricular. Ou seja, para entender como a arte de ensinar sobre a Ciência Jurídica contribui para os cursos de graduação e conseguir elaborar um referencial de estímulo à reflexão sobre a ação pedagógica, foi primordial realizar, de forma prévia, um estudo sobre o desenvolvimento do ensino por competência e sobre a formação na Educação Superior. Assim, para uma melhor percepção sobre o objeto desta pesquisa, foram analisados, na intenção de conceber a noção de sujeito de direito, os temas sobre a competência, segundo a Teoria do CHA, com ênfase na dimensão atitudinal, e sobre a formação humanística na Educação Superior.

A concepção da formação humanística está intimamente ligada à compreensão sobre a formação prestada pela IES, porque essa compreende, em verdade, o resultado do processo de ensino-aprendizagem voltado a formar profissionais competentes e, ao mesmo tempo, eticamente comprometidos (GOERGEN, 2010; CORRÊA, 2017).

A análise, desenvolvida nesta pesquisa, perpassou pelo processo de ensino-aprendizagem que se reveste, cada vez mais, de interfaces, de sobreposições e de inter-relações a diversos saberes, especialmente os do Direito. Por isso, foi importante examinar a formação humanística desenvolvida na Educação Superior, como esperado em um Estado Democrático de Direito, a partir da aprendizagem a conceitos e habilidades associados a valores e atitudes no âmbito do processo pedagógico. Essa análise foi realizada com fulcro nos pilares apresentados pela Teoria do CHA, fortalecendo a noção de que a formação humanística precisa ser reconhecida, em um sistema democrático, como um direito do estudante, inclusive o de graduação, pois “o reconhecimento e a proteção dos direitos do homem são a base das constituições democráticas, [...]” (BOBBIO, 2004, p. 203).

Os saberes jurídicos, por sua natureza, podem ser reconhecidos como um recurso para promover um olhar mais reflexivo e consciente sobre a realidade sociocultural na qual o estudante está inserido, concretizando, na prática pedagógica, o conhecimento significativo aperfeiçoado na Educação Superior (JUSTINO DO RIO, 2014).

### **2.1 A formação na IES, a dimensão atitudinal e o conhecimento significativo**

O estudo seguiu no sentido de desvelar como o ensino por competência na Educação Superior pode acontecer com o intuito de promover o ato educativo posto em prática com as

concepções da Ciência Jurídica, utilizando meios para conquistar e orientar o pensamento livre e crítico do estudante. Isso, porque “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político” (BOBBIO, 2004, p. 23). Essa perspectiva teve em vista um dos ideais da Educação Superior: a formação humanística.

A fundamentação aconteceu em torno da concepção de como o estudante pode aprimorar a percepção de sujeito de direito partindo do preceito de que seus direitos subjetivos, como acesso à aprendizagem significativa<sup>14</sup>, precisam ser promovidos em um Estado de Direito, porque, de acordo com BOBBIO (2004, p. 58): “É com o nascimento do Estado de direito que ocorre a passagem final do ponto de vista do príncipe para o ponto de vista dos cidadãos. [...]. No Estado de direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de direito é o Estado dos cidadãos”.

Cumpre destacar que na pesquisa está enraizada uma noção mais particularizada sobre a função da Educação Superior. O sentido foi perceber a constituição e a organização dos processos de educar e de aprender por meio da *práxis* pedagógica que define as relações multicontextualizadas promovidas de forma transversal. Assim, por essa concepção, foi, então, incorporado a este estudo o conceito de *ato educativo*.

O ato educativo pode ser entendido como aquele que se refere à “função fundamental do ensino superior de servir e promover a cultura comum nacional [...], [sem se esquecer] de sua função de formadora da cultura nacional e da cultura científica chamada pura ou “desinteressada”” (TEIXEIRA, 1989, p. 156-166). Trata-se, pois, conforme professado neste estudo, de uma ação de socialização considerada responsável, tanto pela formação profissional, como pelo estímulo ao pensamento crítico e reflexivo sobre uma realidade sociocultural na qual se insere o estudante de graduação.

A partir dessa abordagem, emergiu a compreensão de que a formação humanística remonta à ideia de processo, de construção de algo inacabado, quer dizer, de construção do ser humano permanentemente em formação para a realidade sociocultural na qual está inserido e para as dimensões essenciais ao aperfeiçoamento do sujeito de direito. Nesse aspecto, associou-se a um dos enfoques principais da universidade: considerar o conhecimento como um bem público, restaura o conhecimento com o significado de concepção social e, assim, a finalidade da Educação pode se perfazer. Ou seja, o fim buscado pela Educação, o desenvolvimento do

---

<sup>14</sup> “A aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio” (PELIZZARI *et al.*, 2001/2002, p. 36).

indivíduo em todos os seus aspectos, social, cultural, ético e profissional, acontece e, por via reflexa, o incremento da sociedade consegue ser satisfeito (DIAS SOBRINHO, 2005).

Houve, pois, o cuidado em perceber como a competência pode ser desenvolvida ao propagar os saberes do Direito na graduação e, assim, promover, ou continuar promovendo, o direito do estudante à formação humanística. Tratou-se, pois, de reconhecer e resguardar, no âmbito da Educação, um direito consagrado pela Constituição Federal da República do Brasil de 1988- CF/88<sup>15</sup>, seguindo a concepção trazida por Bobbio (2004, p. 72):

O campo dos direitos do homem – ou, mais precisamente, das normas que declaram, reconhecem, definem, atribuem direitos ao homem – aparece, certamente, como aquele onde é maior a defasagem entre a posição da norma e sua efetiva aplicação. E essa defasagem é ainda mais intensa precisamente no campo dos direitos sociais.

Ressaltou, assim, como ponto de partida desta pesquisa, a análise do processo de ensino-aprendizagem por competências (DURAND, 1998), considerando a transversalidade e a interdisciplinaridade dos saberes jurídicos, associados a valores e atitudes necessários na Educação.

O termo *interdisciplinaridade*, utilizado pela primeira vez em 1937 pelo sociólogo Louis Wirtz, refere-se à forma dinâmica de como os campos de saber se encontram interligados e com relações definidas (os saberes não se misturam, mas, sim, os seus conteúdos são interligados). Ou seja, procura-se construir, a partir de uma concepção multidimensional dos fenômenos e de forma sistemática, conhecimentos novos essenciais para o processo de ensino-aprendizagem. (FERREIRA, 2010). Foi justamente essa perspectiva que se procurou trabalhar com o conhecimento jurídico na graduação: interligá-lo com os demais saberes com o intuito de trazer subsídios para desenvolver, ou continuar desenvolvendo, a formação humanística na Educação Superior (ARAÚJO, 2019).

A *transversalidade* pode auxiliar a incentivar o ensino por competência, porque rompe a fragmentação dos saberes com a promoção de aulas interdisciplinares, contextualizando os conteúdos e, a partir da prática pedagógica, estabelecendo a ressignificação do conhecimento. Isso significa que os saberes serão apresentados a partir de uma estrutura que proporcione a relação entre aprender sobre a realidade e aprender na/para realidade a fim de orientar o estudante a compreender, de forma autônoma e reflexiva, as regras e os valores presentes na sociedade em que está inserido (CORRÊA, 2017).

---

<sup>15</sup> Art. 205 da CF/88 – “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2016, p. 102).

A perspectiva da interdisciplinaridade do conhecimento jurídico foi refinada com a noção de ser o Direito incluído de maneira *transversal* nos cursos de graduação e, com isso, conceber a ideia da contribuição da Ciência Jurídica para incitar um dos pilares da Teoria do CHA: atitudinal e valorativo. Nesse diapasão, a análise eclodiu do processo de ensino-aprendizagem no ensino por competências, em especial pela transversalidade e pela interdisciplinaridade dos saberes jurídicos, para investigar os caracteres, ligados à Ciência Jurídica, que pudessem auxiliar na elaboração de uma proposta. Essa proposta curricular foi pensada como um representativo para despertar a reflexão sobre a ação pedagógica concebida na Educação Superior e trabalhada para auxiliar o docente a proporcionar o ato educativo, sem ferir a sua autonomia e flexibilidade.

Neste estudo, o acesso ao conhecimento jurídico na Educação Superior foi considerado fundamental para fomentar competências, aperfeiçoando os pilares apresentados pela Teoria do CHA, pois houve a concepção de que pode ser implementado para desenvolver “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 30). Essa percepção emergiu, porque a formação do estudante pode ser potencializada para além da profissional quando houver a possibilidade de ampliar as perspectivas do formando e de traçar sua participação político-social de forma mais marcante, sendo, assim, capaz de resultar na formação humanística pretendida e almejada na Educação Superior.

Esse ponto de partida da pesquisa se fundamentou na concepção de que o Direito é um saber essencial para a sociedade (BOBBIO, 1987, 2004; BRASÍLIA, 2012; KELSEN, 2001; VON IHERING, 2014), justificando sua inclusão como componente curricular nos demais cursos superiores, aparentemente, distantes das carreiras jurídicas, mas hábeis a inserir a Ciência Jurídica em sua matriz curricular para a formação completa do estudante. Isso, porque o Direito, mais do que um estudo de normas e de regras que norteiam a conduta social, mostra-se essencial para conservar a existência física e moral de todo ser humano (VON IHERING, 2014). Houve, então, a compreensão de que o Direito auxilia a construir um processo de ensino arquitetado em atitudes e valores capazes de registrar a função social da Educação.

Desenvolver uma proposta de componente curricular sobre o Direito, contribua à formação humanística, pôde representar a criação de uma fonte propulsora da noção de sujeito de direito capaz de traduzir o resultado esperado na Educação Superior: a formação cidadã.

Com o objetivo de compreender essa perspectiva da formação humanística para ensejar a sustentação do Estado Democrático de Direito, puderam ser analisadas as explanações de Souto (2019, s.p.) feitas quando explica que a dignidade da pessoa humana precisa ser

considerada e evidenciada como valor absoluto, já que:

A noção de Estado Democrático de Direito apresenta-se indissociavelmente ligada à realização dos direitos fundamentais. [...] Têm-se, assim, os direitos fundamentais que têm como valor a dignidade da pessoa humana na qual o Estado Democrático de Direito se baseia e é através da efetivação desses direitos, constitucionalmente protegidos, que se tem um Estado garantidor da justiça social.

A formação humanística, que se pretende cidadã, cabe às Instituições de Educação Superior por meio do acesso a saberes necessários à manutenção dos valores do ser humano em comunidade, dentre eles o da dignidade da pessoa humana, rotulados primordiais à lapidação do sujeito de direito. Assim, saber como o estudo da Ciência Jurídica precisa ser propalado para os estudantes matriculados em cursos de graduação, que não o do Direito, auxilia a alcançar o desígnio desejado de cada curso superior.

A referência aos cursos superiores nos quais o conhecimento jurídico se insere, de forma interdisciplinar e transversal, à exceção do curso de Direito, acontece nos três tipos de graduação: bacharelado, licenciatura e tecnologia. Para isso, foram seguidas as orientações e exigências curriculares da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/96), alterada pela Lei nº 13.174/15, segundo a qual:

Art. 52. As Universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; [...]. (BRASIL, 1996).

Ao se considerar o processo de ensino-aprendizagem e a formação humanística é imprescindível perceber a presença do conhecimento significativo. Este pressupõe a integração dos saberes acadêmicos a partir de um processo interativo entre os conhecimentos considerados específicos de um curso superior com os demais conhecimentos, dentre eles, os do Direito. Trata-se, pois, de uma das maneiras de tentar perfazer o Estado de Direito<sup>16</sup>, pela conquista da dimensão político-social, preferencialmente, por meio da Educação Superior com o fim de alcançar, no sentido norteado por Goergen (2005, p.60),

[...] a excelência humana [, porque] compete à educação aperfeiçoar a natureza humana pela formação da razão e pelo acesso ao conhecimento. O suposto era de que o aprimoramento da razão otimizaria sua capacidade de transformar a humanidade numa sociedade culta, eticamente boa, politicamente justa e igualitária.

<sup>16</sup> Para compreender a noção de Estado de Direito, Bobbio (2004, p. 58) ensina que “É com o nascimento do Estado de direito que ocorre a passagem final do ponto de vista do príncipe para o ponto de vista dos cidadãos. [...] O Estado de direito é o Estado dos cidadãos”.

Nessa esteira, considerar a Ciência Jurídica, contextualizada nos cursos de graduação, significa ter uma ferramenta relevante para o sentido do bom funcionamento do sistema social (FERNANDES, 1970). Isso, porque, com os saberes jurídicos propostos nos ditames da Ciência Jurídica, o estudante ao ser inserido em um sistema social consegue se reconhecer como indivíduo e como pessoa pertencente a uma coletividade (MARQUES, 2014a).

Um projeto pedagógico que crie e recrie saberes com o objetivo de promover a formação humanística se torna potencialmente possível com a presença do Direito nos cursos de graduação, porque o conhecimento jurídico pode ser rotulado como importante *ingrediente* a qualquer setor da sociedade (FERREIRA, 2018). Desse modo, a Ciência Jurídica contribuiu com saberes que fortalecem a consciência do direito, a convicção jurídica, considerada necessária para a vida em uma sociedade que se pretende justa e organizada (VON IHERING, 2014). O que se espera é a conciliação entre os campos do conhecimento formando, assim, o saber significativo propulsor ao pensamento reflexivo e autônomo, porque “os alunos precisam ser confrontados com os problemas e temas verdadeiramente importantes que preocupam o homem e a sociedade de hoje” (GOERGEN, 2001, p. 72).

Coadunou com esse postulado a Declaração fruto da Conferência da UNESCO de 1998 sobre a Educação Superior (UNESCO, 1998), quando profere, como objetivo prioritário da Educação Superior, a formação de profissionais qualificados e cidadãos responsáveis por meio da interconexão da formação para o trabalho com a preparação para o exercício da cidadania.

A Educação Superior precisa desenvolver projetos pedagógicos que fortaleçam o crescimento do estudante, ampliando a concepção de formação profissional para enraizar a noção de formação humanística (SAMPAIO, 2000). Nesse enfoque, “a educação superior é compreendida como o *locus* de formação de indivíduos críticos, qualificados e cultos, contribuindo para o desenvolvimento sustentável de um país” (BORGES, 2011, p. 6). Por esse aspecto, pôde ser ressaltado o ensinamento de Dalbosco (2015, p. 126-127) no sentido de que:

[...] a ampla formação cultural refere-se à educação de todas as dimensões e potencialidades humanas, exigindo o cultivo de seus diferentes tipos de racionalidade. [...] Isto exige, de outra parte, que a educação superior reponha novamente em sua agenda a questão da ampla formação cultural, pois é por meio dela que as novas gerações poderão ter acesso a formas de pensamento e de ação baseadas na cooperação internacional e na solidariedade humana.

A formação humanística, para ser promovida, precisa mais do que cognição e habilidade; precisa ter esses pilares associados a valores e atitudes. Assim, para introduzir o componente do Direito nos cursos superiores, considerado um recurso humanístico (SANTOS,

2016), foram necessárias ferramentas para desenvolvê-lo nesse aspecto humanístico da formação do estudante.

A pessoa pode conhecer sua cultura de maneira espontânea e inconsciente, seja informal na família e nos meios sociais, seja formal nos diversos ambientes de formação existentes. Mas, é na Educação o momento em que o conhecimento significativo sobre a cultura de determinada sociedade é proporcionado com o viés de criticidade e autonomia (DIAS SOBRINHO, 2014). Nesse instante, a formação profissional se vincula ao da humana plena com a perspectiva de conscientizar a noção de sujeito de direito, pois, como ensina Severino (2012, p. 24): “[...] Se em todos os seus níveis a educação é processo imprescindível para a redistribuição dos bens culturais, no Ensino Superior essa finalidade se amplia, se aprofunda e se qualifica pela reelaboração crítica que lhe cabe fazer”.

O estudante consegue enfrentar os desafios sociais e as transformações que podem acontecer em seu universo sociocultural, quando tem acesso a saberes significativos e é fomentado o seu livre e crítico pensar, tornando-se responsável por sua própria formação cidadã (GOERGEN, 2001). É o que acontece quando incorporadas, às práticas educacionais, a realidade sobre a identidade humana e as experiências vividas no meio sociocultural com o fim de desvendar o liame entre o meio profissional, o cultural e a indispensável dimensão ética da vida em sociedade (GOERGEN, 2005). Por isso, a formação superior precisa promover a plena formação humana a partir do atento cuidado com a ação pedagógica no sentido descrito Marques (2014b, p. 121):

[...] dada a importância das instituições de educação superior na formação profissional cidadã, importa perguntar em que direção elas estão caminhando: se o modo pelo qual estão estruturadas e operam vai na direção de uma formação superior cidadã, ou pendem apenas para a formação profissional com o seu olhar exclusivo para o mercado.

A completa formação na Educação Superior pode, então, ser promovida se houver o cuidado com valores e atitudes quando elaborado um plano pedagógico. Arquitetar uma proposta educacional, com o intuito de materializar o ato educativo, retratou o objetivo de incentivar a reflexão sobre a ação pedagógica presente na Educação Superior (MIKOS; VILLATORE, 2016; SAMPAIO, 2000). Por outro lado, inexistiu a intenção de excluir ou afastar outras ideias e sugestões, derivadas ou diferentes deste estudo, colaboradoras para a qualidade da Educação, uma vez que: “[...] em termos de consciência dos alunos como pessoas que estão inseridas em um processo educacional e necessitam mais do que meros conteúdos profissionalizantes, o que se pode dizer é que há um campo imenso e fértil para reflexões e criatividade de propostas” (GRECO, 2002, p. 115).

Dentre os conhecimentos disponibilizados ao estudante, os do Direito foram colocados em evidência a partir do momento em que o ensino jurídico é integrado e inter-relacionado com a formação pessoal, ética, técnica e profissional desenvolvida em um curso de graduação (MAGALHÃES, 2012). Na proposta, então, foi sugerido o conhecimento jurídico de forma transversal aos cursos de graduação, pois “[...] não podemos esquecer também que a segmentação do saber é formal e não corresponde à realidade concreta, orgânica, integrada e indivisa” (GOERGEN, 2001, 71). Reproduz o art. 4º das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos a serem seguidas pelo sistema de ensino e suas instituições<sup>17</sup>:

A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões: I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; [...]; IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; [...]. (BRASÍLIA, 2012).

Os saberes jurídicos, promovidos e inter-relacionados aos demais saberes de um curso de graduação, favorecem o desenvolvimento do pensamento reflexivo e autônomo (SANTOS; MACEDO, 2018), contribuindo para a plena formação do estudante e seguindo a orientação do Parecer do CNE nº. 776, de 03 de dezembro de 1997 que dispõe:

Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional. (BRASÍLIA, 1997).

O estudante de graduação que adquire o saber significativo pode, pois, incorporá-lo e compreendê-lo, à luz do pensar livre e crítico, em relação aos conhecimentos, às capacidades e aos valores desenvolvidos na Educação.

### **2.1.1 O conhecimento jurídico e a formação em atitudes e valores**

Entender a relação existente entre promover a dimensão atitudinal almejada na graduação e os saberes da *práxis* educativa mobilizadores do processo de socialização realizado pela Educação fortaleceu a possibilidade de estimular o ‘humanístico’ na Educação Superior. A reflexão sobre temáticas socioculturais presentes no universo jurídico precisa compor o

---

<sup>17</sup> Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação - CNE.

contexto das demais áreas da Educação Superior para possibilitar o conhecimento incentivador das transformações sociais que envolvem os protagonistas da Educação<sup>18</sup>.

A necessidade de clareza em relação à conexão existente entre a Ciência Jurídica e os demais saberes decorre do compromisso ético-político com o conhecimento significativo comprometido com a competência institucional em contribuir para a atitudes e valores. Dessa maneira, pode trazer à tona a prática pedagógica construída por princípios representativos dos processos sociais e institucionais do ser humano na qualidade de ser social (ZANARDI, 2013). Assim, a *práxis* educacional arquitetada a partir de propósitos e valores educacionais situados na própria prática pedagógica possui em seu íntimo o conhecimento significativo.

A partir da dialeticidade entre ensino-aprendizagem de conhecimentos e a formação do ser humano, ético e social foi possível perceber os princípios educacionais e as estratégias pedagógicas para motivar a principal finalidade de uma IES: realizar o ato educativo para favorecer o humanístico na formação. Nessa concepção, puderam ser destacados os dizeres de Carvalho (2017, p. 1030) sobre a formação humanística: “é a partir do ideal educacional humanista que ela deixa de ser uma preparação profissional [...] para ter como objetivo a formação do espírito, então entendida como a busca de cada um pela constituição de sua humanitas”.

Para isso, foi primordial mapear uma proposta curricular autônoma e transversal esquematizada nas estratégias pedagógicas que traduzem o saber significativo conexo com a didática produzida em sala de aula. Centrou-se, pois, na análise e seleção de métodos para otimizar a aprendizagem dos estudantes, aperfeiçoando o ensino às características e necessidades daquele que aprende (PAIS, 2015; AUAREK; CUNHA, 2013).

Paralelamente, refletindo sobre o ensino jurídico (CINTRA; DANTAS; QUEIROZ, 2019), mas em relação ao ensino especializado no curso de Direito que pode ecoar nesta pesquisa em Educação, ressalta-se a análise de Berwig (2020, p. 175) sobre a relevância para fomentar a completa concepção da pessoa:

A educação tem o papel fundamental de desenvolver a humanidade do homem; a formação jurídica não pode pretender apenas ter um viés operatório-instrumental, de modo que ganha espaço a discussão sobre a linguagem, o simbólico e o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo para que se construa um lastro humanístico que, [...], fundamente o ensino jurídico para que se compreenda o Direito como pilar da sociabilidade.

---

<sup>18</sup> A alusão a protagonistas da Educação é feita com referência ao docente e ao discente. No contexto em testilha, no entanto, a menção aconteceu em relação ao *discente* por ser o receptor dos saberes na Educação Superior.

Nesse aspecto, reflete a noção de que o conhecimento jurídico inserido, interdisciplinarmente, nos cursos de graduação corrobora para o aperfeiçoamento do ensino em valores e atitudes responsável pela concepção humanística, pois “significa afirmar que esta formação jurídica pode fortalecer o entendimento de que o Direito não se limita à lei, mas pode ser considerado um valor fundamental para o convívio na sociedade” (BERWIG, 2020, p. 175).

A questão, no entanto, gira em torno de como pensar sobre a introdução e a implementação do conhecimento jurídico na graduação (OLIVEIRA, E., 2018). Quer dizer, como o professor, dialeticamente em uma ação pedagógica com o estudante, pode desenvolver o saber do Direito sem ser apenas um “depositário” transmissor de conhecimentos (FREIRE, 1981), mas, sim, um educador atuante em uma prática pedagógica construída em uma aprendizagem fundada no saber significativo.

A intenção, portanto, foi revelar uma proposta curricular sobre o conteúdo jurídico para incitar a reflexão sobre a forma de introduzir e implementar conhecimentos e habilidades, intensificados por valores e atitudes, para fomentar a formação humanística na graduação.

A investigação seguiu, pois, para entender como empregar à Educação Superior o princípio mobilizador protegido por Freire (1981, p. 28) para a Educação em geral: “a educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem necessita ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela”. Concepção perfilhada por Malanchen (2016, p. 63) que sustenta: “o conhecimento transmitido é alheio à realidade dos educandos e os aliena dessa realidade. Na educação libertadora, ao contrário, o conhecimento envolve intercomunicação e é por meio dela que os indivíduos “se educam em comunhão””.

Nessa esteira, reconhecer o estudante como valor maior para fomentar consciência e virtude, não um recurso utilizado como “depósito” de informações, significou estar perante:

Uma educação que valoriza os estudantes, dando a eles o papel de protagonistas no processo de construção de seu próprio conhecimento, traz a essência e um dos mais importantes desafios da qualidade na educação: uma necessária autonomia que permita à pessoa atuar de forma consciente e transformadora na realidade [...]. (BOFF; ZANETTE, 2010, p. 2).

O Direito foi delineado, nesse enfoque, como um recurso para materializar a representação do processo de ensino-aprendizagem que contribui para o desenvolvimento da formação de pessoas aptas para o devir em sociedade e livres para pensar de forma crítica e reflexiva.

A formação na Educação Superior, ao desenvolver o conhecimento jurídico em sua matriz curricular, propicia a percepção de construir/manter o Estado Democrático de Direito e conseguir, assim, evidenciar a responsabilidade social das IES no acesso ao saber, porque: “[...]”

aprender significativamente implica atribuir significados e estes têm sempre componentes pessoais. Aprendizagem sem atribuição de significados pessoais, sem relação com o conhecimento preexistente, é mecânica, não significativa” (SILVA, 2006, p. 330). Nesse sentido, é “inegável a responsabilidade social da universidade no campo da geração e difusão de conhecimento, [...], do cultivo do pensamento como elemento central da educação superior” (GOERGEN, 2014, p. 562-563). Assim, ensinar passa a ser, idealmente, uma forma de adquirir o conhecimento em primeira mão pelo docente na qualidade de educador apto a materializar a *práxis* educacional em sala de aula (YOUNG, 2010).

Nesse diapasão, o conhecimento fragmentado precisa ser substituído pelo conhecimento interdisciplinar, porque edifica a noção de sujeito de direito integrado ao sistema cultural, favorecendo a ampla formação humana e profissional na Educação Superior.

Por esse panorama, pode ser ressaltada a relação existente entre a ‘sociedade da informação e do conhecimento’ com a prática pedagógica, pois educar reflete no disseminar uma cultura humanística capaz de formar, de maneira plena, indivíduos autônomos e reflexivos, a partir de atitudes e valores propulsores do ensino por competência.

A prática pedagógica precisa compreender a capacidade técnica e científica, mas, também, e inclusive, o domínio para a conscientização da noção de sujeito de direito, pois se refere a perceber a formação-cidadã em dois enfoques. Um, no processo para a construção da formação humanística, que acontece no interior da Educação; e, outro, na Educação vista como um direito em si mesmo e indispensável para esse desenvolvimento. Significa, então, que:

A Educação deve ser prioridade nesse processo, pois possibilita a construção da cidadania e a formação de sujeitos de direitos, cientes de seus deveres e conscientes de sua responsabilidade na defesa e promoção dos direitos humanos. [...] A prática da promoção e defesa dos direitos humanos preserva na sociedade a convivência da diversidade [...], pois educar para os direitos humanos implica em tomar a decisão e assumir o compromisso de exercer a cidadania de maneira irrestrita, voluntária e cooperativa [destacando, então, que] é imperiosa a adoção de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos que deem orientações para sua prática e funcionalidade. (BRASIL, 2013, p. 26, 33, 39, 40).

Nesse aspecto, ressalta-se a possibilidade de o Direito contribuir para fortalecer a dimensão atitudinal e auxiliar a despertar a compreensão e a consciência crítica sobre uma realidade sociocultural, cumprindo, desse modo, o proposto por Freire (1967, p. 105-106):

[...] o que é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, [...] [e para isso, decorre que] toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. [...].

Importante destacar que, nesse contexto, o saber jurídico, mesmo em seu ambiente técnico e específico, necessita ser proporcionado de maneira dialógica com outros saberes que proporcionem a interação de conhecimentos e fomentem a formação humanística (DIAS; VIANNA, 206; FAZENDA, 1992). É o que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito<sup>19</sup>:

Art. 2º. [...] §1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: [...] IV - formas de realização da interdisciplinaridade; V - modos de integração entre teoria e prática; [...]. (BRASÍLIA, 2004).

Assim, a presença da Ciência Jurídica na matriz curricular dos cursos de graduação “envolve a proposta de uma educação não apenas técnica, mas humana [...] capaz de construir e desenvolver uma educação integral do sujeito autônomo, crítico e responsável” (CORRÊA, 2019, p. 622-623).

Essa motivação proporcionará “*uma experiência de aprendizagem mais significativa e globalizada para o aluno que aprende*” (SACRISTÁN, 2000, p. 80, grifo do autor), pois, conforme defende Araújo (2011, p. 41): “[...] a relação ensino-aprendizagem deve sofrer uma inversão, deixando tal processo de centrar-se no ensino e centrando-se na aprendizagem e no protagonismo do sujeito da educação”. A prática pedagógica, se conduzida em uma perspectiva interdisciplinar, pode propiciar ao estudante a autonomia necessária para construir seu conhecimento no processo educativo, pois:

A necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão, caráter uno e diverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam dos limites do objeto investigado. (FRIGOTTO, 2008, p. 44-45).

Pode ser salientada, assim, a relevância da função social da IES como instituição produtora de conhecimentos, pois, como ensina Dias Sobrinho (2014, p. 21) ao descrever sobre o papel das universidades como centro relevante de recuperação dos valores públicos fundamentais da humanidade: “[...], aliada às demais forças sociais responsáveis, estaria a

<sup>19</sup> Resolução do CNE/CES nº 09/04, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Nesse mesmo enfoque, podem ser perpassadas as reflexões e as análises de Tavares, Brisola e Leão (2014) sobre as diretrizes curriculares do curso de Direitos e seus impactos nas políticas sociais públicas, bem como o Parecer CNE/CES nº. 635/18, que dispõe sobre a “Revisão da Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito”, pois descreve a respeito da “[...] necessidade de revisão periódica de diretrizes curriculares de cursos da educação superior” (BRASÍLIA, 2018).

Universidade retomando sua função primordial de contribuir para a construção de uma verdadeira sociedade do conhecimento e da globalização da justiça e da dignidade humana”.

Afastar a rigidez técnica e a especificidade, a partir de atitudes e valores, foi a ênfase, que pode ser destacada nos ensinamentos de Marques (2014a, p. 756), presente no seguinte aspecto: “[...] a educação é também fator de transformação, pois o ato de conhecer é um ato de criação que implica tanto o enfrentamento de situações que se repetem, como o enfrentamento de situações novas, inusitadas, como das sociedades contemporâneas”. Desse modo, estimuladas por questões axiológicas ou atitudinais, a IES pode ser retratada como *locus* essencial das configurações necessárias para o sistema social e para a confirmação da formação-cidadã. Diante dessa noção de formação almejada pela IES, Bento (2014, p. 136) explica que:

A cultura e a educação ou formação não são meros factos; estão sempre vinculados a princípios e valores. [...]. Se excluirmos daquelas as dimensões axiológicas, correm o risco de abandonar a sua matriz e finalidade intrínseca: o aperfeiçoamento ‘artístico’, cívico, comportamental, gestual, moral, crítico, intelectual e espiritual dos humanos.

Se os conhecimentos, por sua vez, em razão da especialização, vierem fragmentados “provocam disjunção entre humanidades e as ciências, assim como a separação das ciências em disciplinas hiperespecializadas, fechadas em si mesmas” (MORIN, 2000, p. 40). O saber fragmentado pode afastar, então, a possibilidade de promover o conhecimento significativo, podendo tolher o pensar autônomo e reflexivo e impedir o desenvolvimento do processo para a formação humanística, pois:

A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntivos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional. É uma inteligência míope que acaba por ser normalmente cega. Destrói no embrião as possibilidades de compreensão e de reflexão, reduz as possibilidades de julgamento corretivo ou da visão a longo prazo. [...] Incapaz de considerar o contexto e o complexo planetário, a inteligência cega torna-se inconsciente e irresponsável. (MORIN, 2000, p. 43).

Se fragmentados, os conhecimentos se resumiriam apenas nos conteúdos considerados especializados e técnicos para exercer, de forma trivial, uma determinada profissão, pois na “informação fragmentada e autofágica não se faz conhecimento. O saber que reduz a verdade à utilidade não se transforma em sabedoria” (DIAS SOBRINHO, 2014, p. 659).

As orientações no processo educacional se direcionam, assim, para uma ação pedagógica interconectada de saberes e prima pela interdisciplinaridade entre conhecimentos, perfazendo na Educação o desenvolvimento da formação em sintonia com os interesses sociais, culturais, humanos e profissionais. O conhecimento para ser significativo precisa interconectar saberes de diversas ciências, como acontece com a do Direito, traduzindo-se em algumas

finalidades da Educação Superior<sup>20</sup>, dentre elas, destacam-se:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; [...]

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; [...]. (BRASIL, 1996).

O conhecimento, quando ocorre de forma transversal e progressiva, estrutura a aprendizagem completa e multicontextualizada da realidade social, política, administrativa e histórica, perfazendo os saberes significativos adquiridos na Educação Superior (DALBOSCO, 2015). Desse modo, a aprendizagem na graduação conseguirá direcionar a dimensão atitudinal necessária para fomentar o ensino por competência, porque será capaz de incentivar e intensificar o pensamento sobre os ideais de justiça e solidariedade, provocando a responsabilidade social e política do estudante, que promove o desenvolvimento individual e coletivo. É o que se pretende com a presença do Direito nos cursos de graduação: auxiliar a realizar, ou a continuar realizando, as finalidades da Educação Superior (BRASIL, 1996), revestindo-se em um recurso ressignificador no processo pedagógico apto a propiciar o conhecimento significativo.

A presença do conteúdo jurídico na matriz curricular dos cursos de graduação é, então, considerada uma conquista da educação cidadã desde que a abordagem jurídica, desenvolvida de forma transversal, esteja inter-relacionada e multicontextualizada com os demais conhecimentos considerados específicos em um determinado curso superior.

## 2.2 A Ciência Jurídica: aprendizagem de atitudes e de valores

Os educadores precisam sempre repensar como os componentes curriculares dialogam entre si, inter-relacionam-se, possibilitando espaços de construção do saber. A integração

---

<sup>20</sup> Se as finalidades da Educação Superior não forem atendidas pode gerar responsabilidade para a IES como prevê o Parecer CNE/CES nº. 67, de 11 de março de 2003: “No caso concreto das instituições de ensino superior, estas responderão necessariamente pelo padrão de qualidade na oferta de seus cursos, o que significa, no art. 43, preparar profissionais aptos para a sua inserção no campo do desenvolvimento, em seus diversos segmentos, econômicos, culturais, políticos, científicos, tecnológicos, etc.” (BRASÍLIA, 2003).

curricular e a interdisciplinaridade aparecem como ferramentas para compreender e proporcionar o processo de ensino-aprendizagem, desenhando no currículo o conhecimento significativo (MOREIRA; SILVA JÚNIOR, 2016). Para subsidiar a compreensão da estrutura pedagógica desenvolvida e a intenção de fortalecer a reflexão sobre ação pedagógica produzida na Educação Superior, as noções sobre as dimensões da competência (segundo a Teoria do CHA<sup>21</sup>), foram pensadas neste estudo.

O destaque aconteceu aos pilares da competência estruturados na Teoria do CHA: Conhecimentos, Habilidades e Atitudes, que foram enfatizados no momento da elaboração da proposta curricular sobre o Direito, ensejando à dimensão atitudinal especial preocupação. Isso, porque a ação pedagógica precisa, antes, ser proporcionada com fundamento na ética atrelada a ensinar e aprender atitudes e valores.

Essa concepção se apoiou na Declaração de 1998 da UNESCO sobre a Educação Superior, que exige das Instituições a atenção ao rigor técnico, tanto intelectual quanto científico, e, inclusive, o zelo aos comandos éticos (UNESCO, 1998). A necessária dimensão atitudinal a ser pensada na Educação Superior pôde ser, ainda, evidenciada nas considerações feitas por Mota (2021, p. 81) quando, ao mencionar o alerta de Goergen (2000), descreve que:

[...] a ciência deixou o ser humano mais pesquisador; porém, menos sujeito humano, pois é intolerante aos valores, à ética e à cultura, dando lugar a um conhecimento apenas funcional, com foco na utilidade — perdendo a contemplação, o compartilhamento, o respeito e a comunhão.

Para estruturar a formação profissional e a percepção da realidade social, áreas de futura atuação profissional e pessoal, a intenção desta investigação foi examinar como o Direito contribui a uma educação em valores, mobilizando a dimensão atitudinal responsável pela formação humanística. Para isso, o Direito precisa se perfazer nas estratégias e nos objetivos dos cursos de graduação com base na realidade sociocultural que se insere o estudante (SILVA, 2017). Nessa ótica, compreender como ministrar a Ciência Jurídica refletiu o comando legal do CNE, segundo o qual “a Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário” (BRASÍLIA, 2012)<sup>22</sup>.

Como o ambiente educacional é o espaço de promoção de atividades que materializem o ato educativo, este estudo resgatou a dimensão atitudinal das práticas pedagógicas, pois:

<sup>21</sup> A análise sobre os pilares da Teoria do CHA para a perspectiva desta pesquisa encontra-se adiante, nesta seção.

<sup>22</sup> Comando previsto no art. 5º da Resolução nº 1/2012 do CNE.

As instituições de educação superior têm que educar estudantes para que sejam cidadãos e cidadãs bem informados e profundamente motivados, capazes de pensar criticamente e de analisar os problemas da sociedade, de procurar soluções aos problemas da sociedade e de aceitar responsabilidades sociais; [...]. (UNESCO, 1998).

Essa percepção, analisada em conexão com a noção de que a construção de valores (atitudes) para promover a formação humanística precisa estar erigida na prática pedagógica, reproduziu a ideia de que: “[...] a educação se tornará mais coerente e eficaz se formos capazes de explicitar esses valores, ou seja, se desenvolvermos um trabalho reflexivo que esclareça as bases axiológicas da educação” (ARANHA, 2006, p. 171). A Educação Superior precisa, nesse sentido, ser vista para além da exclusiva formação profissional, considerando o valor do conhecimento técnico e de outros conhecimentos, fora da especialização pretendida, como relevantes e necessários (GOERGEN, 2010).

Para assegurar o desenvolvimento da dimensão ética na formação superior foi necessário compreender quais valores precisam ser propiciados ao estudante em sua vida acadêmica e quais componentes curriculares podem, de forma propedêutica, servir de base para a formação humanística a partir de um novo modelo de conquista do saber.

Os conteúdos denominados propedêuticos são considerados de formação humanística e, por isso, são essenciais para confirmar a formação pretendida na Educação Superior, porque cumprem os seus principais objetivos (BEDÊ; DIÓGENES; LIMA; GUERREIRO; MORAIS, 2010), tais como o acesso e a compreensão ao saber cultural, social, político e moral primordiais para a completa formação pessoal e profissional do estudante.

O Direito, como componente nos cursos de graduação, se revestirá em um perfil sociopolítico essencial para a formação do estudante, pois será concebido de acordo com o que se espera de um componente propedêutico. Significa que haverá, a partir da flexibilização da ação educacional aliada à livre constituição pelas IES dos projetos pedagógicos de seus cursos (BRASÍLIA, 2003), a ênfase humanística na formação acadêmica. Essa perspectiva decorreu da “afirmação da dignidade humana como valor supremo, que deve ser preservada, favorecida e defendida das ameaças dos poderes políticos, econômicos e simbólicos” (BITTENCOURT FILHO; ALMEIDA, 2009, p. 6283).

Essa concepção de flexibilizar e de multicontextualizar o conhecimento na graduação foi essencial para implementar uma proposta integrando o Direito aos cursos superiores com o objetivo de consolidar a formação humanística. Entendimento visto como um dos referenciais trazidos pelo CNE para as Diretrizes Curriculares Nacionais (MEDEIROS NETA, 2018), pois:

[...] era mesmo necessária uma espécie de “desregulamentação”, de flexibilização e de uma contextualização dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, para que [...] essas instituições [possam] assumir a responsabilidade de se constituírem respostas às efetivas necessidades sociais - demanda social ou necessidade social -, expressões estas que soam com a mesma significação da sua correspondente “exigência do meio” contida no art. 53, inciso IV, da atual LDB 9.394/96. (BRASÍLIA, 2003).

O intuito foi, então, afastar o perfil de uma educação voltada à formação profissionalizante e tecnicista. Isso, porque existem alertas de que no processo de ensino-aprendizagem, presente na IES, não estaria acontecendo o devido cuidado à dimensão atitudinal e valorativa (PIMENTA; DOMINGUES; VIEIRA, 2019), essencial para o ensino por competência. Para isso, o reflexo ressignificador no processo pedagógico precisa repercutir na propagação do conhecimento significativo, que pode acontecer com a presença do Direito nos demais cursos de graduação.

O acesso ao saber jurídico, pensado nos ditames da Ciência Jurídica para ensinar para o reflexivo, livre e ético pensar, se identificou, então, em uma forma de socialização essencial para a manutenção e/ou transformação da sociedade que se pretende democrática de direitos (DALBOSCO, 2015) e essencial para orientar o ato educativo.

### **2.2.1 A competência e a dimensão atitudinal**

O componente curricular do Direito nos cursos de graduação permite ressignificar a matriz curricular desses cursos, porque promove a flexibilização e a contextualização dos seus projetos pedagógicos definindo-os como essenciais para a dimensão política das IES, materializando, assim, o intuito do CNE (BRASÍLIA, 2003). Dessa maneira, pode possibilitar o implemento de práticas educativas preocupadas com a diversidade cultural.

Com o conteúdo jurídico inserido nos cursos de graduação, proposto na ótica da Ciência Jurídica (CASTRO; CANTANHEDE, 2017), pode ser, ainda, consagrado o disposto na Declaração da UNESCO para a Educação Superior (UNESCO, 1988), porque haverá o apoio a um projeto pedagógico com orientações éticas e identificadoras de conteúdos de aprendizagem pertinentes a atitudes e valores.

Com um olhar atento a essa rotulação, Mizukami (1986, p. 11) trouxe para a Educação Fundamental um sentido que pode ser analogicamente adotado na Educação Superior:

A abordagem tradicional é caracterizada pela concepção de educação como um *produto*, já que os modelos a serem alcançados estão pré estabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo. Trata-se, pois, da transmissão de idéias selecionadas e

organizadas logicamente. Este tipo de concepção de educação é encontrado em vários momentos da história, permanecendo atualmente sob diferentes formas.

Classificada por alguns como ensino tradicional, mas que, em verdade, refere-se a qualquer modelo educacional que não tenha a formação humanística como prioridade, o ensino por competência precisa ser estimulado para favorecer a formação humanística (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 10). As atividades pedagógicas precisam ser, então, apresentadas em uma organização curricular que dimensione a materialização dos fins sociais e culturais, fazendo com que o projeto pedagógico consiga abordar questões que fundamentam o aspecto qualitativo da Educação (MARQUES, 1997). Esse aspecto pode ser percebido quando houver a construção de um currículo<sup>23</sup> considerado bem estruturado que apresente “[...] um enfoque integrador de conteúdos e formas, visto que o processo se centra na dialética de ambos os aspectos. [...] Vê-se, assim, uma dimensão mais aperfeiçoada do ensino como fenômeno socializador de todos os que participam dele: fundamentalmente professores e alunos” (SACRISTÁN, 2000, p. 51-52, grifo do autor).

Conciliando com essa perspectiva, Zabala e Arnau (2014, p. 12) declaram que “um currículo com base em competências representa a formação em aprendizagens que têm como característica fundamental a capacidade de serem aplicadas em contextos reais [e, assim,] contribuir para o pleno desenvolvimento da personalidade em todos os campos da vida”.

Desenhar uma proposta pedagógica que pondere o Direito como um recurso contributo à formação crítica e reflexiva, ao mesmo tempo em que proporciona a interação com os demais saberes vivenciados pelo estudante, foi a questão primordial para elaborar uma ferramenta capaz de levar à reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem fundamentado no Estado Democrático de Direito, almejando, assim, materializar a formação profissional-cidadã.

No contexto escolar, a tarefa destinada ao professor pressupõe organizar condições e planejar estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem. A Educação Superior estará preparada para formar estudantes para a realidade social, cultural, pessoal e profissional se, como ponto principal, repensar suas ações e desenvolver competências em seus estudantes (PERRENOUD, 2002). Afirmação no sentido das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASILIA, 1997; 2003; 2004; 2006; 2018) que também consideram o desenvolvimento de competências nos cursos de graduação.

---

<sup>23</sup> Currículo (*curriculum*), da palavra latina “*scurrere*”, faz menção ao curso, à carreira, a um ‘per-curso’ a ser cumprido para conseguir um objetivo. Refere-se a um termo que delinea o percurso educacional, traçando as exigências a serem cumpridas durante certo período, no contexto de uma instituição de ensino, pelos seus sujeitos. A palavra Currículo, de acordo com Houaiss (2001, p. 894), revela, então, o significado de “programação total ou parcial de um curso ou de matéria a ser examinada”.

Nesse sentido, incluir o saber jurídico no processo de formação realizada na Educação Superior pôde ser considerada, antes de tudo, como uma forma de cuidar da integração da ética desenvolvida na aprendizagem de atitudes e valores e intrínseca à formação humanística (PINHO, 2014). Nesse diapasão:

[...] a aprendizagem deve ser vista como centro do processo educativo, uma vez que o *aprender*, processo individual e intransferível, permite ao sujeito ampliar o domínio cognitivo reflexivo, por meio de novas experiências, construir significados, criar e recriar múltiplas possibilidades de intervir na realidade, buscando apropriar-se dela e, se for o caso, transformá-la. (BOFF; ZANETTE, 2010, p. 4).

Existe uma percepção para entender a inserção cada vez mais latente da noção de ensino por competência na Educação Superior, possibilitando olhar a realidade ética e cultural por meio da ação pedagógica necessária, pois “uma aula ministrada em ambiente de respeito mútuo não só se ensina: educa” (GRECO, 2002, p.113).

Por sua vez, ensinar o conteúdo jurídico será importante, ainda mais para o estudante que não almeja se formar em Direito, pois traz em seu bojo uma composição concreta e estruturada de conhecimentos com dimensões sociais, políticas e culturais. É o esperado com a inclusão dos saberes jurídicos na matriz curricular de outros cursos de graduação, porque “o que se sugere é a necessidade de se interconectarem saberes acadêmicos com saberes da vida comum, no sentido de que a escola deve estar aberta ao mundo [...]” (PAIS, 2015, p. 40-41).

Por esse cenário, ensinar precisa evidenciar a perspectiva das competências no processo de ensino-aprendizagem, destacando a abordagem atitudinal esperada na Educação Superior. Nesse aspecto, Zabala e Arnau (2014, p. 59-64) conceituam a competência como o termo que:

[...] representa a alternativa que supera as dicotomias: memorizar e compreender; conhecimentos e habilidades; teoria e prática [...] A melhoria da competência implica a capacidade de refletir sobre sua aplicação e, para alcançá-la, é necessário o apoio do conhecimento teórico [isso, porque] para que se possa decidir quais competências são objeto da educação, o primeiro passo é definir quais devem ser suas finalidades.

Construir um processo de ensino-aprendizagem fundamentado, a partir de valores e atitudes, no ensino por competência significa, pois, elaborar uma ação pedagógica norteada pela transposição didática, pela interdisciplinaridade, pelo conhecimento significativo e pelas práticas pedagógicas multicontextualizadas, e, particularmente, apto a contribuir para a formação humanística. A dimensão atitudinal, por seu turno, contribuirá para os ideais de justiça e solidariedade essenciais à formação humanística, fomentando a responsabilidade social e política do estudante, o que contribui para o desenvolvimento individual e coletivo. Por esse panorama, pode ser ressaltado o que Hargreaves (2004, p. 76-77) defende:

Ensinar para além da sociedade do conhecimento significa, portanto, servir-lhe de contraponto corajoso, com vistas a estimular os valores de comunidade, democracia, humanitarismo e identidade cosmopolita. [...] para ajudá-los a pensar e agir acima e além das seduções e das demandas da economia do conhecimento.

Em conformidade com essa afirmação, o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais - Inep, ao prever sobre a prova do Enem, traz o significado de competência na Educação Básica que pode ser analogicamente utilizada na Educação Superior, pois dispõe sobre a formação do estudante e sobre o seu crescimento como cidadão quando prescreve que: “[...] o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania [acontece pelas] [...] ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer” (BRASIL, 1999, p. 7-9). Nesse sentido, de acordo com Frasson (2016, p. 67),

Em uma cultura educacional pautada na aprendizagem, principalmente, de conceitos e, em medida menor, de procedimentos, as atitudes são, possivelmente, o conteúdo mais complexo de abordar, para muitos professores. Entretanto, alguns autores têm defendido a necessidade de pensar em um planejamento de ensino que trate também das atitudes, pois a função social do ensino amplia suas perspectivas e adquire um papel mais global que [...] abarque a maior parte das capacidades da pessoa, inclusive as que resultam em suas formas de ser.

Ademais, para uma noção sobre competência e compreensão sobre atitudes e valores, temas umbilicalmente relacionados a esta pesquisa, fez-se necessário o estudo sobre as dimensões traduzidas em Conhecimento, Habilidades e Atitudes, segundo a Teoria do CHA<sup>24</sup>, pois projetam diferentes significados consubstanciados em *saber*, *saber fazer* e *saber ser* ou *saber agir* (DURAND, 1998). Nesse enfoque, Zabala e Arnau (2014, p. 11) ensinam que:

A competência, no âmbito da educação escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder ao problema aos quais será exposta ao longo da vida. Portanto, *a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida*, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, *componentes atitudinais, procedimentais e conceituais* (grifo nosso).

Por outro lado, o Ministério da Educação e Cultura – MEC, para a formação profissional, define as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso de graduação, nas quais consagra a competência necessária para o desempenho da profissão. Mas, para que o ensino por competência possa ser empregado na Educação Superior, foi necessário perceber neste estudo a estrutura investida para a sua abordagem.

<sup>24</sup> O implemento da competência no processo de ensino-aprendizagem se perfaz nas dimensões: Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (Teoria do CHA) que permite a completa formação do estudante, porque “a escola deve formar em todas as competências imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal, interpessoal, social e profissional, superando a função propedêutica e seletiva do ensino tradicional” (Zabala; Arnau, 2014, p. 24).

Seguindo os preceitos do MEC, a definição defendida por Perrenoud (1999), que alude à competência a capacidade de mobilizar recursos cognitivos no enfrentamento de diversas situações, pode ser recepcionada. Podem ser, ainda, consideradas as noções de Zabala e Arnau (2014, p. 13) ao explicitarem que: “ensinar competências implica utilizar formas de ensino consistentes para responder a situações, conflitos e problemas relacionados à vida real, e um complexo processo de construção pessoal que utilize exercícios de progressiva dificuldade e ajuda eventual, respeitando as características de cada aluno”.

Mota (2021) descreve a respeito da influência e contribuição de Pestalozzi para a origem do conceito de competência no processo de ensino-aprendizagem, quando esquematiza “chaves de aprendizagem” ao do tripé da competência, conhecimento, habilidades e atitudes, com a seguinte similaridade: “cabeça, mãos e coração”. Ainda reconhece que “sua influência chegou ao Brasil e, embora não tenha utilizado a palavra competência, as “chaves da aprendizagem” (*cabeça* - conhecimento, *mãos* - habilidades e *coração* - valores) podem ser associadas à Teoria do CHA” (MOTA, 2021, p. 34, grifo nosso). A Educação Superior, seguindo os imperativos das regras brasileiras, assegura o desenvolvimento da competência para a formação humanística, com o objetivo de construir e de manter uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 1996; BRASÍLIA, 2017). De acordo com essas regras, pode ser feita a seguinte alusão:

Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASÍLIA, 2017).

Por esse prisma, faz-se referência ao documento normativo sobre a aprendizagem essencial, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que dispõe:

[...] as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os estudantes devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 13).

Em contrapartida, mesmo orientando para o desenvolvimento da competência na Educação, há críticas à BNCC. Dentre elas, existem as que argumentam sobre suas atuais prescrições intensificarem interesses mercadológicos, gerando um retrocesso às conquistas na

Educação. Isso, porque entendem que as disposições da BNCC afastam disciplinas específicas para fomentar a base de formação e, por isso, têm o potencial de desqualificar o ensino na fase de desenvolvimento de adolescentes (BRANCO *et al.*, 2018).

Entretanto, sem aprofundar nessa celeuma, por não ser o foco deste estudo, além do tema sobre a competência, que tem afinidade com esta pesquisa, outro ponto previsto na BNCC pode ser destacado. Trata-se do enfoque da transversalidade que pôde ser associado a esta análise, porque trouxe a noção de fortalecimento da formação na Educação Superior com a introdução de conteúdos arquitetados em consonância com a realidade sociocultural na qual o estudante está inserido. Essa noção também se conecta a este estudo, pois se relaciona aos ensinamentos de Freire (1968), incorporados à pesquisa, sobre a necessidade de construir a aprendizagem com base nos conhecimentos concebidos em experiências, valores e na realidade social do discente.

Nesse enfoque, a concepção de transversalidade adotada neste estudo foi aquela que contribui para arquitetar uma aprendizagem em prol da transformação social e da ressignificação do conhecimento, pois “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1968, p. 58). Ou seja, a concepção de transversalidade seguiu a ideia de reforçar a competência alinhando-a ao previsto na BNCC: “competência é a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Assim, também por essa perspectiva, foi possível evidenciar a inclusão do Direito nos cursos de graduação, a partir da concepção de transversalidade, bem como pela interdisciplinaridade, com a intenção de contribuir para fomentar a competência na graduação.

Para compreender, então, a competência na Educação Superior, foi essencial analisar os elementos que precisam ser inseridos ao processo de ensino-aprendizagem para efetuar, segundo a Teoria do CHA, os seus três pilares viabilizadores, ou seja, fez-se necessário delinear as dimensões Conhecimento, Habilidades e Atitudes.

A aprendizagem primeiramente nasce no conteúdo disponibilizado aos estudantes em forma de fato, conceitos e princípios. Inicia com uma base teórica, com os conceitos (conhecimentos). Mas, para além de conhecer um fato, é necessário atribuir-lhe significado, relacionando-o a uma rede de significados, descrevendo os fatos em forma de conceitos e proposições conceituais (POZO; GÓMEZ CRESPO, 2009). Dessa maneira, é possível a

construção ativa de capacidades intelectuais com a descoberta do saber propulsor da construção do conhecimento (ZABALA, 1998).

Pelo conceito, o estudante adquire a compreensão, inicialmente necessária, para se inserir e interagir na sua realidade sociocultural. Os conteúdos conceituais são a base do *aprender a conhecer* concebido na aprendizagem adquirida com as experiências da vida, tanto de maneira formal como informal, da mesma forma que *aprender a conhecer* e *aprender a fazer* são amplamente conectados e inter-relacionados (CASCAIS; TERÁN, 2014).

Por sua vez, os conteúdos procedimentais, relacionados às habilidades, referem-se à concepção de colocar em prática o conhecimento adquirido com os conteúdos conceituais. São os conteúdos do *aprender a fazer* amplamente conectados e inter-relacionados com os do *aprender a conhecer*. Os conteúdos procedimentais possuem, pois, natureza prática, que não podem se relacionar, apenas, às habilidades profissionais e técnicas, mas, sim, a uma das diferentes caracterizações essenciais para o pleno desenvolvimento da formação humana esperada na Educação Superior (ZABALA, 1998).

No processo de ensino-aprendizagem precisa existir o cuidado com a capacidade de apreender o conhecimento de maneira transversal e multicontextualizada. Dessa forma, os conteúdos atitudinais relacionam-se ao aprendizado de normas e valores. Entretanto, o enfoque conferido a essa dimensão precisa perpassar por esse tipo de aprendizado e o transpor, conduzindo o estudante de graduação a reflexões socioculturais, políticas, morais e jurídicas.

Com os conteúdos atitudinais, o estudante consegue se posicionar diante do que aprende, pois, com os conteúdos do “saber”, dos fatos, e do “saber fazer”, de como resolver, é possível conquistar os conteúdos do “ser” (ZABALA; ARNAU, 2014) e, desse modo, se tornar detentor de uma postura autônoma e reflexiva perante eles. Há, então, a conquista da formação técnica, humana, ética e profissional do estudante<sup>25</sup>.

Ademais, o ensino de conteúdos conceituais e procedimentais na Educação Superior, de alguma forma, são trabalhados e evidenciados, como se observa nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Planos de Desenvolvimento Institucional das IES<sup>26</sup>. Isso, porque os conteúdos conceituais, abrangidos por conhecimentos representados por fatos, conceitos e princípios, e os

---

<sup>25</sup> Paralela a essa noção, pode ser mencionado o Parecer CNE/CEB nº 16/99, que “trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico”, transpondo seu teor para a Educação Superior, porque ressalta as reflexões necessárias na prática pedagógica sobre a competência. De acordo com a Câmara de Educação Básica do CNE: “[...] entende-se por competência profissional a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. [...]” (BRASÍLIA, 1999, p. 19).

<sup>26</sup> Análise documental que se encontra neste estudo em outra seção, mais à frente.

conteúdos procedimentais, que compreendem ações para atingir um objetivo (as habilidades), estão recebendo atenção de forma mais cuidadosa.

Entretanto, para promover a formação de um profissional autônomo, crítico e reflexivo, de acordo com os preceitos da Educação e pretendidos pela UNESCO (1988), é preciso, em especial, desenvolver os conteúdos de natureza atitudinal, porque são articulados ao fazer, conhecer, conviver e ser (DELORS, 2003). Ou seja, a dimensão atitudinal necessita de maior atenção, porque guia, ao uso dos conteúdos conceituais e procedimentais, diversos conteúdos considerados importantes para a formação superior, como os valores, as atitudes e as normas. Nesse sentido, Delors (2003, p. 99-101) conclui que pela Educação “[...] todo o ser humano deve ser preparado [...] para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida”.

O conteúdo atitudinal, no contexto do sistema educacional, pode ser considerado o tema mais complexo a ser implementado e de maior relevância para a formação humanística. É complexo em razão da diversidade cultural presente nos ambientes escolares, que precisa ser amplamente trabalhada em sala de aula. É relevante, porque tem importante função social na formação de valores (ZABALA; ARNAU, 2014).

Para acontecer a compreensão dos valores, a arte do ensino precisa ser construída com estratégias que fomentem o livre e crítico pensar. Nesse sentido, a referida Câmara de Educação Básica do CNE prescreve que: “[...] O valor se expressa no saber ser, na atitude relacionada com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade” (BRASÍLIA, 1999, p. 19).

O ensino por competência contribui para a formação humanística poderá acontecer, então, quando houver a interconexão e multicontextualidade entre os conteúdos selecionados para a matriz curricular de um determinado curso superior, incluindo, de forma complementar e interdisciplinar, os do Direito. Nesse sentido, destacam-se as Diretrizes Nacionais Curriculares Nacionais da Educação Básica ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH<sup>27</sup>, que definem a Educação em Direitos Humanos, podendo ser, similarmente, utilizadas neste estudo em Educação Superior, pois preveem que:

---

<sup>27</sup> O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH é uma política pública, fundamentada em documentos internacionais e nacionais, que, por meio de mecanismos de construção da cultura em Direitos Humanos, se baseia na busca da solidariedade e do respeito às diversidades (SIMON, 2011). O PNEDH se mobiliza para a Educação em Direitos Humanos “imbricada no conceito de educação para uma cultura

[...] afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade [e] formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político [fazem parte de uma das dimensões de] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos [...]. (BRASIL, 2017, p. 521).

Dessa maneira, para efetivar uma conexão de natureza técnico-científico e sociocultural, capaz de promover conteúdos de natureza atitudinal e contribuir à formação conscientizadora e cidadã (UNESCO, 1998; ZABALA; ARNAU, 2014), o processo de ensino-aprendizagem precisa ser construído com saberes contextualizados e interconectados, acontece com a presença do componente do Direito na matriz curricular dos cursos de graduação. Nessa perspectiva, destaca-se a ênfase dada por Zabala e Arnau (2014, p. 10), quando mencionam o tema sobre a formação acadêmica, alertando que “[...] não é suficiente saber ou dominar uma técnica, nem é suficiente sua compreensão e sua funcionalidade, é necessário que o que se aprende sirva para poder agir de forma eficiente e determinada diante de uma situação real. É nisso que estamos envolvidos”.

Assim, a materialização do conhecimento significativo responsável pela formação humanística do estudante apreçoada pelas dimensões da competência precisa ser, considerando a realidade sociocultural na qual o estudante está inserido, coordenada pelo conhecimento e pelas habilidades técnicas. Além disso, precisa ser construída em um ambiente escolar que evidencie em seu bojo atitudes e valores, porque esses são entendidos como condutores do pensamento crítico, autônomo e reflexivo do estudante. Nesse sentido, a ação pedagógica arquitetada favorecerá a aprendizagem significativa quando apresentar ‘os conteúdos’ conceituais (do que é preciso “saber”), procedimentais (do que é necessário “saber fazer”) e, especialmente, atitudinais (que formam o “ser”) (ZABALA; ARNAU, 2014), porque estabelecerá um ambiente que propicie a formação humanística na graduação.

É o que se pretende com a presença da Ciência Jurídica nos cursos de graduação, que contribua para o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva e para as habilidades técnicas. Além do mais, que favoreça o conhecimento interdisciplinar delineador de atitudes, expressando valores e princípios que fomentam outras qualidades essenciais à conscientização de ser sujeito de direito: a do pensamento crítico, autônomo e reflexivo propulsor da formação humanística na Educação Superior.

---

democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade” (BRASIL, 2018, p. 11).

### 3 O MÉTODO CIENTÍFICO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Nessa seção, são apresentados os fundamentos e pressupostos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa científica a fim de evidenciar a caminhada epistemológica arquitetada para conquistar o resultado científico original e relevante para o meio social e para a Educação.

O conhecimento, aqui almejado, é o considerado científico, que emerge da ciência utilizada com técnicas e métodos para desvelar fatos e proporcionar saberes, pois “ao analisar um fato, o conhecimento científico não apenas trata de decifrá-lo, mas também busca descobrir suas relações com outros fatos e explicá-los” (GALLIANO, 1986, p. 26). Harmoniza com essa visão, a noção de ciência estabelecendo que: “[...] é um modo de compreender e analisar o mundo empírico, envolvendo o conjunto de procedimentos e a busca do conhecimento científico através do uso da consciência crítica que levará o pesquisador a distinguir o essencial do superficial e o principal do secundário” (CERVO, BERVIAN; SILVA, 2007, p. 18).

Dentre os meios sociais relevantes para desvelar a realidade social e cultural, quer dizer, para produzir conhecimento, é encontrado o da Educação, pois as instituições educacionais foram e são capazes de auxiliar a formação do sujeito, adotando práticas de ingerência e de interferência nas relações sociais.

No universo educacional, o pesquisador, responsável por possibilitar e fomentar o papel político-social da Educação, ganha a importante função de expor cientificamente a realidade analisada, pois “espera-se, sim, que ele seja capaz de demonstrar [...] que o conhecimento que ele produz é fidedigno e relevante teórica e/ou socialmente” (LUNA, 1996, p. 14).

Nessa esteira, foi destacada a relevante função das pesquisas no meio educacional, pois são capazes de devir as práticas político-pedagógicas a partir do processo de construção da realidade social e cultural. A pesquisa é, pois, o caminho utilizado para tentar conquistar o fim almejado pela Educação: trazer o sujeito para si; pensá-lo como pessoa e como ser social que é (BENTO, 2014; GOERGEN, 2001).

Pensar os resultados de pesquisa como tradutores de implicações convergentes a impactar positivamente os ambientes políticos e sociais, reflete na sua necessária divulgação. Precisam ser publicados e difundidos, porque “[...] uma pesquisa que não tem os seus resultados publicados, não cumpriu sua função social, e é, portanto, destituída de qualquer valor científico” (FONTELLES *et al.*, 2009, p. 5). Por outro lado, os resultados divulgados precisam ser fruto

de uma pesquisa<sup>28</sup> desenvolvida de acordo com a *práxis* educacional, alinhada com o conhecer idealizado em uma aprendizagem concebida a partir do ato educativo. Isso, porque, sendo primordial para a manutenção e transformação da sociedade, a pesquisa, enquanto atividade humana, desperta “[...] o impulso por conhecer dentro dos parâmetros de uma racionalidade moderna, faz parte da cultura da sociedade contemporânea” (CAMPOS, 2009, p. 281).

O conhecimento científico esperado em uma pesquisa desenvolvida nas mais diversas áreas científicas será assim percebido e validado como científico se vier a ser elaborado a partir de um método científico adequado para a sua construção (MARCONI; LAKATOS, 1990), pois “a construção do conhecimento científico requer métodos que forneçam um aporte adequado às características das diferentes áreas” (BARROS; VITAL, 2019, p. 3).

Dessa forma, a pesquisa poderá proporcionar ao investigador a compreensão sobre o universo ao seu redor com o objetivo, tanto de reconhecer a si mesmo, quanto de encontrar um lugar melhor na sociedade onde vive (LAKATOS; MARCONI, 1985).

Diante dessa reflexão, com o intuito de deixar evidente o procedimento metodológico aplicado<sup>29</sup>, conforme esclarece Marconi e Lakatos (1991, p. 32), este estudo “[...] obedece a um método preestabelecido, que determina, no processo de investigação, a aplicação de normas e técnicas, em etapas claramente definidas [...]”.

O presente estudo foi desenvolvido com estudo na abordagem qualitativa, que pode ser compreendida como um “[...] espaço muito próximo à realidade empírica e totalmente ligada aos marcos conceituais do método. [...] [preocupa-se] menos com a generalização e mais com o aprofundamento e abrangência da compreensão [...]” (MINAYO, 2008, p. 10).

Adotar a pesquisa sob uma abordagem qualitativa<sup>30</sup> significa considerar o contato do participante investigado com o seu ambiente de maneira a contextualizá-lo às interferências recebidas durante a pesquisa<sup>31</sup>, já que “[...] É preciso que o pesquisador, de forma cuidadosa,

---

<sup>28</sup> Por essa perspectiva, entende-se por pesquisa científica “a aplicação prática de um conjunto de procedimentos objetivos, utilizados por um pesquisador (cientista), para o desenvolvimento de um experimento, a fim de produzir um novo conhecimento, além de integrá-lo àqueles pré-existent” (Fontelles *et al.*, 2009, p. 2).

<sup>29</sup> Evidencia-se o procedimento metodológico com a noção de que, “[...] mais importante do que nomear o método, é ter o conhecimento sobre a sua utilidade e adequação ao objeto que se propõe estudar [uma vez que] não é significativo apenas discutir os métodos de pesquisa, mas explicitar a postura do pesquisador frente às questões sociais, políticas e filosóficas da realidade a ser pesquisada” (BRÜGGEMANN; PARPINELLI, 2008, p. 564).

<sup>30</sup> A abordagem qualitativa é aquela “que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratado por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais” (TAQUETTE; MINAYO, 2016, p. 418).

<sup>31</sup> Para a pesquisa ser considerada científica precisa estar presente “um conjunto (sistema) de características fundamentais, pelas quais podem-se precisar suas qualidades, constituindo tais características uma parte

tente sentir dentro de si mesmo a experiência do sujeito” (MOREIRA, 2002, p. 50). Por esse enfoque, nessa seção a intenção foi demonstrar a perspectiva do objeto de pesquisa com o propósito de alcançar dados descritivos e hábeis a realçar mais o processo do que o produto (BOGDAN; BIKEN, 2003) e, assim, conseguir evidenciar o resultado como científico.

Quanto aos seus objetivos, a classificação desta pesquisa é descritiva e exploratória<sup>32</sup>. Utilizar um tipo de pesquisa não exclui o uso de outra, sendo assim, Oliveira (2011, p. 21) infere que uma pesquisa exploratória tem por finalidade “[...] prover critérios de compreensão [para que se possa] esclarecer e definir a natureza de um problema e gerar mais informações que possam ser adquiridas para a realização de futuras pesquisas conclusivas”.

Por meio da pesquisa exploratória existiram descrições precisas sobre o fato a ser analisado e sobre as relações existentes entre esse fato e os elementos que o compõem, principalmente, quando se esteve diante de pouco material sobre o tema desenvolvido (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007). É o que foi demonstrado na revisão bibliográfica realizada com a intenção de verificar o estado da questão<sup>33</sup> sobre o componente do Direito visto como contributo para a dimensão atitudinal propulsora da competência que fomenta a formação humanística na graduação.

Conferir o estado da questão sobre o objeto de pesquisa proporcionou a possibilidade de perceber “[...] a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance” (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, p. 07)<sup>34</sup>. Nesta investigação exploratória<sup>35</sup> ficou, então, evidenciado o problema do objeto estudado (GIL, 1996) desmotivador de hipóteses, pois carece de estudos no cerne proposto nesta análise.

---

fundamental do modelo de pesquisa científica” (SERRANO, 2003, p. 87).

<sup>32</sup> Uma pesquisa poderia ser ainda *explicativa*, cujo objetivo seria, em linhas breves, aprofundar a respeito de determinado tema para encontrar as razões, as causas, dos fatores (GIL, 1996).

<sup>33</sup> Para o pesquisador, o estado da questão se trata de “[...] uma ferramenta essencial no que concerne ao seu percurso de produção [contribuindo] para a elaboração de um texto consistente, porquanto norteado por um estudo criterioso que excede o levantamento bibliográfico e permite ao pesquisador situar a abrangência de seu objeto de investigação na produção científica à sua disposição” (MENEZES, 2018, p. 138).

<sup>34</sup> Para esse intuito, pesquisa foi desenvolvida com dois domínios que, de acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 09) foram: “[...] **domínio da literatura** [...] capaz de referenciar uma extensiva e relevante literatura e, ao mesmo tempo, utilizá-la no desenvolvimento de análise e discussão de ideias, incluindo o desenvolvimento crítico articulado a essa mesma literatura. [...] e] **domínio conceptual** [...] capaz de organizar, com coerência, ideias, perspectivas ou teorias relevantes para interpretar e explorar seu tema de estudo e acrescentar a este a análise crítica, avaliando ainda as ideias, perspectivas ou teorias encontradas, demonstrando habilidades para síntese no processo de desenvolvimento do argumento”.

<sup>35</sup> Este estudo se classificou, então, como exploratório, pois se refere, inclusive, a uma espécie de pesquisa concebida quando a questão formulada foi pouco explorada (OLIVEIRA, 2018).

Por sua vez, a presente pesquisa também é descritiva, porque revelou as características de determinado fenômeno, como se nota pelo uso do levantamento de informações e por meio da pesquisa bibliográfica e da análise documental (GIL, 1996). Oliveira (2011, p. 22) destaca, ainda, que uma pesquisa descritiva é realizada “quando a intenção do pesquisador é conhecer determinada comunidade, suas características, valores e problemas relacionados à cultura”.

Nesse sentido, foi apresentado o método científico como um ‘roteiro técnico de pesquisa’, que segue uma trajetória sistemática para evidenciar o percurso deste estudo com o desígnio de conceder-lhe cientificidade e percebê-lo adequado a produzir o saber científico investigado (PEREIRA *et al.*, 2018).

### 3.1 A elaboração da proposta de componente curricular sobre o Direito

No presente estudo evidenciaram-se os recursos científicos utilizados para analisar a realidade, transparecendo os elementos e as formas de pesquisa (MINAYO, 2010), demonstrando, de tal modo, a sua função pedagógica. Para tanto, foram realizadas a pesquisa bibliográfica e a análise documental em uma abordagem qualitativa.

O estado da questão<sup>36</sup> realizado pode ser relevante para a Educação, pois, como há a imposição legal do ensino jurídico na matriz curricular dos cursos de graduação<sup>37</sup>, possibilitou observar como a materialização desse saber jurídico pode ir além do ‘simples’ cumprimento de um dever legal (SANTOS; MACEDO, 2018). Pôde, pois, auxiliar no estímulo à formação humanística na Educação Superior<sup>38</sup>.

Neste estudo estão presentes duas trajetórias científicas. A primeira diz respeito aos procedimentos com a abordagem qualitativa<sup>39</sup>. E, a segunda, o pedido de validação

---

<sup>36</sup> O estado da questão “configura então o esclarecimento da posição do pesquisador e de seu objeto de estudo na elaboração de um texto narrativo, a concepção de ciência e a sua contribuição epistêmica no campo do conhecimento” (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, p. 09).

<sup>37</sup> BRASIL, **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2018; **Parecer CNE/CP nº 8/2012**, aprovado em 6 de março de 2012 - Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; e **Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012** - Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

<sup>38</sup> A presente análise pode vir a interferir na aprendizagem realizada nos cursos superiores com o condão de entender como pode acontecer o ensino jurídico (RODRIGUES, 2005; FEFERBAUM; GUINARDI, 2012), ao mesmo tempo em pode propiciar a reflexão sobre a ação pedagógica concebida na graduação.

<sup>39</sup> Para realizar uma abordagem qualitativa estão presentes neste estudo duas pesquisas. Uma, a pesquisa documental, ou de fontes primárias, que se refere às investigações “provenientes dos órgãos que realizaram as observações; englobam todos os materiais, ainda não elaborados, escritos ou não, que podem servir como fonte de informação para a pesquisa científica” (MARCONI; LAKATOS, 1991, p. 43). E outra, a pesquisa

encaminhado a estudiosos, quanto à pertinência desta pesquisa e da proposta construída<sup>40</sup>, justapondo os apontamentos aos documentos sobre os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) das IES selecionadas.

A construção do referencial teórico, para o desenvolvimento deste trabalho, também teve como um de seus alicerces a realização de uma pesquisa telematizada (MORESI, 2003), possibilitando o estudo e a análise a diversas informações disponíveis na rede mundial de computadores, na Internet<sup>41</sup>. Nessa pesquisa telematizada, estão presentes as seguintes etapas: primeira, corresponde à seleção aos temas e aos documentos essenciais para a pesquisa, que foram intimamente relacionados com a análise proposta; segunda, a da verificação do conteúdo utilizado para o estudo, se estava inserido em um portal da Educação ou endereço eletrônico de uma Instituição de Ensino Superior ou de revista especializada ou, ainda, de um espaço acadêmico reconhecido no meio educacional.

A partir dessa inspeção, foi possível passar para a próxima etapa do estudo: identificar no PDI selecionado a referência à formação humanística e a demanda por desenvolver a dimensão atitudinal e o pensamento crítico. O intuito foi sobrepor esse estudo com os apontamentos conquistados na validação e, com isso, descrever um formato para propagar o conteúdo jurídico com a preocupação de refletir sobre a ação pedagógica realizada para fomentar a formação humanística do estudante de graduação.

### **3.1.1 A análise de conteúdo desenvolvida na pesquisa**

Elaborada a fundamentação teórica, a trajetória investigativa e os objetivos da pesquisa, foram realizados, primeiramente, roteiros de um contexto do estudo e sintetizadas as análises no PDI das IES selecionadas de acordo com os critérios definidos nesta pesquisa<sup>42</sup>.

Para realizar a análise de dados (BARDIN, 2006), no conteúdo escolhido, foi feita, inicialmente, uma síntese descritiva com base no PDI, sendo selecionado e analisado um

---

bibliográfica, ou de fontes secundárias, que “[...] trata-se de levantamento de toda bibliografia já publicada [...]; sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto [...]” (MARCONI; LAKATOS, 1991, p. 43-44).

<sup>40</sup> O pedido de validação da proposta encaminhado aos especialistas foi analisado em seção específica deste trabalho e a proposta apresentada ao final desta investigação.

<sup>41</sup> A internet corresponde a “um conjunto de redes de computadores interligados no mundo inteiro, permitindo o acesso dos interessados a milhares de informações que estão armazenadas em seus *Web Sites* [...], podendo consultar e colher elementos informativos, de toda ordem, aí disponíveis” (SEVERINO, 2000, p. 134).

<sup>42</sup> Os critérios para definir as IES escolhidas como amostra apresentam-se na seção sobre a análise de conteúdo.

recorte, o Projeto Político Institucional (PPI). Nesse recorte, foram efetuadas reduções com fundamento em três eixos temáticos. Essas reduções feitas em Unidades de Registro (UR) aconteceram de acordo com o significado de cada mensagem do texto institucional, agrupando-as conforme a temática definida a partir do referencial teórico.

As UR fizeram parte da unidade de análise e, como ensina Franco (2012, p. 43), foram compreendidas como sendo “a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência foi registrada de acordo com as categorias levantadas”. Por isso, essas unidades passaram a ser agrupadas conforme o seu tema, traduzindo-as em Unidades de Contexto (UC)<sup>43</sup> de acordo com o significado das mensagens, que também foi ancorado no referencial teórico. Na sequência, cada UC recebeu análises preliminares de seus conteúdos com o desígnio de articulá-las à análise contextualizada e, com a categorização formulada, coordenar a interpretação dos dados coletados.

A fase de análise de dados foi essencial, porque nesse momento veio “à tona o que está em segundo plano na mensagem que se estuda, buscando outros significados intrínsecos na mensagem [...]” (OLIVEIRA, 2011, p. 46). Ou seja, com o objetivo de definir e conceber o conteúdo, nessa fase, estiveram presentes a busca pela estrutura e pelos elementos do conteúdo, conquistados por meio de categorizações realizadas nesta pesquisa<sup>44</sup>. Nessa perspectiva, como essa metodologia de interpretação se revela no momento da descoberta dos resultados desta pesquisa, destacam-se os preceitos de Bardin (2006, p. 38) para conceituar essa fase como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Nessa esteira, Mozzato e Grzybovski (2011, p. 734) mencionam que análise de conteúdo se estabelece “[...] na análise de informações sobre o comportamento humano, possibilitando uma aplicação bastante variada, e tem duas funções: verificação de hipóteses e/ou questões e descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos”.

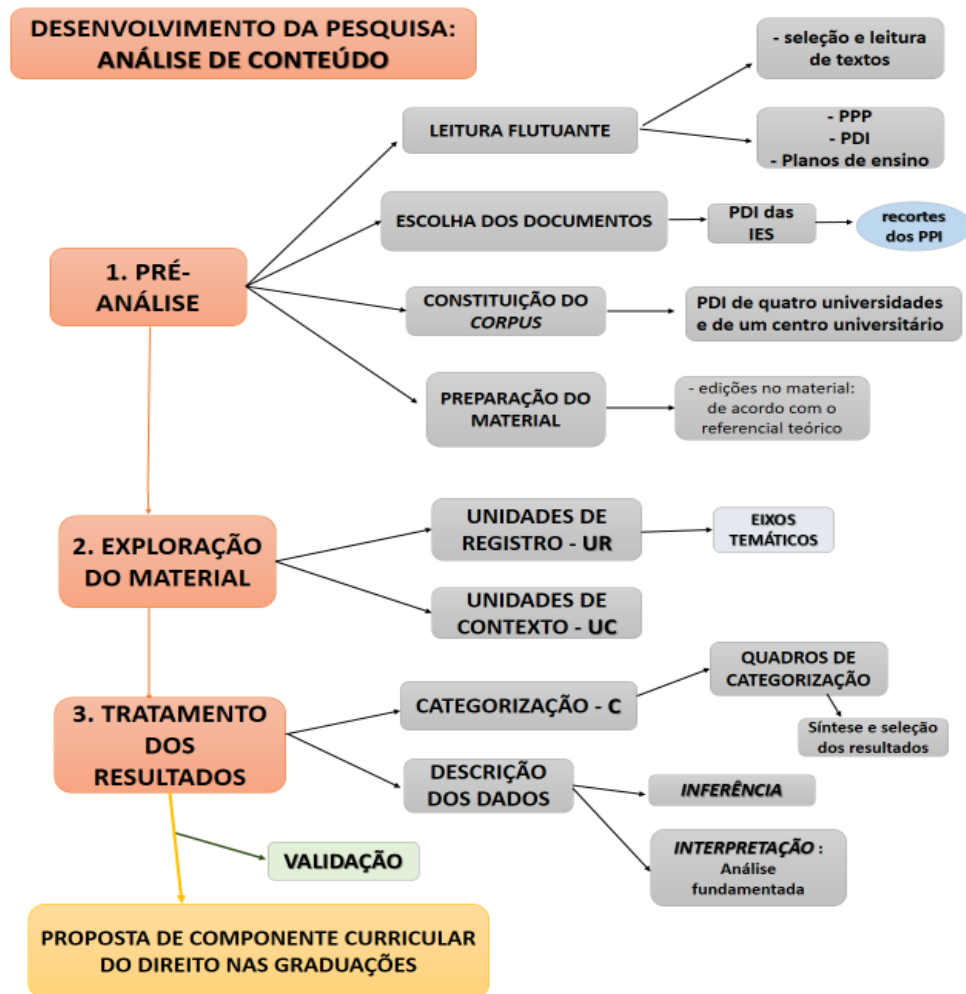
Com a intenção de evidenciar como foi aplicado esse método de interpretação, a Figura 1 sintetiza as fases da pesquisa alicerçada em Bardin (2006).

---

<sup>43</sup> As Unidades de Contexto, segundo Kaam (2019, p. 35), “representam a maior parte da análise e são a base para a compreensão do problema desta pesquisa”.

<sup>44</sup> A construção das categorizações está analisada na seção sobre a análise de conteúdo.

Figura 1 – Fases de Análise de Conteúdo



Fonte: Elaboração própria ancorada nas concepções de Bardin (2006)

Neste estudo em que houve o objetivo de possibilitar o acesso a informações primordiais à análise realizada, destacou-se, ademais, o pensamento de Triviños (1987, p. 158) que menciona: “a análise de conteúdo é um método que pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa, como na investigação qualitativa [...]”. Respeitando, dessa forma, os resultados desta pesquisa qualitativa.

Antes da proposta final sobre o componente jurídico, foram apresentados os apontamentos da validação feita por especialistas com o objetivo de apreciar a estrutura inicial elaborada. Esses apontamentos foram “sobrepostos” às interpretações realizadas na análise ao PDI das IES, tendo como guia os ideais esperados para a formação na Educação Superior.

Por fim, houve a construção da proposta curricular do Direito, visando a refletir sobre a ação pedagógica que acontece nos cursos de graduação, e, assim, perceber a preocupação com a promoção da formação humanística do estudante de graduação. Na sequência, foi divulgado o roteiro de como a sugestão propedêutica, metodologicamente, foi erigida.

### 3.1.2 A construção da proposta

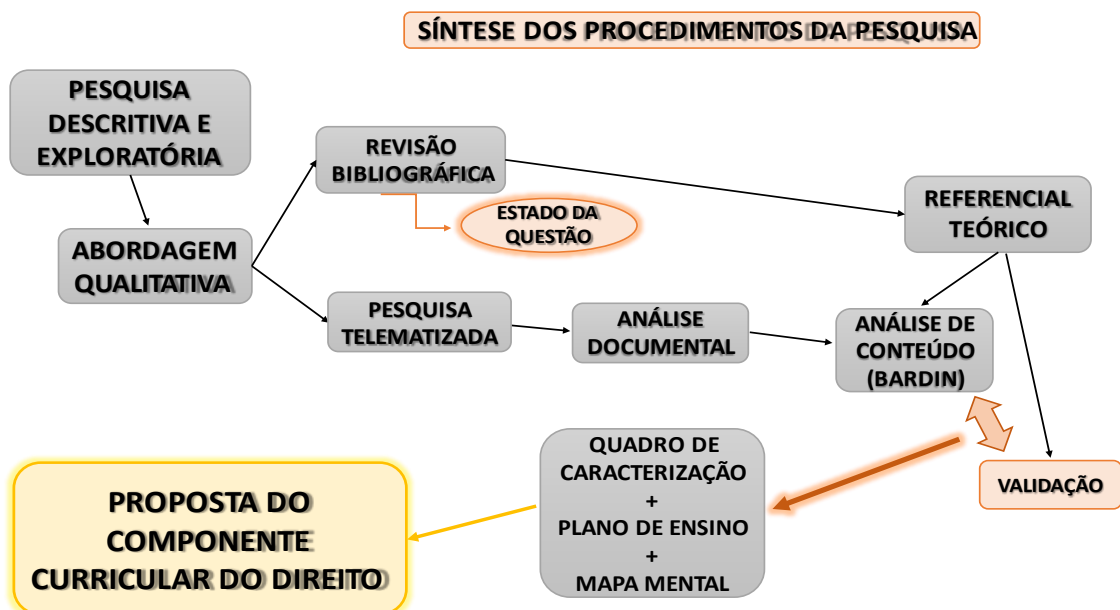
Esclarecida a existência da imposição legislativa do saber jurídico nos cursos de graduação (BRASIL, 2018), este estudo procurou espelhar essa regra à perspectiva da formação humanística do estudante. Ou seja, analisou como o Direito se tornar, a partir da educação em valores, um agente mobilizador do ensino por competência na Educação Superior. Desse modo, arquitetar uma proposta propedêutica refletiu a construção de um referencial de estímulo à percepção do necessário juízo crítico sobre a ação pedagógica na Educação Superior.

Nessa perspectiva, o escopo deste trabalho aflorou com a construção, em forma de quadro de caracterização, da proposta de componente do Direito que, de acordo com os preceitos do CNE, contribuem para promover, ou continuar promovendo, a partir de valores e atitudes, a formação humanística do estudante de graduação. Favoreceu, então, a partir da Ciência Jurídica, a reflexão sobre a ação pedagógica sobre os processos de ensinar e aprender.

Para complementar as concepções conquistadas, com base no estudo realizado na seção anterior sobre o ensino por competência, foram analisados os elementos que compõem a proposta curricular, fazendo alusão aos pilares Conhecimentos, Habilidades e Atitudes, dimensões identificadas na Teoria do CHA, e com destaque à atitudinal.

Para perceber a caminhada epistemológica organizada neste trabalho em Educação, a Figura 2 põe em evidência a síntese dos procedimentos adotados nesta pesquisa.

Figura 2 – Síntese dos procedimentos



Fonte: Elaboração própria.

Por fim, as técnicas de investigação foram definidas pela pesquisadora e por sua Orientadora, levando em consideração os parâmetros adotados pelo Programa de Doutorado em Educação da Universidade de Sorocaba – Uniso, na linha de pesquisa em Educação Superior. A Figura 3 mostra a estrutura e a organização do relatório desta pesquisa em Educação, que se constituiu em uma Tese de Doutorado construída de acordo com as exigências previstas no referido Programa de Doutorado da Uniso.

Figura 3 – Estrutura e organização do relatório



## **4 ELEMENTOS PARA CONSTRUIR O COMPONENTE CURRICULAR**

Nesta seção, foram analisados os elementos para integrar a construção da proposta de componente curricular do Direito, considerados suscetíveis para promover a formação humanística do estudante. Inicialmente, para articular essa análise, foram efetuados estudos sobre as áreas de conhecimento no âmbito da Educação Superior a fim de identificar em quais cursos superiores a Ciência Jurídica poderia ser incluída na matriz curricular. Para essa concepção foi considerada a inter-relação dos saberes necessários à formação humanística revelando uma organização, a partir do Direito, com fundamento na acepção de áreas de conhecimento.

Na sequência, foi arquitetada, levando em conta o referencial teórico, uma série de elementos considerada apta a subsidiar o estímulo à reflexão sobre a ação pedagógica e, desse modo, ser incluída na sugestão curricular. Foram, pois, analisados e explicitados, para auxiliar a construir a proposta curricular, em forma de quadro de caracterização, os caracteres sobre: o componente curricular do Direito para a graduação; as indicações das referências e leis; e a abordagem pedagógica. Diante desses caracteres, foram realizados, com o auxílio de preceitos jurídicos, fundamentos e concepções que pudessem favorecer a elaboração de uma proposta curricular interdisciplinar e flexível para os cursos de graduação.

A perspectiva, analisada nesta seção, foi conceber a conectividade entre os saberes específicos de cada curso superior com os da Ciência Jurídica para contribuir com a formação humanística na Educação Superior e, assim, pensar nos subsídios para implementar políticas públicas que fortaleçam a noção de sujeito de direito.

Nesse aspecto, foram demonstradas as fases percorridas para identificar as etapas da construção de um componente curricular sobre o Direito e, assim, encontrar os elementos que contribuíssem para a formação na Educação Superior, auxiliando a refletir sobre a ação pedagógica que acontece nos cursos de graduação.

### **4.1 As etapas para arquitetar o quadro de caracterização**

A Educação Superior considera campos de particularidades para reunir certos cursos em determinadas áreas de conhecimento, conforme sua especialidade, com o objetivo de delinear os saberes necessários à formação humanística. De acordo com a LDB<sup>45</sup>, em seu artigo 44,

---

<sup>45</sup> Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes Básicas – LDB.

existem quatro modalidades de cursos e programas em Educação Superior, a saber: cursos sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão (BRASIL, 1996).

Da LDB puderam ser ressaltadas duas observações importantes. A primeira, referiu-se à noção que reflete a preocupação com o ato educativo, dimensionado a partir das relações multicontextualizadas concebidas de forma transversal. Por essa noção, o ato educativo foi concebido como resultado da *práxis* pedagógica marcada pelo conhecimento significativo apreendido pelo estudante (SEVERINO, 2012; TEIXEIRA, 1989). A segunda, tratou-se da determinação de que os cursos superiores sejam alocados em áreas de conhecimento, respeitando e materializando a finalidade da Educação Superior com o fim de (MESSEDER, 2016): “Art. 43. [...] II - formar diplomados em diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção profissional e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; [...]” (BRASIL, 1996).

Para determinar a área do conhecimento<sup>46</sup> de cada curso superior, a CAPES apresenta, em uma hierárquica classificação, uma proposta em quatro níveis, do mais geral aos mais específicos. Esses níveis são projetados da seguinte maneira: *grande área de conhecimento, área de conhecimento, subáreas de conhecimento e especialidades*<sup>47</sup>.

A aceção de áreas de conhecimento traz em seu bojo a concepção de conhecimento científico para a prática de diversos, e inter-relacionados, saberes necessários à formação técnica, profissional e humana. Delinear o conhecimento em áreas possibilitou mapear traços sobre um determinado espaço de atuação. Nesse aspecto, detalhar uma atividade proporcionou contornos marcados como área de conhecimento, incorporando competência para o ensino e para a aprendizagem. A partir dessa concepção, fez sentido relacionar o que o Ministério da Educação e Cultura – MEC entende por competência:

[...] caracteriza-se por selecionar, organizar e mobilizar, na ação, diferentes recursos (como conhecimentos, saberes, processos cognitivos, afetos, habilidades e posturas) para o enfrentamento de uma situação-problema específica. Uma competência se desenvolverá na possibilidade de ampliação, integração e complementação desses recursos, considerando sua transversalidade em diferentes situações. (BRASIL, 2012, p. 29).

<sup>46</sup> A regulamentação da Educação Superior em áreas de conhecimento, de forma mais expressiva, foi percebida pela Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968<sup>46</sup>, que “fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior” e traz a expressão “áreas fundamentais do conhecimento humano”. Assim, a Lei nº 5.540/68, em seu art. 11, traz a seguinte disposição: “As universidades organizar-se-ão com as seguintes características: [...] e) universalidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais do conhecimento humano, estudados em si mesmos ou em razão de ulteriores aplicações e de uma ou mais áreas técnico-profissionais” (BRASIL, 1968).

<sup>47</sup> Classificação presente na tabela de áreas de conhecimento descritas pela CAPES que está disponível em: [http://fisio.icb.usp.br:4882/posgraduacao/relatorio\\_capes/areas\\_conhecimento.html#grupo9](http://fisio.icb.usp.br:4882/posgraduacao/relatorio_capes/areas_conhecimento.html#grupo9). Também está disponível em: [https://sapx.ufrb.edu.br/2019/documentos/areas\\_de\\_conhecimento\\_capes.pdf](https://sapx.ufrb.edu.br/2019/documentos/areas_de_conhecimento_capes.pdf).

A identificação dada às áreas de conhecimento era apenas em três áreas: *Humanas*, *Exatas* e *Biológicas*. O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, com o objetivo de promover uma melhor, e mais completa, identificação da Educação Superior, considerou, ademais, a existência de *oito grandes áreas de conhecimento*.

Essa análise foi adotada nas IES e as grandes áreas do conhecimento passaram a ser: *Ciências Exatas e da Terra*, *Ciências Biológicas*, *Engenharias e Tecnologias*, *Ciências da Saúde*, *Ciências Agrárias*, *Linguística*, *Letras e Artes*, *Ciências Sociais Aplicadas* e *Ciências Humanas*<sup>48</sup>. O objetivo dessa identificação foi trazer maior praticidade para as IES arquitetarem o processo de ensino-aprendizagem de uma Ciência. Isso, porque procura inter-relacionar os conhecimentos por meio do objeto de estudo e dos fins acadêmicos propostos a partir da finalidade de ensino, de aprendizagem e de pesquisa de cada *área de conhecimento* (BRASÍLIA, 2016).

As áreas de conhecimento foram separadas em *subáreas* (áreas básicas) procurando facilitar e valorizar as atividades acadêmicas desenvolvidas. Essa construção ocorreu em razão do assunto a ser pesquisado e analisado e, especialmente, em razão do procedimento metodológico utilizado nas respectivas ciências.

Nas subáreas, por outro turno, houve a particularização das ciências, ou seja, foram descritas as especificidades de pesquisa e de ensino oferecidos pelas instituições de Educação Superior. Referiu-se, nesse ponto, ao quarto nível hierárquico classificado pela CAPES de *especialização*.

Em razão da abordagem desta pesquisa, inclusive quanto à interconexão do conhecimento de forma interdisciplinar, um destaque sobre as alterações feitas pela Portaria CAPES/MEC nº 9, de 23 de janeiro de 2008, mereceu ser realizado. Essa regra prescreve que a área Multidisciplinar passou a ser denominada de ‘Interdisciplinar’; e que foi criada uma grande área de conhecimento, a ‘Multidisciplinar’ (BRASIL, 2008).

Além disso, foi também relevante observar os critérios referenciais estabelecidos pelo MEC, na Portaria nº. 1.432/2018, para elaborar, ainda que para o ensino médio, os “itinerários formativos” projetando “[...] formar as novas gerações para lidar com desafios pessoais, profissionais, sociais, culturais e ambientais do presente e do futuro considerando a intensidade e velocidade das transformações que marcam as sociedades na contemporaneidade” (BRASIL, 2018). Nos ditames dessa portaria, pôde ser transportada para a Educação Superior a noção de

---

<sup>48</sup> Definição das áreas de conhecimento descritas pela CAPES.

que criar “itinerário formativo” significa construir um conjunto de unidades curriculares, organizadas a partir de áreas do conhecimento, ofertadas pelas instituições de ensino. Com essa concepção, foi possível perceber mais um ponto de apoio para elaborar a proposta curricular sobre o Direito.

Para essa construção foram ponderados, então, de acordo com o objeto de estudo e com o processo de ensino-aprendizagem, os contextos socioculturais, procedendo de duas formas. Na primeira, propiciou a aglomeração das áreas de conhecimento em *grandes áreas*. Na segunda, considerou a reunião da formação das grandes áreas em *colégios*<sup>49</sup>. Quer dizer, de acordo com o critério de afinidade, as grandes áreas foram separadas em grupos de *áreas de avaliação* ou de *colégios*, conforme definição prevista na Portaria 141/2016<sup>50</sup>: “Art. 4º. As áreas de avaliação, definidas pelo Conselho Superior, são estruturadas a partir de um conjunto de áreas do conhecimento e orientam as linhas e programas de ação da CAPES” (BRASIL, 2016)<sup>51</sup>.

Para o desenvolvimento da proposta sobre o componente jurídico, consideradas a realidade sociocultural e as dimensões essenciais à constituição do sujeito de direito, as grandes áreas foram, então, separadas em três blocos, os denominados colégios ou áreas de avaliação.

A separação das grandes áreas, seguindo as linhas e programas de ação da CAPES<sup>52</sup>, foi estruturada em três colégios ou áreas de avaliação assim definidas: *Humanidades*; *Ciências da Vida*; e *Ciências Exatas e da Terra e Multidisciplinar*, como se observa no Quadro 4.

**Quadro 4 – Colégios e suas respectivas Grandes Áreas de Conhecimento**

<b>COLÉGIOS OU ÁREAS DE AVALIAÇÃO</b>	<b>GRANDES ÁREAS DE CONHECIMENTOS</b>
<b>COLÉGIO DA CIÊNCIAS DA VIDA</b>	CIÊNCIAS AGRÁRIAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS CIÊNCIAS DA SAÚDE
<b>COLÉGIO DE HUMANIDADES</b>	CIÊNCIAS HUMANAS CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES

<sup>49</sup> Essa ponderação partiu da mesma estrutura lógica para reunir as áreas de conhecimento em *grandes áreas* e, também, da concepção para auxiliar e facilitar a avaliação da CAPES sobre as atividades realizadas nos cursos superiores (BRASIL, 2016).

<sup>50</sup> A Portaria da CAPES nº 141, de 14 de setembro de 2016, “define e disciplina as formas de colaboração e os procedimentos de escolha dos consultores científicos para fins de assessoramento” (BRASIL, 2016).

<sup>51</sup> A Portaria da CAPES nº 141/2016, que dispõe sobre a indicação, designação e atribuição de coordenador e de seus coordenadores adjuntos, de acordo com o seu art. 5º (BRASIL, 2016), traz a previsão de um coordenador em cada área de avaliação relacionada a cada colégio a partir das áreas arroladas pela CAPES, possibilitando que, em cada colégio, pudessem ser definidas propostas a novos cursos e notas atribuídas em periódicas avaliações.

<sup>52</sup> Essas áreas foram “estruturadas a partir de um conjunto de áreas do conhecimento e orientam as linhas e programas de ação da CAPES” (BRASIL, 2016).

<b>COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E MULTIDISCIPLINAR</b>	<b>CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA ENGENHARIAS/TECNOLOGIAS MULTIDISCIPLINAR</b>
--	--

**Fonte:** Elaboração própria adaptada da tabela de áreas de conhecimento definidas pela CAPES, disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>

A partir dessa análise, um estudo com as perspectivas desenvolvidas nesta pesquisa foi organizado tanto no sentido conceitual, quanto na promoção da prática interdisciplinar e flexível presente no processo de ensino-aprendizagem. Esse enfoque proporcionou a percepção sobre a interconectividade entre os saberes específicos de cada curso superior com os da Ciência Jurídica, trazendo como reflexo para a *práxis* educacional os conhecimentos que pudessem contribuir para a formação humanística e para que o estudante se constitua como sujeito de direito. Além disso, possibilitou criar subsídios para implementação de políticas públicas, pois, dentre outros objetivos, a Educação Superior tem a finalidade de:

[...] I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; [...]. (BRASIL, 1996)<sup>53</sup>.

Desse modo, com a intenção de provocar a reflexão sobre a ação pedagógica pensada na Educação Superior, aos ideários propostos, a partir da Ciência Jurídica para a matriz curricular dos cursos superiores, foram elencadas as seguintes perspectivas:

- apresentação e justificativa do conceito sobre o componente curricular do Direito;
- explicação sobre as referências e leis adotadas ao componente curricular sugerido;
- verificação da abordagem pedagógica com enfoque no ensino por competência associada à educação em valores.

Para essa construção foram, pois, respeitados dois enfoques. No primeiro, a interação das Ciências para pensar e compreender a sociedade em uma perspectiva específica, porém com uma visão ampla e interdisciplinar. No segundo, a inclusão dos conhecimentos, inclusive os do Direito (BERWING, 2020), como recurso essencial para inter-relacionar os conteúdos dos componentes curriculares sobre as realidades social, política, administrativa, histórica

Para arquitetar as ideias bases da proposta também foram ponderadas as seguintes definições e proposituras:

---

<sup>53</sup> Art. 43 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB.

1º- a grande área definida como “Multidisciplinar”, integrante do colégio *Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar*, não foi prevista na proposta, porque essa área já retrata uma diversidade de temas e os interconecta de acordo com o campo de atuação de cada conhecimento específico pertencente a um curso de graduação. Assim, o componente do Direito, trabalhado de forma transversal e inter-relacionado, apenas nessa área de conhecimento pôde parecer desnecessário, pois essa área já versa sobre a interação das Ciências de maneira específica e, ao mesmo tempo, ampla e interdisciplinar;

2º- as grandes áreas separadas nos três *colégios* possibilitaram estabelecer uma interface entre a construção do conhecimento científico e a Educação, favorecendo a interação de saberes e fortalecendo a percepção da realidade multifacetária e multicultural, conseguindo, dessa maneira, associar conteúdos de natureza atitudinal contributos à formação humanística do estudante; e

3º- os saberes do universo do Direito foram qualificados como análogos aos três *colégios*, fruto da perspectiva sobre os “itinerários formativos”, resultando na simetria do componente jurídico a esses três *colégios*. Isso, para evitar que o conceito jurídico, se definido para aprofundar temas de cada área de conhecimento, delimitasse o espaço sociocultural de aprendizagem e engessasse a competência, pois a Educação Superior precisa ser vista como uma das extensões da Educação que tem o fim de “[...] assegurar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores [...]” (BRASIL, 2018)<sup>54</sup>.

Por essa análise, perceber “como o processo de ensino-aprendizagem pode vir a ser fruto de competências pedagógicas” (DURAND, 1998), principalmente pela transversalidade e pela interdisciplinaridade dos saberes jurídicos, contribuiu para fomentar a dimensão atitudinal necessária na estrutura educacional, promovendo a formação técnica, profissional e humana. Com o intuito de auxiliar nessa percepção, as sugestões para a proposta curricular do Direito foram expostas em forma de quadro de caracterização.

## 4.2 O quadro de caracterização

O quadro de caracterização evidenciou, como recurso para favorecer a reflexão sobre a ação pedagógica pensada na Educação Superior, as seguintes menções:

- o componente curricular sobre o Direito para os cursos de graduação;
- as indicações das principais referências e leis a serem trabalhadas nesse componente;

---

<sup>54</sup> Portaria n°. 1.432, de 28 dezembro de 2018, do Ministério da Educação – MEC.

- a abordagem pedagógica capaz de promover a educação profissional, técnica e humana, reconhecida pelo comprometimento de cuidar da realidade político-social.

O componente jurídico proposto pôde favorecer a articulação com os demais saberes, promovendo o conhecimento significativo capaz de fortalecer a noção de sujeito de direito (BEDIN, 2013), ao mesmo tempo em que cumpriu os preceitos legais das Diretrizes Curriculares dos cursos de bacharelado, de licenciatura e de tecnologia.

No quadro de caracterização foram, então, arquitetados os seguintes caracteres:

**1-** o *componente curricular do Direito* definido em conformidade com as propostas encontradas nesta pesquisa e com os preceitos legais existentes no âmbito da Educação. Dentre as regras legais, mereceu destaque a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 do CNE/CES, que “estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos” a serem seguidas pelo sistema de ensino e por suas instituições;

**2-** as *principais referências* destinadas ao estudo jurídico para proporcionar uma educação em valores contributa à formação humanística esperada na Educação Superior;

**3-** as *leis* consideradas relevantes para articular o conhecimento jurídico aos demais saberes, sendo capaz de desenvolver a completa formação acadêmica do estudante;

**4-** os *elementos de aula*, ou seja, a sugestão da *abordagem pedagógica e formativa* que possa materializar no processo de ensino-aprendizagem a formação humanística e evidenciar a relação entre a Educação e o Direito.

Dessa forma, houve concepções que podem proporcionar ao discente o acesso ao saber significativo a partir da presença do componente do Direito e auxiliar o docente no plano de aula, sem o afastar de sua autonomia em sala de aula.

Os recursos considerados primordiais para essa constituição foram esmiuçados com o objetivo de enfatizar os caracteres que podem contribuir para a construção de um processo de ensino-aprendizagem nos contornos definidos pela UNESCO e pelo CNE. Frutos da materialização de um processo de pesquisa, os caracteres foram apresentados sem a pretensão de delinear um modelo a ser seguido, mas, sim, de serem vistos como um referencial para levar à necessária reflexão sobre a ação pedagógica concebida na Educação Superior.

A seguir, são apresentadas as justificativas para a proposta sobre o conceito do componente do Direito, segundo a concepção de que o conceito é “um dos eixos fundamentais do direito à educação” (BRASIL, 2012) e se tornar um referencial instigador da reflexão sobre a ação pedagógica idealizada na Educação Superior.

#### 4.2.1 Análise dos fundamentos para a proposta de um componente jurídico

As considerações elencadas visaram a compreender, a partir do desenvolvimento das concepções anteriores, como a proposta de um único componente curricular da Ciência Jurídica foi elaborada. A partir desse referencial, o docente poderá, com autonomia e flexibilidade, refletir sobre como estruturar uma prática pedagógica capaz de formar sujeitos éticos, reflexivos, críticos, humanos e profissionais.

As fundamentações para a construção do componente jurídico foram ancoradas em uma *práxis* pedagógica que flexibiliza o currículo e concebe um planejamento em estratégias de ensino para desenvolver a aprendizagem. A fundamentação sobre o conceito da proposta curricular parte de:

a) o tema sobre *Direitos Humanos* definido como comum a todas às grandes áreas do conhecimento, porque há a determinação de sua presença na matriz curricular de *todos* os cursos de graduação, conforme disposto no aludido artigo 9º da Resolução nº 1/12 do CNE<sup>55</sup>.

Esse componente precisa constar na matriz curricular dos cursos de graduação por ser concebido como “um dos eixos fundamentais do direito à educação” e por auxiliar a implementar a formação humanística. Isso, porque, conforme o art. 5º da referida Resolução nº 1/2012, “a Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário” (BRASIL, 2012).

b) o tema sobre o *Direito Ambiental*, por ser reconhecido como uma extensão dos Direitos Humanos, foi previsto implicitamente no componente anterior. Por essa perspectiva, destaca-se a classificação do direito ao meio ambiente sustentável<sup>56</sup> como um direito fundamental inerente a toda pessoa, pois rege e cuida de toda e qualquer forma de vida de maneira equilibrada e sustentada, de acordo com o artigo 225 da CF/88<sup>57</sup>.

---

<sup>55</sup> Nesse sentido, o artigo 9º da referida Resolução nº 1/2012 do CNE/CES prevê que: “a Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento”.

<sup>56</sup> Auxiliando na compreensão da referida argumentação, Silva (2009, p. 22) define o meio ambiente como sendo “a interação do conjunto de elementos naturais, artificiais e culturais que propiciem o desenvolvimento equilibrado da vida em todas as suas formas”.

<sup>57</sup> Art. 225 da CF prescreve que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 1988).

O Direito Ambiental, de acordo com a evolução histórica dos Direitos Humanos, é inspirado nos sentimentos de liberdade, fraternidade e paz social<sup>58</sup>. Em razão desse movimento, o Direito Ambiental vem à tona configurado em direitos fundamentais na órbita coletiva. O Direito Ambiental, cumprindo os preceitos jurídicos introdutórios dos direitos da terceira dimensão<sup>59</sup>, trata-se, pois, de direitos difusos e coletivos.

O Direito Ambiental não foi, portanto, explicitamente rotulado como componente, mas seu conteúdo foi previsto, como evidenciam as propostas de referências e leis apresentadas, podendo ser transversalmente trabalhado no próprio componente dos Direitos Humanos<sup>60</sup>.

c) o conteúdo jurídico relacionado à *cidadania* foi examinado de forma análoga às premissas descritas sobre o Direito Ambiental. A conquista da cidadania pode acontecer na Educação Superior provedora da formação pessoal e profissional, pois na formação acadêmica precisa existir o estímulo ao pensar livre e crítico. Ou seja, “o exercício democrático da cidadania exige a capacidade de pensar por si mesmo e desenvolvê-lo é tarefa primordial da educação” (DALBOSCO, 2015, p. 129-130).

Fomentar a noção de cidadania e saber como assegurá-la são exercícios passíveis de acontecer quando proporcionado o desenvolvimento social, cultural, ético e político do estudante de graduação. Isso, porque, conforme ensina Freire (1967, p. 18), é pela educação que se mobiliza para ação quando “[...] os homens do povo que tomaram parte nos círculos de cultura fazem-se cidadãos politicamente ativos ou, pelo menos, politicamente disponíveis para a participação democrática”.

Resulta, de acordo com Dalbosco (2015, p. 137), na concepção de que “a educação superior está contribuindo, desse modo, à própria formação da cidadania democrática”. Estudar

---

<sup>58</sup> Pela Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, resultado da Declaração de Estocolmo e no Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), o Direito Ambiental, ao cuidar do meio ambiente ecologicamente equilibrado como um direito fundamental do indivíduo, tornou-se equiparado aos direitos consolidados no âmbito dos Direitos Humanos.

A Declaração prevê em seu Princípio nº 1 que “o ser humano tem o direito fundamental à liberdade, à igualdade e ao desfrute de condições de vida adequada em um meio cuja qualidade lhe permita levar uma vida digna e gozar de bem-estar, e tem a solene obrigação de proteger e melhorar esse meio para as gerações presentes e futuras” (ONU, 1972).

<sup>59</sup> Em relação à expressão *dimensão de direitos*, apesar de ser considerada uma terminologia didática, é relevante, porque implica em “expressões que dizem respeito a estágios da luta por direitos fundamentais e consistem em uma divisão para efeitos didáticos. É que esses direitos devem ser estendidos a toda espécie humana, desde sua formação no Planeta e em todos os tempos, inclusive às futuras gerações” (ARAÚJO, 2013, p. 296). Nesse sentido, os direitos de terceira dimensão, cuidando da proteção coletiva e difusa, surgiram depois de evidenciados os direitos de primeira dimensão, que cuidam dos direitos civis e individuais, e de segunda dimensão, que procuram garantir os direitos sociais, econômicos e culturais.

<sup>60</sup> Esse enfoque foi admissível, porque é “o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, escopo imprescindível para todo e qualquer discurso em torno dos direitos fundamentais” (ARAÚJO, 2013, p. 295-296).

sobre cidadania, igualdade, liberdade e direitos políticos possibilita, pois, a compreensão sobre as estruturas políticas, sociais e jurídicas entendidas para a constituição do ser social e auxilia na construção do sujeito de direito<sup>61</sup>, pois, como observa Britto (2012, p. 25):

[...] toda essa histórica e formal proclamação de ser a pessoa humana portadora de uma dignidade “inata” é o próprio Direito a reconhecer o seguinte: a humanidade que mora em cada um de nós é em si mesma o fundamento lógico ou o título de legitimação de tal dignidade. Não cabendo a ele, Direito, outro papel que não seja o de declará-la. Não propriamente o de constituí-la, porque a constitutividade em si já está no humano em nós.

Assim, a cidadania foi um dos temas do componente jurídico sugerido para os cursos de graduação e o seu conteúdo foi transversalmente abrangido como extensão dos Direitos Humanos. Dessa forma, proporciona o estímulo ao pensar livre e crítico, principalmente, sobre a moralidade pública, a cultura e aos valores presentes no meio social, essenciais para fomentar valores e atitudes no processo de ensino-aprendizagem.

**d)** a nomenclatura do componente proposto mencionou, ainda, a expressão *legislação aplicada*, suscitando noções de Direito sobre o meio profissional, técnico e pessoal do estudante. Por essa menção, inseriram-se conteúdos pertinentes ao âmbito do Direito Constitucional, Direito Civil, Direito do Consumidor, Direito Intelectual<sup>62</sup>, Direito do Trabalho, do Direito Empresarial, Lei de Proteção de Dados, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dentre outros ramos do Direito e outras legislações que podem ser aplicadas nas relações socioculturais do estudante de graduação.

Para esquematizar uma estrutura pedagógica é importante definir, previamente, no plano de ensino<sup>63</sup>, os conteúdos de acordo com o perfil profissional de cada curso superior considerando a formação humana plena. Para a indicação no plano de ensino, precisam ser respeitados o perfil de cada curso de graduação, adaptados à realidade de cada turma, e a autonomia e flexibilidade do docente para ministrar suas aulas.

Dessa maneira, o estudante adquire e compreende, de forma livre e crítica, saberes que contribuem para construir valores morais, sociais e jurídicos presentes em sua realidade

---

<sup>61</sup> Afirmação se justificou, porque “[...], a luta pela cidadania não passa, apenas, pela conquista da igualdade de direitos para todos os seres humanos, mas também pela conquista de uma vida digna, na sua ampla acepção, para todos os cidadãos do planeta” (PEREIRA; PEDRO, 2009, p. 106).

<sup>62</sup> O ramo do *Direito Intelectual* abrange outros dois importantes ramos para a formação pessoal, ética e profissional do estudante: o do *Direito Autoral* e do *Direito de Propriedade Industrial*.

<sup>63</sup> “O Plano de Ensino é um plano de ação; é o registro do planejamento das ações pedagógicas para o componente curricular durante o período letivo. É um instrumento didático-pedagógico e administrativo de elaboração e uso obrigatórios” (PARANÁ, 2016, s.p.).

cultural, pois “o conhecimento é construído pelo sujeito. [...] Em última análise, dir-se-ia que não existe conhecimento se não houver o sujeito que o aprende” (SOUSA, 2016, p. 116). Se houver o sujeito que aprende, existe a perspectiva de conquistar uma prática pedagógica voltada à formação da cidadania e ao aperfeiçoamento do sujeito de direito<sup>64</sup>.

e) finalmente, a duração de cada curso superior, tanto bacharelado e licenciatura, como tecnologia, precisou ser considerada, pois há previsão da carga horária mínima e máxima a ser ofertada<sup>65</sup>. Durante esse período, o conhecimento construído e desenvolvido precisará ser considerado e interconectado a saberes avaliados como técnico ou especializado de cada curso como ocorre com os do universo jurídico. Além do conteúdo jurídico, outros saberes são inseridos na matriz curricular dos cursos superiores ao lado dos conhecimentos especializados. São os conhecimentos considerados propedêuticos. A exemplo desses saberes, podem ser citados os da Sociologia, os da Filosofia e os da Economia.

A LDB prevê uma determinada estrutura para cada graduação considerando, para isso, sua duração e ponderando uma flexibilização para integrar esse tempo. Existe, então, um limite mínimo e um máximo para cada curso<sup>66</sup>.

Compartilhar campos de conhecimento e integrar, de maneira transversal, componentes curriculares de distintas Ciências, desde que considere as especificidades e o tempo de cada curso de graduação, trazem recursos para pensar sobre a prática pedagógica capaz de perfazer o ato educativo. É o que acontece com os saberes da Ciência Jurídica na graduação e, desse modo, justificar a descrição de um único componente sobre o Direito na proposta pedagógica para a Educação Superior.

Pelo exposto, para o conceito descrito no quadro de caracterização foi construído o componente jurídico **DIREITOS HUMANOS E LEGISLAÇÃO APLICADA**.

Essa nomenclatura foi sugerida, porque, além das justificativas antes apresentadas, cumpre o prescrito na Resolução nº 1/12 do CNE, que dispõe sobre a “Educação em Direitos

---

<sup>64</sup> Fomentar no estudante o desenvolvimento crítico, mediante o exercício consciente do livre pensar sobre os valores morais de justiça e equidade, se consuma quando a “universidade faz parte da totalidade da vida social” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 165).

<sup>65</sup> Cada curso superior possui a previsão do mínimo e do máximo de carga horária necessária a ser cumprida, conforme dispõe a Resolução nº 2/2007 do CNE/CES. A carga horária é distribuída em diferentes atividades ao longo do curso, tais como: mínimo de horas de aula, estágio obrigatório, atividades extracurriculares.

<sup>66</sup> A Portaria nº 159/65 do MEC determinou “o tempo útil [mínimo necessário para execução do currículo fixado para o curso] e o tempo total [período compreendido entre a primeira matrícula e a conclusão do curso] de duração dos cursos, fixando em horas o limite mínimo, o tempo médio e o limite máximo para a integralização de cada curso [...] e especificou o enquadramento da duração dos cursos em anos” (BRASIL, 2007).

Humanos” (BRASIL, 2012)<sup>67</sup>.

Coordenando com a noção de que “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (FREIRE, 1981, p. 100), a investigação seguiu para compreender os demais caracteres inseridos na construção da proposta pedagógica.

#### 4.2.2 Análise dos caracteres da proposta

Para arquitetar o quadro de caracterização, recurso utilizado para auxiliar na elaboração da proposta, além do conceito (do componente curricular sobre o Direito), foram considerados outros caracteres, tais como as referências, as leis e a abordagem pedagógica e formativa, que pudessem concretizar a prática pedagógica na perspectiva da dimensão atitudinal e da formação humanística do estudante.

A proposta organizada, como um referencial, fundamenta-se no propósito de desenvolver uma estrutura pedagógica voltada a consolidar a noção de sujeito de direito. O ponto de partida foi conceber a aprendizagem centrada no estudante e perceber que, em razão da dinâmica das relações político-sociais, é essencial, a todo momento, compreender e repensar as ações pedagógicas (UNESCO, 2016). Isso, porque o desígnio é promover, ou continuar promovendo, o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da formação humanística (LIMA, 2017).

O estudo se iniciou ponderando a construção de um conhecimento socialmente relevante. A análise percorreu, então, o caractere da *abordagem pedagógica e formativa*, que desenhou os elementos de aula e a realização das atividades para a produção de aprendizagens a partir de saberes significativos.

Na abordagem pedagógica e formativa, foram relacionados três elementos do processo de ensino-aprendizagem: objetivos, estratégias e avaliação. Nesse aspecto:

**a) objetivos:** descrevem como implementar o processo de ensino-aprendizagem referente a um componente curricular, sem improvisos, mas, sim, dentro de um esquema prévio e bem definido, uma vez que “englobam o que os alunos deverão conhecer, compreender, analisar e avaliar ao longo da disciplina” (SPUDEIT, 2014, s.p.). Nesse enfoque, por se tratar do ponto importante de um plano de aula, “ao propor a construção de uma cultura universal de direitos humanos por meio do conhecimento, de habilidades e atitudes, [os objetivos fomentam

<sup>67</sup> Conforme dispõe o art. 9º da referida Resolução nº 1/2012 do CNE/CES.

a] formação de cidadãos(ãs) hábeis para participar de uma sociedade livre, democrática e tolerante” (PNEDH, 2006, p. 38).

**b) estratégicas:** apresentam atividades a serem desenvolvidas para alcançar, durante a prática pedagógica, os objetivos em sala de aula. Significa que, para conquistar os objetivos, o docente demonstra como trabalhará suas aulas, levando em conta a reunião do conhecimento com os recursos humanos e materiais implementados em sala; e

**c) avaliação:** considerada uma das ferramentas para realizar o processo de ensino-aprendizagem, porque, segundo Alves (2012, p. 26), “[...] se insere numa perspectiva dialética e construtiva, em que o objetivo é proporcionar ao estudante a possibilidade de crescimento progressivo num processo sucessivo e dialógico”. Desse modo, a avaliação é utilizada para que “o aluno, o professor e a própria instituição [possam] refletir, reorganizar, reformular, dialogar sobre seu próprio desempenho, sua própria evolução, seu desenvolvimento e sua participação na construção do conhecimento” (BATISTTI; PRETO; HEINZLE, 2017, p. 1779).

A avaliação precisa ser empregada para dimensionar a aprendizagem efetivamente realizada pelo estudante durante o processo de ensino e de aprendizagem. Para isso, o instrumento de avaliação precisa possibilitar que transpareça a “apropriação” do conhecimento pelo estudante, e não apenas a sua interiorização, reproduzindo de maneira automática uma informação (MORETTO, 2010; HOFFMANN, 1994). Nesse sentido, “o importante é que provas, seminários ou outros tipos de instrumentos sejam empregados de modo que estejam comprometidos com a aprendizagem” (ALVES, 2012, p. 96).

A avaliação pode ser um recurso para democratizar o acesso aos saberes, porque, se não for utilizada para contribuir na aprendizagem do estudante, Luckesi (2003, p. 66) explica que “[...] será um instrumento de ação contra a democratização do ensino, na medida em que ela não serve para auxiliar o avanço e crescimento do educando, mas sim para assegurar a sua estagnação, em termos de apropriação dos conhecimentos e habilidades mínimos necessários”.

Pela avaliação, o estudante desenvolve sua aprendizagem e o professor percebe se os objetivos do componente curricular estão sendo alcançados, compreendendo, assim, o seu modo de ensinar (BARREIRA; BOAVIDA; ARAÚJO, 2006)<sup>68</sup>. Trata-se, então, de uma ferramenta para promover a formação reflexiva, técnica e humana de quem aprende a partir de um “acompanhamento do processo de construção de conhecimento [que] implica favorecer o

---

<sup>68</sup> Por esse aspecto, “avaliar é parte da ação educativa, cabendo ao educador estar em um movimento contínuo de questionamento e de reflexão a respeito de sua prática; bem como das finalidades desta; e do seu papel facilitador no processo de ensino aprendizagem” (ALVES, 2012, p. 27).

desenvolvimento do aluno” (HOFFMANN, 1994, p. 57). Por essas perspectivas, a avaliação apresenta-se em três funções essenciais, a saber:

c.1) *função diagnóstica* – é feita no início do contato com os estudantes para permitir que o docente, em uma concepção pedagógica e articulada de maneira progressiva, compreenda a realidade na qual o processo de ensino-aprendizagem irá se desenvolver. Trata-se de um tipo de avaliação utilizada para auxiliar a perceber o perfil de uma determinada turma e, assim, tracejar a caminhada do processo de ensino a ser implementado<sup>69</sup>;

c.2) *função somativa (classificatória)* – serve para, ao final de um período de aprendizagem, classificar o rendimento obtido por cada estudante por critérios preestabelecidos de aproveitamento, dimensionados por nota ou conceito (LUCKESI, 2003). Nessa função, o cuidado que precisa existir é evitar um processo de ensino-aprendizagem priorizado na memorização de conceitos, porque pode resultar em habilidades e conhecimentos mais restritos ou superficiais;

c.3) *função formativa* – tem como objetivo perceber se o estudante está, de forma gradativa, conquistando cada etapa do conhecimento propagado e, assim, possibilitar o avanço para as próximas fases do processo de ensino-aprendizagem. Nessa função avaliativa, o docente pode perceber se há falhas no modo de ensinar, bem como permite ao estudante entender seus acertos e erros, abrindo espaço para conduzir sua aprendizagem (LUCKESI, 2003).

O ideal, em uma ação pedagógica voltada para a formação humanística, é possibilitar a presença das três funções da avaliação em um mesmo processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, levando em conta a realidade educacional e institucional, principalmente quanto à quantidade de horas-aula direcionadas para cada componente curricular na Educação Superior, a ênfase na proposta do componente jurídico se deu à função formativa da avaliação. Isso, porque a avaliação pode acontecer para além de um critério classificatório ao final do curso, bem como podem existir, respeitando o tempo de horas de aula, outros momentos iniciais para auxiliar a traçar o processo de educar, tais como debates, rodas de conversa e atividades.

A avaliação, percebida como uma forma do docente se orientar no processo de ensinar (DEPRESBITERIS, 1998), precisa ser, então, vista como “um momento privilegiado do estudo, e não um acerto de contas [que serve] de instrumento de pressão para manter a disciplina em aula e fazer o aluno estudar” (MORETTO, 2010, p. 29). Com esse intuito, avaliar se torna parte essencial do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, o instrumento de avaliação precisa

---

<sup>69</sup> Nesse sentido, Luckesi (2003, p. 81) ensina que, pela função diagnóstica “[...] a avaliação não seria tão-somente um instrumento para aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem”.

contextualizar o que é ensinado com o que é relevante para o desenvolvimento de habilidades a partir de um ambiente estimulado por atitudes e valores (MORETTO, 2010).

Por esse enfoque, cabe afirmar que “[...] a avaliação é um processo desenvolvido por e com seres humanos para seres humanos, que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e problemas de natureza sociocognitiva, sociocultural, antropológica, psicológica e também política” (FERNANDES, 2006, p. 35-36).

A atividade avaliativa implementada no processo de aprendizagem na função formativa contribuiu para o ato educativo desde que exista “[...] um significativo esforço de integração e de discernimento que permita criar pontos de apoio fundamentais para as práticas de avaliação nas salas de aula [...]” (FERNANDES, 2006, p. 35-36). Portanto, a sugestão foi implementar, para o componente jurídico, a função formativa da avaliação relacionando-a com estratégias de avaliação (FERNANDES, 2006) que proporcionam a formação humanística.

Em relação aos outros dois caracteres (*referência e leis*), devem ser destacadas algumas observações.

O caractere das *referências* serve para o estudante visualizar a indicação da bibliografia recomendada para cada componente curricular. De acordo com o MEC, como requisito legal e normativo para a avaliação de um curso de graduação, cada componente curricular deverá apresentar três títulos como bibliografia básica<sup>70</sup> e cinco títulos como bibliografia complementar<sup>71</sup>.

As referências indicadas no Quadro 14 foram consideradas atuais e relevantes para cada tema a ser trabalhado no componente proposto, de acordo com a atual doutrina jurídica, e mensuram as justificativas para a sugestão do componente jurídico (o conceito). Nesta pesquisa, buscou-se recomendar os materiais considerados mais proeminentes em cada área de atuação jurídica e possíveis de compor o plano de ensino com o desígnio de fomentar a formação humanística do estudante.

Contudo, respeitando a autonomia da docente, nesta pesquisa foram apresentadas sugestões de bibliografias previstas como básica e complementar, pois, no momento da

---

<sup>70</sup> Bibliografia básica é o “registro de documentos, livros, inventários, escritos, impressos ou quaisquer gravações que venham a servir como fonte para consulta, organizada pela identificação de cada uma das obras que constitui a bibliografia, por meio de elementos como o autor, o título, o local de edição, a editora e outros de caráter básico” (BRASIL, MEC, 2021, p. 28).

<sup>71</sup> Bibliografia complementar, por sua vez, trata-se do “registro de documentos, livros, inventários, escritos, impressos ou quaisquer gravações que venham a servir como fonte para consulta, organizada pela identificação de cada uma das obras que constitui a bibliografia, por meio de elementos como o autor, o título, o local de edição, a editora e outros de caráter complementar” (BRASIL, MEC, 2021, p. 28).

elaboração do plano de ensino, cada docente discriminará quais títulos entende que são de leitura indispensável e quais são de leitura auxiliar<sup>72</sup>.

Por sua vez, o caractere das *leis* traz indicações de regras jurídicas que contextualizam o conhecimento no cenário sociopolítico atual. As normas jurídicas indicadas foram consideradas proeminentes para a formação técnica, profissional, ética e pessoal do estudante de graduação, tendo o propósito de prepará-lo para as futuras situações pessoais e profissionais.

O estudo das normas jurídicas recomendadas na proposta propedêutica precisa ser conduzido sob a ótica da Ciência Jurídica, pois tem como substrato semear o debate e a discussão a questões ligadas ao direito e à justiça, angulares à formação do sujeito de direito<sup>73</sup>.

Nessa abordagem, foram indicadas normas jurídicas que pudessem ser utilizadas como elementos propulsores a um processo de ensino-aprendizagem fundamentado na formação crítica e reflexiva. Para justificar essa construção pedagógica com esse intento, uma síntese teórica sobre o ordenamento jurídico<sup>74</sup> brasileiro foi realizada com o escopo de apreciar essas indicações, porque “[...] uma definição satisfatória do direito só é possível se nos colocarmos do ponto de vista do ordenamento jurídico mesmo partindo da norma [...]” (BOBBIO, 2014, p. 38).

O ordenamento jurídico é uma ordem escalonada, na qual há hierarquia entre as normas jurídicas, evidenciando que “[...] é o próprio direito positivo, organizado em forma de pirâmide, tendo a lei constitucional em seu ponto mais alto” (VENOSA, 2018, p. 75). De acordo com esse reconhecimento hierárquico, existe uma classificação das normas jurídicas definida em uma estrutura escalonada, em forma piramidal, para criar fundamento de validade às normas jurídicas, como se observa na Figura 5.

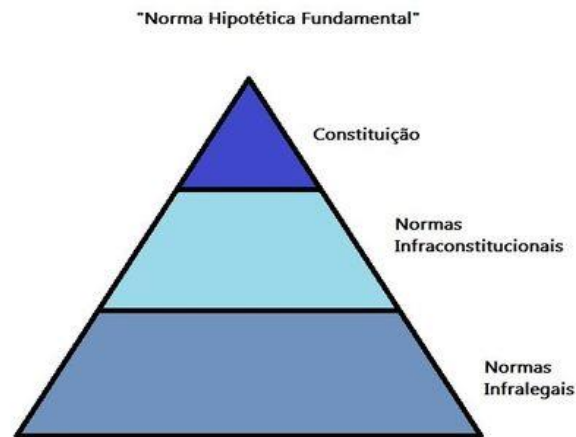
---

<sup>72</sup> O material sobre as *referências* foi sugerido com a intenção de favorecer a aprendizagem de conhecimentos e habilidades profissionais, bem como o desenvolvimento da formação humana, ética e social. Dessa maneira, em relação a esse caractere, após análise complementar feita na fase do pedido de validação, as indicações bibliográficas foram revistas, sendo seguido os apontamentos trazidos pelos especialistas.

<sup>73</sup> Em relação às *leis*, houve um estudo pormenorizado para explicar a seleção das normas jurídicas na proposta, bem como, para ressaltar a análise dos especialistas sobre elas no momento da validação.

<sup>74</sup> O ordenamento jurídico, conforme ensina Bobbio (2014, p. 45), é “um conjunto de normas” que se refere a um sistema normativo de um determinado lugar que, na presente pesquisa, relaciona-se ao sistema brasileiro.

**Figura 5: Estrutura do ordenamento jurídico**



**Fonte:** Disponível em:

<https://thumbs.jusbr.com/480x320/imgs.jusbr.com/publications/images/9d7e899dfcdca2db9c5e6e89d9ad4a89>.

A hierarquia proposta ao ordenamento jurídico brasileiro está construída considerando a relevância para o sistema normativo<sup>75</sup>. Nessa ordem, as normas previstas na Constituição Federal ocupam o patamar de maior relevância, tendo superioridade diante das demais normas jurídicas do sistema.

Para demonstrar essa concepção e auxiliar a entender as indicações presentes na proposta, algumas definições e explicações sobre as regras jurídicas foram expostas. Nesse aspecto, pôde ser percebido que as normas jurídicas da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – CF/88, consideradas fundamentais à estrutura organizacional político-jurídica de um Estado, recebem a nomenclatura de *normas constitucionais*. Essas normas, presentes no ápice da pirâmide normativa, possuem posição de superioridade em relação as demais normas (LENZA, 2020), justificando sua indicação na proposta propedêutica.

Em razão da sugestão arquitetada nos contornos do CNE, destaque conferido aos tratados internacionais em Direitos Humanos precisou ser feito, porque podem vir a ter esse patamar hierárquico de superioridade se aprovados e inseridos no sistema normativo de acordo com o art. 5º, §3º, da CF/88<sup>76</sup>; se não, seguem para outro patamar, que também mereceu ênfase.

<sup>75</sup> Nesse sentido, “[...] a hierarquia das normas [...] resulta basicamente da posição que as normas ocupam, com uma reação de superioridade e inferioridade entre elas. Assim, as leis são válidas porque se apoiam em outras que lhe são hierarquicamente superiores” (OGUISSO; SCHMIDT, 1999, p. 178).

<sup>76</sup> Alterado pela Emenda Constitucional nº.45 de 2004, o art. 5º, §3º, da CF, prescreve que “os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais (BRASIL, 1988).

Isso, porque os tratados internacionais sobre Direitos Humanos<sup>77</sup> podem ingressar no sistema jurídico como uma emenda constitucional ou não, mas, sempre possuirão “valor jurídico de norma constitucional, já que preenchem e complementam o catálogo de direitos fundamentais previsto pelo Texto Constitucional” (PIOVESAN, 2013, p. 115).

Assim, conforme entendimento do Supremo Tribunal Federal (STF), quando um tratado internacional em Direitos Humanos não seguir os moldes do §3º do art. 5º da CF/88, não poderá ter o mesmo tratamento conferido às leis inferiores à CF/88 (a exemplo das leis ordinárias), pois “em favor da hierarquia constitucional dos direitos enunciados em tratados internacionais, outro argumento se acrescenta: a natureza materialmente constitucional dos direitos fundamentais” (PIOVESAN, 2013, p. 115). Desse modo, o diferencial status hierárquico atribuído a esses tratados é exposto, posicionando-os abaixo das normas constitucionais e acima das normas infraconstitucionais, recebendo o patamar de *norma supralegal*<sup>78</sup>.

As demais regras jurídicas que não estiveram no âmbito constitucional, nem no da supralegalidade, estarão hierarquicamente abaixo delas e serão nomeadas *infraconstitucionais*, sendo válidas se respeitarem as normas superiores<sup>79</sup> (LENZA, 2020).

Por fim, as regras que possuírem campo de validade submetido à CF/88 e, também, às demais normas são denominadas de *normas infralegais*<sup>80</sup>, que dispõem sobre a executoriedade das leis ou a organização do funcionamento de determinado órgão público ou privado (LENZA, 2020).

Entender a qualificação das regras jurídicas previstas no quadro de caracterização trouxe à luz a fundamentação da inclusão dessas normas na proposta do componente curricular e auxiliou a perceber os apontamentos feitos pelos especialistas-respondentes na validação. Demonstrou, pois, o cuidado com a construção de uma estrutura curricular erigida para intensificar a reflexão sobre a prática pedagógica idealizada na Educação Superior. Por essa perspectiva, de forma breve, foram explicitadas as normas sugeridas na proposta curricular.

---

<sup>77</sup> Os demais tratados internacionais, que não versam sobre direitos humanos, recebem o patamar de norma infraconstitucional, como as leis ordinárias, que estão em patamar inferior, como, por exemplo, o Código Civil.

<sup>78</sup> Essas fundamentações adotadas pela doutrina e jurisprudência brasileiras “sustentam a conclusão de que o direito brasileiro faz opção por um sistema misto disciplinador dos tratados, sistema que se caracteriza por combinar regimes jurídicos diferenciados: *um regime aplicável aos tratados de direitos humanos e outro aplicável aos tratados tradicionais*” (PIOVESAN, 2013, p. 124).

<sup>79</sup> São classificadas como normas infraconstitucionais as leis existentes no sistema jurídico brasileiro e definidas pela CF/88 como: lei ordinária, lei complementar, leis delegadas, decretos legislativos, resoluções, medidas provisórias e tratados internacionais (art. 59, II a VII, CF/88).

<sup>80</sup> Nessa última escala hierárquica localizam-se os decretos regulamentares, as portarias, as instruções normativas.

Quanto à primeira norma jurídica sugerida, a **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, restou demonstrada a primazia no seu acesso, porque auxilia o estudante a contextualizar o conteúdo jurídico propagado e entender o fundamento de validade do Estado Democrático de Direito no qual está inserido.

Em relação às regras internacionais, as normas arroladas referem-se ao campo dos Direitos Humanos e se propõem à defesa e ao amparo do ser humano em seu sentido mais amplo, capacitando o estudante a fazer apreciações e considerações de juízos e contextos presentes em sua realidade pessoal e profissional. Essas normas internacionais são:

**a) a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da ONU**, que estabelece relações amigáveis entre os países soberanos e apresenta a necessidade de defesa dos Direitos Humanos e das liberdades fundamentais, conferindo relevância especial à implementação dos direitos ligados ao ensino e à educação.

**b) os Pactos Internacionais de 1966**, que prescrevem, no dos **Direitos Civis e Políticos – PIDCP**, “o rol dos direitos civis e políticos inscritos na Declaração Universal dos Direitos Humanos” (BRASIL, 1992); e no dos **Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – PIDESC**, “o rol dos direitos econômicos, sociais e culturais inscritos na Declaração Universal dos Direitos Humanos” (BRASIL, 1992).

**c) a Convenção Americana sobre os Direitos Humanos** (ou *Pacto de San Jose da Costa Rica*), que alicerça um dos sistemas regionais de proteção dos Direitos Humanos<sup>81</sup>, o *sistema regional interamericano*.

A inserção das normas de direito internacional se justificou, porque propiciou o entendimento sobre as formas de proteção aos Direitos Humanos e, com isso, trouxe a possibilidade de resguardar o Estado Democrático de Direito. Proporcionou, assim, noções essenciais à formação acadêmica na Educação Superior, pois incentiva a autodeterminação e atuação de forma autônoma do estudante em suas relações sociais e profissionais.

O acesso aos saberes jurídicos precisa estar atrelado, também, à promoção de outras normas jurídicas do sistema jurídico brasileiro. As regras jurídicas percebidas como relevantes para a articulação dos saberes significativos à formação acadêmica foram:

---

<sup>81</sup> Vale ressaltar que os sistemas regionais são alicerçados na Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948. Esses sistemas, que integram o sistema global de proteção dos Direitos Humanos da ONU, estão organizados de acordo com a divisão do planeta em regiões (MARÇAL; RIBEIRO, 2014). Desse modo, facilita a proximidade entre os países de uma mesma região, traduzindo modelos comuns de respeito e garantia aos Direitos Humanos (“multiculturalismo”), além de possibilitar a sanção a atos contrários aos direitos fundamentais por meio da instituição de *órgãos jurisdicionais internacionais* em âmbito regional (GALLI, 2000).

- **Lei 10.406/02** – Código Civil – CC, porque é o principal instrumento de regras de direito privado no território nacional que prescreve sobre temas importantes para o fomento da formação profissional e humana do estudante (BRASIL, 2002);

- **Lei 8.078/90** – Código de Defesa do Consumidor – CDC, pois dispõe sobre as relações de consumo (BRASIL, 1990), articulando noções relevantes para o estudante, uma vez que se amolda aos pilares da competência contributos à ampla formação profissional e pessoal;

- **Lei 9610/98** - Direitos Autorais<sup>82</sup>, porque apresenta regras essenciais para a vida acadêmica, como no caso dos trabalhos científicos e de conclusão de curso - TCC, bem como, dispõe sobre as possíveis relações sociais e profissionais<sup>83</sup> que os estudantes podem vivenciar;

- **Lei 9279/96** - Propriedade Industrial, pois tem o objetivo de amparar a criação intelectual<sup>84</sup>; articulando elementos para a formação profissional e pessoal do estudante, especialmente, em razão da proeminência da inovação e do empreendedorismo (BACELAR; JESUS; SAMPAIO; ALMEIDA; SANTOS, 2018) enraizados na Educação Superior;

- **Lei 13.709/18** – Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD, pois dispõe sobre a proteção de direitos fundamentais ligados à liberdade e à privacidade e sobre o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa (BRASIL, 2018), temas intimamente ligados à formação humanística;

- **Decreto-Lei 5.452/43** – Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT, porque prevê questões trabalhistas ligadas às relações de trabalho, que podem interferir nas relações pessoal e profissional (BRASIL, 1943), amoldando-se, assim, à formação acadêmica do estudante;

- **Lei 9.394/96** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, pois institui os princípios fundamentais da Educação, que devem ser apreendidos por todo estudante de graduação (BRASIL, 1996)<sup>85</sup>;

- **Lei n.º 12.651/2012** – ‘novo’ Código Florestal, porque estabelece normas gerais sobre questões do âmbito do Direito Ambiental (BRASIL, 2012), cujo acesso ao estudante se mostra pertinente já que prescreve sobre o meio ambiente rotulado como direito fundamental e sobre temas previstos no universo dos Direitos Humanos;

---

<sup>82</sup> “Os direitos autorais lidam basicamente com a imaterialidade, principal característica da propriedade intelectual. Estão presentes nas produções artísticas, culturais, científicas etc.” (MARTINS FILHO, 1998, p. 183).

<sup>83</sup> A obra intelectual precisa ser protegida, “independentemente de seus méritos literários, artísticos, científicos ou culturais” (MARTINS FILHO, 1998, p. 184), por sua forma original de se expressar, pois o que se resguardam são os direitos fundamentais essenciais para ensinar a manutenção do Estado Democrático de Direito.

<sup>84</sup> A criação intelectual no âmbito dessa norma jurídica se refere a invenções e modelos de utilidades, protegidos por meio de *patentes*, e a propriedades industriais e marcas, protegidas por *registro* (BRASIL, 1996).

<sup>85</sup> Permite entender o direito à educação de qualidade, valorizar os profissionais dessa área e exigir os deveres instituídos ao Estado, estabelecendo uma ampla formação acadêmica no sistema educacional.

- **Lei n.º 9.985/00** – Sistema Nacional de Unidades de Conservação – SNUC, porque dispõe sobre direitos intimamente ligados à pessoa humana na ótica dos Direitos Humanos (BRASIL, 2000), fomentando a formação propulsora da noção de sujeito de direitos;

- **Lei 10.257/01** - Política Urbana, pois prescreve sobre a política de desenvolvimento e expansão urbana, que reflete noções importantes para delinear a formação ética, social, pessoal e profissional, uma vez que apresenta questões sobre o equilíbrio social na urbanização e sobre o desenvolvimento individual inclusivo e sustentável (BRASIL, 2001).

Apresentadas as concepções e justificativas essenciais para entender os elementos da proposta de componente curricular do Direito para os cursos de graduação, o percurso para o desenvolvimento desta pesquisa avançou para descrever o cenário atual das IES, a partir de uma amostra. A descrição baseia-se na pesquisa telematizada (MORESI, 2003) para identificar nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) a referência à formação humanística e a demanda por desenvolver conteúdos de natureza atitudinal e o pensamento crítico. O objetivo foi verificar como a formação humanística e a dimensão atitudinal são pensadas e explicitadas.

## 5 PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL: a *práxis* pedagógica

Nesta seção, é apresentada a análise de conteúdo (BARDIN, 2006) realizada no PDI das IES selecionadas, sistematizando as ideias já estabelecidas nesta pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. A perspectiva para essa análise foi perceber como o saber jurídico pode ser propagado com a intenção de auxiliar a fomentar a ampla formação na graduação e, dessa forma, provocar a reflexão sobre a ação pedagógica idealizada na Educação Superior. Para isso, a análise foi realizada em três momentos.

No primeiro momento, na fase pré-análise, houve a avaliação dos documentos sobre o PDI e sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) das IES, bem como sobre o plano de ensino de cursos superiores da Universidade de Sorocaba – UNISO que implementam o Direito na matriz curricular.

O PDI e o PPP são documentos que trazem informações que servem de referência para elaboração dos planos de ensino. Estes, por sua vez, documentam os conteúdos programáticos de um componente curricular e a ação pedagógica previstos em um determinado período letivo. Significa que o plano de ensino é elaborado respeitando as metas de ensino e de aprendizagem previamente definidas em um documento mais amplo sobre as práticas pedagógicas, o PPP. Por sua especificidade, o plano de ensino não se apresentou como objeto direto deste estudo.

Por outro lado, o PPP é um dos documentos necessários para a implementação e o desenvolvimento de um curso superior, inclusive sendo essencial para autorizar seu funcionamento (BRASIL, 2017). Faz parte de uma das diretrizes legais na área de Educação que tem o objetivo de trazer as características e o perfil de cada curso superior, nos moldes previstos na LDB (MESSER, 2016). Como o PPP deve fazer parte do PDI que abrange, “entre outros, as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão” (art. 21, II, Lei 9235/17), foi utilizado, aqui, para ser um recorte capaz de ilustrar os fragmentos selecionados nesta análise.

A escolha pelo PDI se justificou, porque tem a função de orientar a elaboração do PPP e dos planos de ensino de cada curso de graduação nas IES. Refere-se a documentos mais amplos sobre a ação pedagógica que acontece nas IES (SANT’ANA, 2017). Nesse sentido, conforme explica Vasconcellos (2001, p. 169), o PPP deve ser desenvolvido exatamente nos ditames previstos no PDI, pois este trata do:

[...] plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer

realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade.

O PDI foi escolhido por ser o documento utilizado na prescrição do perfil de uma instituição, definindo sua missão e suas estratégias para atingir metas e objetivos traçados em um determinado período. Nesse mesmo enfoque, o MEC entende que no PDI se reconhecem a estrutura organizacional da instituição de ensino, a sua filosofia de trabalho e a missão proposta por uma universidade. O PDI imprime, pois, identidade e característica a uma determinada comunidade acadêmica. De acordo com o Sistema de Acompanhamento de Processos das IES, que dispõe sobre as instruções para elaboração desse documento institucional:

O PDI, elaborado para um período de cinco anos, é o documento que identifica a IES no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver. (BRASIL, 2007).

Para o presente estudo, analisar o PDI foi importante, porque prevê, também, as diretrizes pedagógicas orientadoras do trabalho de uma instituição de ensino. Nesse documento há, ainda, a prescrição das atividades acadêmicas que uma IES desenvolve e as que pretende desenvolver (BRASIL, 2007). Assim, o PDI viabilizou uma ampla visão sobre a ação pedagógica na Educação Superior. Entretanto, o intuito foi utilizar esse objeto para perceber a referência à formação humanística e a demanda por desenvolver a dimensão atitudinal e o pensamento crítico. Por isso, após exame preliminar no PDI, uma parte dele foi selecionada para ser objeto direto desta análise.

A parte recortada define o perfil da formação e descreve a organização didático-pedagógica promovida em uma IES. Essa parte dispõe sobre o Projeto Político Institucional (PPI) ou Projeto Político Pedagógico (PPP) analisado a partir do contexto pedagógico maior definido no PDI.

O PPP concebe, pois, as orientações gerais relevantes para a organização dos processos formativos, que se configuram em um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico capaz de guiar as práticas pedagógicas da IES, percepção primordial para esta investigação.

Definido o documento utilizado como objeto de análise, a próxima etapa, ainda no primeiro momento do estudo, foi especificar de quais instituições de ensino o PDI seria examinado. As instituições de ensino brasileiras foram selecionadas levando em conta a nota estabelecida pelo Inep. A lista com a divulgação feita pelo Inep, em abril de 2021, relacionou

as “50 faculdades com as melhores notas do IGC<sup>86</sup> de 2019”. Para esta pesquisa, foram escolhidas, como amostra, as cinco instituições que obtiveram a maior nota, considerando uma em cada região brasileira. A escolha por região, no mais, trouxe a probabilidade de perceber a realidade sociocultural nas diferentes regiões brasileiras.

O material utilizado na análise foi, então, o PDI, com recorte ao PPP, das cinco instituições selecionadas. Além disso, em relação à seleção das instituições como amostra, relevante destaque precisa ser feito sobre a IES<sup>87</sup>. De acordo com a LDB, a IES possui diferentes espécies quanto a sua classificação acadêmica-administrativa; são elas: universidade, centro universitário, faculdade, instituto federal de educação ciência e tecnologia e centro federal de educação tecnológica (MESSEDER, 2016).

Considerando essa classificação, para esta pesquisa as universidades foram eleitas como fonte de análise, porque são instituições pluridisciplinares, que abrangem diversas áreas do conhecimento e com produção intelectual institucionalizada (MESSEDER, 2016). As universidades também possuem autonomia acadêmica, econômica e administrativa, nos moldes da CF e da LDB, podendo, com maior liberdade, elaborar cursos e fixar os currículos.

Portanto, foram definidas para esta pesquisa as universidades que obtiveram a maior nota no IGC em sua região. Entretanto, na região nordeste, segundo a lista do Inep, não há uma universidade e, por isso, a instituição selecionada foi um centro universitário.

Mesmo sem previsão na LDB sobre o centro universitário, o Decreto nº 5.773/06, que regulamenta “o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino”, dispõe que as IES poderão ser credenciadas como faculdades, *centros universitários* e universidade. Nesses moldes, foi possível escolher, na região nordeste, o centro universitário para suprir a lacuna referente à universidade, pois possui características mais similares com o perfil da opção eleita, apesar de não possuir pesquisa institucionalizada.

Para visualizar essa seleção, a lista contendo a ‘triagem’ das instituições de ensino para amostra e o respectivo recorte no PDI analisado é apresentada no Quadro 5.

---

<sup>86</sup> IGC, que significa Índice Geral de Cursos, serve como indicador de qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação no tocante a todas as IES brasileiras, dentro de uma escala de 1 a 5. Em abril de 2021, o Inep - divulgou o resultado da avaliação feita pelo MEC. De acordo com o portal do MEC (disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/indice-geral-de-cursos>), esse índice foi feito com base em uma “média ponderada das notas dos cursos de graduação e pós-graduação de cada instituição [...] [sintetizando, dessa maneira, em um] único indicador a qualidade de todos os cursos de graduação, mestrado e doutorado da mesma instituição de ensino” (BRASIL, 2021). A lista do Inep pode ser visualizada no ANEXO A.

<sup>87</sup> A IES, regulamentada pela Lei 9.394/96 (LDB), refere-se à “unidade de organização institucional autônoma no âmbito do ensino superior” e pode ser pública ou privada, recebendo, conforme determinadas características, uma denominação específica (BRASIL, 1996).

**Quadro 5 - As IES e a Seção do PDI selecionado para amostra**

<b>Região Brasileira</b>	<b>Instituições Selecionadas e Lugar no Ranking Geral<sup>88</sup></b>	<b>Seção e Título do PDI das IES analisadas e o seu respectivo recorte</b>
Região Sudeste	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) - 1º	6 Projeto Pedagógico Institucional (PPI): p. 44 a 82
Região Sul	Universidade Federal Do Paraná (UFPR) - 8º	3 Pilares Estruturantes do Planejamento Estratégico da Universidade Federal do Paraná – p. 42 a 96
Região Centro-Oeste	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - 47º	6 Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI): p. 46 a 98
Região Norte	Universidade Federal Do Amazonas (UFAM) - 50º	3 Projeto Pedagógico Institucional (PPI): p. 130 a 173
Região Nordeste	Centro Universitário Brasileiro (UNIBRA) - 35º	2 Projeto Pedagógico Institucional (PPI): p. 15 a 52

**Fonte:** Elaboração própria.

### **5.1 Análise e interpretação de dados**

No segundo momento da análise, após a leitura exaustiva do PDI e de seus recortes, disponíveis em sítios eletrônicos (na Internet), foram destacados os principais trechos que representaram as ideias centrais do tema deste trabalho. Foram selecionados fragmentos nomeados Unidades de Registro (UR), que foram agrupados de acordo com seu tema e traduzidos em Unidade de Contexto (UC). As UC, reunidas em possíveis Categorias, possibilitaram a interpretação visando a identificar a referência à formação humanística e à demanda por desenvolver a dimensão atitudinal e o pensamento crítico.

Para fundamentar a interpretação final, foram selecionados e examinados os documentos que pudessem fazer sentido ao estudo desenvolvido. Dessa forma, na terceira e última fase de análise foram implementadas as interpretações sobre os dados coletados de acordo com o tema desta investigação.

### **5.2 Unidades de Registro e suas respectivas Unidades de Contexto**

Os trechos retirados dos recortes do PDI das IES foram separados por eixos temáticos, nos quais foram identificadas as UR e suas UC. Os eixos temáticos ancorados no referencial teórico, que se relacionaram ao estudo e auxiliaram a compreender o objeto desta investigação, são: *Formação na Educação Superior; Dimensão Atitudinal no processo de ensino-aprendizagem da Educação Superior e O Direito nos cursos superiores.*

<sup>88</sup> Lista disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/indice-geral-de-cursos> e no Anexo A.

### 5.2.1 Primeiro eixo temático.

Reunir as ideias presentes nos referidos recortes do PDI revelou os trechos selecionados e alinhados com o primeiro eixo temático, explicitando, como unidade de significação, o tema *Formação na Educação Superior*. O Quadro 6 apresenta as UR desse eixo.

**Quadro 6 - Unidades de Registro do primeiro eixo temático**

<b>1º EIXO TEMÁTICO - FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b>	
<b>UR</b>	<b>UNIDADES DE REGISTRO</b>
<b>UR1</b>	[...] atribuir uma nova lógica ao processo formativo, quanto a conceber o espaço e o tempo físicos e pedagógicos, os sujeitos envolvidos, bem como os conhecimentos e as práticas institucionais. <i>* 1 incidência</i>
<b>UR2</b>	Proporcionar ao acadêmico uma sólida formação geral, necessária à superação dos desafios para atender às modificações do mercado de trabalho e à produção de conhecimento. <i>* 3 incidências</i>
<b>UR3</b>	[...] formação social e profissional diversificada, viabilizando também a consolidação do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. <i>* 3 incidências</i>
<b>UR4</b>	[...] parâmetros pedagógicos <sup>89</sup> não possam ser concebidos de modo isolado e indiferente às condições das demais etapas da formação escolar.
<b>UR5</b>	Valorizar práticas docentes compartilhadas que, por meio da integração entre disciplinas, integram campos de saberes de referência no processo de formação teórico-prática dos estudantes. <i>* 2 incidências</i>
<b>UR6</b>	Compromisso com a formação do cidadão profissional, ético, crítico e consciente da necessidade de continuar a se desenvolver humana e profissionalmente mediante formação continuada. <i>* 4 incidências</i>
<b>UR7</b>	No processo de formação, [...] conduzir o estudante a desenvolver a intervenção crítica, a investigação e a pesquisa, aprendendo a transformar, dialeticamente, quantidade em qualidade. <i>* 3 incidências</i>
<b>UR8</b>	[...] ensinando ao seu alunado a vir a ser um sujeito partícipe e atuante na construção qualitativa da sociedade, para que possa assumir seu exercício profissional, com competência e imparcialidade. <i>* 3 incidências</i>
<b>UR9</b>	[...] formação de profissionais capazes de exercer o papel de articuladores de pessoas e instituições contribuindo, assim, para o processo de desenvolvimento sustentável. <i>* 2 incidências</i>
<b>UR10</b>	[...] trabalho com competência buscando criar condições para uma postura proativa do estudante na comunidade.
<b>UR11</b>	A flexibilização curricular e a interdisciplinaridade são desenvolvidas pela Faculdade preservando-se o caráter pluridimensional do ensino. <i>* 3 incidências</i>
<b>UR12</b>	[...] garantir excelência na formação técnico-científica e a profissionalização com compromisso social e ético. <i>* 4 incidências</i>
<b>UR13</b>	Ampliar as oportunidades e os espaços institucionais voltados à reflexão, ao diálogo e ao compartilhamento de experiências relacionadas aos processos de formação [...]. <i>* 2 incidências</i>
<b>UR14</b>	Identificar a interculturalidade como um processo multidimensional que deve integrar todas as etapas do desenvolvimento acadêmico dos estudantes.

<sup>89</sup> O recorte no PDI analisado relaciona a noção de “parâmetro pedagógico” a um dos princípios que pautam o PPP referente à concepção de que, a Educação Superior deve ser percebida como parte integrante e indissociável do sistema educacional, por isso, o cuidado com a formação do estudante acontece quando o desenvolvimento do pensamento crítico, construtivo e independente são promovidos na graduação.

<b>UR15</b>	[...] visar a defesa e promoção dos direitos humanos e a adoção do compromisso com a diminuição das desigualdades econômicas, sociais e culturais e o desenvolvimento sustentável. * <b>1 incidências</b>
<b>UR16</b>	[...] formação teórico-prática, apoiada no método da ação/reflexão/ação [...]
<b>UR17</b>	[...] busca de uma formação cidadã ativa, crítica, construtiva, criativa, propositiva e reveladora de uma conscientização social, política, estética, ética. * <b>4 incidências</b>
<b>UR18</b>	[...] formação profissional condizente com o campo teórico-investigativo próprio da área de conhecimento do curso, para a plena formação do cidadão contemporâneo. * <b>4 incidências</b>

**Fonte:** Elaboração própria.

No Quadro 6, foram reunidos os trechos do PDI das IES que tratam do eixo temático *Formação na Educação Superior*, pois se interconectaram trazendo uma visão ampla sobre essa temática, uma vez que compuseram significado e sentido para o objeto desta pesquisa, suscitando dois aspectos principais.

O primeiro foi notar a intenção arquitetada para desenvolver uma formação na Educação Superior que pudesse ser considerada ampla e completa, cuja perspectiva perpassasse a da formação profissional, concretizando a formação cidadã. Foi o que se percebeu, por exemplo, nos trechos: “[...] busca de uma formação cidadã ativa, crítica, construtiva, criativa, propositiva e reveladora de uma conscientização social, política, estética, ética” e “[...] ensinando ao seu alunado a vir a ser um sujeito partícipe e atuante na construção qualitativa da sociedade, para que possa assumir seu exercício profissional, com competência e imparcialidade”. O segundo foi observar o ideal de implementar, na Educação Superior, práticas pedagógicas para fomentar a formação humanística. Isso foi possível observar, como tal, nas mensagens: “Proporcionar ao acadêmico uma sólida formação geral, necessária à superação dos desafios para atender às modificações do mercado de trabalho e à produção de conhecimento” e “Valorizar práticas docentes compartilhadas que, por meio da integração entre disciplinas, integram campos de saberes de referência no processo de formação teórico-prática dos estudantes”.

Por essas perspectivas, foi possível perceber a presença da preocupação com uma formação capaz de representar um guia à noção de sujeito de direito, ao mesmo tempo em que procura efetuar uma formação voltada para encarar os desafios e as transformações sociais. Mas, mesmo com essa percepção, foi observada uma lacuna a preceitos que explicitassem e evidenciassem, a partir do Direito, elementos que contribuíssem para desenvolver essa formação no âmbito da Educação Superior.

Diante desses aspectos, reunir esses tópicos, com o auxílio do referencial teórico coletado, trouxe subsídios para elaborar uma concepção sobre a formação na Educação Superior que propiciasse fundamentar a construção de uma proposta curricular sobre o Direito.

As ideias centrais do PDI, agrupadas nesse eixo temático, apresentaram a forma como o planejamento estratégico discorre sobre a formação pretendida no âmbito da IES. Na sequência, para entender os trechos selecionados nesta temática, foram identificadas as UC essenciais para codificar e trazer significados às ideias selecionadas, evidenciando-as em UR, compreendendo-as a partir de uma análise preliminar. As UC em relação às UR do primeiro eixo temático foram, então, apresentadas no Quadro 7.

**Quadro 7 - Unidades de Contexto (primeiro eixo)**

UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO
<i>UR3, UR7, UR9, UR11 UR14 e UR16</i>	1ªUC - pensar livre e reflexivo do estudante
<i>UR1, UR4, UR8, UR13 e UR18</i>	2ªUC - finalidade da formação
<i>UR2, UR5, UR6, UR10, UR12, UR15 e UR17</i>	3ªUC – influência e presença do Direito para a formação humanística

**Fonte:** Elaboração própria.

Dentre os temas selecionados, as UR puderam ser agrupadas, de acordo com o seu assunto, e reunidas em uma das três UC com a finalidade de melhor expressar o significado das mensagens escolhidas. A análise preliminar realizada em cada UC foi desenvolvida nos moldes do referencial teórico delimitado pelo objeto desta investigação. As UC foram, então, geradas, criando três unidades de análise.

No PDI das IES escolhidas, os trechos agrupados na primeira UC, *pensar livre e reflexivo do estudante*, trouxeram a percepção de que há a preocupação e o cuidado com uma formação a ser implementada de acordo com os contornos do universo sociocultural. Essa percepção aconteceu a partir da previsão de citações sobre a reflexão e o diálogo para fomentar o processo de formação, que está delineada pela formação cidadã propulsora da constituição social, política, estética e ética. Houve o intuito de identificar a presença da multicontextualização no desenvolvimento da formação concebida na graduação.

Na segunda UC, *finalidade da formação*, foram agrupadas as UR que, considerando um dos objetivos das IES, desenhassem a intenção de conquistar a formação fundada na postura ética e cidadã, apta a perfazer o estudante em um profissional tecnicamente competente e socialmente comprometido e responsável.

A prática educacional vivenciada na Educação Superior, quando aperfeiçoada na realidade de um determinado meio sociocultural, pode delinear, conforme concepções extraídas das UR aqui reunidas, o saber significativo responsável pela formação na Educação Superior, pois visa a construir uma formação para o exercício profissional e a responsabilidade social.

Por fim, a terceira UC, *influência e presença do Direito para a formação humanística*, incluiu as UR que revelassem, na formação desenvolvida na Educação Superior, a presença de saberes jurídicos que possam despertar no estudante a capacidade de agir de forma proativa em suas relações sociais. De acordo com as UC aqui identificadas, foi possível inferir a integração dos saberes que compõem campos diferentes do conhecimento como primordiais para a formação construída a partir da *práxis* educacional.

Desse modo, apesar de ausentes descrições mais específicas sobre como propagar o Direito na graduação, foi possível observar o intuito, mesmo com a restrita intenção de cumprir o preceito legal, de promover o conhecimento jurídico. Entretanto, observa-se que faltou destacar o objetivo de proporcionar, a partir da presença do Direito, o acesso aos saberes fundamentais que podem suscitar o respeito em valores morais e sociais presentes na realidade sociocultural dos estudantes de graduação.

### 5.2.2 Segundo eixo temático.

Os trechos selecionados do PDI das IES que foram agrupados no segundo eixo temático, que definem, como unidade de significação, a *dimensão atitudinal no processo de ensino-aprendizagem da Educação Superior*. O Quadro 8 apresenta as UR desse eixo.

Quadro 8 - Unidades de Registro do segundo eixo temático

<b>2º EIXO TEMÁTICO - DIMENSÃO ATITUDINAL NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b>	
<b>UR</b>	<b>UNIDADES DE REGISTRO</b>
<b>UR19</b>	A educação [...] deve ter como princípio a formação integral que encerra como objetivo essencial o desenvolvimento do indivíduo formado por valores éticos, sociais e políticos [...]. <i>* 4 incidências</i>
<b>UR20</b>	[...] políticas institucionais determinadas pelos princípios de uma Universidade compromissada com a sociedade e promotora de valores democráticos e de cidadania. <i>* 2 incidências</i>
<b>UR21</b>	[...] aprender de forma autônoma e contínua; produzir e divulgar novos conhecimentos, tecnologias, serviços e produtos; empreender formas diversificadas de atuação profissional; [...]. <i>* 1 incidências</i>
<b>UR22</b>	Respeito aos direitos humanos, com repúdio a prática de atos que importem em qualquer tipo de discriminação ou violação de direitos. <i>* 2 incidências</i>
<b>UR23</b>	[...] dimensão Ética que se constitui na educação da vontade para a formação do caráter, de atitudes e valores, fundamentados nos princípios do respeito, da tolerância, da solidariedade humana, e da responsabilidade social. <i>* 4 incidências</i>
<b>UR24</b>	[...] competências e habilidades adquiridas quando do aprendizado de conceitos teóricos, da aplicabilidade prática dos mesmos e de uma nova visão de mundo, adquiridos durante o período de convivência acadêmico pedagógica [...]. <i>* 3 incidências</i>

<b>UR25</b>	Defesa e promoção dos direitos humanos e a adoção do compromisso com a diminuição das desigualdades econômicas, sociais e culturais e o desenvolvimento sustentável. <i>* 2 incidências</i>
<b>UR26</b>	[...] apontar os seus fundamentos na direção da busca de valores e ressignificações, que sustentem políticas de transformação como um acento cultural.
<b>UR27</b>	Reconheçam, valorizem, elaborem e reelaborem, de forma superior, novas sínteses e se apropriem dos saberes socialmente produzido <sup>90</sup> .
<b>UR28</b>	[...] diretrizes pedagógicas [...] que desenvolve quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser.
<b>UR29</b>	Pressupõe [...] formação humanística e científica com posições éticas, cidadãs, atuando na comunidade de forma comprometida e responsável. <i>* 4 incidências</i>
<b>UR30</b>	Valorizar práticas docentes compartilhadas que, por meio da integração entre disciplinas, integram campos de saberes de referência no processo de formação teórico-prática dos estudantes. <i>* 2 incidências</i>
<b>UR31</b>	[...] desenvolver competências - conhecimentos teórico-conceituais, habilidades e atitudes ao estudante, [...] para o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. <i>* 3 incidências</i>
<b>UR32</b>	[...] estudante seja estimulado por uma educação autônoma e de atitudes empreendedoras [...] conseguindo avaliar eticamente os problemas relevantes e criando soluções inovadoras que busquem mudanças sociais. <i>* 4 incidências</i>

**Fonte:** Elaboração própria.

Os recortes do PDI das IES foram reduzidos em textos que traduziram a identidade sobre a dimensão atitudinal no processo de ensino-aprendizagem da Educação Superior. Foi o que se observou, por exemplo, nas mensagens: “[...] dimensão Ética que se constitui na educação da vontade para a formação do caráter, de atitudes e valores, fundamentados nos princípios do respeito, da tolerância, da solidariedade humana, e da responsabilidade social” e “Pressupõe [...] formação humanística e científica com posições éticas, cidadãs, atuando na comunidade de forma comprometida e responsável”.

A partir das concepções das UR da segunda temática, foi possível perceber que, mesmo tímida, existe a presença do compromisso ético-político com o processo de ensino-aprendizagem comprometido com a competência associada a conteúdos de natureza atitudinal. Houve, por um lado, a identificação, mesmo que discreta, da preocupação em desenvolver uma formação capaz de incentivar e fortalecer o pensamento sobre os ideais de justiça e solidariedade que fomentem a responsabilidade social e política do estudante. Entretanto, por outro lado, foi possível notar que não há o devido cuidado a atitudes e valores, pois ainda se mostram discretas as disposições de elementos instigadores à formação humanística na Educação Superior; ou seja, os conteúdos sobre valores, atitudes e normas precisariam ser, enfaticamente, previstos como condutores ao uso dos conteúdos conceituais e procedimentais,

<sup>90</sup> O trecho do PDI sobre o *saber socialmente produzido* emprega aos pilares da competência descritos na Teoria do CHA, Conhecimentos, Habilidades e Atitudes, a presença de grupos sociais diversos para efetivar interesses educacionais a partir de diferentes visões de mundo.

concebendo, assim, maior atenção aos preceitos da UNESCO (1988) e do CNE (BRASIL, 2018; BRASÍLIA, 2003).

Diante disso, os textos selecionados, com base no referencial teórico, foram identificados em UC com a finalidade de destacar as UR dessa temática e, assim, compreendê-las em uma preliminar análise sobre a formação humanística e a caracterização da dimensão atitudinal. As UC originadas das UR do segundo eixo temático foram delineadas no Quadro 9.

**Quadro 9 - Unidades de Contexto (segundo eixo)**

UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO
<i>UR 20, UR21, UR23, UR24, UR27 e UR30</i>	4ªUC – Enfoque atitudinal na atuação profissional
<i>UR22, UR26, UR29 e UR32</i>	5ªUC - Competência a partir da formação em valores e atitudes
<i>UR19, UR 25, UR28 e UR31</i>	6ªUC - Promoção de valores e atitudes no processo de ensino-aprendizagem

**Fonte:** Elaboração própria.

Na quarta UC, *enfoque atitudinal na atuação profissional*, foram reunidas UR que evidenciaram a responsabilidade social e moral, bem como o respeito à pessoa humana como valores presentes na formação do estudante de graduação. Para realizar o agrupamento, sobressaíram as UR que fomentam uma prática pedagógica voltada para a formação em atitudes e valores, considerando, ainda, essa prática associada a uma aprendizagem com base em princípios morais e responsabilidade social. Para isso, foram destacados, levando em conta o perfil da instituição de ensino, os enfoques que apontavam a preocupação com o sistema pedagógico voltado à concretização da ampla formação a partir de atitudes e valores.

A quinta UC reuniu UR delimitadas na perspectiva do conhecimento significativo em conformidade com as práticas pedagógicas multicontextualizadas. Os trechos do PDI das IES reunidos foram aqueles que atentam para a concepção da *competência a partir da formação em valores e atitudes*. As UR agrupadas na quinta UC evidenciam a intenção de materializar o ato educativo com uma ação de socialização que contribua para a formação comprometida e responsável, desde que alicerçada em posturas éticas e cidadãs.

A sexta UC foi gerada na referência de análise a *promoção de valores e atitudes no processo de ensino-aprendizagem*. Nessa UC foram agrupadas as UR que revelam a intenção de desenvolver a formação do estudante em valores e atitudes a partir do processo de ensino-aprendizagem construído na Educação Superior. A percepção erigida na sexta UC foi a de prever uma educação que estimule a autonomia e a atitude empreendedora do estudante para que se torne um colaborador de seu meio social. Assim, por essa UC foi possível compreender

como o conhecimento desenvolvido na Educação Superior pode ser primordial para perceber o contexto de organização das atividades pedagógicas voltadas à formação de sujeitos de direito.

### 5.2.3 Terceiro eixo temático.

As ideias reunidas no terceiro eixo temático, como unidade de significação, partem de trechos selecionados do PDI que definissem o tema *O Direito nos Cursos Superiores*. O Quadro 10 apresenta as UR deste eixo.

**Quadro 10 - Unidades de Registro do terceiro eixo temático**

<b>3º EIXO TEMÁTICO - O DIREITO NOS CURSOS SUPERIORES</b>	
<b>UR</b>	<b>UNIDADES DE REGISTRO<sup>91</sup></b>
<b>UR33</b>	Os requisitos legais e normativos para a regulação de cursos de graduação, no intuito de disciplinar e fomentar a inclusão, <i>a educação para o respeito aos direitos humanos</i> e a educação ambiental [...] <b>* 3 incidências</b>
<b>UR34</b>	Criar processos de formação continuada sobre <i>direitos humanos</i> para toda universidade. <b>* 1 incidências</b>
<b>UR35</b>	[...] programa de <i>caráter interdisciplinar</i> [...] buscam propiciar aos(às) estudantes condições para a realização de atividades que complementam a sua formação acadêmica e interfiram na melhoria dos cursos de graduação [...]. <b>* 4 incidências</b>
<b>UR36</b>	O diálogo [...] de disciplinas capazes de integrar estudantes de diferentes cursos, [...], pode ser uma forma de potencializar a <i>interdisciplinaridade</i> e buscar a <i>flexibilização dos componentes curriculares</i> . <b>* 3 incidências</b>
<b>UR37</b>	Diretrizes Nacionais para a <i>Educação em Direitos Humanos</i> , conforme disposto no Parecer CNE/CP Nº 8, de 06/03/2012, [...].
<b>UR38</b>	[...] ao reconhecer e valorizar a diversidade cultural, [...] valorizar e difundir [...] os saberes, conhecimentos e expressões tradicionais, valorizando a troca de saberes e a produção artística e cultural acadêmicas e não acadêmicas. <b>* 2 incidências</b>
<b>UR39</b>	A seleção dos conteúdos [...] deve orientar-se pelos eixos de formação definida em cada área de conhecimento específico, correlacionada às ciências de referência, por processos <i>interdisciplinares</i> e <i>transdisciplinares</i> , para cada profissão. <b>* 2 incidências</b>
<b>UR40</b>	Proporcionar a <i>flexibilização curricular</i> e a <i>interdisciplinaridade</i> como formas de preservar o perfil pluridimensional do ensino.
<b>UR41</b>	Pressupõe, dentre outras, as seguintes considerações para a formação do estudante: processo da construção do conhecimento é um processo emancipatório. <b>* 2 incidências</b>
<b>UR42</b>	<i>Interdisciplinaridade</i> : Pressupõe a formação do sujeito na sua integralidade, tendo como principais indicadores a articulação entre as áreas do conhecimento, a qualidade das relações interpessoais e a socialização do conhecimento.
<b>UR43</b>	Cumprimento aos requisitos legais e normativos quanto a: [...] <i>políticas de educação ambiental</i> [...]; diretrizes nacionais para a <i>educação em direitos humanos</i> .

**Fonte:** Elaboração própria.

<sup>91</sup> Grifo próprio feito nos trechos retirados do PDI das IES selecionadas como amostra.

O terceiro eixo temático trouxe trechos do PDI que identificassem a presença do Direito na graduação e, com isso, auxiliar a desvendar como essa Ciência fomenta a dimensão atitudinal contributa da formação humanística. Foi o que se observou, por exemplo, nos trechos: “Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, conforme disposto no Parecer CNE/CP N° 8, de 06/03/2012, [...]”; “Cumprimento aos requisitos legais e normativos quanto a: [...] políticas de educação ambiental [...]; diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos” e “Proporcionar a flexibilização curricular e a interdisciplinaridade como formas de preservar o perfil pluridimensional do ensino”.

De acordo com essas perspectivas, foi possível perceber que existe a intenção de flexibilizar o currículo dos cursos superiores. Contudo, foi observado que ainda faltam preceitos que explicitem a inclusão, interdisciplinar, do saber de outros campos epistêmicos, em especial do Direito, com o objetivo de ressignificar o conhecimento e, assim, promover uma formação na Educação Superior que fortaleça noção de sujeito de direito.

Nesse eixo temático, foi percebido que, mesmo prevista nos documentos institucionais, a inclusão nos cursos de graduação do conhecimento jurídico, em perspectiva interdisciplinar e transversal, precisaria ser disposta como sendo um dos recursos essenciais para preparar o estudante como profissional competente e como sujeito autônomo, crítico e socialmente responsável. Isso, porque, dessa forma, permitiria imprimir uma perspectiva humanística mais enraizada para a formação superior. Por esse enfoque, a análise pôde revelar que a interdisciplinaridade dos saberes jurídicos, se incluídos de forma transversal, consegue ensinar a ideia da contribuição da Ciência Jurídica para favorecer a dimensão atitudinal e valorativa contributa da formação humanística. Na sequência, com base no referencial teórico, as descrições reduzidas em UR agruparam-se em três UC, de acordo com a inter-relação existente entre as mensagens selecionadas, evidenciadas no Quadro 11.

**Quadro 11 - Unidades de Contexto (terceiro eixo)**

<b>UNIDADES DE REGISTRO</b>	<b>UNIDADES DE CONTEXTO</b>
<i>UR33, UR37 e UR43</i>	7ªUC - Inclusão do componente jurídico na Educação Superior
<i>UR36, UR39, UR40 e UR42</i>	8ªUC - Acesso ao conhecimento significativo na graduação
<i>UR34, UR35, UR38 e UR41</i>	9ªUC – Relação entre a Educação e o Direito percebida do acesso ao saber jurídico

**Fonte:** Elaboração própria.

Na sétima UC, *inclusão do componente jurídico na Educação Superior*, foram reunidas as noções que prescreveram a promoção do Direito nos cursos de graduação, com o intuito de cumprir os preceitos legais, concebendo a noção de educar para o respeito aos Direitos

Humanos e à educação ambiental. As ideias agrupadas seguiram a noção de que as IES, *locus* de produção de conhecimento, promovem o conhecimento significativo em uma concepção da *práxis* pedagógica incentivadora da formação humanística. Houve a percepção de que, incluir o componente jurídico no percurso pedagógico do estudante de graduação, proporciona uma formação cidadã, que constitua graduados tecnicamente competente e socialmente responsável.

Já a oitava UC, *acesso ao conhecimento significativo na graduação*, reuniu temas relacionados a questões de acesso ao processo educativo visto como um recurso promovedor do conhecimento significativo. Nessa unidade, o conhecimento significativo foi interpretado como essencial para propiciar o livre e crítico pensar do estudante e, dessa forma, promover a formação humanística na Educação Superior (GOERGEN, 2013). A flexibilização curricular para incluir, interdisciplinarmente, o Direito em outros campos epistêmicos, como forma de desenvolver o pensar livre e crítico do estudante, também foi ressaltada nessa unidade para perceber que o saber jurídico pode ser ingrediente para estruturar a aprendizagem significativa.

Por fim, na nona UC foram agrupadas questões na área da Educação que, interpostas com o Direito, puderam decifrar a noção de fortalecer a *práxis* educacional como fonte para uma formação potencializadora da noção de sujeito de direito. Isso, porque os trechos destacaram a construção do conhecimento, realizada com a interconexão de saberes, para enaltecer o processo emancipatório do estudante. A nona UC gerou a referência de análise a noções sobre o conhecimento na Educação Superior ser fundamental para levar ao sentimento de cidadania esperado em um Sistema Democrático de Direito foram analisadas nessa unidade. Nesse enfoque, por essa UC houve a percepção de que a relação entre o conteúdo jurídico e as atividades na Educação concretizam o processo de acesso aos saberes significativos propulsores da competência instigadora da formação humanística.

Observada e analisada a referência sobre a formação humanística e sobre a demanda por desenvolver a dimensão atitudinal e o pensamento crítico e reflexivo nos cursos superiores de graduação, com base no PDI das IES, foi possível compreender o material produzido na coleta de dados, imprescindível para esta pesquisa qualitativa. Essa etapa da análise de dados foi, pois, a “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 2006, p. 40).

### **5.3 Categorização e Significado das Categorias de Análise**

Retomando ao marco teórico deste trabalho para fundamentar e dar aspecto expressivo a este estudo, na sequência, foram descritas a análise estabelecida em categorias. Conforme

Franco (2012, p. 63), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”.

O significado conclusivo de cada categoria de análise se orientou nos elementos deste trabalho, bem como, foi concebido e norteado pelo referencial teórico. No Quadro 12 são apresentadas as categorias resultantes da aplicação da análise de conteúdo (BARDIN, 2006).

**Quadro 12 – Unidades de Contexto e as Categorias de Análise**

<b>ELEMENTO CENTRAL: formação humanística fomentada na Educação Superior pela competência intensificada por atitudes e valores robustecidos pelo conhecimento jurídico na graduação</b>	
<b>UNIDADES DE CONTEXTO</b>	<b>CATEGORIAS</b>
UC1 - pensar livre e reflexivo do estudante UC2 - finalidade da formação UC8 - Acesso ao conhecimento significativo na graduação	<b>C1 – FORMAÇÃO HUMANÍSTICA DO ESTUDANTE</b>
UC3 - influência e presença do Direito para a formação humanística UC7- Inclusão do componente jurídico na Educação Superior UC9 - Relação entre a Educação e o Direito percebida do acesso ao saber jurídico	<b>C2 - SUJEITO DE DIREITO</b>
UC4 - enfoque atitudinal na atuação profissional UC5 - Competência a partir da formação em valores e atitudes UC6 - Promoção de valores e atitudes no processo de ensino-aprendizagem	<b>C3 - ATITUDE PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA</b>

**Fonte:** Elaboração própria.

A interpretação feita a partir das categorias, sobrepondo-a às respostas dos especialistas à validação, configurou-se no alicerce para elaborar a proposta do componente curricular do Direito e, assim, desvelar subsídios para compreender o objeto desta pesquisa. Com esse intuito, foram, pois, realizadas reflexões sobre os dados coletados, resultando nas análises estruturadas para cada uma das três categorias identificadas.

### **5.3.1 Categoria C1 – Formação Humanística do Estudante**

Esta categoria se refere a questões que evidenciam o valor da pessoa humana a partir da interdependência e da interconexão dos diversos conhecimentos, em especial com o do Direito, construídos com base em uma visão holística da Educação. Por essa categoria, houve a concepção de que na construção de uma proposta curricular precisa existir um formato capaz de transcrever o conteúdo jurídico consolidando-o no ato educativo.

Promover a Ciência Jurídica, concebida de forma transversal nos demais campos epistêmicos, significa materializá-la por meio de um instrumento capaz de orientar a formação de sujeitos críticos e autônomos ao mesmo tempo em que materializa a aprendizagem baseada

no saber significativo (MELO, 2016). Ambas as situações são primordiais para, a partir de atitudes e valores, desenvolver a formação humanística esperada na Educação Superior.

Por essa perspectiva, existiu o pressuposto de que a formação na Educação Superior acontece por um processo de ensino-aprendizagem no qual o conhecimento é trabalhado para a emancipação do estudante (DALBOSCO, 2015). Isso, porque esse processo se torna um dos responsáveis por desenvolver o pensar mais reflexivo e consciente sobre a realidade social a partir do momento em que proporciona o conhecimento significativo.

As principais ênfases educacionais precisam evidenciar o acesso ao conhecimento significativo, o que é essencial dentro de um regime democrático de Direito (MARQUES, 2014b). Desse modo, o desenvolvimento crítico, associado ao exercício consciente do livre pensar sobre valores morais de justiça e equidade social, precisa acontecer na Educação Superior (DIAS SOBRINHO, 2010; 2014). Na ação pedagógica, é necessário valorizar a interdisciplinaridade e a formação baseada na ética e na promoção pessoal e profissional como eixos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2016; SOUSA, 2016; UNESCO, 1998). O Direito na graduação é, então, apresentado como uma importante ferramenta para implementar esse objetivo.

Além disso, há a necessidade de criar políticas públicas para aperfeiçoar a conquista à justiça social por meio da Educação que, dentre outros aspectos, promove a formação humanística a partir de um sistema curricular organizado (SACRISTÁN, 2000). Os conteúdos pedagógicos precisam ser preparados nessa organização curricular de forma transversal e interdisciplinar. Nesse sentido, a Resolução nº 1/2012, do CNE<sup>92</sup>, que “estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos”, foi destacada, porque prevê a necessidade de, “integrando os saberes acadêmicos”, inserir outros conhecimentos nos currículos dos cursos superiores de graduação. Dentre esses conhecimentos, relacionaram-se os da Ciência Jurídica.

Nessa linha de raciocínio, as ações pedagógicas precisam rotular os conteúdos apresentados em aula, evidenciando o seu sentido e a sua relevância na coesão com os demais conhecimentos presentes na matriz curricular de cada curso superior de graduação (GRECO, 2002; SACRISTÁN, 2000). Assim, de maneira ampla, considerar o Direito indispensável à construção de uma sociedade democrática (SANTOS, 2019) significa promovê-lo na Educação e, em especial, viabilizá-lo como componente nos cursos de graduação. Isso, porque os saberes jurídicos apresentados nas aulas servem para conquistar e propiciar o pensamento livre e crítico, articulando ideias para compreender a realidade social, política, profissional e jurídica.

---

<sup>92</sup> Resolução CNE/Conselho Pleno 1/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1, p. 48.

A inclusão do componente jurídico nos cursos de graduação, que respeitando a *práxis* educacional pode fomentar valores e atitudes, contribui para a formação humanística do estudante, pois permite desenvolver concepções e abordagens educacionais delineadas em uma ação pedagógica harmônica à realidade sociocultural em que se insere.

Inter-relacionar os componentes curriculares é uma ação essencial para a formação reflexiva e autônoma, ou seja, é fundamental para a formação humanística do estudante (BRASÍLIA, 2003; BITTENCOURT FILHO; ALMEIDA, 2009). As Ciências, incluindo a do Direito, precisam, então, interagir em um enfoque específico, mas dentro de uma visão ampla e interdisciplinar, para que o estudante conquiste um olhar intercontextualizado desses saberes, promovendo, na Educação Superior, a percepção da coerência entre o processo de profissionalização com o do crescimento pessoal.

Com a democratização do conhecimento na Educação Superior, possibilitaria conquistar a formação do estudante para se perfazer em um cidadão competente no âmbito pessoal e profissional, além de socialmente responsável (DALBOSCO, 2015).

Assim, a análise realizada corrobora a ideia de que a formação técnica e a reflexão, na Educação Superior com a presença do Direito, proporcionam uma melhor compreensão e articulação dos conhecimentos adquiridos na graduação (CORRÊA, 2017), especialmente quanto aos saberes fundamentais relativos à pessoa, à sociedade e às relações sociais.

### **5.3.2 Categoria C2 - Sujeito de Direito**

A segunda categoria foi estabelecida para evidenciar que a relação entre a Educação e o Direito, articulada com o ensino por competência para a formação humanística, colabora para o aprimoramento da noção de sujeito de direito.

Essa categoria, formada com a ideia de que as IES são responsáveis pela formação humanística, dispôs que o acesso a saberes aperfeiçoa a noção de sujeito de direito como elemento essencial à manutenção dos valores do ser humano (GIDDENS, 2005). Representou, então, a concepção de que a Educação em Direitos Humanos é “um dos eixos fundamentais do direito à educação” e, por isso, “deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento” (BRASÍLIA, 2012).

A inserção dos Direitos Humanos nos cursos de graduação fortalece a percepção de que é relevante proteger e garantir os direitos fundamentais (PETRY, 2016), pois reflete o “objetivo central [que é] a formação para a vida e para a convivência, [...]” (BRASÍLIA, 2012). Assim, pela análise dessa categoria, a inserção do saber jurídico na matriz curricular dos cursos

superiores constitui a noção de sujeito de direito, porque estimula, a partir dos preceitos da Ciência Jurídica, a interação teórico-prática associada à formação crítica e reflexiva.

O estudante, desse modo, pode, no seu curso superior, vivenciar a formação ética, reflexiva e humana, enquanto se torna um profissional técnico e especializado (GOERGEN, 2013). Esse é o ideal a ser promovido pelas IES que, ao institucionalizar esse aspecto em seus planos de desenvolvimento, suscitam o ato educativo. Para isso, é essencial cristalizar um contexto em atitudes e valores com o objetivo de perceber a luta por uma formação perfilada em um sistema educacional estimulado em aprender. Há, portanto, a promoção do ato educativo responsável pela formação profissional e pela concretização da concepção crítica sobre a realidade sociocultural (DALBOSCO, 2015).

Nessa perspectiva, o estudante conseguirá pensar como pessoa e como ser social que é (GOERGEN, 2010), pois as atividades que integram sua formação superior serão fonte, também, de busca, estímulo e conquista do pensamento livre e crítico do estudante. Nessa categoria houve, então, a percepção de que as matrizes curriculares precisam harmonizar a inclusão de saberes para aprimorar e garantir a noção de sujeito de direito, incitando à formação o estímulo ao pensar livre e crítico (BRASIL, 1996; SACRSITÁN, 2000).

O estudante de graduação precisa se reconhecer como valor maior no sentido de Freire (1997), pois ressalta a importância de a Educação formar o estudante como sujeito responsável por sua própria educação concebendo a ele a noção de sujeito de direito. Para isso, as ideias sobre democracia, direitos e diversidade precisariam ser indicadas como políticas institucionais para a formação, pois promovem o exercício livre, crítico e consciente sobre os valores morais de justiça, liberdade e equidade (BOBBIO, 1997).

Além de contribuir para permear a noção de sujeito de direito, a integração de saberes acadêmicos favorece, ainda, a efetividade dos preceitos dispostos nas Diretrizes Curriculares de cursos superiores, dentre eles, o da Resolução CNE/CES nº 1/2012 que dispõe sobre a necessidade de inserir na graduação a Educação em Direitos Humanos<sup>93</sup> (AMARAL, 2017).

Uma IES pode, então, se tornar um centro de produção, desenvolvimento e socialização de conhecimentos responsável pela formação humanística concebida para aperfeiçoar no estudante a consciência de ser sujeito de direito (GOERGEN, 2013; UNESCO, 1998). Propósito que pode ser conquistado, por meio de uma *práxis* educacional vivenciada em sala de aula, com o acesso ao saber significativo robustecido pela Ciência Jurídica nos cursos de graduação.

---

<sup>93</sup> O CNE instituiu a necessidade de inserir, “integrando os saberes acadêmicos”, outros conhecimentos nos cursos superiores de graduação, prescrevendo, dentre outros, a inserção transversal dos conhecimentos sobre a Educação em Direitos Humanos na Educação Superior (BRASÍLIA, 2012, p. 48).

### 5.3.3 Categoria C3 – Atitude para o Desenvolvimento da Competência

Nesta última categoria foram reunidas noções sobre a importância de as IES desenvolverem atividades propulsoras da dimensão atitudinal que fomente a competência associada à formação humanística do estudante. As noções presentes nessa categoria trouxeram a concepção de que é preciso mais do que cognição e habilidade para promover a competência na Educação Superior; e a percepção de que é primordial promover os conteúdos de natureza atitudinal no processo de ensino-aprendizagem (FRIGOTTO, 2008; ZABALA; ARNAU, 2014)<sup>94</sup>. A tese desta pesquisa é que a presença dos saberes jurídicos na graduação auxilia nessa conquista. Houve, então, a compreensão de que, se o ensino por competência for estimulado por atitudes e valores, o estudante se torna capaz de conquistar o pensamento sobre os ideais de justiça e solidariedade que fomentam a responsabilidade social e política, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento individual e coletivo (BRASIL, 2018; BRASÍLIA, 2003; DELORS, 2003; UNESCO, 1998).

Foram especificados os trechos que evidenciaram o conhecimento jurídico e a forma como esse saber pode ser concebido na Educação Superior, pensando-o como elemento propulsor da competência avivada por atitudes e valores. A introdução do Direito, que contribui com saberes provocadores de princípios éticos, foi incentivada a acontecer em diferentes áreas do conhecimento, pois contribui para a formação profissional e cidadã de sujeitos críticos e participantes do seu meio sociocultural (CORRÊA, 2017).

A ação de socialização, proporcionada pelos conhecimentos da área de Direito, nos cursos de graduação, provoca a consciência livre, crítica e reflexiva, bem como habilidades de natureza profissionalizante e, especialmente, os valores éticos e sociais (BEDIN, 2013). Dessa forma, promover a competência intensificada em atitudes e valores significa conceber saberes necessários para a manutenção da sociedade e essenciais para favorecer a noção de sujeito de direito (MASETTO, 2015; UNESCO, 1998).

O Direito, desenvolvido contextualizadamente e de forma transversal na graduação (BRASÍLIA, 1997), passa a ser percebido como uma forma de fortalecer a dimensão atitudinal propulsora da competência. Assim, as práticas pedagógicas multicontextualizadas e aplicadas

---

<sup>94</sup> Nesta categoria foram ressaltados os valores e as atitudes como tema mais complexo a ser implementado e o de maior relevância para o ensino por competência associado à formação humanística (UNESCO, 1998; ZANARDI, 2013).

de forma transversal refletem na ação pedagógica uma aprendizagem emergida do ensino por competência (ZABALA; ARNAU, 2014) na graduação.

Dessa maneira, uma das finalidades da IES, que é “[...] contemplar no perfil de seus formandos as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais em relação a profissionais de alto nível, [...]” (BRASÍLIA, 1997), pode ser materializada, pois, conforme prescreve o Edital 4/97 da Secretaria de Educação Superior - Sesu, promove as orientações gerais do CNE sobre as novas Diretrizes Gerais dos cursos superiores<sup>95</sup>.

Com a promoção do conhecimento significativo, robustecido pela Ciência Jurídica, o estudante de graduação se torna, então, capacitado para a vida pessoal, profissional e social, porque as práticas pedagógicas multicontextualizadas poderão refletir um processo de ensino-aprendizagem desenvolvido com flexibilidade e de forma transversal<sup>96</sup>.

Assim, de acordo com essa categoria, as diretrizes curriculares constroem em seu bojo, especialmente com estímulo da Ciência Jurídica, os saberes significativos, permitindo, assim, uma formação capaz de aprimorar a noção de sujeito de direito, ao mesmo tempo em que incita maior consciência, liberdade e autonomia.

Com alicerce nessa apreciação a partir do referencial teórico, foram desenvolvidas a análise nos documentos e a construção da categorização, que serviram de fundamento para o presente estudo. O objetivo foi utilizar os fundamentos encontrados para embasar a construção da proposta de componente curricular do Direito.

Com essa perspectiva original, foi possível desvelar um formato para propagar o conteúdo jurídico capaz de despertar a reflexão sobre a ação pedagógica idealizada na Educação Superior. Para esse propósito, a caminhada epistemológica continuou com a finalidade de demonstrar o desenvolvimento da proposta de componente jurídico, que foi construído a partir de quadros de caracterização e fundamentado no referencial teórico e na análise dos dados sobreposta aos apontamentos dos especialistas na validação.

---

<sup>95</sup> Dentre as orientações, foi ressaltada a seguinte: “[...] devem ser definidos nas Diretrizes Curriculares a partir das necessidades de formação de recursos humanos de cada área de conhecimento, de acordo com a especificidade de cada IES, e justificando-se a importância de tais conteúdos em relação aos objetivos definidos na formação de diplomados em cada área” (BRASÍLIA, 1997).

<sup>96</sup> Nesse aspecto, o Parecer nº 776/97 do CNE, que sistematiza nas diretrizes curriculares as orientações a serem seguidas pelas IES, assegura a flexibilidade e a qualidade na formação dos estudantes a partir de princípios que estimulam a ampla formação proporcionada pelo ensino por competência (BRASÍLIA, 1997).

## 6 CONSTRUÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR DO DIREITO NOS CURSOS SUPERIORES

Nesta seção, foi apresentada a construção da proposta do componente curricular sobre o Direito, nos moldes propostos pelo CNE (BRASIL, 2018; BRASÍLIA, 2003) e pela UNESCO (1998). A perspectiva deste estudo procurou evidenciar a dimensão atitudinal, porque foi identificada a preocupação com o processo de ensino-aprendizagem na graduação estar acontecendo sem o devido cuidado a atitudes e valores (PIMENTA; DOMINGUES; VIEIRA, 2019), que são essenciais para fomentar o ensino por competência; bem como, porque há a exigência de as IES, além de atenderem ao rigor técnico, tanto intelectual quanto científico, terem zelo aos comandos éticos (UNESCO, 1998)<sup>97</sup>.

Por esse prisma, foi organizado, com base nos estudos anteriores e a partir da concepção de que o Direito contribui para a formação humanística na graduação, um quadro de caracterização no qual o conceito jurídico, estruturado na Teoria do CHA, recebeu especial atenção para ser construído com caracteres que favorecem conteúdos de natureza atitudinal. Destaca-se que houve a concepção de que as dimensões *habilidades* e *atitudes* constituem elementos da concepção de *competência* desenvolvida para a formação do estudante de graduação, desde que aliadas à presença da dimensão *conhecimento* promovida nos moldes do Edital nº 4/97 da SESu/MEC<sup>98</sup>.

Nesta seção, foi apresentada, ainda, a validação sobre a proposta curricular e a pesquisa, ressaltando, aos apontamentos dos especialistas-respondentes, a respectiva apreciação que foi sobreposta à análise de dados.

Na sequência, houve a elaboração de dois quadros de caracterização. No primeiro quadro, foram arquitetados os elementos do componente curricular sobre o Direito, em forma de plano de ensino, para que integrasse às etapas de construção da estrutura pedagógica usada para sugerir o componente jurídico. Com esse arcabouço, no segundo quadro foi construída a proposta do componente sobre o Direito. Por fim, foi narrada a colaboração prática desta

---

<sup>97</sup> Diante desta afirmação, destaca-se a missão da Educação Superior, que consiste em “melhorar o conjunto da sociedade formando graduandos capazes de: interpretar, preservar e promover as culturas no contexto do pluralismo e da diversidade cultural; oferecer possibilidades de aprendizagem ao longo de toda a vida; contribuir com o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis; proteger e promover a sociedade civil, formando os jovens de acordo com os valores nos quais se baseia a sociedade civil democrática e que proporcionem perspectivas críticas e independentes no debate sobre as opções estratégicas e no fortalecimento das perspectivas humanísticas” (UNESCO, 1998).

<sup>98</sup> De acordo com o Edital nº 4/97 da SESu/MEC: “as Diretrizes Curriculares serão uma referência para as IES definirem seus currículos plenos, em termos de conteúdos básicos e conteúdos profissionais essenciais para o desenvolvimento de competências e habilidades requeridas para os egressos da área/curso” (BRASÍLIA, 1997).

pesquisa por meio da aplicação de uma proposta sobre a Ciência Jurídica no ‘Projeto Vida & Carreira’ da Uniso.

As etapas para construir um componente curricular sobre o Direito estão evidenciadas nesta seção, demonstrando como a Ciência Jurídica contribui para fomentar a formação na Educação Superior, ao mesmo instante em que é apresentado um referencial de estímulo à reflexão sobre a ação pedagógica que acontece nos cursos de graduação.

Desse modo, iniciando a referida análise, a proposta de um componente curricular sobre o conteúdo jurídico, que teve como referência a Teoria do CHA, mostra-se com as definições e proposituras presentes nas *dimensões da competência*<sup>99</sup> percebidas da seguinte maneira:

**1- CONHECIMENTOS** – referem-se a “aprender a conhecer” (*saber*) que neste estudo trata dos conhecimentos essenciais da Ciência Jurídica capazes de levar a aprendizagem significativa e a formação humanística na Educação Superior.

Um dos instrumentos da dimensão *conhecimentos* é o *CONCEITO* que mencionou a nomenclatura do componente curricular proposto sobre o Direito, os temas e a base teórica para aperfeiçoar o conteúdo programático. O componente foi definido de acordo com esta pesquisa em Educação e seguidos os contornos exigidos para a inclusão do conhecimento em *Direitos Humanos* nas matrizes curriculares dos cursos de graduação (PERUZZO; CABRAL; OLIVEIRA, 2017), conforme dispõe o aludido art. 9º da Resolução do CNE nº 1/12. O componente proposto foi o **DIREITOS HUMANOS E LEGISLAÇÃO APLICADA**.

**2- HABILIDADES** – referem-se à ideia do “saber fazer”. Podem ser consideradas contributas à formação para o exercício da cidadania, pois auxiliam o estudante a transformar a realidade. Dentre as habilidades<sup>100</sup> (ZABALA, 1998) desenvolvidas na Educação Superior com a presença do componente jurídico, diante de ‘situações-problemas’, destacaram-se:

a) identificar certos valores para conseguir solucionar as questões apresentadas nos mais diversos ambientes sociais e profissionais, apreendendo e planejando técnicas de organização para fortalecer o desempenho profissional;

b) aplicar o domínio de análise, inferência, compreensão e reflexão, por meio de valores determinados, sobre como resolver questões presentes no meio sociocultural;

---

<sup>99</sup> Por essa perspectiva, “a competência identificará aquilo que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais se deparará ao longo da vida. Portanto, competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais” (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 42-43).

<sup>100</sup> Ressalta-se que algumas capacidades que fomentam o “saber fazer” do estudante puderam ser destacadas considerando que “regular a própria aprendizagem é um fator chave na aprendizagem de competências” (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 117).

c) observar, classificar e avaliar questões sociais, políticas, profissionais e jurídica de forma eficaz.

**3- ATITUDES** – referem-se à ideia do “ser”, a noção de valor essencial para embasar a competência, e contribuem para uma formação técnica, profissional, ética e humana pronta para as exigências políticas, sociais e jurídicas do meio social.

A dimensão atitudinal envolve os valores e as virtudes, pois “a virtude de um ser é o que constitui seu valor, em outras palavras, sua excelência própria [...]” (COMTE-SPONVILLE, 1999, s.p.). Como por exemplo é possível citar: empatia para compreender e respeitar as pessoas nos diversos ambientes sociais e profissionais; solidariedade e com consciência social; resiliência diante das diversidades e desafios; compromisso com a justiça, dentre outros. Se os valores e as atitudes forem efetivamente trabalhados<sup>101</sup> na Educação Superior a partir do componente jurídico, algumas ações dos estudantes, diante de ‘situações-problemas’, podem ser esperadas, tais como:

- a) um comportamento pronto e seguro nos ambientes sociais e profissionais;
- b) proatividade para resolver as diversidades de forma eficaz e exitosa;
- c) empenho profissional, ético e reflexivo.

Por essa perspectiva, o quadro de caracterização, exposto no Quadro 13, apresenta os elementos analisados a partir dos pilares da competência (Teoria do CHA), que serviram de ingerência na construção da proposta sobre o componente jurídico para os cursos de graduação.

**Quadro 13 – Caracterização dos Elementos de Competência<sup>102</sup>**

<b>COLÉGIOS E SUAS GRANDES ÁREAS DE CONHECIMENTO</b>		
<b>CONCEITO (componente curricular do direito para os cursos de graduação): DIREITOS HUMANOS E LEGISLAÇÃO APLICADA</b>		
<b>CONHECIMENTO</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>ATITUDES</b>
Noções gerais e fundamentais sobre: - Direito - Democracia - Direitos Humanos	1- Realizar leitura, crítica e reflexiva, sobre temas da vida social, profissional e política;	1- Prudência, autonomia, flexibilidade e identidade;

<sup>101</sup> As atitudes trabalhadas na Educação Superior podem, de fato, acontecer quando identificadas como “[...] tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras a avaliar de um modo determinado um objeto, pessoa, acontecimento ou situação e a atuar de acordo com essa avaliação” (SARABIA, 1998, p. 122). Ou seja, as atividades de ensino-aprendizagem propiciam a formação humanística na graduação quando as atitudes são concebidas e organizadas de acordo com reflexões pessoais aliadas às necessidades pessoais, ao ambiente, ao contexto e à coletividade (ZABALA, 1998). A presença interdisciplinar do componente sobre o Direito contribui para essa concepção, pois, ao proporcionar a reflexão sobre normas, valores e atitudes, favorece um ensino delineado em conteúdos atitudinais que proporcionam a formação humanística na graduação.

<sup>102</sup> O quadro de caracterização foi construído a partir dos estudos iniciais realizados nesta pesquisa e fundamentado no referencial teórico pesquisado sobre as dimensões da competência, especialmente em Zabala e Arnau (2014).

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Direitos Fundamentais</li> <li>- Direito Constitucional</li> <li>- Direito Internacional</li> <li>- Direito Interno</li> <li>- Direitos e Deveres Profissionais</li> <li>- Cidadania</li> <li>- Meio ambiente</li> <li>- Bem Ambiental</li> <li>- Direito Ambiental</li> <li>- Direito Civil</li> <li>- Solidariedade Social</li> <li>- Ética profissional</li> </ul>	<p>2- Analisar e compreender, com excelência, as tarefas apresentadas no cotidiano escolar, profissional e pessoal;</p> <p>3- Argumentar e debater temas sobre as diversidades do universo pessoal e profissional;</p> <p>4- Examinar, com aptidão, e compreender as diversas situações presentes no meio político, social e jurídico.</p>	<p>2- Empatia, responsabilidade, assertividade e tolerância;</p> <p>3- Respeito, solidariedade e consciência social;</p> <p>4- Resiliência, adaptabilidade e compromisso com a justiça.</p>
--	--	---

**Fonte:** Elaboração própria.

Oportuno destacar que, para esquematizar uma proposta curricular, foi necessário levar em conta o ambiente profissional de atuação do estudante aliando-o à formação humana a ser promovida na Educação Superior (GOERGEN, 2014). Por isso, na prática, a confecção final de um plano de ensino sobre o componente jurídico proposto precisará ser planejada conjuntamente pelo docente, seu coordenador e seu colegiado, respeitando tanto o perfil de cada curso, como a autonomia e a flexibilidade do docente quando ministrar suas aulas.

Presente o cenário de investigação e destacados os principais fundamentos para este estudo, na construção final da proposta de componente curricular foi ponderada a relação entre as respostas dos especialistas nas áreas da Educação e do Direito, entregues oportunamente na validação, com a análise de dados. Por esse motivo, antes de arquitetar a sugestão do componente, a próxima etapa epistemológica é a apresentação das respostas dos especialistas com o propósito de as examinar, sobrepondo-as à análise realizada no PDI.

### 6.1 O pedido de validação da proposta do componente do Direito

Dentre os percursos de investigação, houve o encaminhamento de uma *proposta inicial de componente curricular*, baseada em um conjunto de dados teóricos e desenvolvida em forma de quadro, para a validação por especialistas em Educação e em Direito. Ao pedido de validação, foram anexados os esclarecimentos e as explicações sobre os motivos do pedido e o sobre o desenvolvimento desta pesquisa<sup>103</sup>. Na mensagem foi, ainda, a proposta do componente curricular contendo: a *ementa*, com o conteúdo jurídico proposto; o *conteúdo mínimo*, transversal e flexível; os *objetivos*; a *abordagem pedagógica* e as *referências*.

No pedido de validação, junto com as justificativas para inserir os tópicos na proposta,

<sup>103</sup> A mensagem do pedido de validação pode ser visualizada no APÊNDICE A.

foi encaminhado, também, o quadro com os elementos da competência (Teoria do CHA), com o objetivo de dar subsídio à proposta curricular<sup>104</sup>.

A proposta inicial, encaminhada para sete especialistas, obteve seis respondentes. Os respondentes atuam diretamente na área da Educação, sendo um pós-doutorando em Direito e cinco doutores em Educação, dentre esses doutores um é pós-doutorando em Psicologia. Para auxiliar na construção da proposta final, as orientações e os apontamentos dos especialistas, a seguir expostos, foram analisados neste estudo<sup>105</sup>.

### **a) Da pertinência e adequação do componente curricular sobre o Direito**

Os especialistas entenderam pela pertinência deste estudo, *validando* a pesquisa como oportuna e relevante para a Educação, porque atribuíram significativo valor desta análise ao modo de ensinar o Direito nos cursos de graduação. Os especialistas destacaram, ainda, a eminente contribuição da abordagem pedagógica implementada, pois pôde ser percebida como alicerce valorativo da dimensão atitudinal na Educação Superior.

### **b) Propostas, críticas e comentários dos especialistas-respondentes**

#### **I - Em relação à EMENTA:**

a) sugeriram, em razão das terminologias e acepções utilizadas na Ciência Jurídica, inverter as nomenclaturas Direitos Humanos e Direitos Fundamentais<sup>106</sup>;

b) pediram para acrescentar os temas sobre Direito Internacional, alguns tópicos de Direito Civil, Solidariedade Social<sup>107</sup> e, pensando na curiosidade do estudante, noções de Direito Penal<sup>108</sup>.

---

<sup>104</sup> O quadro de caracterização inicialmente elaborado e apresentado aos especialistas com os elementos da competência encontra-se no APÊNDICE B.

<sup>105</sup> A proposta inicial, enviada aos especialistas, encontra-se no APÊNDICE C, possibilitando perceber a contribuição desse momento do estudo para a construção da proposta final.

<sup>106</sup> Analisada a sugestão, a alteração foi realizada conforme a recomendação descrita pelos especialistas.

<sup>107</sup> Seguindo o disposto pelo CNE e de acordo com a análise de dados, esses tópicos foram acrescidos.

<sup>108</sup> A proposta de acréscimo de noções de Direito Penal foi afastada, porque se trata de um estudo mais específico na área da Ciência Jurídica, exigindo do estudante, não bacharel em Direito, maior compreensão técnica sobre temas abordados em outros ramos jurídicos, tais como: Constitucional, Penal e, até mesmo, Processual.

## II - Em relação aos OBJETIVOS:

- a) sugeriram, quanto ao item 2, usar a expressão *Direitos Fundamentais*<sup>109</sup>;
- b) recomendaram a descrição de quais seriam ou serão as competências contributas para a formação humanística<sup>110</sup>;
- c) ressaltaram que os objetivos foram bem formulados e que trouxeram valiosas reflexões sobre os Direitos Humanos.

## III - Em relação aos CONCEITOS:

- a) pediram para deixar os conceitos de Direitos Humanos e os de direitos fundamentais mais nítidos, evidenciando os direitos fundamentais como regras de direito interno na perspectiva dos conceitos universais dos Direitos Humanos<sup>111</sup>;
- b) solicitaram a inclusão no tópico 2 do Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013)<sup>112</sup>;
- c) existiu a proposta de incluir o tema sobre a Política Nacional do Meio Ambiente – PNMA (Lei 6.938/81)<sup>113</sup>;
- d) houve a sugestão de inserir na proposta o Decreto-Lei 4.657/42, que dispõe sobre a “Lei de introdução às Normas do Direito Brasileiro” - LINDB (BRASIL, 1942)<sup>114</sup>;
- e) teceram elogios à inclusão do tema Direito Ambiental na proposta, ressaltando o cuidado conferido à aprendizagem, pois possibilita o acesso a temas atuais e recorrentes nas áreas específicas do conhecimento jurídico<sup>115</sup>.

<sup>109</sup> A alteração implementada conforme o apontamento, pois seguiu ao encontro das acepções da Ciência Jurídica.

<sup>110</sup> Para implementar essa recomendação, na elaboração da proposta, com fulcro no estudo sobre a competência, foram especificadas as dimensões: Conhecimento, Habilidades e Atitudes (Teoria do CHA), sendo destacadas as dimensões atitudinais para fomentar a formação humanística com base nos preceitos da UNESCO e do CNE.

<sup>111</sup> As recomendações deste item foram inseridas na proposta.

<sup>112</sup> Como a lei sugerida prevê a garantia dos direitos das pessoas de 15 a 29 anos e as diretrizes que o Estado precisar desenvolver como políticas públicas para essa qualidade de pessoas, a sugestão foi aceita. Isso, porque, em sua grande maioria, essa qualidade de pessoa está presente na Educação Superior e, por isso, existe a necessidade de pensar no estudo dessa norma jurídica na graduação, bem como, porque se assemelha aos fundamentos mencionados nesta pesquisa.

<sup>113</sup> Na validação foi mencionada a Lei 6.938/81 (PNMA), que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, para constar na proposta, porque houve a orientação de que essa norma complementa as concepções sobre o Direito Ambiental e consegue auxiliar a entender conceitos essenciais para sedimentar a noção de cidadania, motivo pelo qual a inserção dessa regra jurídica se justifica. Por esse motivo, a sugestão foi implementada.

<sup>114</sup> As noções fundamentais sobre essa norma sugerida, que regulamenta todas as leis presentes no ordenamento jurídico brasileiro, é essencial para o estudante compreender a estrutura do sistema jurídico nacional, implementando, com isso, as concepções presentes neste estudo. Por isso, a sugestão foi consentida.

<sup>115</sup> Para esclarecer a descrição dos temas presentes na proposta, foi necessário ressaltar que existe o desígnio de não engessar a autonomia e a flexibilidade do docente em suas aulas; por isso, a seleção de temas foi sugerida

### V - Em relação à ABORDAGEM PEDAGÓGICA:

a) sugeriram, quanto às avaliações, pensar na utilização da expressão “provas” para relacionar a formação humanística com atividades práticas que desenvolvam reflexão e segurança diante de situações-problema<sup>116</sup>;

b) consideraram importante descrever quais instituições e cursos já ofertam um componente curricular do Direito<sup>117</sup>.

### VI - Em relação às REFERÊNCIAS:

a) indicaram o acréscimo de obras de Direito Civil do autor Flávio Tartuce<sup>118</sup> e sugeriram a retirada de algumas bibliografias, além de indicar outras como mais atuais<sup>119</sup>;

b) indicaram bibliografias que, a critério da pesquisadora, poderiam ser acrescentadas, tanto para a proposta curricular<sup>120</sup> quanto para auxiliar na trajetória desta pesquisa<sup>121</sup>;

c) por fim, recomendaram manter as grandes áreas escolhidas, alertando, apenas, para o cuidado com a didática e com os objetivos quando da propagação do conteúdo jurídico<sup>122</sup>.

## 6.2 A proposta do componente curricular

A construção da proposta de componente curricular sobre o Direito emergiu, então, com o propósito de perceber como propagar o conteúdo jurídico capaz de promover, a partir de valores e atitudes, o ensino por competência contributo da formação humanística do estudante de graduação. Para concluir esse intento, foram elaborados dois quadros que puderam

---

sem transparecer exaustiva, mas, sim, com a ideia de ser esteio para trabalhar o componente jurídico, ao mesmo tempo em que emerge um referencial de reflexão sobre a ação pedagógica concebida na Educação Superior.

<sup>116</sup> Em relação às avaliações, as ponderações foram apresentadas neste trabalho, seguindo os apontamentos.

<sup>117</sup> Essa relação por amostragem não constou nesta pesquisa, porque a investigação dos cursos que ofertam o componente do Direito não foi o objetivo deste estudo. A pretensão desta pesquisa foi, a partir da análise do componente do Direito na graduação, provocar o pensar crítico sobre a ação pedagógica idealizada na Educação Superior. Ademais, esse intento sugerido pelos especialistas já está feito, por esta pesquisadora, no Mestrado.

<sup>118</sup> A sugestão foi aceita e foi realizado o acréscimo dessa obra às referências presente na proposta propedêutica.

<sup>119</sup> As alterações foram feitas, porque contribuíram para as noções desta pesquisa e seguiram os preceitos do CNE.

<sup>120</sup> As sugestões que motivaram a alteração na proposta foram as que se relacionaram, neste estudo, com o principal protagonista da aprendizagem: o estudante de graduação leigo na Ciência Jurídica.

<sup>121</sup> As indicações recomendadas apareceram nesta caminhada epistemológica. Em particular, foram incluídas as noções do *Direito Educacional*, importante ramo do Direito que cuida das relações juspedagógicas. Isso, porque também enfatizam a relação entre Direito e Educação, ajudando a entender os sistemas educacional e jurídico, especialmente, o processo de formação do estudante, que foi a análise nuclear arquitetada nesta pesquisa.

<sup>122</sup> Recomendação presente. Alerta primordial para realizar o estudo e concluir esta trajetória investigativa.

complementar a estrutura pedagógica utilizada para sugerir o componente do Direito. Esses quadros foram organizados com substrato nas regras previstas para os cursos de graduação da UFSCAR. A UFSCAR foi a Universidade selecionada para servir de amostra nesta etapa do estudo, porque, seguindo o mesmo critério utilizado nesta pesquisa na fase da análise de dados, foi a instituição brasileira com a maior nota estabelecida pelo Inep, de acordo com a lista divulgada em abril de 2021, contendo a relação das *50 faculdades com as melhores notas do IGC de 2019*.

A construção foi erigida com base na estrutura de plano de ensino. Assim, de acordo com Regime Geral dos Cursos de Graduação da UFSCAR, um plano de ensino, fundamentado no Plano Pedagógico do seu curso de graduação, contém, no mínimo, os seguintes tópicos:

- [...] I - Equipe/docente responsável;
- II - Objetivos gerais;
- III – Ementa;
- IV - Créditos/carga horária;
- V - Objetivos específicos;
- VI - Conteúdos programáticos (tópicos/duração);
- VII - Estratégias de ensino;
- VIII - Atividades dos estudantes;
- IX - Recursos educacionais;
- X - Procedimentos e critérios de avaliação da aprendizagem;
- XI - Bibliografia básica e complementar. (BRASIL, 2016).

Desse modo, no primeiro quadro foram delineados os elementos considerados essenciais para arquitetar o componente curricular do Direito em forma de plano de ensino. Foram eles: a ementa, a relação de leis, indicadas para cada conteúdo programático, e as referências.

Como o escopo foi evitar o modelo fragmentar do conhecimento, importante ressalva mereceu espaço quanto à separação do componente jurídico em ‘disciplina’. A intenção foi construir, com base nos saberes do Direito, uma diretriz reflexiva sobre a prática pedagógica para incentivar a interconexão das diferentes áreas de conhecimento, contextualizando-as e aproximando os saberes à realidade social e profissional do estudante. Para isso, fez-se necessária a relação entre as regras da LDB (CARNEIRO, 2018) sobre a oferta de ‘disciplinas’ nos cursos de graduação com as perspectivas fomentadas nesta pesquisa<sup>123</sup>.

Por essa abordagem, a sugestão curricular, mais do que ser uma estrutura ‘disciplinar’, propõe-se a incitar à reflexão sobre a ação pedagógica concebida na Educação Superior diante da dinâmica das relações culturais e da constante transformação social. Isso, porque, a todo instante, é necessário repensar os pilares para implementar o ensino por competência a fim de

---

<sup>123</sup> Dentre as regras previstas, destacaram-se os preceitos descritos nos artigos 47 e seguintes da LDB.

proporcionar, ou continuar propiciando, uma formação capaz de enfrentar os desafios da prática profissional e favorecer a responsabilidade social. Além disso, a reflexão precisa acontecer, pois efetivar essa formação, promovida para enfrentar os desafios da prática profissional e favorecer a responsabilidade social, significa, também, pensar na elaboração de um processo de ensino-aprendizagem comprometido com o desenvolvimento da conscientização ética diante da inovação tecnológica presente, cada vez mais, na realidade sociocultural do estudante de graduação. Para representar esses desígnios, a estrutura de plano de ensino articulada apresenta-se no Quadro 14.

**Quadro 14 – Ementa, Conteúdo Programático e Referências para a proposta**

<b>EMENTA</b>
Direito e Democracia. História e noções dos Direitos Humanos e dos Direitos Fundamentais. Direito Internacional. Direitos e Deveres Profissionais e a Cidadania. Meio ambiente, Bem Ambiental e Direito Ambiental na perspectiva dos Direitos Humanos. Direito Civil e Solidariedade Social. Ética profissional.
<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>
<p><b>1- Direito e Democracia.</b></p> <p>- <b>Introdução ao Estudo do Direito, manifestações jurídicas e noções de Direito Constitucional.</b></p> <p>* Leis: - CF/88.</p> <p>- Decreto-Lei 4.657/42 (Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro - LINDB)</p> <p>- Lei 10.406/02 (CC – em especial, conteúdos sobre responsabilidade civil e empresarial)</p> <p><b>2- História e noções dos Direitos Humanos e dos Direitos Fundamentais.</b></p> <p>- <b>Direito interno analisado em uma noção política e sociojurídica brasileira – os Direitos Fundamentais.</b></p> <p>* Leis: - CF/88</p> <p>- Lei 10.406/02 (CC)</p> <p>- Lei nº 12.852/13 (Estatuto da Juventude)</p> <p><b>3- Direito Internacional.</b></p> <p>- <b>Direito internacional analisado em uma noção de internacionalização e de incorporação ao direito interno – os Direitos Humanos.</b></p> <p>* Leis: - Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948</p> <p>- Pactos Internacionais de 1966</p> <p>- Convenção Americana sobre os Direitos Humanos</p> <p><b>4- Direitos e Deveres Profissionais e a Cidadania.</b></p> <p>- <b>Direitos políticos e direitos da nacionalidade e as regras previstas para as principais relações jurídicas existentes no meio social brasileiro</b></p> <p>* Leis: - CF/88</p> <p>- Lei 10.406/02 (CC)</p> <p>- Lei 8.078/90 (CDC)</p> <p>- Lei 13.709/18 (LGPD)</p> <p>- Decreto-Lei 5.452/43 (CLT)</p> <p><b>5- Meio ambiente, Bem Ambiental e Direito Ambiental na perspectiva dos Direitos Humanos.</b></p> <p>- <b>Sentido, evolução e questões essenciais e atuais sobre Meio Ambiente</b></p> <p>* Leis: - Lei n.º 12.651/2012 (Código Florestal)</p> <p>- Lei 6.938/81 (PNMA)</p> <p>- Lei n.º 9.985/2000 (SNUC)</p> <p><b>6- Direito Civil e Solidariedade Social.</b></p> <p>- <b>Legislação e regulamentação</b></p> <p><b>7- Ética profissional.</b></p> <p>- <b>Legislação e regulamentação</b></p>

\* Leis (**alusivas aos itens 6 e 7**):

- Lei 10.406/02 (CC)
- Lei 8.078/90 (CDC)
- Lei 9610/98 (Direito Autoral)
- Lei 9279/96 (Direito de Propriedade Industrial)
- Lei 13.709/18 (LGPD)
- Decreto-Lei 5.452/43 (CLT)
- Lei 9.394/96 (LDB)

**REFERÊNCIAS<sup>124</sup>**

**Referências alusivas ao item 1 da ementa:**

- BITTAR, Eduardo C. B. **Introdução ao Estudo do Direito: humanismo, democracia e justiça**. São Paulo: Saraiva Educação.
- MASCARO, Alysson Leandro. **Introdução ao Estudo do Direito**. São Paulo: Ed. Atlas.
- MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**: atualizada até EC 108, de 26.08.2020. São Paulo: Atlas.
- NEGRÃO, Theotônio; GOUVÊA, José Roberto F., BONDIOLI, Luís Guilherme A.; FONSECA, João Francisco N. **Código Civil e legislação em vigor**. São Paulo: Ed. Saraiva.
- NOVELINO, Marcelo. **Curso de Direito Constitucional**. Salvador: Juspodivm.

**Referências alusivas ao item 2 da ementa:**

- NOVELINO, Marcelo. **Curso de Direito Constitucional**. Salvador: Juspodivm.
- PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. São Paulo: Max Limonad.

**Referências alusivas ao item 3 da ementa:**

- BITTAR, Eduardo C. B. **Introdução ao Estudo do Direito: humanismo, democracia e justiça**. São Paulo: Saraiva Educação.
- RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes. **Educação Educacional: educação básica e Federalismo**. São Paulo: Quartier Latin.
- MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**: atualizada até EC 108, de 26.08.2020. São Paulo: Atlas.
- NOVELINO, Marcelo. **Curso de Direito Constitucional**. Salvador: Juspodivm.

**Referências alusivas ao item 4 da ementa:**

- MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**: atualizada até EC 108, de 26.08.2020. São Paulo: Atlas.
- NOVAES, Carlos Eduardo; LOBO, César. **Cidadania para principiantes: a história dos direitos do homem**. São Paulo: Ática.
- NOVELINO, Marcelo. **Curso de Direito Constitucional**. Salvador: Juspodivm.
- TARTUCE, Flávio. **Manual de direito do consumidor: volume único direito material e processual**. Rio de Janeiro: Método.

**Referências alusivas ao item 5 da ementa:**

- MILARÉ, Edis. **Direito do Ambiente: doutrina, prática, jurisprudência, glossário**. São Paulo: ed. RT.
- SILVA, José Afonso da. **Direito Urbanístico Brasileiro**. São Paulo: Malheiros.

**Referências alusivas aos itens 6 e 7 da ementa:**

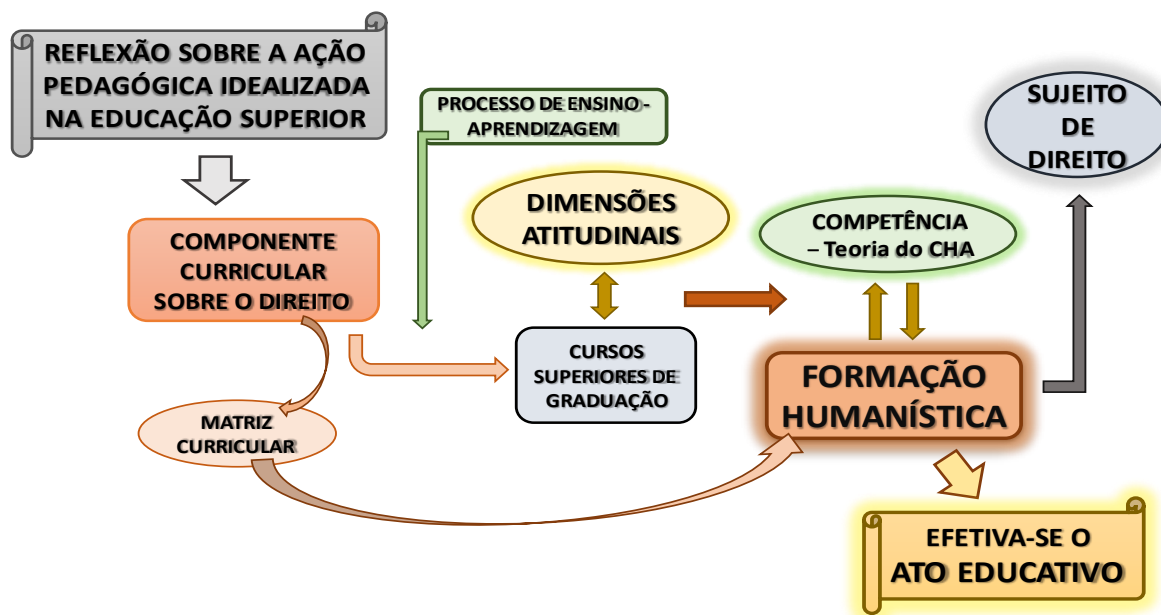
- COMPARATO, Fábio Konder. **Ética; Direito, Moral e Religião na Modernidade**. São Paulo: Cia das Letras.
- NASCIMENTO, Amauri Mascaro. **Iniciação ao Direito do Trabalho**. São Paulo: Ed. LTr.
- RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes. **Educação Educacional: educação básica e Federalismo**. São Paulo: Quartier Latin.
- TARTUCE, Flávio. **Manual de Direito Civil - Volume Único**. São Paulo: Ed. GEN.
- TARTUCE, Flávio. **Manual de direito do consumidor: volume único direito material e processual**. Rio de Janeiro: Método.

**Fonte:** Elaboração própria fundamentada no Regime Geral dos Cursos de Graduação da UFSCAR, disponível em: <https://www.prograd.ufscar.br/conselho-de-graduacao-1/arquivos-conselho-de-graduacao/regimento-geral-dos-cursos-de-graduacao-1>.

<sup>124</sup> As referências trouxeram indicações sugeridas para cada uma das ementas apresentadas, seguindo os contornos desta pesquisa e os apontamentos dos especialistas-respondentes da validação.

Para trazer mais um suporte de apoio à construção da proposta de componente sobre o Direito com os contornos deste estudo, um esquema com os principais enfoques e concepções desta investigação foi organizado na Figura 6.

Figura 6 - Mapa Mental de concepções



Fonte: Elaboração própria.

Diante do estudo efetuado, construir a *proposta de componente curricular sobre o Direito* se tornou possível. A proposta de componente curricular atinente à Ciência Jurídica nos cursos de graduação foi, portanto, apresentada em uma estrutura pedagógica reproduzida a partir dos elementos de um plano de ensino. Essa organização delineada no Quadro 14, que foi edificada com base no Regime Geral dos Cursos de Graduação da UFSCAR e nas noções sobre a aplicação do ensino por competência na Educação sustentadas pela Uniso, serviu de suporte para arquitetar a proposta curricular.

Dessa maneira, as noções para arquitetar a proposta em forma de plano de ensino, com fundamento nos pilares da competência, apresentados na Teoria do CHA, foram edificadas, também, nas orientações do Prograd – Pró-Reitoria de Graduação e Assuntos Estudantis da Uniso<sup>125</sup>.

<sup>125</sup> As orientações existem no cerne dos trabalhos realizados nos colegiados de curso, em especial no do Direito, e no Núcleo Docente Estruturante (NDE) da Uniso, ambientes nos quais esta pesquisadora é integrante. Destaca-se, ainda, a aplicação do ensino por competência na Educação sustentadas pela Uniso conforme dispõem as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação da Uniso, aprovadas pela Resolução nº 014, de 22 de março de 2021, do Conselho Universitário – CONSU.

A proposta apresentada para ser um referencial de estímulo à reflexão sobre a ação pedagógica idealizada na Educação Superior pode ser visualizada no Quadro 15.

**Quadro 15 – Proposta do Componente Curricular: pensar sobre a ação pedagógica**

<b>CARACTERIZAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR</b>	
Curso: <b>CURSOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b>	
Componente curricular: <b>DIREITOS HUMANOS E LEGISLAÇÃO APLICADA</b>	
Carga horária específica: <b>40 horas</b>	Créditos: <b>2 horas/aula</b>
Docente responsável: <b>PROFESSOR DO COLEGIADO DE DIREITO</b>	Ano/ Semestre: <b>**/**</b>
<b>OBJETIVOS<sup>126</sup></b>	
1- Proporcionar aos estudantes, de maneira transversal e interdisciplinar, noções político-social, ética, ambiental e jurídica com base em legislações pertinentes ao seu âmbito profissional e pessoal. 2- Promover a Educação em Direitos Humanos com a intenção de desenvolver concepções primordiais para promover uma formação capaz de aperfeiçoar o estudante em sujeito de direito. 3- Oferecer maneiras para auxiliar o estudante a reconhecer e compreender direitos e deveres, moral e ética, bem como as concepções essenciais para o exercício da cidadania. 4- Fomentar espaços de reflexão e problematização com o propósito de desenvolver valores para promover a competência mobilizadora da formação humanística do estudante.	
<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	
<b>1- Direito e Democracia.</b> - Introdução ao Estudo do Direito, manifestações jurídicas e noções de Direito Constitucional.  <b>2- História e noções dos Direitos Humanos e dos Direitos Fundamentais.</b> - Noções gerais da evolução histórica dos institutos sobre os Direitos Humanos - Direito interno analisado em uma noção política e sociojurídica brasileira – os Direitos Fundamentais.  <b>3- Direito Internacional.</b> - Direito internacional analisado em uma noção de internacionalização e de incorporação ao direito interno – os Direitos Humanos.  <b>4- Direitos e Deveres Profissionais e a Cidadania.</b> - Direitos políticos e direitos da nacionalidade e as regras previstas para as principais relações jurídicas existentes no meio social brasileiro  <b>5- Meio ambiente, Bem Ambiental e Direito Ambiental na perspectiva dos Direitos Humanos.</b> - Sentido, evolução e questões essenciais e atuais sobre Meio Ambiente  <b>6- Direito Civil e Solidariedade Social.</b> - Legislação e regulamentação  <b>7- Ética profissional.</b> - Legislação e regulamentação  <p style="text-align: center;"><b><u>CONHECIMENTO/HABILIDADE/ATITUDE<sup>127</sup></u></b></p> <b>1 Desafio do módulo:</b> Compreender o sistema jurídico percebendo o papel e a função das normas jurídicas no meio sociocultural e profissional do estudante para a sua ampla formação.  <b>2 Temas a serem desenvolvidos no componente. <u>Conhecimento</u> (Saber).</b> 2.1 Serem proporcionadas as noções essenciais sobre a Ciência Jurídica vista como um aspecto fundamental para assegurar a justiça e motivar a manutenção do Estado Democrático de Direito, a partir dos temas:	

<sup>126</sup> Os objetivos formam as intenções e os propósitos construídos com fundamento no material coletado nesta pesquisa em Educação.

<sup>127</sup> O tópico “CONHECIMENTO/HABILIDADE/ATITUDE” foi elaborado, a partir da pesquisa bibliográfica e da análise documental sobreposta à análise feita sobre a validação, na perspectiva dos elementos do plano de ensino apresentados no Quadro 14 associados aos pilares da competência descritos no Quadro 13.

noções gerais e fundamentais sobre as concepções do Direito, a Democracia, os Direitos Humanos, Direitos Fundamentais, Direitos e Deveres Profissionais e Cidadania

2.2 Ter acesso às noções fundamentais e essenciais sobre a ciência jurídica, compreendendo a inter-relação entre os temas jurídicos e o conteúdo especializado de cada curso de graduação, considerando os temas: noções gerais e fundamentais sobre o Direito Constitucional, Direito Civil, Solidariedade Social, Direito Ambiental e Ética profissional.

### 3 Habilidades a serem desenvolvidas no componente. **Habilidades (Saber Fazer).**

3.1 Analisar e compreender os conhecimentos sobre o Direito, com o objetivo de se tornar um profissional capaz tecnicamente e com qualificações essenciais para gerir situações técnicas, sociais, políticas e jurídicas presentes no seu meio pessoal e profissional;

3.2 Examinar, interdisciplinarmente, os conceitos do Direito e os das demais Ciências, interpretando-os e aplicando regras e textos jurídicos na sua atuação profissional e nas situações socioculturais que se apresentem em seu meio social, a partir de leituras e análises jurídicas.

### 4 Atitudes a serem desenvolvidas no componente. **Atitudes (Ser).**

4.1 A prudência em relação às questões pessoais, acadêmicos e profissionais;

4.2 Empatia nos ambientes sociais e profissionais e perseverança diante dos conflitos e dificuldades;

4.3 Respeito ao pluralismo e às diversidades, agindo com solidariedade e com consciência social;

4.4 Resiliência nas diversas situações, demonstrando autocontrole, adaptação, flexibilidade e cooperação para as atividades socioculturais;

4.5 Responsabilidade diante dos problemas vivenciados nos meios pessoal, profissional e social, buscando soluções compromissadas com a justiça;

4.6 A justiça diante de temas políticos, jurídicos, sociais e ideológicos.



### **COMPETÊNCIA**

→ a partir do acesso ao conhecimento significativo, no qual o conteúdo jurídico se encontra e está construído por meio de uma educação em valores, transmutar o estudante em um cidadão profissionalmente capaz e, ao mesmo tempo, em um sujeito autônomo, crítico e socialmente responsável.

### **ABORDAGEM PEDAGÓGICA<sup>128</sup>**

#### **a) ESTRATÉGICAS**

1- Aulas expositivas com a participação do aluno;

2- Debates, discussões e atividades em equipe sobre temas relativos à realidade político-social discutidos a partir dos conteúdos jurídicos vivenciados nas aulas e de acordo com possibilidades e do perfil da turma;

3- Resoluções de problemas teórico-prático em aula, de preferência em equipe;

4- Análise de casos e aplicação prática do conteúdo jurídico em situações específicas dos ambientes profissional, sociais e pessoais do estudante.

#### **b) RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS**

1- Material pré-impresso, como apostilas, revistas, jornais, textos legais, doutrinários e jurisprudenciais; textos da Internet etc.;

2- Quadro e Retroprojeter; Microfone;

3- Vídeos conferências;

4- Salas de aula virtuais.

#### **c) AVALIAÇÃO<sup>129</sup>**

Como critério de avaliação, o professor precisa observar o desenvolvimento da competência com base nos processos de ensino e de aprendizagem, possibilitando perceber se o estudante está conseguindo compreender o conhecimento adquirido e refletindo sobre suas diversidades. A avaliação será realizada no sentido de contextualizar e integrar a aprendizagem ao processo de articulação de conhecimentos, habilidades e atitudes para a solução de problemas.

<sup>128</sup> As “estratégicas” e os “recursos” foram sugestões elaboradas com fundamento no referencial teórico e nos dados coletados, que tiveram o escopo de auxiliar a implementar e fomentar o ensino por competência, sem quebrar a autonomia e liberdade docente no ministrar as aulas.

<sup>129</sup> As “estratégias de avaliação” foram sugeridas sem afastar a autonomia do docente para elaborar seus critérios de avaliação. A concepção dessas sugestões seguiu o referencial teórico desta pesquisa, ponderando a *avaliação formativa* para o processo pedagógico como propulsora da formação humanística do estudante de graduação.

<p>Para implementar esse critério de avaliação, alguns instrumentos podem ser adotados, tais como: provas escritas, individuais ou em grupo, e provas orais, com ênfase em questões dissertativas<sup>130</sup>, que discutem problemas e casos; portfólios<sup>131</sup>; e seminários, que podem acontecer com discussão de textos, debates e produção de materiais, como vídeos.</p>
<b>BIBLIOGRAFIAS<sup>132</sup></b>
<b>a) BIBLIOGRAFIAS BÁSICAS</b>
<p>BITTAR, Eduardo C. B. <b>Introdução ao Estudo do Direito: humanismo, democracia e justiça</b>. São Paulo: Saraiva Educação.</p> <p>COMPARATO, Fábio Konder. <b>Ética; Direito, Moral e Religião na Modernidade</b>. São Paulo: Cia das Letras.</p> <p>MILARÉ, Edis, <b>Direito do Ambiente: doutrina, prática, jurisprudência, glossário</b>. São Paulo: ed. RT.</p> <p>NOVELINO, Marcelo. <b>Curso de Direito Constitucional</b>. Salvador: Juspodivm.</p> <p>PIOVESAN, Flávia. <b>Direitos humanos e o direito constitucional internacional</b>. São Paulo: Max Limonad.</p> <p>TARTUCE, Flávio. <b>Manual de Direito Civil - Volume Único</b>. São Paulo: Ed. GEN.</p>
<b>b) BIBLIOGRAFIAS COMPLEMENTARES</b>
<p>MASCARO, Alysson Leandro. <b>Introdução ao Estudo do Direito</b>. São Paulo: Ed. Atlas.</p> <p>MORAES, Alexandre de. <b>Direito Constitucional: atualizada até a EC 108, de 26.08.2020</b>. São Paulo: Atlas.</p> <p>NASCIMENTO, Amauri Mascaro. <b>Iniciação ao Direito do Trabalho</b>. São Paulo: Ed. LTr.</p> <p>NEGRÃO, Theotônio; GOUVÊA, José Roberto F., BONDIOLI, Luís Guilherme A.; FONSECA, João Francisco N. <b>Código Civil e legislação em vigor</b>. São Paulo: Ed. Saraiva.</p> <p>NOVAES, Carlos Eduardo; LOBO, César. <b>Cidadania para principiantes: a história dos direitos do homem</b>. São Paulo: Ática.</p> <p>RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes. <b>Educação Educacional: educação básica e Federalismo</b>. São Paulo: Quartier Latin.</p> <p>SILVA, José Afonso da. <b>Direito Urbanístico Brasileiro</b>. São Paulo: Malheiros.</p> <p>TARTUCE, Flávio. <b>Manual de direito do consumidor: volume único direito material e processual</b>. Rio de Janeiro: Método.</p>

**Fonte:** Elaboração própria adaptada com os elementos coletados e analisados nesta pesquisa, bem como com as orientações dos especialistas-respondentes.

<sup>130</sup> Enfatizar questões dissertativas significa evitar provas com apenas questões de testes, questões de múltiplas escolhas, porque pode aparentar uma “avaliação para prestação de contas” (MORETTO, 2010). As provas com apenas questões de testes tendem, pois, a classificar o estudante, que “interiorizou” os conteúdos, sem, muitas vezes, ser preparada com o cuidado em desenvolver a formação humanística do estudante, pois “o que se está realmente a testar são, de modo geral, mais procedimentos rotineiros e algorítmicos e menos competências no domínio da resolução de problemas” (FERNANDES, 2006, p. 30).

<sup>131</sup> Os “portfólios”, utilizados junto com outros instrumentos de avaliação, são fontes de estímulo ao estudante, pois possibilitam-no a fazer, com responsabilidade, parte no processo de aprendizagem, beneficiando-se com a sua evolução individual a cada momento que aprende (PESSATE, 2003). Isso, porque essa estratégia de avaliação proporciona o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante de graduação, quando produz conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, promovendo, assim, o ato educativo (LORENZON, 2018).

<sup>132</sup> Conforme explanado nesta pesquisa, o MEC prevê que cada componente curricular deve apresentar três títulos como bibliografia básica e cinco títulos como bibliografia complementar. Entretanto, com o desígnio de respeitar a autonomia do professor, no Quadro 15 estão sugeridas bibliografias que podem servir de apoio, quando da elaboração do plano de ensino, para o docente discriminar quais títulos serão de leitura indispensável, como bibliografia básica, e quais serão de leitura auxiliar, como bibliografia complementar.

Desvelar, a partir da Ciência Jurídica nos cursos de graduação, elementos que favorecem a reflexão sobre a ação pedagógica idealizada na Educação Superior fortalecendo, assim, a possibilidade de construir um processo formativo que perfaça a noção de sujeitos autônomos e socialmente responsáveis, fez repercutir em uma proposta curricular com o conteúdo jurídico.

### **6.3 Aplicação da proposta pedagógica: Projeto Vida & Carreira**

Existe a perspectiva de as IES implementarem a concepção da “nova visão da Educação Superior” (UNESCO, 1998) para que proporcionem um processo educacional capaz de despertar no estudante o reconhecimento e o valor do ‘aprender a aprender’, ao mesmo tempo em que desenvolvem neles habilidades para o universo profissional e para atuar com responsabilidade social (OLIVEIRA, 2002). Para auxiliar nessa empreitada, as IES terão a premissa de propagar um conhecimento propulsor de habilidades e valores que fomentem a formação humanística no âmbito da graduação. Nesse anseio, surgiu a pretensão de reestruturar o sistema curricular para orientar os estudantes a compreender suas necessidades profissionais inter-relacionando-as com as necessidades pessoais. É o que pretendeu o MEC coordenando um projeto para a graduação que possa potencializar no processo formativo atividades significativas e multicontextualizadas à realidade sociocultural e à compreensão da escolha profissional. Surgiu, então, o *Projeto de Vida e Carreira*.

A Uniso, para empreender esse programa, em 13 de maio de 2021, aprovou novas Diretrizes Curriculares para seus cursos de graduação e comunicou a seus docentes que, a partir desse momento, novos componentes curriculares, designados para o ‘Projeto Vida & Carreira’, seriam oferecidos. O Edital da Pró-Reitoria de Graduação e Assuntos Estudantis - PROGRAD nº. 001/2021<sup>133</sup> - abriu, assim, a oportunidade para os docentes elaborarem propostas curriculares articuladas com as concepções do ensino por competência. Dentre os componentes curriculares pertencentes a esse programa da Uniso, para a graduação foi indicado o componente *Direitos Humanos e Cidadania* a ser elaborado com essas concepções<sup>134</sup>, ou seja, concebido com base na Teoria do CHA<sup>135</sup>.

---

<sup>133</sup> O Edital da PROGRAD nº. 001/2021 “dispõe sobre o Processo de elaboração dos componentes curriculares pertencentes ao Projeto de Vida & Carreira, em conformidade com as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação da Universidade de Sorocaba” (UNISO, 2021).

<sup>134</sup> Conforme dispõe o anexo I do Edital da PROGRAD nº. 001/2021.

<sup>135</sup> Conforme dispõe o Edital da PROGRAD, no seu item 2.1, “2.1. Os componentes curriculares do Projeto Vida & Carreira serão oferecidos via Educação à Distância – EaD, seguindo a matriz de competências, envolvendo conhecimentos, habilidades e atitudes, conforme Anexo I deste Edital” (UNISO, 2021).

Surgiu a oportunidade para esta pesquisadora, que faz parte do quadro de docentes da Uniso, de aplicar, durante a pesquisa, na Educação Superior, o componente jurídico com os preceitos desenvolvidos neste estudo.

Na construção da proposta curricular do Direito, encontraram-se os preceitos realizados nesta análise, tornando possível experimentar a pesquisa teórica com a prática pedagógica. Na proposta para o ‘Projeto Vida & Carreira’, incluíram-se os conteúdos que possibilitam a inter-relação e contextualização do componente jurídico com os demais componentes das diversas áreas do conhecimento, respeitando a flexibilidade e autonomia docente<sup>136</sup>.

A sugestão do componente curricular, realizada em forma disciplinar, foi erigida a partir de uma reflexão sobre a socialização na qual ocorre a Educação Superior e sobre o contexto sociocultural no qual se insere o processo de ensino-aprendizagem. Essas concepções iniciais seguiram os fundamentos deste estudo que, nesse momento, encontrava-se na fase de validação, aguardando o retorno dos especialistas.

Em 23 de junho de 2021, seguindo a estrutura educacional inicialmente investigada, esta pesquisadora ingressou no processo de seleção enviando uma proposta curricular para o ‘Projeto Vida & Carreira’. No dia 03 de setembro de 2021, após análise da comissão avaliadora, o resultado da seleção foi divulgado e a proposta enviada foi aprovada<sup>137</sup>.

A construção da proposta foi, então, efetuada no formato em Educação à Distância (EaD) contendo dez unidades de aprendizagem. Em cada unidade de aprendizagem há o tema de aula, os objetivos de aprendizagem, a apresentação da aula, o texto-base a ser analisado, o roteiro para o vídeo, a videoaula e a atividade avaliativa<sup>138</sup>.

Tendo a análise documental finalizada e as suas interpretações sobrepostas aos apontamentos dos especialistas, foi realizada uma revisão da proposta e, assim, as unidades foram adequadas aos resultados iniciais desta pesquisa<sup>139</sup>. Desse modo, pôde ser percebida a organização realizada com os parâmetros desenvolvidos nesta pesquisa. A proposta de

---

<sup>136</sup> Esse intento seguiu a regra do Edital da PROGRAD sobre as aulas do ‘Projeto Vida & Carreira’, que poderiam ser atribuídas para qualquer docente da instituição: “5.3 A aprovação da(s) proposta(s) do(s) docente(s) não lhe assegura(m) a precedência no(s) componente(s) curricular(es) apresentados, tendo em vista que esta segue normas institucionais” (UNISO, 2021).

<sup>137</sup> Conforme resultado divulgado pela comissão avaliadora presente no Anexo B.

<sup>138</sup> Deve ser destacado que, ao final do curso, foi aplicada uma avaliação em forma de prova escrita, individual e presencial e que, em cada unidade de aprendizagem, foi realizada uma atividade avaliativa, totalizando dez diferentes atividades. Para efetuar a análise deste trabalho, foi implementada a função formativa nas avaliações.

<sup>139</sup> Fase de preparação para o Exame de Qualificação deste trabalho.

componente jurídico para o ‘Projeto Vida & Carreira’ foi revisada e, no que foi necessário, reformulada, tornando-se mais fiel aos preceitos finais deste estudo.

Ademais, o componente foi oferecido para todos os cursos superiores da Uniso, ou seja, o componente jurídico apresentado pôde ser escolhido por qualquer um dos discentes<sup>140</sup>, tanto bacharelado e licenciatura, como tecnologia. Assim, nesse primeiro momento, para a aplicação teórica do componente jurídico participaram, dentre outros, os estudantes de Direito, Jornalismo, Pedagogia, Engenharia Civil, Design, Logística, Psicologia, Ciências Contábeis, Arquitetura, Relações Internacionais, Matemática, Relações Públicas.

Importante ressalva deve ser feita no sentido de evidenciar que, na elaboração do componente curricular e de suas unidades de aprendizagem, foram concebidas as perspectivas desta pesquisa, especialmente o intuito de favorecer a reflexão sobre a ação pedagógica que acontece (ou deve acontecer) na Educação Superior.

O pressuposto, portanto, foi pôr em prática, partido da expansão de conhecimentos e habilidades intensificados em valores e atitudes, um componente do Direito nos moldes desta pesquisa, que foi alicerçada na Declaração de 1998 da UNESCO sobre a Educação Superior, e auxiliar a promover a missão da Educação Superior, que se perfaz com a formação de pessoas altamente qualificadas e cidadãos responsáveis. Com esse propósito, consumou-se um processo de ensino contextualizado com a necessidade da inclusão do conhecimento jurídico na matriz curricular dos cursos de graduação e cumpriram-se os preceitos legais que prescrevem a necessidade da presença da Educação em Direitos Humanos para a formação de *todos* os profissionais<sup>141</sup>.

Dessa forma, os preceitos deste trabalho de Doutorado foram efetuados por meio de uma estrutura pedagógica para os cursos de graduação da Uniso, colaborando para evidenciar o cerne desta pesquisa: arquitetar um componente do Direito capaz de contribuir para a produção de uma cultura humanística que se propõe a perfazer o contexto pedagógico da instituição em um ambiente condutor de atitudes e valores.

---

<sup>140</sup> Nesse caso específico, os componentes foram ofertados aos estudantes que ingressaram no primeiro semestre de 2022 da Uniso e, dentre eles, 205 estudantes se matricularam no componente *Direitos Humanos e Cidadania* proposta para o ‘Projeto Vida & Carreira’.

<sup>141</sup> Regras previstas nas Diretrizes Curriculares dos cursos de bacharelado, licenciatura e de tecnologia, bem como na Resolução CNE/CES nº 1/2012.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver a dimensão atitudinal esperada na Educação e propulsora da competência na Educação Superior, fez surgir o objetivo primário desta investigação: compreender como o conhecimento jurídico contribui para a formação humanística dos estudantes dos cursos de graduação. Diante disso, o problema desta pesquisa foi: *como o Direito pode acontecer nos cursos de graduação para promover, ou auxiliar a continuar promovendo, a partir da dimensão atitudinal propulsora da competência, a formação humanística do estudante?*

Inicialmente, procurou-se entender como um componente curricular da área do Direito, com foco em conteúdos de natureza atitudinal, contribui para desenvolver a competência na Educação Superior e promover, ou auxiliar a continuar propiciando, a formação humanística. Nesses termos, puderam ser realizadas análises para compreender o melhor formato de propagar o conteúdo jurídico, capaz de consolidar o ato educativo esperado em um Estado Democrático de Direito (PASOLD, 2011). O referencial teórico foi estruturado com base na análise documental e na pesquisa bibliográfica.

As investigações partiram da premissa da essencialidade do saber jurídico nos cursos de graduação (BRITTO, 2012) e, assim, sob a ótica jurídica, a cultura humanística se inter-relacionar com a concepção de sujeito de direito e com a manutenção da democracia, que precisam aparecer no ambiente escolar. Ficou evidenciado que a *práxis* educacional para fomentar a formação humanística do estudante precisa prever conhecimentos relativos à formação humana e cidadã e que, dentre eles, estão os do Direito (PERUZZO, CABRAL; OLIVERIA, 2017). O conteúdo jurídico, desenvolvido de forma transversal, integrado e inter-relacionado com os demais saberes, proporciona noções essenciais da Ciência Jurídica no ambiente escolar, fortalecendo a conscientização sobre a noção de sujeito de direito (BRITTO, 2012). Reveste-se, pois, em uma conquista para a educação cidadã, promovendo o acesso ao saber significativo essencial à formação do estudante de graduação.

Dessa forma, o estudo revelou que o acesso ao saber jurídico proporciona recursos para o exercício da cidadania (JESUS, 2006). No mais, em uma sociedade democrática, a cidadania designa o conjunto de pessoas que gozam dos direitos da vida social, indicando a situação jurídica delas em relação ao Estado, que é o responsável por assegurar todos os direitos dos cidadãos (DALLARI, 1998). A sensibilização e a formação humana-cidadã a partir da Ciência Jurídica consegue qualificar o estudante de graduação na condição de se reconhecer como pessoa que tem direito a ter direitos. Ou seja, o estudante se torna competente para compreender, de forma reflexiva e autônoma, os direitos e os deveres, descobrindo os fundamentos para certas

exigências legais e entendendo como garantir e ampliar direitos em um contexto democrático (BRITTO, 2012). Desponta, desse modo, sua consciência de que é um sujeito de direito.

O acesso ao conhecimento jurídico, percebido como necessário, precisou ser, dessa forma, investigado para demonstrar sua contribuição ao sistema educacional. Nessa expectativa, os estudos evidenciaram como o Direito, inserido na matriz curricular dos cursos superiores e imposto por normas legais<sup>142</sup>, perfaz a inter-relação entre as concepções do que é Educação com a maneira como ela consegue cumprir sua missão. Implementa, assim, a relação existente entre os fenômenos Educação e Direito.

A base de fundamentação desta pesquisa emergiu da percepção precípua de existir um processo de ensino arquitetado a partir de atitudes e valores necessários na Educação, principalmente pela transversalidade e pela interdisciplinaridade dos saberes jurídicos. Diante disso, o trabalho explicitou as seguintes contribuições:

a) o desenvolvimento da proposta de componente curricular sobre o Direito nos cursos de graduação, analisada, a partir de valores e atitudes, como ferramenta de propagação dos saberes jurídicos capaz de promover a competência;

b) a compreensão da arquitetura pedagógica de implementação e promoção da proposta da Ciência Jurídica na perspectiva da dimensão atitudinal e da formação humanística;

c) a concepção da formação humanística de acordo com os preceitos do CNE e conforme concebido pela UNESCO (1998).

Diante dessas contribuições, foi proposto um componente capaz de propiciar, de maneira flexível, mais contribuições à reflexão sobre a formação humanística e sobre a ação pedagógica concebida na Educação Superior. A proposta apresentada foi resultado da materialização de um processo longo realizado, sem a intenção de ser um modelo, mas, sim, de ser um referencial para perceber que o processo de ensino-aprendizagem precisa, a todo instante, passar por um critério de reflexão sobre a ação pedagógica concedida na Educação Superior. O ato educativo, responsável pela formação profissional, pessoal, técnica e ética do estudante, alicerçou o componente curricular construído com o cuidado de prever conhecimentos profissionais e saberes relativos à formação humana e cidadã, sendo considerados, dentre esses saberes, os do Direito.

O conhecimento jurídico foi, desse modo, ressaltado como um dos recursos para intensificar o pensamento livre e crítico, não só quanto aos conhecimentos e habilidades, mas, também, quanto aos valores morais e sociais da realidade cultural do estudante. Houve, pois, o

---

<sup>142</sup> Conforme explicações anteriores, existe o preceito sobre a presença obrigatória da Educação em Direitos Humanos na formação de *todos* os profissionais que está disposto na Resolução do CNE/CES nº 1/12.

enfoque em relação ao implemento do conhecimento significativo acontecer, ou continuar acontecendo, com a presença do Direito nos cursos de graduação.

Outro ponto deste estudo foram as dimensões da competência (DURAND, 1998), enfatizando que as dimensões conhecimentos e habilidades são intensificadas pela atitudinal, porque essa foi percebida como medular para promover a formação humanística do estudante. Para essas reflexões, uma das bases emergiu das concepções da Declaração de 1998 da UNESCO sobre a Educação Superior, que exige das IES o atendimento ao rigor técnico, tanto intelectual quanto científico, e, também, o zelo aos comandos éticos (UNESCO, 1998).

O trabalho reuniu argumentos de que a formação profissional-cidadã cabe às IES por meio do acesso a saberes necessários à manutenção dos valores do ser humano em comunidade, rotulando-os fundamentais ao aprimoramento do sujeito de direito. Houve o intento de comprovar, ainda mais, a necessidade de existir nas IES o cuidado com a promoção da dimensão atitudinal para a formação do estudante. Diante dessas ponderações, a análise seguiu para desvelar como o Direito consegue promover conteúdos de natureza atitudinal em destaque. Para isso, arquitetou-se, para a *práxis* educacional e a partir da Ciência Jurídica, uma proposta de componente curricular pensando em construir um indicativo que pudesse trazer elementos para favorecer a reflexão sobre a ação pedagógica idealizada na Educação Superior.

Neste trabalho, os saberes jurídicos foram qualificados como sendo um dos ingredientes para desenvolver o pensamento reflexivo e autônomo do estudante e, assim, contribuir para a sua plena formação humana. Dessa maneira, reforçou duas ideias iniciais. A primeira, dentre os conhecimentos transversalmente disponibilizados ao estudante, a de que os do Direito são essenciais para a completa formação na Educação Superior, conforme evidenciada na pesquisa de Mestrado em Educação e enfatizada neste estudo. A segunda, a noção de que o ensino jurídico precisa ser bem integrado e inter-relacionado com a formação pessoal, ética, técnica e profissional desenvolvida nos cursos de graduação.

O estudo apresentou, diante disso, o componente curricular do Direito como ressignificador da matriz curricular dos cursos superiores de graduação por ter saberes focados em atitudes e valores. Dessa forma, para construir a proposta, foram investigados quais os caracteres da Ciência Jurídica auxiliariam o professor a proporcionar o ato educativo, sem ferir sua autonomia e flexibilidade quando elaborar seu plano de ensino e ministrar suas aulas, favorecendo, assim, a formação humanística na Educação Superior.

Essa construção foi alicerçada no aperfeiçoamento da noção de sujeito de direito fundamentada no referencial sobre formação humanística e ensino por competência desenvolvidos na Educação Superior. Foi possível perceber, assim, que a constituição e

organização do processo de educar e de aprender, por meio da *práxis* pedagógica que define as relações multicontextualizadas promovidas de forma transversal, consegue consolidar a noção de ato educativo em uma ação de socialização responsável pela formação humanística.

O estudo propôs que o processo de ensino-aprendizagem, contendo temas técnicos e profissionalizantes trabalhados com o cuidado aos valores e atitudes, perfaz o desenvolvimento humano, profissional e social. Por meio da análise documental, foram identificadas, nas IES, a forma como são estruturadas a formação humanística e a demanda desenvolvida para a dimensão atitudinal e para o pensamento crítico. Nessa análise, foi examinado o PDI de cinco IES, sendo uma de cada região brasileira, que obtiveram a maior nota no IGC de 2019.

Partindo do pressuposto de que o conhecimento do Direito é imprescindível à construção de uma sociedade democrática (SANTOS, 2019), aos resultados obtidos com a análise realizada no PDI das IES foram sobrepostos os apontamentos dos especialistas nas áreas da Educação e do Direito na fase de validação. Essa etapa foi primordial para construir a proposta curricular sobre o Direito.

A partir do enfoque da formação promovida na Educação Superior para além da formação profissional, transpassando-a pela formação ética e humana, houve a descoberta de como promover o conhecimento jurídico nos cursos de graduação. Respeitando a autonomia e flexibilidade docente, foi, então, elaborada uma sugestão de componente jurídico como referencial para pensar sobre a ação pedagógica concebida na Educação Superior. O componente proposto foi o *Direitos Humanos e Legislação Aplicada*<sup>143</sup>.

Ademais, os preceitos desenvolvidos nesta pesquisa puderam ser colocados em prática em uma proposta curricular para o ‘Projeto Vida & Carreira’ da Uniso. Foi elaborado o componente de Direitos Humanos e Cidadania disponibilizado para os ingressantes do primeiro semestre de 2022. O componente foi construído de acordo com os ditames desta pesquisa, desenhando uma estrutura de ensino-aprendizagem capaz de fomentar o ensino por competência contributo à formação humanística dos estudantes na graduação.

A visão prática da pesquisa trouxe subsídios para implementar a proposta curricular, oportunizando a percepção de que refletir sobre a construção do conhecimento como base da *práxis* educacional permite compreender a relação entre o processo de ensino com o de aprendizagem. Desse modo, pôde ser sustentada a relação existente entre Educação e Direito na realidade educacional dos discentes como uma fonte importante ao aperfeiçoamento da noção de sujeito de direito. Por consequência, a aplicação da pesquisa permitiu ressaltar a sua

---

<sup>143</sup> A proposta de componente curricular atinente à Ciência Jurídica encontra-se no Quadro 15.

essência: conceber o componente sobre a Ciência Jurídica como contributo para perfazer uma cultura humanística com o desígnio de promover o contexto pedagógico da instituição em um ambiente condutor de atitudes e valores.

A presente pesquisa demonstrou que a Educação, com a presença do Direito nos cursos de graduação, desempenha uma relevante função na estrutura da sociedade. Ou seja, desenvolver, com fundamento na Ciência Jurídica, uma ação pedagógica apta a formar profissionais, capacitados para os diversos desafios sociais, e pessoas, capazes para viver em sociedade, torna os estudantes responsáveis por sua própria formação profissional-cidadã.

As IES precisam, então, desenvolver atividades propulsoras de atitudes e valores que fomentem a competência associada à formação humanística do estudante, pois se identificou que é preciso mais do que cognição e habilidade para promover a competência na Educação Superior. A percepção desta pesquisa foi a de que é primordial promover a dimensão atitudinal no processo de ensino-aprendizagem (ZABALA; ARNAU, 2014) e, para isso, a presença dos saberes jurídicos na graduação auxilia nessa conquista. A compreensão, portanto, foi a de que o ensino por competência estimulado por atitudes e valores torna o estudante capaz de pensar sobre os ideais de justiça e solidariedade que fomentam a responsabilidade social e política, contribuindo para o seu desenvolvimento individual e coletivo (BRASIL, 2018; BRASÍLIA, 2003; DELORS, 2003; UNESCO, 1998).

Dessa forma, a pesquisa revelou que refletir sobre a ação pedagógica contribui para o fomento da noção de sujeito de direito, pois cuida para a manutenção da formação do sujeito cidadão apoiada em um processo de ensino-aprendizagem que materializa o ato educativo idealizado na Educação Superior.

O estudo, então, fortaleceu a concepção de que a *práxis* educacional precisa despontar seu desenvolvimento para fomentar a formação humanística do estudante e que, para isso, devem ser previstos conhecimentos relativos à formação humana e cidadã, sendo que, dentre eles, encontram-se os do Direito. Isso, porque a presença do Direito nos cursos superiores auxilia a realizar, ou a continuar realizando, as finalidades da Educação Superior (BRASIL, 1996), revestindo-se em um recurso ressignificador no processo pedagógico que propicia a aprendizagem significativa. Portanto, esta tese, com base na pesquisa realizada, propôs um componente curricular para a graduação evidenciando que o acesso ao conhecimento jurídico proporciona recursos para o exercício da cidadania, imprimindo uma perspectiva humanística capaz de promover o acesso ao saber significativo essencial à formação pessoal, ética, integral e profissional do estudante de graduação.

## REFERÊNCIAS

- ALTBACH, Philip G. Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización (Retos presentes y futuros para el rol de la educación superior en el contexto de la glogalisación). In: **La educación superior en el mundo – Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social**. Barcelona, Espanha: Global University Network for Innovation, marzo 2008. Disponível em: <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7931/02%20%285-14%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 set 2019.
- ALVES, Ilza Maria da Silva. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: representações sociais de estudantes de licenciaturas**, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2012. Disponível em: <https://repositorio.uniube.br/bitstream/123456789/790/1/ILZA%20MARIA%20DA%20SILVA%20ALVES.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2021.
- AMARAL, Luciana Lombas Belmonte. **Desafios à Educação em Direitos Humanos no ensino jurídico: um estudo a partir das representações sociais do estudante de Direito**. 2017. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31479/5/2017\\_LucianaLombasBelmonteAmaral.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31479/5/2017_LucianaLombasBelmonteAmaral.pdf). Acesso em: 15 maio. 2019.
- ARANHA, M. L. D. A. **Filosofia da Educação**. 3. ed., rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, Francielle Santos. **Interdisciplinaridade no ensino jurídico: reflexões a partir da percepção de docentes e discentes do Curso de Direito da Universidade Federal do Amazonas (Ufam)**, 2019. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: [https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7097/9/Tese\\_FrencelleAra%c3%bajo\\_PPGSCA.pdf](https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7097/9/Tese_FrencelleAra%c3%bajo_PPGSCA.pdf). Acesso em: 02 nov. 2019.
- ARAÚJO, José Salvador Pereira. Direitos Humanos, meio ambiente e sustentabilidade. In: **Revista Direito Ambiental e sociedade**. São Paulo, v. 3, n. 1, 2013, p. 289-317. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/direitoambiental/article/view/3627/2077>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- ARAÚJO, Ulisses F. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **ETD - Educação Temática Digital**. Campinas, v. 1, n. esp., abr. 2011, p. 31-48. Disponível em: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-243641>. Acesso em: 23 de abr. de 2021
- AUAREK, Wanilde Mary Ferrari; CUNHA, Daisy Moreira. Circulação de elementos epistêmicos na cooperação professor/estudantes para a montagem de circuitos elétricos em laboratório. In: MORGATO, José Carlos; SANTOS, Lucíola de Castro Paixão; PARAÍSO, Marluicy Alves (org.). **Estudos curriculares: um debate contemporâneo**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

BACELAR, Antônio Carlos Barbosa; JESUS, João Alexandre Brito de; SAMPAIO, Rosana Maria Scopetta; ALMEIDA, Marcia Rego Sampaio de; SANTOS, Wagna Piler Carvalho dos. Linha do tempo da propriedade intelectual & inovação: identificação de marcos legais. *In: REVISTA INGI – Indicação Geográfica e Inovação*. vol.5, n.1, p.1048-1065. jan./fev./mar. 2021. ISSN: 2594-8288. Disponível em: <http://api.org.br/conferences/index.php/VIENPI/VIENPI/paper/view/1130/655>. Acesso em: 05 abr. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Traduzida por L. de A. Rego & A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.

BARREIRA, Carlos; BOAVIDA, João; ARAÚJO, Nuno. Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. *In: Revista portuguesa de pedagogia*. ano 40-3, Portugal: Universidade de Coimbra, 2006, p. 95-133. Disponível em: [https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614\\_40-3\\_4/619](https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_40-3_4/619). Acesso em 07 abr. 2022.

BARROS, C. M. de; VITAL, L. P. Abordagens metodológicas das pesquisas em organização e representação do conhecimento no contexto brasileiro. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Campinas, São Paulo, v. 17, 2019. DOI: 10.20396/rdbci.v17i0.8653734. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8653734>. Acesso em: 12 out. 2021.

BARUFFÍ, Helder. Direitos Humanos e Educação: uma aproximação necessária. *In: Revista Jurídica UNIGRAN*. Dourados, MS: Centro Universitário da Grande Dourados (Unigran). v. 8, n. 15, jan./jun. 2006. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/educar/textos/baruffi\\_dh\\_educ\\_aproximacao\\_necessaria.pdf](http://www.dhnet.org.br/educar/textos/baruffi_dh_educ_aproximacao_necessaria.pdf). Acesso em: 05 jul. 2020.

BATISTTI, Taíze dos Santos; PRETO, Valdete Moser; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Processos avaliativos na Educação Superior: os planos de ensino em análise. *In: RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 12, n. 3, p. 1774-1791, jul.-set./2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.8577>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8577/6761>. Acesso em 11 de jun. de 2021.

BEDÊ, Fayga Silveira; DIÓGENES, Carla Marques; LIMA, Juliane Pires; GUERREIRO, Rebeca; MORAIS, Valéria Alves de. Disciplinas propedêuticas no contexto de um ensino jurídico pós-moderno: desafios e soluções. *In: Revista Opinião Jurídica*, v. 8, nº 12, Fortaleza, p. 98-117, dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.unichristus.edu.br/opiniaojuridica/article/view/828>. Acesso em: 05 jan. 2022.

BEDIN, Gilmar Antônio. Ensino jurídico: do senso comum teórico dos juristas ao reconhecimento da complexidade do mundo. *In: Revista Direito Em Debate*, RS: Editora Unijuí. v. 12, n. 18 – 19, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/757>. Acesso em: 03 mai. 2019.

BENTO, Jorge Olímpio. **Por uma UniverCidade anticonformista**. Belo Horizonte: Instituto Casa as Educação Física/Unicamp e Fórum Pensamento Estratégico – PENSES, 2014.

BERWING, Aldemir. O Ensino Jurídico e a Perspectiva Universitária Humanística. *In: Revista Direitos Humanos e Democracia*. Ano 8, nº 16, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia/article/view/8737>. Acesso em: 06 jan. 2022.

BITTAR, Eduardo C. B. **Introdução ao Estudo do Direito: humanismo, democracia e justiça**. 2ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Saraiva Educação, 2019. Disponível em: <https://forumturbo.org/wp-content/uploads/wpforo/attachments/44981/4015-Introduo-ao-Estudo-do-Direito-Eduardo-Bittar-2019.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2021.

BITTENCOURT FILHO, José; ALMEIDA, Eneá de Stutz e. Onde estão as propedêuticas? (proposta pedagógica para compatibilizar a formação jurídica com o papel social dos operadores do direito). *In: Anais do XVIII Congresso Nacional do CONPEDI*. São Paulo, 04 a 07 nov. 2009, p. 6281-6296. Disponível em: [http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/sao\\_paulo/2855.pdf](http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/sao_paulo/2855.pdf). Acesso em: 30 ago. 2019.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOBBIO, Norberto. **Futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOBBIO, Norberto. **Igualdade e Liberdade**. Trad.: Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

BOBBIO, Norberto. **Teoria do Ordenamento Jurídico**. 2ª ed. trad. de Ari Marcelo Solon. São Paulo: EDIPRO, 2014.

BOFF, Daiane Scopel; ZANETTE, Carla Roberta Sasset. O desenvolvimento de competências, habilidades e a formação de conceitos: eixo fundante do processo de aprendizagem. *In: Congresso Internacional de Filosofia e Educação – V CINFE*. Caxias do Sul; RS, maio de 2010. Disponível em: [https://www.uces.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo\\_tematico8/O%20DESENVOLVIMENTO%20DE%20COMPETENCIAS.pdf](https://www.uces.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico8/O%20DESENVOLVIMENTO%20DE%20COMPETENCIAS.pdf). Acesso em 06 jan. 2022.

BOGDAN, R. S.; BIKEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12.ed. Porto: Porto, 2003.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. **A UNESCO e o Direito à Educação Superior**. Paraíba: Universidade Federal da Paraíba. 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0344.pdf>. Acesso em 03 jan. 2022.

BORTOLON, Mariana Cavarra. A Necessidade de uma Formação Humanística Efetiva no Ensino do Direito. *In: Congresso Nacional do CONPEDI*. São Paulo, 04 a 07 nov. 2009. Disponível em:

[http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/sao\\_paulo/2633.pdf](http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/sao_paulo/2633.pdf). Acesso em: 23 jul. 2020.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra B. de Godoi; IWASSE, Lilian Fávaro Alegrânncio; ZANATTA, Shalimar Calegari. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do ensino médio. In.: **Debates em Educação**. vol. 10, nº. 21, Alagoas: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/04/5087-20168-2-PB.pdf>. Acesso em 25 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2022. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccvil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 01. mar. 2020.

BRASIL. **Decreto 591, de 06 de julho de 1992**. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1992. Disponível em: D0591 (planalto.gov.br). Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto 592, de 06 de julho de 1992**. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos. Promulgação. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1992. Disponível em: D0592 (planalto.gov.br). Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto 4.281, de 25 de junho de 2002**. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1965. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/d4281.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm). Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto 5.773, de 09 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de Instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Rio de Janeiro: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1965. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm). Acesso em: 23 set. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Exame Nacional do Ensino Médio: Documento Básico 2000. Brasília: **Inep**. 1999. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/enem\\_exame\\_nacional\\_do\\_ensino\\_medio\\_documento\\_basico\\_2002.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_documento_basico_2002.pdf). Acesso em: 04 jan. 2022.

BRASIL. **Instruções para elaboração de Plano de Desenvolvimento Institucional**. Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior. Brasília: SAPIEnS/MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/sapiens2002.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2021.

BRASIL. **Lei 4.771, de 15 de setembro de 1965.** Código Florestal Brasileiro. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1965. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L4771.htm>. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.276, de 14 de maio de 1996.** Regula direitos e obrigações relativos à propriedade industrial. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19279.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19279.htm). Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996,** alterada pela Lei nº 13.174/15. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.** Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19610.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm). Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a Educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm). Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000.** Regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19985.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19985.htm). Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001.** Regulamenta os artigos 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110257.htm). Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002.** Institui o Código Civil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10406compilada.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406compilada.htm). Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 10 de janeiro de 2018.** Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais – LGPD. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2018. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm). Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 12 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em 12 jun. 2021.

BRASIL, Ministério dos Direitos Humanos. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – PNEHDH, *In: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*, simplificada, Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEHDH.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2020.

BRASIL, **Regime Geral dos Cursos de Graduação da UFSCAR**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, set. 2016. Disponível em: <https://www.prograd.ufscar.br/conselho-de-graduacao-1/arquivos-conselho-de-graduacao/regimento-geral-dos-cursos-de-graduacao-1>. Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL: **Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República**. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: [http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2013/10/Anexo40\\_Diretrizes-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Direitos-Humanos.pdf](http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2013/10/Anexo40_Diretrizes-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Direitos-Humanos.pdf). Acesso em: 03 jan. 2022.

BRASÍLIA: **CAPES**, 2016. BRASIL: MEC, 2016. CAPES - Fundação coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASÍLIA: **CAPES**, 2016. BRASIL: MEC, 2016. CAPES - Áreas de conhecimento. Disponível em: [https://sapx.ufrb.edu.br/2019/documentos/areas\\_de\\_conhecimento\\_capes.pdf](https://sapx.ufrb.edu.br/2019/documentos/areas_de_conhecimento_capes.pdf). Acesso em: 25 fev. 2021.

BRASÍLIA: **CAPES**, 2017. BRASIL. Site oficial da CAPES - FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Tabela das Áreas de Conhecimento. Disponível em: [https://www.ppg.uema.br/wp-content/uploads/2018/12/TabelaAreasConhecimento\\_072012\\_atualizada\\_2017\\_v2.pdf](https://www.ppg.uema.br/wp-content/uploads/2018/12/TabelaAreasConhecimento_072012_atualizada_2017_v2.pdf). Acesso em: 15 dez 2021.

BRASÍLIA: **CAPES**, 2017. BRASIL. Site oficial da CAPES - FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Relatoria sobre as áreas de conhecimento. Disponível em:

[http://fisio.icb.usp.br:4882/posgraduacao/relatorio\\_capes/areas\\_conhecimento.html#grupo9](http://fisio.icb.usp.br:4882/posgraduacao/relatorio_capes/areas_conhecimento.html#grupo9). Acesso em: 25 fev. 2021.

**BRASÍLIA: MEC, 1997. BRASIL.** Edital MEC/SESu nº 4, de 10 de dezembro de 1997. Apresenta propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2021.

**BRASÍLIA: MEC, 1997. BRASIL.** Parecer do Conselho Nacional de Educação nº. 776, de 03 de dezembro de 1997. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília: Sala das Sessões, 1997. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE776\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE776_97.pdf). Acesso em: 27 jun. 2021.

**BRASÍLIA: MEC, 1999. BRASIL.** Parecer Conselho Nacional de Educação/CEB nº 16, de 05 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: Sala das Sessões, 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE\\_CEB16\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf). Acesso em: 07 nov. 2021.

**BRASÍLIA: MEC, 2003. BRASIL.** Parecer do Conselho Nacional de Educação nº. 67, de 11 de março de 2003. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Brasília: Sala das Sessões, 1997. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067\\_03.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067_03.pdf). Acesso em: 23 set. 2021.

**BRASÍLIA: MEC, 2002. BRASIL.** RESOLUÇÃO Conselho Nacional de Educação/CP N° 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 16 set. 2021.

**BRASÍLIA: MEC, 2002. BRASIL.** RESOLUÇÃO Conselho Nacional de Educação/CP N° 3, de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Brasília, 2002. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3436/resolucao-cne-cp-n-3>. Acesso em: 16 set. 2021.

**BRASÍLIA: MEC, 2004. BRASIL.** RESOLUÇÃO Conselho Nacional de Educação/CES N° 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Brasília, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf). Acesso em: 05 ago. 2020.

**BRASÍLIA: MEC, 2004. BRASIL: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.** Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior – SAPIEnS/MEC. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI Diretrizes para Elaboração. Brasília: SAPIENS/DESUP/SESU/MEC, dez. 2004. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/pdi/files/2013/04/Diretrizes-para-elabora%C3%A7%C3%A3o-do-PDI-2004.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2021.

BRASÍLIA: MEC, 2006. BRASIL. PORTARIA Nº 10, de 28 de julho de 2006. Aprova em extrato o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_port10.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_port10.pdf). Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASÍLIA: MEC, 2006. BRASIL. PORTARIA Nº 1024, de 11 de maio de 2006. Dispõe sobre o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/sai/legislacao/arquivos-legislacao/PN%20MEC%201.024\\_2006%20-%20Cursos%20Superiores%20de%20Tecnologia%20-CST.pdf](http://www.ufrgs.br/sai/legislacao/arquivos-legislacao/PN%20MEC%201.024_2006%20-%20Cursos%20Superiores%20de%20Tecnologia%20-CST.pdf). Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASÍLIA: MEC, 2006. BRASIL. RESOLUÇÃO Conselho Nacional de Educação/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 16 set. 2021.

BRASÍLIA: MEC, 2007. BRASIL. Resolução Conselho Nacional de Educação/CES nº 2/2007 - Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf). Acesso em: 15 mai. 2020.

BRASÍLIA: MEC, 2009. BRASIL. RESOLUÇÃO Conselho Nacional de Educação/CES Nº 4, DE 6 DE ABRIL DE 2009. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces004_09.pdf). Acesso em: 16 set. 2021.

BRASÍLIA: MEC, 2010. BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica nº. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 02 jan. 2022.

BRASÍLIA: MEC, 2012. BRASIL. Parecer CNE/CES nº 8/2012, aprovado em 6 de março de 2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: Sala das Sessões, 2012. Disponível em: Parecer CNE/CP nº 8/2012, aprovado em 6 de março de 2012 (mec.gov.br). Acesso em: 07 fev. 2020.

BRASÍLIA: MEC, 2012. BRASIL. Resolução Conselho Nacional de Educação/CES nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASÍLIA: MEC, 2012. BRASIL. Resolução Conselho Nacional de Saúde nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2013. Disponível em: <http://bit.ly/1mTMIS3>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASÍLIA: MEC, 2016. BRASIL. Portaria nº 141, de 14 de setembro de 2016. Define e disciplina as formas de colaboração e os procedimentos de escolha dos consultores científicos para fins do assessoramento previsto no artigo 3º do Estatuto da CAPES. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASÍLIA: MEC, 2017. BRASIL. Base nacional comum curricular: educação é a base. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#estrutura>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASÍLIA: MEC, 2018. BRASIL. Parecer CNE/CES nº 635/2018, aprovado em 4 de outubro de 2018. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito. Brasília: Sala das Sessões, 2018. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECESN6352018.pdf?query=Curr%C3%ADculos](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECESN6352018.pdf?query=Curr%C3%ADculos). Acesso em: 05 fev. 2020.

BRASÍLIA: MEC, 2021. BRASIL: Universidade Federal do Paraná – UFPR. PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2017 – 2021 (texto revisado em 2019). Curitiba, PR: recurso *online*, 2017 (publicação da revisão em 2019). Disponível em: <http://www.proplan.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/03/PDI-UFPR-2017-2021-1.-Revis%C3%A3o-2019-compactado.pdf>. Acesso em 21 dez 2021.

BRASÍLIA: MEC, 2021. BRASIL: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/indice-geral-de-cursos>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASÍLIA: MEC, 2022. BRASIL: Fundação Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR. PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL-PDI 2018 – 2022. São Carlos, São Paulo: recurso *online*. 2021. Disponível em: <https://www.spdi.ufscar.br/arquivos/planejamento/pdi/pdi-ufscar-2018-2022.pdf>. Acesso em: 21 dez 2021.

BRITTO, Carlos Ayres. **O humanismo como categoria constitucional**. Belo Horizonte: Fórum, 2012.

BRITO, Diego Fernandes Bezerra de; BEZERRA, Denise Corrêa da Costa Machado. A Importância Da Inserção Dos Direitos Humanos Como Disciplina Básica Obrigatória Na Matriz Curricular Das Escolas. *In: ANAIS DO SCIENCULT 7*. Nº. 1 Paranaíba: An. Sciencult, v.7, n.1, p. 102-116, abr. 2018. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/view/4643>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRÜGGEMANN, Odélia Maria; PARPINELLI, Mary Ângela. Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção de conhecimento. **Revista Esc Enferm USP**, 2008. p. 263-268. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/wRcfDRsqkfyzmf5CMYVMm7M/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 out 2021

CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em Educação? *In: Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo por artigo**. 24ª ed. rev. atual e ampl. São Paulo: Vozes, 2018.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar. *In: Educação e Pesquisa*. v. 43, n. 4. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, out./dez., 2017, p. 1023-1034. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ZVMwkbKyWZB4GbjDBmQRKzp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2021.

CASCAIS, Maria das Graças Alves; TERÁN, Augusto Fachín. Educação formal, informal e não formal na educação em ciências. *In: Ciência em tela*. vol. 7, n. 2, Manaus, AM: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM (XX Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - XX EPENN, de 23 a 36 de agosto de 2011), 2014. Disponível em: <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0702enf.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CASTRO, Claudio de Moura. **A prática de pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.

CASTRO, Nazaré Portilho Amaral; CANTANHEDE, Cláudia Regina de Oliveira. Paradigmas do ensino jurídico e suas influências na formação do profissional do direito. *In: Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, Maranhão. vol. 3, n. 1, jul./dez. 2017, p. 57-92. ISSN Eletrônico: 2525-5576. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/2452>. Acesso em: 21 mai. 2020.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6ª. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CINTRA, Carlos César Sousa; DANTAS, Eric de Moraes e; Thiago, QUEIROZ. **Estudos sobre ensino jurídico**: reflexões a partir da perspectiva discente [online], 1ª ed. Fortaleza: Editora Mucuripe, 2019. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=5CjwDwAAQBAJ&pg=PA15&lpg=PA15&dq=Resolu%C3%A7%C3%A3o+CFE+n%C2%B0+3,+de+25+de+Fevereiro+de+1972&source=bl&ots=LRJgLrlpwd&sig=ACfU3U2wsejVNsG1Yo0vD8rxBy\\_-vEpmBQ&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwi9n7LD6pr1AhWmqJUCHaCnCqAQ6AF6BAgoEAM#v=onepage&q=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CFE%20n%C2%B0%203%2C%20de%2025%20de%20Fevereiro%20de%201972&f=false](https://books.google.com.br/books?id=5CjwDwAAQBAJ&pg=PA15&lpg=PA15&dq=Resolu%C3%A7%C3%A3o+CFE+n%C2%B0+3,+de+25+de+Fevereiro+de+1972&source=bl&ots=LRJgLrlpwd&sig=ACfU3U2wsejVNsG1Yo0vD8rxBy_-vEpmBQ&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwi9n7LD6pr1AhWmqJUCHaCnCqAQ6AF6BAgoEAM#v=onepage&q=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CFE%20n%C2%B0%203%2C%20de%2025%20de%20Fevereiro%20de%201972&f=false). Acesso em 05 jan. 2022.

COMPARATO, Fábio Konder. **Ética; Direito, Moral e Religião na Modernidade**. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

COMTE-SPONVILLE, André. **Pequeno Tratado das Grandes Virtudes** [Versão digital]. Trad. de Eduardo Brandão. Ed. Martins Fontes, São Paulo, 1999. Disponível em: [http://www.pfilosofia.pop.com.br/03\\_filosofia/03\\_03\\_pequeno\\_tratado\\_das\\_grandes\\_virtudes/pequeno\\_tratado\\_das\\_grandes\\_virtudes.htm](http://www.pfilosofia.pop.com.br/03_filosofia/03_03_pequeno_tratado_das_grandes_virtudes/pequeno_tratado_das_grandes_virtudes.htm). Acesso em 10 abr. 2022.

CORRÊA, Vanessa Gurgel Gonzalez. A disciplina do Direito como instrumento hábil para efetivar a dignidade da pessoa humana: um dos principais direitos fundamentais do estudante de graduação. *In: Diálogos de Direitos Humanos e Fundamentais*. CARVALHO, Cândida; REBÊLO, Felipe; GUNDIM, Wagner (org.). RJ: FGB/Pembroke Collins, 2019, p. 620-637.

CORRÊA, Vanessa Gurgel Gonzalez. **Direito como Componente Curricular nos Cursos de Graduação**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba – Uniso, Sorocaba, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/download/3267/2854>. Acesso em: 20 jun. 2021.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. *In: Revista Avaliação da Educação Superior*. Campinas, Sorocaba: Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e da Universidade de Sorocaba (UNISO). v. 20, n. 1, p. 123-142, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/2169>. Acesso em 17 set. 2020.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO. Capítulo 4: os quatro pilares da Educação [online], 2003. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Sandra/Os-quatro-pilares-da-educacao.pdf>. Acesso em 02 jan. 2022.

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação da Aprendizagem do Ponto de Vista Técnico-Científico e Filosófico-Político**. Série Ideias. n. 8. São Paulo: FDE, 1998. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p161-172\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p161-172_c.pdf). Acesso em: 26 abr. 2022.

DIAS, Daniela Duarte; LARA, Lutiane de; BUTIERRES, Maria Cecília. O sujeito de direitos. *In: PolisePsique*. vol. 2, n 2, p. 124-127, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/download/39805/25579>. Acesso em: 24 fev. 2022.

DIAS, L. S.; OLIVEIRA, L. B. de. Acesso à Educação Jurídica: pela inclusão do ensino jurídico na grade curricular do ensino regular. *In: Revista Digital Constituição e Garantia de Direitos*. RN: Programa de Pós-Graduação em Direito - Centro de Ciências Sociais Aplicadas/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte. v. 8, n. 1, p. 03-20, 28 out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/constituicaoegarantiadedireitos/article/view/8159>. Acesso em 12 set. 2020.

DIAS, Renato Duro; VIANNA, Jonas Melo Cruz. Interdisciplinaridade e Currículo do Curso de Direito: um estudo de caso. vol. 09, nº. 03. *In: Revista Quaestio Iuris*. RJ: Faculdade de Direito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, pp. 1389-1413, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/20173>. Acesso em: 23 maio 2019.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da Educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *In: Educ. Soc.* vol. 31, n. 113, p.1223-1245, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dFtMDqfdWm75WSc5vKXHCtq/abstract/?lang=pt>. Acesso em 10 jan. 2019.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade? *In: Rev. Bras. Educ.*, n. 28, p.164-173, jan. /abr. 2005, p. 164-173. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xZvK8WKS5zkC7mznzGbTSXk/?lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2019.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. *In: Revista de Avaliação da Educação Superior*. vol. 19, n. 03. Campinas, São Paulo: RAIES; Sorocaba, São Paulo: Uniso, nov. 2014, p.643-662. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/bpfJ9GZV4GtLj98vtXn8GKg/abstract/?lang=pt>. Acesso em 15 jan. 2019.

DURAND, Gilbert. Multidisciplinaridades e heurística. *In: Multirreferencialidades nas Ciências e na Educação*. Coord. Por Joaquim Gonçalves; rev. da trad. Sidney Barbosa. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p. 85-97.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 21ª ed., trad. Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1992.

FEFERBAUM, Marina; GHIRARDI, José Garcez (organizadores). **Ensino do Direito para um mundo em transformação**. São Paulo: FGV, 2012.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. *In.: Revista Portuguesa de Educação*, Universidade de Lisboa, Portugal, 2006, pp. 21-50. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5495/1/Para%20uma%20teoria%20da%20avaliac%c%a7a%cc%83o%20formativav19n2a03%283%29.pdf>. Acesso em 26 abr. 2022.

FERNANDES, Florestan. **Elementos da sociologia teórica**. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1970.

FERREIRA, Nali Rosa Silva. CURRÍCULO: espaço interdisciplinar de experiências formadoras do professor da escola de Educação Básica. **Revista Interdisciplinaridade**. São Paulo: Oficial do GEPI (PUC/SP), vol. 1, n. 0, p. 01-83, out de 2010.

FERREIRA, Rildo Mourão; DE SÁ, Vanessa Vilela. Dimensões e Perspectivas dos Direitos Humanos: ensino superior das faculdades particulares de Anápolis Goiás. *In: Revista Quaestio Iuris*. RJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, 2018, p.529. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/25562>. Acesso em 23 jun. 2020.

FONTELLES, Mauro José; SIMÕES, Marilda Garcia; FARIAS, Samantha Hasegawa; e FONTELLES, Renata Garcia Simões. Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. *In: Rev. para. med.* (trabalho realizado no Núcleo de Bioestatística Aplicado à pesquisa da Universidade da Amazônia – Unama). Pará; Amazônia, jul.-set. 2009. Disponível em: [https://cienciassaude.medicina.ufg.br/up/150/o/Anexo\\_C8\\_NONAME.pdf](https://cienciassaude.medicina.ufg.br/up/150/o/Anexo_C8_NONAME.pdf). Acesso em 15 ago. 2019.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 4ª ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FRASSON, Fernanda. **Aprendizagem Significativa Conceitual, Procedimental e Atitudinal na Educação Alimentar e Nutricional, no Ensino Fundamental, por meio de Multiplicidade Representacional**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, 2016.

Disponível em:

[https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL\\_ca329d5e404b30b325c8caab7190425e](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_ca329d5e404b30b325c8caab7190425e). Acesso em: 30 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 21. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed., RJ: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FRIGOTTO, G. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. *In: Ideação, [S. l.]*, v. 10, n. 1, p. p.41–62, 2008. DOI: 10.48075/ri.v10i1.4143. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso em: 10 nov. 2020.

GALLIANO, Alfredo Guilherme. **O método científico: teoria e prática**. São Paulo: Harbra, 1986.

GAMA, Laura Judith de Jesus; RAPOSO, Rodrigo Otávio Bastos Silva. Direito e Cidadania: inserção transversal de temas jurídicos em disciplinas escolares no ensino médio. *In: Revista Eletrônica de Extensão – Extensio*. v. 16 n. 32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1807-0221.2019v16n32p45>. Acesso em: 06 dez. 2019.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GOERGEN, Pedro L. Da Formação ao Ensino: um Ponto Cego nas Políticas de Pós-Graduação. *In: Avaliação*, Campinas; Sorocaba, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 45-68 mar. 2013, p. 45-68.

GOERGEN, Pedro L. Educação Superior na perspectiva do sistema e do Plano Nacional de Educação. *In: Educação & Sociedade*. vol. 31, n. 112, Campinas, São Paulo: Cedes, ISSN 0101-7330, jul./set. 2010, p. 895-917.

GOERGEN, Pedro L. Ensino Superior e Formação: elementos de um olhar ampliado de avaliação. *In: Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior*. vol. 6, n. 4. Campinas, São Paulo: RAIES; Sorocaba, São Paulo: Uniso, 2001, p. 63-76.

GOERGEN, Pedro L. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2. ed. rev., Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

GOERGEN, Pedro L. Tecnociência, pensamento e formação na Educação Superior. *In: Revista de Avaliação da Educação Superior*. vol. 19, n. 03. Campinas, São Paulo: RAIES; Sorocaba, São Paulo: Uniso, nov. 2014, p. 561-584.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre Iniciação à Pesquisa**. Campinas, São Paulo:

Ed. Alínea, 2001.

GRECO, Milton. **Educação Superior para a construção de projetos de vida**. São Paulo: Editora Salesiana, 2002.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento**. Série Idéias n. 22. São Paulo: FDE, 1994. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_22\\_p051-059\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p051-059_c.pdf) e em: <https://docplayer.com.br/22831141-Jussara-maria-lerch-hoffmann-1-avaliacao-mediadora-uma-relacao-dialogica-na-construcao-do-conhecimento.html>. Acessos em 25 abr. 2022.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JESUS, Sara Nogueira Lima de. Direito e Cidadania: por Uma Formação Jurídica Fundamental no Ensino Básico. *In: Seminário Estudantil de Produção Acadêmica (XVIII SEPA)*, Salvador: Universidade de Salvador (Unifacs). v. 10. n. 1, 2006. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/sepa/article/view/31>. Acesso em: 19 set. 2020.

JUSTINO DO RIO, Josué; SANCHES, Raquel Christina Ferraroni. O ensino jurídico e o projeto pedagógico do curso de Direito: Para uma formação crítica e humanística. *In: REGRAD - Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM*, v. 6, n. 1, fev. 2014. ISSN 1984-7866. Disponível em: <https://revista.univem.edu.br/REGRAD/article/view/436>. Acesso em: 10 mai. 2010.

KAAM, Tágides Renata de Mello. **Competências Midiáticas na Formação de Professores: um estudo de campo em Sorocaba**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade de Sorocaba – Uniso, Sorocaba, 2019. Disponível em: <http://educacao.uniso.br/producao-discente/dissertacoes/2019/tagides-kaam.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2022.

KELSEN, Hans. **O que é justiça?** a justiça, o direito e a política no espelho da ciência. 3ª ed. trad. de Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

LAKATOS, E. Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1985.

LENZA, Pedro. **Direito constitucional esquematizado**. 24ª ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

LIMA, Ana Karmen Fontenele Guimarães. Limitações Da Formação Jurídica: da necessidade de um ensino crítico e humanista. *In: Anais de São Paulo - Trabalho publicado nos Anais do XVIII Congresso Nacional do CONPEDI*. São Paulo, 04 a 07 nov. 2009. Disponível em: [http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/Anais/sao\\_paulo/2997.pdf](http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/Anais/sao_paulo/2997.pdf). Acesso em: 23 jun. 2020.

LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir** (livro eletrônico): sobre a subordinação da educação na “sociedade de aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2017.

- LOPES, José Reinaldo de Lima. Função Social do Ensino da Ciência do Direito. *In: Revista de informação legislativa*. Brasília: Biblioteca acadêmico Luiz Viana Filho, v. 18, n. 72, p. 365-380, out./dez. 1981. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/181328>. Acesso em: 14 mai. 2019.
- LORENZON, Mateus. Os Portfólios como instrumento avaliativo em uma proposta de Ensino por Investigação. *In: Revista Insignare Scientia*. vol. 1, n. 3. set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/download/10595/7099/>. Acesso em 30 dez. 2021.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC. 1996 (2007).
- MAGALHÃES, Daniella Santos. **O Ensino Jurídico No Brasil: Uma crítica à luz do discurso**. Vitória da Conquista, UFBA: Universidade Federal da Bahia, 2012.
- MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016.
- MARÇAL, Julia Dambrós; RIBEIRO, Daniela Menegoti. **A Proteção dos Direitos Humanos e a (In)Eficácia do acesso do indivíduo à Corte Interamericana**. 2014. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=7af1e47458962fa1>. Acesso em: 13 nov. 2021.
- MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica: ciência e conhecimento científico; métodos científicos; teorias, hipótese e variáveis**. 2.ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.
- MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1990.
- MARQUES, Roberto Lins. **Análise das dimensões humanistas e interdisciplinares da formação discente nos cursos de direito**. Uberaba: Uniube, 2017.
- MARQUES, Waldemar. Brasil, terra de contrastes. *In: Revista de Avaliação da Educação Superior*. vol. 19, n. 3. Campinas, São Paulo: RAIES; Sorocaba, São Paulo: Uniso, nov. 2014a, p. 749-771.
- MARQUES, Waldemar. Formação superior: entre o mercado e a cidadania. *In: RAES*. Ano 6, número 8, São Paulo: *online*, jun. 2014b, p. 113-124. Disponível em: [http://www.revistaraes.net/revistas/raes8\\_art5.pdf](http://www.revistaraes.net/revistas/raes8_art5.pdf). Acesso em: 03 jan. 2022.
- MARQUES, Waldemar. O quantitativo e o qualitativo na pesquisa educacional. *In: Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*. Campinas, São Paulo, v. 2, n. 3, set. 1997, p. 19-23. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/966>. Acesso

em: 21 mar. 2021.

MARTINS FILHO, Plínio. Direitos autorais na Internet. *In: Ci. Inf.*, Brasília, vol. 27, nº. 2, p. 183-188, maio/ago. 1998. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ci/a/P46qw5NNYhnyxNb8g7VFq6S/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

MASCARO, Alysson Leandro. **Introdução ao Estudo do Direito**. 6ª. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Ed. Atlas, 2018.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 3ª ed. rev., 2015.

MEDEIROS NETA, Olivia Morais et al. A Educação Profissional nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação: Pontos e Contrapontos. *In: HOLOS*, v. 4, p. 172-189, nov. 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6982>. Acesso em: 14 abr. 2020.

MELO, Sirlane. A Possibilidade da Educação Jurídica numa Perspectiva Humanista. *In: Resenha Eleitoral*. Vol. 20, n. 1, Florianópolis, Santa Catarina: EJESC, p. 201-220, 2016. Disponível em: <https://revistaresenha.emnuvens.com.br/revista/article/view/78>. Acesso em: 25 jun. 2020.

MENEZES, Eunice Andrade de Oliveira; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; LUZ, Carolina Nóbrega Sabóia. Estudos sobre pesquisa e reflexão na formação docente: o Estado da Questão. *In: Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 23, n. 2, p. 137-157, jul. 2018, Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v23i2.4506>. Acesso em: 30 jan. 2021.

MEURER JUNIOR, Ezair José. Uma Reflexão Ao Ensino Jurídico nos dias atuais: A Discussão Pedagógica Sobre O Processo De Ensino Aprendizagem E A Superação Do Método Tradicional. *In: Direito, Educação, ensino e metodologia jurídicos II*. Organização CONPEDI/UFMG/FUMEC/Dom Helder Câmara; coordenadores: Ilton Norberto Robl Filho, Maria Creusa De Araújo Borges, Giordano Bruno Soares Roberto – Florianópolis: CONPEDI, 2015. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=d064f3519426dcd3>. Acesso em 12 jul. 2020.

MESSEDER, Hamurabi. **Entendendo a LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4ª ed. rev. e atual. RJ: Campus, 2016.

MILARÉ, Edis, **Direito do Ambiente**: doutrina, prática, jurisprudência, glossário. 11ª ed., São Paulo: RT, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7ª. E 11ª ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. *In: Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. 29ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MIKOS, Nádia R. C.; VILLATORE, Marco A. C. Dos paradigmas educacionais e sua aplicação ao ensino do Direito. *In: Revista Brasileira de Educação e Cultura*. MG: Centro de Ensino Superior de São Gotardo. n. XIII, jan.-jun. 2016, p. 28-47. Disponível em: <https://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura/article/download/252/350>. Acesso em 25 jun. 2020.

MIRA, A. P. de; FOSSATTI, P.; JUNG, H. S. A concepção de educação humanista: interfaces entre a Unesco e o Plano Nacional de Educação. *In: Acta Scientiarum Education*, Maringá, PR: Editora Universidade Estadual de Maringá, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/35788>. Acesso em 15 abr. 2020.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo [online]. São Paulo: E.P.U., 1986. Disponível em: <https://interdisciplinarmackenzie.files.wordpress.com/2015/02/livro-ensino-as-abordagens-do-processo-mizukami.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2022.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**: atualizada até EC 108, de 26.08.2020. 37ª ed., São Paulo: Atlas, 2021.

MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço da. Currículo, Transgressão e Diálogo: quando Outras Possibilidades se Tornam Necessárias. *In: Revista Tempos e Espaços em Educação*. São Cristóvão, Sergipe, Brasil: ISSN: 1983-6597 (versão impressa); 2358-1425 (versão online). v. 9, n. 18, p. 45-54, jan./abr. 2016. Doi:10.20952/revtee.2016v19iss17pp 45-54. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/download/4962/4097/0>. Acesso em: 15 fev. 2021.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed., São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MORESI, Eduardo. **Metodologia da pesquisa**. 2003. 108 f. Monografia (Especialização). Pró-reitoria de Pós-Graduação – PRPG. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2003. Disponível em: Metodologia Pesquisa de Moresi2003 Livro | PDF | Axioma | Science (scribd.com). Acesso: 20 jun 2022.

MOTA, Cristiane Bevilaqua. **O conceito de competência**: origem e aplicações na Educação. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba – Uniso, Sorocaba, 2021. Disponível em: <http://educacao.uniso.br/producao-discente/dissertacoes/2021/cristiane-bevilaqua-mota.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2021.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. *In:*

**RAC**, ANPAD: Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, jul./ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/YDnWhSkP3tzfXdb9YRLCPjn/?lang=pt&format=pdf> (<http://www.anpad.org.br/rac>). Acesso em: 14 dez. 2021.

NASCIMENTO, Amauri Mascaro. **Iniciação ao Direito do Trabalho**: de acordo com a reforma trabalhista. 4ª ed., São Paulo: Ed. LTr., 2019.

NEGRÃO, Theotônio; GOUVÊA, José Roberto F., BONDIOLI, Luís Guilherme A.; FONSECA, João Francisco N. **Código Civil e legislação em vigor**. 35ª ed., São Paulo: Saraiva, 2017.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Introdução à didática geral**. Rio de Janeiro: Científica, 1997.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológico. *In: Estudos em avaliação educacional*, vol. 15, nº. 30, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2148/2105>. Acesso em: 25 jan. 2021.

NOVAES, Carlos Eduardo; LOBO, César. **Cidadania para principiantes**: a história dos direitos do homem. São Paulo: Ática, 2003.

NOVELINO, Marcelo. **Curso de Direito Constitucional**. Salvador: Juspodivm, 2020.

OGUISSO, Taka; SCHMIDT, Maria José. Sobre a elaboração de normas jurídicas. *In: Rev. Esc. Enf. USP*, v. 33, n. 2, p. 175-85, jun. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/Q3JLJF5TcbyzfrC69S7G3Pj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2021.

OLIVEIRA, Emerson Ademir Borges de; SERVA, Fernanda Mesquita; DIAS, Jefferson Aparecido. Aprendizagem Cooperativa, Disposição Física e Metodologia No Ensino Jurídico. *In: Revista de Direito Brasileira*. v. 21, n. 8, São Paulo, set./dez. 2018, p. 326-340. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/rdb/article/view/4494>. Acesso em: 23 jun. 2020.

OLIVEIRA, Luciana Rodrigues. A Educação Superior e o projeto de vida do estudante. *In.: Revista Análise*. Ano III, nº 6, Revista da Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e de Administração de Empresas Padre Anchieta: Jundiá. Ago. 2002. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/Revistanalise/article/download/373/313>. Acesso em: 15 jul. 2022.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer uma pesquisa qualitativa**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2018.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2011.

OLIVEIRA, Milson Lopes de; KROHLING, Aloísio. A Educação em Direitos Humanos Como Elemento Norteador Da Concepção Humanista Dos Cursos Profissionalizantes Do Instituto Federal Do Espírito Santo (IFES). *In: XVIII Congresso Nacional do CONPEDI*, São Paulo, 04 a 07 nov. de 2009. Disponível

em:[http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/sao\\_paulo/2718.pdf](http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/sao_paulo/2718.pdf). Acesso em: 12 jan. 2021.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração sobre Meio Ambiente Humano (DECLARAÇÃO DE ESTOCOLMO) de 1972**. Disponível em: [https://www.defensoria.ms.def.br/images/nudedh/sistemas\\_onu/21\\_-\\_declara%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_estocolmo\\_sobre\\_o\\_meio\\_ambiente\\_humano\\_-\\_1972\\_-\\_OK-compactado.pdf](https://www.defensoria.ms.def.br/images/nudedh/sistemas_onu/21_-_declara%C3%A7%C3%A3o_de_estocolmo_sobre_o_meio_ambiente_humano_-_1972_-_OK-compactado.pdf). Acesso em 15 nov. 2021.

PAIS, José Machado. Conhecimentos cotidianos nos processos de aprender e ensinar. *In: Diferentes perspectivas de Currículo na Atualidade*. Org. por FERRAÇO, Carlos Eduardo; RANGEL, Iguatemi; CARVALHO, Janete Magalhães; NUNES, KEZIA Rodrigues. Petrópolis, RJ: De Petrus: NUPEC/UFES, 2015, p. 23-44.

PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima; CORDEIRO, Carla Priscilla Barbosa Santos. Os Direitos Humanos como Elemento Transdisciplinar dos Currículos Jurídicos: a busca de uma formação voltada à cidadania. *In: Educon - XII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”*. Volume 11, n. 01. São Cristóvão, SE, Brasil, set/2017, p.1-11; Curitiba: Brazilian Journal of Development, v. 5, n. 11, p. 27707-27723, nov. 2019. Disponível em: [https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9150/10/Os\\_direitos\\_humanos\\_como\\_elemento\\_transdisciplinar\\_dos\\_curr%C3%BAculos.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9150/10/Os_direitos_humanos_como_elemento_transdisciplinar_dos_curr%C3%BAculos.pdf). Acesso em: 21 dez. 2020.

PARANÁ, INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ – Reitoria. **Orientações para elaboração do plano de ensino**. Ministério da Educação [online]. 2016. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Orienta%C3%A7%C3%B5es-Plano-de-Ensino.pdf>. Acesso em: 19 dez 2021.

PASOLD, Cesar Luiz. **Metodologia da pesquisa jurídica: Teoria e Prática**. 12. ed. rev. São Paulo: Conceito Editorial, 2011.

PELIZZARI, Adriana; KRIEGL, Maria de Lurdes; BARON, Márcia Pirih; FINCK, Nelcy Teresinha Lubi; DOROCINSKI, Solange Inês. TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA SEGUNDO AUSUBEL. *In: Rev. PEC*, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002.

PEREIRA, Adriana Soares; SHITSUKA, Dorlivete Moreira; PARREIRA, Fabio José; SHITSUKA, Ricardo. **Metodologia da pesquisa científica** [acesso online]. 1ª. ed. Santa Maria, RS: UFSM, 2018.

PEREIRA, Caridade Maria dos Santos; PEDRO, Ana Paula. Escola, Cidadania e Formação de Sujeitos Éticos: os desafios da participação do estudante. *In: Revista de estudos universitários*. vol. 35, n. 2, Sorocaba, São Paulo: Uniso, dez. 2009, p. 101-120.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas aos saberes? *In: Pátio - Revista Pedagógica*, RS, n. 11, nov. 1999, p. 15-19. Disponível em: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_39.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html). Acesso em: 20 out. 2019.

PERUZZO, Pedro Pulzatto; CABRAL, Guilherme Perez; OLIVEIRA, Thiago Silva Freitas. Educação jurídica como formação para a promoção dos direitos humanos *In: Revista Videre: ver, olhar, considerar*. v. 9, n. 17. Dourados, MG: Universidade Federal da Grande Dourados, 2017. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/324178809\\_Educacao\\_juridica\\_como\\_formacao\\_pa\\_ra\\_a\\_promocao\\_dos\\_direitos\\_humanos](https://www.researchgate.net/publication/324178809_Educacao_juridica_como_formacao_pa_ra_a_promocao_dos_direitos_humanos). Acesso em 23 jun. 2020.

PETRY, Alexandre Torres. O Ensino Jurídico Como Importante Ferramenta De Efetivação Dos Direitos Fundamentais. *In: Justiça & Sociedade Revista do Curso de Direito do Centro Universitário Metodista – IPA*. RS: Editora Universitária Metodista. v. 1, n. 1, 2016. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ipa/index.php/direito/article/view/352>. Acesso em: 15 mai. 2019.

PIMENTA, Maria Alzira de Almeida; DOMINGUES, Ivo; VIEIRA, Thereza Carolina Gonçalves. A fraude acadêmica e o código de conduta na universidade: a responsabilidade da formação ética. *In: Revista Educação em Questão*, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-23, e-18656, out./dez. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/18656/12326>. Acesso em: 15 abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n54ID18656>.

PINHO, Ana Carla de Oliveira Mello Costa. A proposta do modelo de ensino crítico e formação humanística nos cursos jurídicos. *In: Cadernos de Educação*. n. 26, 2014, p. 13-28. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/cadernosdeeducacao/article/download/4964/4268>. Acesso em 18 jul. 2020.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 14<sup>a</sup>. ed., rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2013.

PONTES DE MIRANDA, Francisco Cavalcanti. **Tratado de direito privado - Parte Geral**. Tomo I: Introdução. Pessoas físicas e jurídicas. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1977.

POZO, J. I.; GÓMEZ CRESPO, M. A. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5. ed. Parte I: como os estudantes aprendem ciência [*online*]. Porto Alegre: Artmed, 2009. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/mauriciofacanha/ensino-superior/disciplinas/instrumentacao-para-o-ensino-de-quimica-i/pozo-j.-i.-crespo-m.-a.-g.-a-aprendizagem-e-o-ensino-de-ciencias-do-conhecimento-cotidiano-ao-conhecimento-cientifico.-5.-ed.-porto-alegre-artmed-2009>. Acesso em: 10 jan. 2022.

RAMIRO, Caio H. Lopes; SANCHES, Raquel C. Ferraroni. Ensino Jurídico e Filosofia Do Direito: reflexões sobre a Construção do Saber Jurídico. *In: Revista do Instituto do Direito Brasileiro*. Lisboa: Instituto do Direito Brasileiro da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, ano 2, nº 3, v. 2, p. 2217-2254, 2013. Disponível em: [http://www.idb-fdul.com/uploaded/files/2013\\_03\\_02217\\_02254.pdf](http://www.idb-fdul.com/uploaded/files/2013_03_02217_02254.pdf). Acesso em: 10 jan. 2021.

RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes. **Educação Educacional: Educação Básica e Federalismo**. São Paulo: Quartier Latin, 2009.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do Direito no século XXI**. Florianópolis: Fund. Boiteux, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. trad. Ernani F. da F. Rosa, 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPAIO, Helena. **Ensino superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo: Hucitec, FAPESP, 2000.

SANT'ANA, Tomás Dias. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI**: um guia de conhecimentos para as Instituições Federais de Ensino. Alfenas: FORPDI, livro eletrônico. 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/plataformafor/documentos/livroforpdi>. Acesso em: 21 dez 2021.

SANTOS, Jackson Passos; MACEDO, Fernanda. Reflexões sobre o educador jurista e a concretude da educação jurídica no ensino superior. *In: Rev. de Pesquisa e Educação Jurídica*. Salvador: Index Law Journals. v. 4, n. 1, p. 95 – 111, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/4416/pdf>. Acesso em 23 mai. 2019.

SANTOS, Joselio Cassiano dos. **Do Direito a Educação à Educação Jurídica no Ensino Regular**: Efetividade Ou Perspectiva? Monografia (Graduação). UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA- UFPB. João Pessoa: UFPB/CCJ, 2019. 47 f. Orientação: Maria Lígia Malta de Farias. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14454/1/JCS10052019.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2019.

SANTOS, Thalyta dos. As Clínicas de Direitos Humanos como Ferramenta para a Prática do Ensino Humanístico do Direito. *In: Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*: Curitiba, v. 2, n. 2, jul./dez. 2016, p. 197– 212. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/1316>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SERRANO, Pablo Jiménez. **Metodologia do Ensino e da Pesquisa Jurídica**: manual destinado à requalificação da atividade docente e da pesquisa científica nas universidades. Barueri, São Paulo: Manole, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Integrar cultura e humanismo: desafio pedagógico da Filosofia no Ensino Superior. *In: Educar em revista*. n. 46, Curitiba, Brasil: Editora UFPR, p. 21-35, out./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/THxwx4VWDgVL4sVDxyjy7vy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 jan. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Antônio Carlos Ribeiro da. **Abordagem curricular por competências no ensino superior**: um estudo exploratório nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia nos Estado da Bahia – Brasil. Tese (Doutorado em Educação, ramo do Conhecimento em Desenvolvimento Curricular) - Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia, Bahia, 2006. Disponível em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6983/1/Tese%20doutoramento%20geral-edi%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2021.

SILVA, Artenira da Silva E.; SERRA, Maiane Cibele de Mesquita. Juristas Ou Técnicos Legalistas? Reflexões Sobre O Ensino Jurídico No Brasil. *In: Quaestio Iuris*, vol. 10, n. 4, RJ, 2017, p. 2616-2636. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/28197>. Acesso em 14 set. 2020.

SILVA, José Afonso da. **Direito Ambiental Constitucional**. 7. ed. São Paulo: Malheiros, 2009.

SILVA, José Afonso da. **Direito Urbanístico Brasileiro**. 6. ed., São Paulo: Malheiros, 2010.

SIMON, Ingrid; DAMKE, Anderleia Sotoriva. Aspectos da Educação em Direitos Humanos. *In: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. I seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. Curitiba: Pontifícia da Universidade Católica do Paraná, 7 a 10 nov. 2011. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5495\\_3010.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5495_3010.pdf). Acesso em: 13 ago. 2020.

SOUSA, Jesus Maria. Repensar o Currículo como emancipador. *In: Revista Tempos e Espaços em Educação*. São Cristóvão, Sergipe: Fluendo Crescit, v. 9, n. 18, jan-abr.2016, p. 111-120.

SOUTO, Ricardo dos Santos. A dignidade da pessoa humana como um valor absoluto no Brasil. *In: Rev. NUFEN*, Belém, v. 11, n. 3, p. 170-186, dez. 2019. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-25912019000300011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912019000300011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 19 out. 2021 (Doi: <http://dx.doi.org/10.26823/RevistadoNUFEN.vol11.nº03ensaio53>).

SPUDEIT, Daniela. **Elaboração do Plano de Ensino e do Plano de Aula**. Rio De Janeiro: Universidade Federal Do Estado Do Rio De Janeiro – Unirio Centro De Ciências Humanas E Sociais - Cch Escola De Biblioteconomia Curso De Licenciatura Em Biblioteconomia, fev. 2014. Disponível em: <https://planejamento.ifro.edu.br/redmine/attachments/download/1401/ELABORACAO%20O%20PLANO%20DE%20ENSINO%20E%20DO%20PLANO%20DE%20AULA.pdf>. Acesso em 08 abr. 2022.

TAQUETTE, Stella Regina; MINAYO, Maria Cecília. Análise de estudos qualitativos conduzidos por médicos publicados em periódicos científicos brasileiros entre 2004 e 2013. *In: Physis - Revista de Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, 2016, p. 417-434, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/sFGYqhpzR9wGbhJXz7wjjvGv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jun. 2020.

TARTUCE, Flávio. **Manual de Direito Civil - Volume Único**. 10. ed., rev., atual. e ampl. São Paulo: Método, 2020.

TARTUCE, Flávio; NEVES, Daniel Amorim Assumpção. **Manual de direito do consumidor**: direito material e processual, volume único. 5ª ed. ver. atual e ampl., RJ: Forense, São Paulo: Método, 2016.

TAVARES, Paulo Sérgio Araújo; BRISOLA, Elisa Maria Andrade; LEÃO, Marluce Auxiliadora Borges Glaus. Políticas sociais públicas e diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em direito: Revisitando as Produções Científicas. *In: Revista Ciências Humanas - Multiplicidade, Contextos e Interdisciplinaridade*. v. 7, n. 2, Taubaté, São Paulo: Programas de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e em Educação da Universidade de Taubaté, 2014. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/144>. Acesso em: 27 mai. 2019.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. Paris, 9 out. 1998 Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 10 set. 2019.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial?** Brasília, DF: UNESCO, 2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244670POR.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA AMAZÔNIA - UFAM. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2025** (1ª revisão de 2018). Manaus: recurso *online*, 2016 (revisão 2018). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1STASxn4NaYw71QGWvX17qW7FZD5wrujh/view>. Acesso em: 21 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Cuiabá, MT: recurso *online*, jun./2019. Disponível em: <https://cms.ufmt.br/files/galleries/42/PDI/PDI%202019-2023.pdf>. Acesso em: 21 dez 2021.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico**, 8ª ed. São Paulo: Libertad, 2001.

VENOSA, Sílvio de Salvo. **Introdução ao Estudo do Direito: primeiras linhas**. 6ª. ed. rev. e atual. São Paulo: Ed. Atlas, 2018.

VILLEGAS V., Bayardo. Rápida y Pertinente Búsqueda por Internet mediante Operadores Booleanos. *In: Universitas Scientiarum*, vol. 8. Bogotá, Colômbia: Pontificia Universidad Javeriana, jul.-dez., 2003, pp. 51-54.

VON IHERING, Rudolf. **A luta pelo Direito**. tradução de J. Cretella Jr. E Agnes Cretella, 8ª ed., São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da Educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *In: Revista Brasileira de Educação*. v. 16 n. 48, set./dez. 2011. Artigo originalmente publicado no Journal of the

Pacific Circle Consortium for Education (it), v. 22, n. 1, dez. 2010, pp. 21-32 (Autorizada a tradução e publicação pelo autor). Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRv76FZpdGXpkVYMNm5Bych/?lang=pt&format=pdf>.  
Acesso em 23 mar. 2020.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar** [*online*]. 2ª. ed. Trad. Ernani Rosa. Capítulos 1 e 2. Porto Alegre: Artmed, 1998. Disponível em:  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/291012/mod\\_resource/content/1/Zabala\\_cap1-2\\_procedimentais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/291012/mod_resource/content/1/Zabala_cap1-2_procedimentais.pdf). Acesso em: 10 set. 2021.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima. Revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. Porto Alegre: Penso, 2014.

ZANARDI, Teodora Adriano Costa. **Conhecimento Poderoso e Conhecimento Contextualizado: o currículo entre Young e Freire**. 36. Reunião Nacional da Anped. Goiânia: Revista Brasileira de Educação, 29 de set/02 de out de 2013.

WINTER, Geraldina Porto. ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. Como aprender e ensinar competências. Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010. 197p. *In: Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.6, n.1, jan.-jun. 2011, p. 133-134. Disponível em:  
<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1821/2006>. Acesso em: 27 dez. 2021.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - O pedido de validação

“Com a sua autorização, tomei a liberdade de lhe contatar para requisitar auxílio em uma pesquisa em Educação envolvendo a Ciência Jurídica. A senhora está recebendo essa solicitação, porque foi, com muita admiração, recomendado como uma especialista em Educação e no Direito.

Sou doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade de Sorocaba-Uniso e orientanda da Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta.

De acordo com as explicações a respeito da pesquisa de Doutorado, disponibilizadas em anexo, **faz-se necessário validar uma proposta de componente curricular**, contendo a ementa; os conceitos e legislação; e o referencial teórico. **Para tanto, preciso de especialistas em Educação e em Direito, ao mesmo tempo.**

Por isso, solicito para a senhora a análise do quadro de caracterização elaborado e peço que fique à vontade para comentar o que considerar pertinente para o aprimorar.

Seguem em anexo:

1. a *proposta de componente curricular envolvendo a Ciência Jurídica*;
2. a *síntese do projeto de pesquisa* contendo a apresentação do estudo, seus objetivos e a metodologia a ser adotada.

Para a validação desse componente curricular, convido a senhora para examinar a pertinência e adequação do componente curricular sobre o Direito, em relação à ementa; ao conteúdo: os conceitos e a legislação; aos objetivos; à abordagem pedagógica e às referências.

Desde já, agradeço sua atenção, seu comprometimento com a pesquisa e, **se houver, sua(s) sugestão(ões) e crítica(s).**”

## APÊNDICE B - Quadro de Caracterização - Elementos de Competência

O quadro de caracterização apresentado aos especialistas para a validação da proposta do componente curricular sobre o Direito está exposto no Quadro 16.

Quadro 16 – Caracterização inicial contendo as dimensões da competência

CONCEITO/ LEIS	HABILIDADES	ATITUDES	REFERÊNCIAS
<p><b>CONCEITO:</b> <b>COMPONENTE CURRICULAR SOBRE O DIREITO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO:</b></p> <p><b>DIREITOS HUMANOS E LEGISLAÇÃO APLICADA</b></p> <hr/> <p><b>LEIS</b> <b>Constituição da República Federativa do Brasil de 1988</b> - <b>Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948</b> - <b>Pactos Internacionais de 1966</b> - <b>Convenção Americana sobre os Direitos Humanos</b> - <b>Lei 10.406/02</b> (CC – responsabilidade civil e empresarial) - <b>Lei 8.078/90</b> (CDC) - <b>Lei 9610/98</b> (Direito Autoral) - <b>Lei 9279/96</b> (Direito de Propriedade Industrial) - <b>Lei 13.709/18</b> (LGPD) - <b>Decreto-Lei 5.452/43</b> (CLT) - <b>Lei 9.394/96</b> (LDB) - <b>Lei n.º 12.651/2012</b> (Código Florestal) - <b>Lei 6.938/81</b> (Política Nacional do Meio Ambiente) - <b>Lei n.º 9.985/2000</b> (SNUC) - <b>Lei 10.257/01</b> (Estatuto das cidades)</p>	<p>Refere-se à ideia do “<b>SABER FAZER</b>”, que pode ser dimensionada das seguintes maneiras:</p> <p>a) possibilitar a participação eficaz na vida social, profissional e política;</p> <p>b) desempenhar, com excelência, tarefas apresentadas no cotidiano escolar, profissional e pessoal;</p> <p>c) encontrar, com destreza, respostas às diversidades apresentadas ao universo pessoal e profissional;</p> <p>d) conseguir enfrentar, com aptidão, as diversas situações presentes no meio político, social e jurídico.</p>	<p>Refere-se à ideia do “<b>SER</b>” (<i>valores necessários para exercer a competência</i>), que pode ser estimada nas seguintes maneiras:</p> <p>a) ter valores determinados para conseguir solucionar as questões apresentadas nos mais diversos ambientes sociais e profissionais;</p> <p>b) demonstrar domínio, por meio dos valores determinados, sobre como resolver as questões apresentadas;</p> <p>c) ter aptidão para, diante de ‘situações-problemas’, resolver as diversidades de forma eficaz;</p> <p>d) possuir técnicas de organização para fortalecer o empenho profissional nas diferentes áreas de trabalho.</p> <p style="text-align: center;">↓ ↓</p> <p>Nesse sentido, buscando promover o ensino por competência, o componente curricular será, ainda, sugerido com abordagens pedagógicas que permitam, em especial, atitudes para a cidadania enquanto fonte de formação do sujeito autônomo, crítico e socialmente responsável.</p> <p>Para isso, tentar-se-á proporcionar uma formação universitária suscetível a promoção dos seguintes atributos:</p> <p><b>1- Consciência social, profissional e jurídica para agir com autonomia e responsabilidade;</b></p> <p><b>2- Empatia para compreender e respeitar as pessoas em todos os ambientes sociais e profissionais;</b></p> <p><b>3- Respeito ao pluralismo e às diversidades, agindo com solidariedade e com consciência social;</b></p> <p><b>4- Resiliência nas diversas situações, demonstrando solidariedade e compromisso com a justiça.</b></p> <p><b>5- Autoconsciência propulsora da construção do sujeito reflexivo, livre e responsável.</b></p>	<p>COMPARATO, Fábio Konder. <b>Ética; Direito, Moral e Religião na Modernidade</b>. SP: Cia das Letras.</p> <p>MILARÉ, Edis, <b>Direito do Ambiente</b>: doutrina, prática, jurisprudência, glossário. SP: ed. RT.</p> <p>NASCIMENTO, Amauri Mascaro. <b>Iniciação ao Direito do Trabalho</b>. SP: Ed. LTr.</p> <p>NEGRÃO, Theotônio; GOUVÊA, José Roberto F., BONDIOLI, Luís Guilherme A.; FONSECA, João Francisco N. <b>Código Civil e legislação em vigor</b>. SP: Ed. Saraiva.</p> <p>NOVAES, Carlos Eduardo; LOBO, César. <b>Cidadania para principiantes</b>: a história dos direitos do homem. SP: Ática.</p> <p>PIOVESAN, Flávia. <b>Direitos humanos e o direito constitucional internacional</b>. SP: Max Limonad.</p> <p>SILVA, José Afonso da. <b>Direito Urbanístico Brasileiro</b>. SP: Malheiros.</p> <p>TARTUCE, Flávio. <b>Manual de direito do consumidor</b>, vol. único direito material e processual. RJ: Método</p> <p>VENOSA, Sílvio de Salvo. <b>Introdução ao Estudo do Direito: primeiras linhas</b>. 3ª. ed., SP: Ed. Atlas.</p>

## APÊNDICE C - Proposta apresentada aos especialistas para validação

Análise encaminhada com o objetivo de examinar a pertinência da pesquisa e a pertinência da proposta do componente curricular do Direito, como referencial, para ser inserido na matriz curricular dos cursos de graduação.

A proposta apresentada aos especialistas se constitui de: *ementa*, o conteúdo a ser implementado para o componente curricular sobre o Direito proposto para os cursos de Graduação; o *conteúdo mínimo*, que poderá ser adaptado a cada curso de graduação; os *objetivos*; a *abordagem pedagógica* e as *referências básicas*.

**Quadro 17 – Proposta inicial do componente curricular do Direito**

<b>EMENTA</b>
Direito e Democracia. História e noções dos direitos fundamentais e dos Direitos Humanos. Direitos e Deveres Profissionais e a Cidadania. Meio ambiente, Bem Ambiental e Direito Ambiental na perspectiva dos Direitos Humanos. Ética profissional.
<b>OBJETIVOS</b>
Ao final do componente, os estudantes estarão aptos a: 1. Compreender as acepções sociais e jurídicas dos Direitos Humanos; 2- Perceber as garantias presentes nos Direitos Humanos para preservar os direitos individuais e coletivos; 3- Entender o significado e as concepções do exercício da cidadania; 4- Reconhecer direitos e deveres, moral e ética primordiais para o convívio social e profissional.
<b>CONTEÚDO</b>
<p><b>1 - Introdução ao Estudo do Direito, manifestações jurídicas e noções de Direito Constitucional.</b> * Leis: - <b>Constituição da República Federativa do Brasil de 1988</b> - <b>Decreto-Lei 4.657/42</b> (Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro) - <b>Lei 10.406/02</b> (Código Civil – responsabilidade civil e empresarial)</p> <p><b>2 - Direito internacional e direito interno analisados em uma noção política e sociojurídica brasileira.</b> * Leis: - <b>Constituição da República Federativa do Brasil de 1988</b> - <b>Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948</b> - <b>Pactos Internacionais de 1966</b> - <b>Convenção Americana sobre os Direitos Humanos</b> - <b>Lei 10.406/02</b> (Código Civil)</p> <p><b>3 – Direitos políticos e direitos da nacionalidade e as regras previstas para as principais relações jurídicas existentes no meio social brasileiro</b> * Leis: - <b>Constituição da República Federativa do Brasil de 1988</b> - <b>Lei 10.406/02</b> (Código Civil) - <b>Lei 8.078/90</b> (Código de Defesa do Consumidor) - <b>Lei 13.709/18</b> (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais - LGPD) - <b>Decreto-Lei 5.452/43</b> (Consolidação das Leis do Trabalho – CLT)</p> <p><b>4 - Sentido, evolução e questões essenciais e atuais sobre Meio Ambiente</b> * Leis: - <b>Lei n.º 12.651/2012</b> (Código Florestal) - <b>Lei 6.938/81</b> (Política Nacional do Meio Ambiente) - <b>Lei n.º 9.985/2000</b> (SNUC- Sistema Nacional de Unidades de Conservação)</p> <p><b>5 - Legislação e regulamentação</b> * Leis: - <b>Lei 10.406/02</b> (Código Civil) - <b>Lei 8.078/90</b> (Código de Defesa do Consumidor) - <b>Lei 9610/98</b> (Direito Autoral) - <b>Lei 9279/96</b> (Direito de Propriedade Industrial)</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Lei 13.709/18</b> (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais - LGPD)</li> <li>- <b>Decreto-Lei 5.452/43</b> (Consolidação das Leis do Trabalho – CLT)</li> <li>- <b>Lei 9.394/96</b> (Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB)</li> </ul>
<b>BORDAGEM PEDAGÓGICA</b>
<p>Esta precisa garantir, considerando a missão da Educação Superior<sup>144</sup> (UNESCO, CMES, Paris, 1998), a formação humanista (GOERGEN, 2014) e o desenvolvimento da competência, a partir de atitudes e valores (ZABALA; ARNAU, 2014). A primeira pressupõe o potencial crítico e transformador da educação baseada em sensibilidade social para agir com autonomia e responsabilidade. Trabalhar o componente, com foco em conteúdos de natureza atitudinal, contribuirá para o desenvolvimento da competência profissional e jurídica para solucionar os problemas do cotidiano. A dimensão atitudinal envolve os valores e as virtudes, por exemplo: empatia para compreender e respeitar as pessoas em todos os ambientes sociais e profissionais; respeito ao pluralismo e às diversidades, agindo com solidariedade e com consciência social; resiliência nas diversas situações, demonstrando solidariedade e compromisso com a justiça. Para atender a essas duas perspectivas, a abordagem pedagógica pressupõe o protagonismo e ação do estudante, respeitando a autonomia do docente ao ministrar suas aulas.</p>
<b>REFERÊNCIAS</b>
<p><b>Referências alusivas ao item 1:</b></p> <p>LENZA, Pedro. <b>Direito constitucional esquematizado</b>. São Paulo: Saraiva.</p> <p>NEGRÃO, Theotônio; GOUVÊA, José Roberto F., BONDIOLI, Luís Guilherme A.; FONSECA, João Francisco N. <b>Código Civil e legislação em vigor</b>. SP: Ed. Saraiva.</p> <p>NOVELINO, Marcelo. <b>Curso de Direito Constitucional</b>. Salvador: Juspodivm.</p> <p>VENOSA, Sílvio de Salvo. <b>Introdução ao Estudo do Direito</b>: primeiras linhas. 3ª. ed., SP: Ed. Atlas.</p> <p><b>Referências alusivas ao item 2:</b></p> <p>LENZA, Pedro. <b>Direito constitucional esquematizado</b>. São Paulo: Saraiva.</p> <p>NOVELINO, Marcelo. <b>Curso de Direito Constitucional</b>. Salvador: Juspodivm.</p> <p>PIOVESAN, Flávia. <b>Direitos humanos e o direito constitucional internacional</b>. 14.ed. SP: Max Limonad.</p> <p><b>Referências alusivas ao item 3:</b></p> <p>LENZA, Pedro. <b>Direito constitucional esquematizado</b>. São Paulo: Saraiva.</p> <p>NOVAES, Carlos Eduardo; LOBO, César. <b>Cidadania para principiantes: a história dos direitos do homem</b>. São Paulo: Ática.</p> <p>NOVELINO, Marcelo. <b>Curso de Direito Constitucional</b>. Salvador: Juspodivm.</p> <p>TARTUCE, Flávio. <b>Manual de direito do consumidor</b>, volume único direito material e processual. 5ª ed., RJ: Método.</p> <p><b>Referências alusivas ao item 4:</b></p> <p>MILARÉ, Edis, <b>Direito do Ambiente</b>: doutrina, prática, jurisprudência, glossário. 6ª ed., SP: ed. RT.</p> <p>SILVA, José Afonso da. <b>Direito Urbanístico Brasileiro</b>. 6. ed. SP: Malheiros.</p> <p><b>Referências alusivas ao item 5:</b></p> <p>COMPARATO, Fábio Konder. <b>Ética; Direito, Moral e Religião na Modernidade</b>. SP: Cia das Letras.</p> <p>NASCIMENTO, Amauri Mascaro. <b>Iniciação ao Direito do Trabalho</b>. SP: Ed. LTr.</p> <p>TARTUCE, Flávio. <b>Manual de direito do consumidor</b>, volume único direito material e processual. 5ª ed., RJ: Método.</p>

**Fonte:** Elaboração própria adaptada com os elementos coletados e analisados nesta pesquisa.

<sup>144</sup> Conferência Mundial sobre o Ensino Superior – CMES, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, em 1998 em Paris.

## ANEXOS

## ANEXO A - As 50 faculdades do Brasil com as maiores notas, segundo o MEC

Quadro 18 - Lista com as Instituições de Ensino<sup>145</sup>

Universidade <sup>146</sup>	IGC	IGC
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR)	4,058	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (UFV)	4,076	5
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)	4,425	5
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (UNESP)	4,100	5
FACULDADE DE MEDICINA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO (FAMERP)	3,947	5
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO (FGV-EAESP)	4,028	5
FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS DA SANTA CASA SÃO PAULO (FCMSCSP)	3,960	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)	3,998	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)	4,302	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)	4,300	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)	4,141	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)	4,081	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP)	4,165	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)	4,051	5
INSTITUTO TECNOLÓGICO DE AERONÁUTICA (ITA)	4,357	5
INSTITUTO MILITAR DE ENGENHARIA (IME)	4,459	5
FUNDAÇÃO UNIVERS. FED. DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE (UFCSPA)	4,028	5
FACULDADE JESUÍTA DE FILOSOFIA E TEOLOGIA (FAJE)	4,329	5
FACULDADE ESCOLA PAULISTA DE DIREITO (FACEPD)	3,958	5
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO (UENF)	3,966	5
FACULDADE DE DIREITO DE VITÓRIA (FDV)	4,169	5
FACULDADE DE CASTELO - MULTIVIX CASTELO	3,970	5

<sup>145</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/igc>. Acesso em: 17 dez. 2021.

<sup>146</sup> Observações apresentadas no próprio portal do MEC: “Universidades que não participam do Enade, como a USP, não entram no ranking; Dados consultados em 23/04/2021”.

FACULDADES EST	4,199	5
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS (EBAPE)	4,420	5
FACULDADE DO ESPÍRITO SANTO (UNES)	4,129	5
ESCOLA DE DIREITO DO RIO DE JANEIRO (DIREITO RIO)	4,078	5
ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO (FGV DIREITO SP)	4,350	5
ESCOLA DE ECONOMIA DE SÃO PAULO (EESP)	4,779	5
FACULDADE SÃO LEOPOLDO MANDIC	4,148	5
FACULDADE FUCAPE (FUCAPE)	4,367	5
FACULDADE SÃO GERALDO (FSG)	4,079	5
ESCOLA BRASILEIRA DE ECONOMIA E FINANÇAS (EBEF)	4,855	5
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS	4,789	5
FACULDADE DE BALSAS (UNIBALSAS)	4,012	5
CENTRO UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO (UNIBRA)	3,963	5
FACULDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO NORTE	3,990	5
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC (UFABC)	4,003	5
FACULDADE DE TEOLOGIA DE SP DA IGREJA PRESBITERIANA INDEP. DO BRASIL	4,146	5
FACULDADE NORTE CAPIXABA DE SAO MATEUS (MULTIVIX SÃO MATEUS)	4,160	5
INSTITUTO NAC. DE ENSINO SUP. E PÓS-GRADUAÇÃO PADRE GERVÁSIO (INAPÓS)	4,281	5
FACULDADE DE TECNOLOGIA SAINT PAUL	3,950	5
FACULDADE CRISTÃ DE CURITIBA (FCC)	3,978	5
ESCOLA DE MATEMÁTICA APLICADA (EMAp-FGV)	4,161	5
FACULDADE FIPECAFI	4,026	5
FACULDADE ARI DE SÁ (FAS)	3,986	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB)	4,123	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT)	3,237	4
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)	3,942	4
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)	3,368	4
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)	3,048	4

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/igc>.

## ANEXO B - Divulgação do resultado da Comissão Avaliadora

Divulgação do resultado da Comissão Avaliadora quanto à escolha das propostas do componente curricular *Direitos Humanos e Cidadania* sugeridas para o Projeto Vida & Carreira da Uniso.

### Quadro 19: Divulgação do resultado da proposta do componente do Direito

Prezados(as) Professores(as), bom dia. Espero que todos estejam bem.

Após estudo e análise da Comissão designada pela Pró-Reitoria de Graduação e Assuntos Estudantis, dentro do Edital Prograd N° 001/2021, que dispõe sobre o Processo de elaboração dos componentes curriculares pertencentes ao Projeto de Vida & Carreira, em conformidade com as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação da Universidade de Sorocaba, elencamos abaixo a relação de componentes curriculares aprovados e que serão oferecidos a partir do 1º semestre de 2022:

[...]

**- Direitos Humanos e Cidadania - Profa. Vanessa Gurgel G. Corrêa**

[...]

O Centro de Educação e Tecnologia – CET estará entrando em contato brevemente com os docentes que tiveram componentes curriculares aprovados, para início dos trabalhos de elaboração do material didático.

[...]

Pró-Reitor de Graduação e Assuntos Estudantis

**Fonte:** E-mail institucional encaminhado aos docentes da Uniso em 03 de setembro de 2021.