

# ESTUDANDO DIREITOS HUMANOS

DIAGNÓSTICO E PROPOSIÇÕES DO  
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM  
DIREITOS HUMANOS NOS CURSOS DE DIREITO  
DO ESTADO DO TOCANTINS



**RELATÓRIO DE PESQUISA**  
**Graciela Maria Costa Barros**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**  
**ESCOLA SUPERIOR DA MAGISTRATURA TOCANTINENSE**

**GRACIELA MARIA COSTA BARROS**

**ESTUDANDO DIREITOS HUMANOS:  
DIAGNOSTICO E PROPOSIÇÕES DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM  
EM DIREITOS HUMANOS NOS CURSOS DE DIREITO DO ESTADO DO  
TOCANTINS**

**PALMAS-TO**

**2016**

**GRACIELA MARIA COSTA BARROS**

**ESTUDANDO DIREITOS HUMANOS:  
DIAGNOSTICO E PROPOSIÇÕES DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM  
EM DIREITOS HUMANOS NOS CURSOS DE DIREITO DO ESTADO DO  
TOCANTINS**

Relatório Conclusivo de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional e Interdisciplinar em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos, da Universidade Federal do Tocantins, em parceria com a Escola Superior da Magistratura Tocantinense, na Linha de Pesquisa Instrumentos de Acesso à Justiça e Tutela de Direitos, subárea de concentração Direitos Humanos e Educação como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Patrícia Medina.

**PALMAS – TO**

**2016**

B277e Barros, Graciela Maria Costa.

Estudando direitos humanos: diagnóstico e proposições do processo de ensino aprendizagem em direitos humanos nos cursos de direito do estado do Tocantins. / Graciela Maria Costa Barros - Palmas, TO, 2016. 227f.

Relatório Técnico (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins - Campus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Prestação Jurisdicional em Direitos Humanos, 2016.  
Orientadora: Patrícia Medina

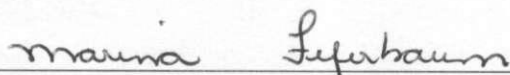
I. Direitos Humanos. II. Educação. III. Processo Ensino-Aprendizagem. IV. Interdisciplinar. V. Disciplinar.

**CDD 342**

ESTUDANDO DIREITOS HUMANOS:  
DIAGNOSTICO E PROPOSIÇÕES DO PROCESSO DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM EM DIREITOS HUMANOS NOS CURSOS DE DIREITO DO  
ESTADO DO TOCANTINS.

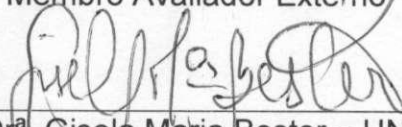
Relatório Conclusivo de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional e Interdisciplinar em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos, da Universidade Federal do Tocantins, em parceria com a Escola Superior da Magistratura Tocantinense, na Linha de Pesquisa: Instrumentos de Acesso à Justiça e Tutela de Direitos, subárea de concentração Direitos Humanos e Educação como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Palmas, Tocantins, 05 de dezembro de 2016.



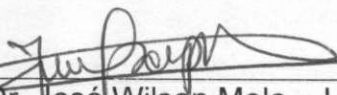
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marina Ferfebaum – FGV/SP

Membro Avaliador Externo



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gisela Maria Bester – UNOESC

Membro Avaliador Externo – Suplente



Prof. Dr. José Wilson Melo – UFT

Membro Avaliador Interno



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patricia Medina – UFT

Orientadora

...da minha vida, minha mãe e meu amor Prof<sup>a</sup>. Glória.  
...que recebi, meus filhos: Gabriel e Isabel.  
...que conquistou minha vida e meu amor: Helenias.

## DEDICATÓRIA

À minha força, meu exemplo de vida, minha mãe e pai: Profa. Glória.

Aos presentes divinos que recebi, meus filhos: Gabriel e Isabel.

Ao homem que conquistou minha vida e meu amor: Hernanes.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha querida Profa. Dra. Patrícia Medina, que se tornou mais que orientadora de Mestrado, uma amiga para a vida. Muito obrigada por tudo. Você bem sabe como foi árdua esta caminhada, que ainda nos dará muitos frutos no futuro.

Aos amigos que fiz durante o Mestrado e que levarei para a vida: Patrícia, Halyny e Osnilson e nossos trabalhos inesquecíveis.

Aos membros da minha banca: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marina Ferfebaum, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gisela Maria Bester e Prof. Dr. José Wilson Melo, pelas lúcidas orientações na qualificação que ajudaram na execução desta pesquisa.

A toda a equipe da Procuradoria Federal da UFT, pelo apoio e paciência nesses dois anos: Dr. Marcelo, Dra. Patrícia, Winycius, Rodrigo e Paulo.

À equipe da ESMAT que gentilmente me ajudou, principalmente minha querida amiga Marcela Santa Cruz.

Aos Professores e Coordenadores das IES que participaram da pesquisa e auxiliaram nesse caminho: Prof. Wellington (Araguaína), Prof. Daniel (Araguaína), Profa. Debora (Palmas), Prof. Gustavo Paschoal (Palmas), Profa. Beatriz (Dianópolis), Profa. Renata (Palmas), Prof. Irineu (Augustinópolis), Prof. Eric (Palmas), Profa. Kadyan (Gurupi) e Profa. Bianca (Gurupi).

Aos colegas de mestrado que tão prontamente ajudaram: querida Luíza (Colinas) e prezado André (Gurupi).

À Andrea Cardinale Urani Morais de Oliveira, da Turma IV do Mestrado, que conseguiu disponibilizar a documentação que tanto fazia falta.

Por fim, aqueles que me ajudaram com suporte técnico: Jack (Jefferson), Nerix (Nerinaldo), John (Lennon), Hizadora Constanza, Paulo Roberto e Tatyane Neves.

“Teus verdadeiros educadores, aqueles que te formarão, te revelam o que são verdadeiramente o sentido original e a substância fundamental da sua essência, algo que resiste absolutamente a qualquer educação e a qualquer formação, qualquer coisa em todo caso de difícil acesso, como um feixo compacto e rígido: teus educadores não podem ser outra coisa senão teus libertadores.”

*Nietzsche – Escritos sobre Educação.*

"Consideramos estas verdades auto evidentes: que todos os homens são criados iguais, dotados pelo seu Criador de certos Direitos inalienáveis, que entre estes estão a Vida, a Liberdade e a busca da Felicidade".

*Thomas Jefferson - Declaração da Independência,  
preparada em meados de junho de 1776.*



## RESUMO

Trata-se de relatório conclusivo vinculado à linha de pesquisa Instrumentos de Acesso à Justiça e Tutela de Direitos, subárea de concentração Direitos Humanos e Educação, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional e Interdisciplinar em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos, da Universidade Federal do Tocantins, em parceria com a Escola Superior da Magistratura Tocantinense, dedicado à construção de diagnóstico sobre o processo de ensino-aprendizagem em Direitos Humanos nos cursos de Direito do Estado do Tocantins. Conhecer a realidade regional de como se dá, na formação jurídica, o ensino e a aprendizagem dos Direitos Humanos decorreu da necessidade do Núcleo de Estudos e Pesquisas Empíricas no Direito e na Educação (UFT/ESMAT) de dados confiáveis que possibilitassem o desenvolvimento de ações de intervenção na área. A pesquisa seguiu a atual corrente de expansão da pesquisa empírica em Direito e adotou abordagens multimetodológicas. Os dados foram obtidos por meio de pesquisa exploratória, análise de conteúdo da totalidade dos projetos políticos pedagógicos dos cursos e aplicação de questionários aos alunos, professores e coordenadores de curso. Os processos da análise e interpretação dos dados foram embasados por pesquisa de referenciais teóricos da literatura da área, bem como as orientações legislativas aplicáveis. Para ser possível afirmar se os cursos de Direito do Tocantins atendiam às exigências de tratamento da temática e como o faziam, foram definidos três indicadores, tendo como base as exigências legais do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e a Resolução CNE Nº 01/2012, sendo estes: as formas inter e transdisciplinar; a forma disciplinar; e os projetos de pesquisa e extensão. Assim, foi possível mapear nos projetos políticos pedagógicos como os cursos tratavam a temática por meio da realização de análise de conteúdo (Bardin). Com as respostas dos sujeitos, estabeleceu-se uma triangulação que possibilitou a caracterização do processo de ensino-aprendizagem. Além da construção do diagnóstico, a pesquisa forneceu a caracterização social dos cursos, instituições e comunidade acadêmica dos cursos de Direito do Estado, bem como possibilitou a construção de um *checklist* propositivo que sugere mecanismos de aperfeiçoamento da prática educativa voltada aos Direitos Humanos, tendo em vista a necessidade de promover a plena inserção desta temática na educação jurídica, possibilitando uma formação profissional e cidadã voltada à preservação e à defesa dos direitos humanos.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos. Educação. Processo Ensino-Aprendizagem. Interdisciplinar. Disciplinar.

## ABSTRACT

This is conclusive report entailed to the approach research Instruments line to the Rights Justice and Guardianship, sub area of Human Right concentration and Education, of the Postgraduation Program *Stricto Sensu* Masters Professional and interdisciplinary in Adjudication and Human Rights, of Tocantins' Federal University, in partnership with superior school of the Judicature Tocantinense and dedicated to the diagnosis construction on the teaching-learning process in Human Rights, in the Right courses of Estado do Tocantins. Know the regional reality of as if gives, in the juridical formation, the teaching and the learning of the Human Rights resulted of the need to Studies Nucleus and Empiric Researches in the Right and in the Education, for reliable data that enabled the intervention actions development in the area. The research followed the expansion current chain of the empiric research in Right and adopted approaches multi-methodologies. The data were obtained through exploratory research, totality courses and application political-pedagogical projects content analysis of questionnaires to the students, courses professors and coordinators. The data analysis and interpretation processes were based by references research theoretical of the literature of the area, as well as the applicable legislative orientations. To be possible to affirm if the Right courses of Tocantins attended the treatment exigencies of the thematic and as they did it, they were defined three indicators, to characterize this assistance having as base the Education National Plan legal exigencies in Human Rights and the Resolution CNE N° 01/2012, being these: The forms interdisciplinary and transdisciplinary; The discipline form; And the research and extension projects. This way, it was possible charty in the pedagogical political projects as the courses treated to the thematic, through the content analysis accomplishment (Bardin), and with the subjects answers it established a triangulation, that enabled the teaching process characterization-learning. Besides the diagnosis construction, the research supplied the social characterization of the courses, right courses Institutions and academic community of the Estado, as well as it enabled the construction of a checklist propositional that suggests improvement mechanisms of the geared educational practice to the Human Rights having in mind the need to promote the full insert of this thematic inside the juridical education, enabling a professional formation and geared citizen to the preservation and defense of the human rights.

**Key words:** Human rights. Education. Teaching-Learning Process. Interdisciplinary. Disciplinary.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Descrição dos passos metodológicos .....	24
Figura 02 – Mapa físico do estado do Tocantins, cidades onde são ofertados cursos de Direito e respectivas quantidades em 2015.....	35
Figura 03 – Reprodução da página do sítio eletrônico da UNITINS, Campi de Augustinópolis e Dianópolis .....	36
Figura 04– Caracterização dos cursos de Direito do Tocantins, por cidade, quantidade e natureza jurídica, 2016 .....	36
Figura 05 – Caracterização geral dos cursos de Direito no Tocantins em 2016 .....	37
Figura 06 – Fluxo de desenvolvimento de uma análise a partir da metodologia de Análise de Conteúdos de Laurence Bardin .....	44
Figura 07 – Quantitativo geral de palavras-chave localizadas nos PPP e MC dos cursos de Direito do Tocantins, 2016 .....	45
Figura 08 – Palavras-chave nos PPP e MC dos cursos de Direito do Tocantins, 2016.....	46
Figura 09 – Palavra-chave “direitos humanos”: quantidade de inserções e contexto de localização, 2016 .....	47
Figura 10 – Tipo de oferta da Disciplina de Direitos Humanos por curso de Direito do Tocantins, 2016 .....	51
Figura 11 – Inserção da temática “direitos humanos” em disciplinas do curso de Direito do Tocantins, 2016 .....	52
Figura 12 – Quantidade de cursos, formas de tratamento dado à palavra-chave “direitos humanos” nos Cursos de Direito do Tocantins, 2016 .....	54
Figura 13 – Palavra-chave “direitos fundamentais”, quantidade de inserções e contexto nos PPP e MC, dos cursos de Direito do Tocantins, 2016 .....	55
Figura 14 – Inserção da palavra-chave “direitos fundamentais” de forma interdisciplinar nos cursos de Direitos do Tocantins, 2016.....	58
Figura 15 – Formas de tratamento dado à palavra-chave “direitos fundamentais” nos PPP e MC dos Cursos de Direito do Tocantins, 2016 .....	60

Figura 16 – Palavra-chave “proteção”, quantidade de inserções e contexto localizado nos PPP e MC dos cursos de Direito do Tocantins, 2016 .....	61
Figura 17 – Inserção da palavra-chave “proteção” de forma interdisciplinar, nos PPP e MC dos cursos de Direito do Tocantins, 2016.....	63
Figura 18 – Formas de tratamento dado à palavra-chave “proteção” x quantidade, nos Cursos de Direito do Tocantins, 2016.....	65
Figura 19 – Palavra-chave “garantias”, quantidade de inserções e contexto nos PPP e MC dos cursos de Direito do Tocantins, 2016.....	65
Figura 20 – Inserção da palavra-chave “garantias” de forma interdisciplinar, nos cursos de Direito do Tocantins, 2016 .....	68
Figura 21 – Formas de tratamento dado à palavra-chave “garantias ” x quantidade nos PPP e MC dos Cursos de Direito do Tocantins, 2016.....	69
Figura 22 – Atendimento pelos cursos de Direito aos indicadores de formas de inserção de DH - Curso I, Tocantins, 2016 .....	71
Figura 23 – Atendimento pelos cursos de Direito aos indicadores de formas de inserção de DH - Curso II, Tocantins, 2016 .....	72
Figura 24 – Atendimento pelos cursos de Direito aos indicadores de formas de inserção de DH - Curso III, Tocantins, 2016 .....	73
Figura 25 – Atendimento pelos cursos de Direito aos indicadores de formas de inserção de DH - Curso IV, Tocantins, 2016 .....	74
Figura 26 – Atendimento pelos cursos de Direito aos indicadores de formas de inserção de DH - Curso V, Tocantins, 2016 .....	76
Figura 27 – Atendimento pelos cursos de Direito aos indicadores de formas de inserção de DH - Curso VI, Tocantins, 2016 .....	76
Figura 28 – Atendimento pelos cursos de Direito aos indicadores de formas de inserção de DH - Curso VII, Tocantins, 2016 .....	77
Figura 29 – Atendimento pelos cursos de Direito aos indicadores de formas de inserção de DH - Curso VIII, Tocantins, 2016 .....	78
Figura 30 – Atendimento pelos cursos de Direito aos indicadores de formas de inserção de DH - Curso IX, Tocantins, 2016 .....	79
Figura 31 – Atendimento pelos cursos de Direito aos indicadores de formas de inserção de DH - Curso X, Tocantins, 2016 .....	80

Figura 32 – Atendimento pelos cursos de Direito aos indicadores de formas de inserção de DH - Curso XI, Tocantins, 2016 .....	82
Figura 33 – Atendimento pelos cursos de Direito aos indicadores de formas de inserção de DH - Curso XII, Tocantins, 2016 .....	83
Figura 34 – Atendimento pelos cursos de Direito aos indicadores de formas de inserção de DH - Curso XIII, Tocantins, 2016 .....	84
Figura 35 – Atendimento pelos cursos de Direito aos indicadores de formas de inserção de DH - Curso XIV, Tocantins, 2016.....	85
Figura 36 – Atendimento pelos cursos de Direito aos indicadores de formas de inserção de DH - Curso XV, Tocantins, 2016.....	86
Figura 37 – Demonstrativo de participação das Instituições de Ensino na pesquisa, 2016.....	95
Figura 38 – Coordenadores: caracterização por gênero x IES, Tocantins, 2016 .....	98
Figura 39 – Caracterização dos Coordenadores de Direito do Tocantins por natureza jurídica da instituição: idade e tempo de magistério.....	98
Figura 40 – Formação dos Coordenadores dos cursos de Direito do Tocantins, por natureza jurídica, 2016.....	99
Figura 41 – Inserção da temática de DH durante a formação dos Coordenadores de cursos de Direito do Tocantins, 2016 .....	100
Figura 42 – Forma de inserção da temática de DH nas IES do Tocantins, segundo coordenadores de curso de Direito, 2016.....	101
Figura 43 – Processo de planejamento das atividades nas IES e inserção da temática DH nos cursos segundo Coordenadores de curso de Direito do Tocantins, 2016 .....	102
Figura 44 – Processo de elaboração dos PPP e a presença da temática de DH nos documentos institucionais segundo Coordenadores de Direito do Tocantins, 2016 .....	103
Figura 45 – Influência da Resolução Nº 01, de 30/05/2012 na inserção da temática de DH nos PPP dos cursos de Direito do Tocantins, 2016.....	104
Figura 46 – Impressões dos Coordenadores de Curso de Direito/TO acerca da importância da temática de DH, como analisavam a realidade de sua IES e como julgavam que deveria ser o ensino da temática.....	105
Figura 47 – Qual o significado de DH para os Coordenadores de Curso de Direito, Tocantins, 2016 .....	106

Figura 48 – Professores de Direito do Tocantins: natureza jurídica na IES, sexo e faixa etária, Tocantins, 2016.....	108
Figura 49 – Formação dos professores do curso de Direito, Tocantins, 2016 .....	109
Figura 50 – Inserção da temática de DH durante a formação dos professores dos cursos de Direito, Tocantins, 2016 .....	110
Figura 51 – Como se dá a inserção da temática de DH nos cursos de Direito nas IES do Tocantins, na perspectiva dos professores, 2016.....	111
Figura 52 – Inserção da temática DH no processo de planejamento das atividades nas IES na perspectiva dos professores de Direito, Tocantins, 2016.....	112
Figura 53 – Professores: impressões sobre importância da temática de DH, como percebe o processo na IES que atua e como deveria ser, Tocantins, 2016.....	113
Figura 54 – Significado de DH para os Professores dos cursos de Direito, Tocantins, 2016.....	113
Figura 55 – Alunos dos cursos de Direito, Tocantins: faixa etária e turno que frequenta por natureza jurídica da IES, 2016.....	115
Figura 56 – Alunos dos cursos de Direito, Tocantins: faixa etária e turno que frequenta por natureza jurídica da IES, 2016.....	115
Figura 57 – Alunos dos cursos de Direito, Tocantins: percepção sobre a temática de DH no seu processo de formação 2016.....	116
Figura 58 – Formas de inserção da temática de DH, sob a percepção dos acadêmicos de Direito, Tocantins, 2016 .....	117
Figura 59 – Alunos dos cursos de Direito, Tocantins: percepção sobre como se deu a inserção da temática de DH, 2016 .....	118
Figura 60 – Alunos dos cursos de Direito, Tocantins: importância e contribuição atribuídas à temática de DH para a formação profissional. 2016 .....	119
Figura 61 – Alunos dos cursos de Direito, Tocantins: impressões sobre o processo de aprendizagem da temática de DH e como entendem que deveria ser, 2016.....	120
Figura 62 – Significado de Direitos Humanos para alunos dos cursos de Direito, Tocantins, 2016 .....	121
Figura 63 – Respostas dos alunos do Curso I, 2016.....	123

Figura 64 – Respostas dos alunos do Curso II, 2016.....	124
Figura 65 – Respostas dos alunos do Curso III, 2016.....	125
Figura 66 – Respostas dos alunos do Curso IV, 2016 .....	126
Figura 67 – Respostas dos alunos do Curso V, 2016 .....	127
Figura 68 – Respostas dos alunos do Curso VI, 2016 .....	128
Figura 69 – Respostas dos alunos do Curso VII, 2016 .....	129
Figura 70 – Respostas dos alunos do Curso VIII, 2016 .....	130
Figura 71 – Respostas dos alunos do Curso X, 2016 .....	131
Figura 72 – Respostas dos alunos do Curso XI, 2016 .....	132
Figura 73 – Respostas dos alunos do Curso XV, 2016.....	133
Figura 74 – Comparativo do tratamento da temática de DH nos cursos de Direito: alunos x professores x coordenadores, Tocantins, 2016.....	136
Figura 75 – Comparativo dos meios utilizados para inserção de DH nos cursos de Direito: alunos x professores x coordenadores, Tocantins, 2016.....	137
Figura 76 – Comparativo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem em DH nos cursos de Direito / Tocantins, alunos x professores x coordenadores, 2016 .....	139
Figura 77 – Comparativo da melhor forma para inserção de DH nos cursos de Direito: alunos x professores x coordenadores, Tocantins, 2016.....	140
Figura 78 – Caracterização das IES e cursos por sua natureza jurídica e localização geográfica, Tocantins, 2016 .....	141
Figura 79 – Índice de participação de cursos: pesquisa empírica e análise de PPP x natureza jurídica.....	142
Figura 80 – Perfil dos Coordenadores dos cursos de Direito, Tocantins, 2016.....	142
Figura 81 – Perfil dos Professores do Curso de Direito, Tocantins, 2016 .....	143
Figura 82 – Perfil dos alunos do último ano dos cursos de Direito, Tocantins, 2016 .....	144
Figura 83 – Apresentação comparativa do cumprimento dos indicadores das formas de tratamento dispensado à temática de DH no processo de ensino-aprendizagem dadas pelos cursos de Direito do Tocantins, com base na análise de conteúdo de Bardin, 2016 .....	145
Figura 84 – Ranking de cursos x atendimento dos indicadores x frequência absoluta, 2016.....	146

Figura 85 – Formas de tratamento previstas nos PPP e MC dos cursos de Direito do Tocantins e a quantidade de cursos em que foram identificadas .....	147
Figura 86 – Representação esquemática da interdisciplinaridade .....	188
Figura 87 – Representação esquemática da Multidisciplinaridade .....	189
Figura 88 – Representação esquemática da transdisciplinaridade .....	190
Figura 89 – Criação dos primeiros cursos de Direito.....	191
Figura 90 – Esquema da situação sócio-política e os cursos de Direito no Brasil República .....	194
Figura 91 – Representação da divisão estabelecida a partir da reforma Francisco Campos .....	195
Figura 92 – Representação do Ensino Jurídico durante a Ditadura Militar .....	196
Figura 93 – Inovações na educação jurídica com a Portaria Nº 1886/94 .....	196



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
DH	Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos do Homem
EDH	Educação em Direitos Humanos
ESMAT	Escola Superior da Magistratura Tocantinense
IES	Instituição de Ensino Superior
MC	Matriz Curricular
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PMEHD	Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPP	Projeto Político Pedagógico
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFT	Universidade Federal do Tocantins

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	19
<b>A PESQUISA NO TEMPO</b> .....	23
<b>PARTE I – PESQUISA DE CAMPO</b> .....	30
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	31
<b>2 CONTEXTO: O TOCANTINS, AS INSTITUIÇÕES E OS CURSOS</b> .....	33
<b>3 ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS E MATRIZES CURRICULARES</b> .....	39
<b>3.1 Dados gerais</b> .....	45
<b>3.2 Palavra-chave: “direitos humanos”</b> .....	46
<b>3.3 Palavra-chave: “direitos fundamentais”</b> .....	55
<b>3.4 Palavra-chave: “proteção” (de direitos)</b> .....	60
<b>3.5 Palavra-chave: “garantias” (constitucionais)</b> .....	65
<b>3.6 Tratamento de dados e resultados da análise documental</b> .....	69
3.6.1 Curso I .....	71
3.6.2 Curso II .....	72
3.6.3 Curso III .....	73
3.6.4 Curso IV .....	74
3.6.5 Curso V .....	75
3.6.6 Curso VI .....	76
3.6.7 Curso VII .....	77
3.6.8 Curso VIII .....	78
3.6.9 Curso IX .....	79
3.6.10 Curso X .....	80
3.6.11 Curso XI .....	81
3.6.12 Curso XII .....	82
3.6.13 Curso XIII .....	83
3.6.14 Curso XIV .....	84
3.6.15 Curso XV .....	85
<b>4 REALIZAÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA</b> .....	88
<b>4.1 Etapa: coleta de dados</b> .....	92
<b>4.2 Etapas: apresentação e descrição dos dados</b> .....	96
4.2.1 Coordenadores de curso .....	97

4.2.2 Professores .....	107
4.2.3 Alunos .....	114
<b>4.3 Etapa: análise comparada.....</b>	<b>133</b>
4.3.1 Comparação dos dados obtidos com a pesquisa empírica, por classe de respondentes .....	135
<b>5 RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO .....</b>	<b>141</b>
<b>5.1 Caracterização das IES, seus cursos de direito e comunidade acadêmica .....</b>	<b>141</b>
<b>5.2 Conclusões da análise de conteúdo – comparação dos dados por curso .....</b>	<b>144</b>
<b>5.3 Conclusões da pesquisa empírica – análise das respostas dos questionários .....</b>	<b>147</b>
<b>PARTE II – PESQUISA TEÓRICA.....</b>	<b>150</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>151</b>
<b>2 FALANDO SOBRE DIREITOS HUMANOS .....</b>	<b>153</b>
2.1 Os Direitos humanos no tempo .....	153
2.2 O que são os direitos humanos? .....	156
<b>3 A GARANTIA DE CONHECER O PRÓPRIO DIREITO – PORQUE A EDUCAÇÃO É UM DIREITO.....</b>	<b>159</b>
3.1 Por que se falar sobre educação em direitos humanos? .....	161
3.2 Garantias legais e normativas da inserção dos direitos humanos no processo educativo do ensino superior .....	165
3.2.1 Orientações Internacionais.....	166
3.2.2 Orientações nacionais com relação à EDH no ensino superior.....	172
<b>4 OS DIREITOS HUMANOS EM AÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO DO ENSINO JURÍDICO .....</b>	<b>179</b>
4.1 Como se organiza o ensino superior no Brasil.....	179
4.2 Falando sobre projeto político-pedagógico .....	180
4.3 Falando sobre disciplinas, seus limites e tratamentos .....	182
4.3.1 Disciplina(ridade).....	183
4.3.2 Inter(disciplinaridade) e muito mais.....	187

4.4	Como a educação jurídica trata os direitos humanos?.....	193
4.5	Os sujeitos/atores do processo de ensino aprendizagem e seus papéis .....	201
	<b>PARTE III – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>206</b>
1	<b>ACHADOS .....</b>	<b>207</b>
2	<b>FECUNDIDADE DA PESQUISA .....</b>	<b>212</b>
3	<b>CHECKLIST DE PROPOSIÇÕES .....</b>	<b>213</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>215</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>225</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>226</b>

## APRESENTAÇÃO

A realização de uma pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem em Direitos Humanos (DH) nos cursos de Direito do estado do Tocantins partiu da necessidade do Núcleo de Estudos e Pesquisas Empíricas no Direito e na Educação vinculado à Universidade Federal do Tocantins (UFT), à Escola Superior da Magistratura Tocantinense (ESMAT) e outras Instituições de Ensino Superior (IES). A experiência pessoal negativa em relação à inserção da temática de DH durante a formação jurídica em um curso de Direito no Estado, aliada à recente integração da pesquisadora ao referido núcleo, confluíram para aumentar a curiosidade científica relativamente ao tema.

O Programa de Mestrado Profissional e Interdisciplinar em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos, ofertado pela UFT e pela ESMAT, pretende, dentre outros objetivos, fomentar pesquisas conjuntas nas diversas áreas do conhecimento e a qualificação de profissionais para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, de forma a atender às demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho. Além dos aspectos práticos profissionais ligados à Ciência Jurídica, o Programa também busca a interação com outras áreas do conhecimento, entre elas os próprios DH e a Educação que compõem inclusive uma das subáreas das áreas de concentração do Programa (ESMAT, 2015). Atendendo ao caráter interdisciplinar, a pesquisa se debruçou sobre relevantes reflexões com outras áreas do saber: didática e pedagogia e procedimentos metodológicos de pesquisa empírica, voltada a conhecer o processo de ensino-aprendizagem da temática dos DH no ensino superior tocantinense.

Descortinar o panorama regional da Educação e dos DH, ou, como é internacionalmente tratada, Educação em Direitos Humanos (EDH), derivou da necessidade de conhecer, no recorte geográfico e espacial definido, como se dá o tratamento do tema DH na formação jurídica, visto ser nesse ambiente acadêmico que são formados os profissionais<sup>1</sup> que irão atuar na prestação jurisdicional, na

---

<sup>1</sup> Devido à especificidade da língua portuguesa e por considerar de suma importância a promoção da igualdade de gênero, em qualquer situação, optou-se por adotar neste trabalho, os termos no gênero masculino, para facilitar a leitura, considerando as inúmeras menções ao longo do texto. Assim, embora alguns termos sejam grafados no masculino, eles referem-se igualmente ao gênero feminino.

aplicação do Direito e na busca pela Justiça, independentemente da carreira profissional escolhida.

Os resultados da formação jurídica são diretamente sentidos na sociedade, através da prestação jurisdicional e na forma como os profissionais atuam. É a partir desta formação que se possibilita a construção de uma consciência sobre a importância dos DH, da sua proteção e efetivação enquanto objetivo a ser alcançado na prática profissional. De nada adianta mudarem-se as leis e os procedimentos, a exemplo do que aconteceu no Código de Processo Civil 2015, que defende e prescreve formas alternativas para a resolução de conflitos, se não houver uma profunda mudança educacional na cultura do litígio tão arraigada na formação jurídica. E é esse tipo de contribuição que os DH são capazes de agregar e cujos resultados serão percebidos por toda a comunidade jurídica do estado do Tocantins.

Daí a importância de conhecer como se dá o ensino e a aprendizagem no ambiente acadêmico do Direito, pois a formação jurídica deve ser, por natureza, uma escola do respeito aos DH, permitindo que esses futuros profissionais sejam capazes de desempenhar suas atividades sem perder de foco a preocupação para aquilo que é mais essencial ao ser humano, o respeito às suas necessidades fundamentais e a busca pela justiça; de tal modo que a formação não se restrinja à inserção do conteúdo “formal” dos direitos humanos, mas também possa estabelecer ligações fortes entre essa temática e todas as demais áreas instrumentais de atuação do Direito, visto que estas não poderiam ser, jamais, dissociadas.

A pergunta central da pesquisa visava a descobrir se as Instituições de Ensino Superior (IES) e seus respectivos cursos de Direito obedeciam às orientações normativas sobre a inserção de DH no processo de formação jurídica e quais as metodologias didático-pedagógicas adotadas para tal. Isto partindo da hipótese inicial de que não haveria este cumprimento em todos os cursos de Direito do estado do Tocantins.

A realização da pesquisa objetivou então de forma geral, conhecer, diagnosticar o tratamento didático-metodológico dado à temática de DH nos cursos de graduação em Direito em funcionamento no estado do Tocantins. Para isso, cumpriu-se três objetivos específicos.

O primeiro deles foi o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica exploratória utilizando obras científicas, artigos, outras pesquisas acadêmicas,

legislação e normas que tratam de DH, EDH, práticas didático-metodológicas e processo educacional.

O segundo compôs-se da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos<sup>2</sup> (PPP) e de Matrizes Curriculares (MC) dos cursos individualmente, estabelecendo comparações entre eles e verificando o atendimento às normas nacionais que regem a EDH.

O terceiro objetivo foi concretizado através de coleta de dados com os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem: coordenadores, professores e alunos, para conhecer os seus pontos de vista, impressões, empatias e a importância concedida pelas diferentes categorias à temática de DH e às metodologias aplicadas pelas IES no processo de ensino-aprendizagem de DH no decorrer do curso de graduação em Direito.

Este percurso metodológico foi escolhido como sendo capaz de oferecer os meios pertinentes, instrumentalizar a segunda dimensão do objetivo geral da pesquisa que é propor, recomendar ações com vistas à efetivação das recomendações educacionais para o ensino dos Direitos Humanos.

Dada a complexidade de dados gerados pelas diversas abordagens metodológicas e visando a maior clareza e objetividade, a apresentação do relatório de pesquisa foi organizado em partes.

A parte I trata da pesquisa empírica em si. São apresentados os dados resultados da pesquisa de campo. A primeira seção traz a introdução. A segunda seção apresenta o contexto físico-geográfico e informações sobre as IES e cursos. Na terceira seção é descrito o procedimento de análise dos PPP e MC realizado mediante a aplicação de Análise de Conteúdo a partir da perspectiva de Bardin (2011). A partir da quantidade e contexto de inserções de palavras-chave, foram construídos resultados que caracterizam o tratamento didático-metodológico dado pelos diversos cursos.

A quarta seção apresenta a pesquisa *Survey*, os dados resultantes da aplicação de questionários aos sujeitos que compõem o processo de ensino-aprendizagem: coordenadores, professores e alunos foram tabulados e analisados

---

<sup>2</sup> Nesta pesquisa a expressão Projeto Político Pedagógico será adotada em substituição à expressão Projeto Pedagógico de Curso (PPC) previsto pela Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. A exposição de motivos e seus sentidos são apresentados na pesquisa bibliográfica na seção 4.2 da Parte II – Pesquisa Teórica.

utilizando a estatística descritiva para apresentar a percepção desses sujeitos sobre o processo educacional e de trabalho com relação aos DH.

A quinta seção expõe a análise comparada dos resultados obtidos nos documentos e nos questionários de forma a confrontar o posicionamento dos sujeitos do processo e comparar os resultados dos cursos entre si, sempre sob a perspectiva do cumprimento das orientações legais sobre EDH.

A Parte II compõe-se do referencial teórico e legal que subsidiou toda a pesquisa, partindo da análise exploratória dos PPP e MC e das orientações legais internacionais e nacionais sobre o tema. Com relação aos documentos de cunho jurídico, foram estudadas orientações internacionais voltadas ao processo de ensino aprendizagem em DH que, além de apresentarem diretrizes gerais sobre a EDH, recomendam a criação de legislações pátrias. No Brasil, essas orientações constam no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1, de 30 de maio de 2012, que apresentam as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e indicam o tratamento pedagógico a ser evidenciado no processo de ensino-aprendizagem nos cursos do ensino superior. Abrangeu os fundamentos dos direitos humanos e a diferenciação entre direitos humanos e direitos fundamentais; o direito à educação e a educação voltada aos direitos humanos; processo de ensino-aprendizagem voltado especificadamente aos métodos e técnicas de ensino aplicáveis à temática e ao grau de formação específico e seus sujeitos; e a educação jurídica.

A parte III deste relatório foi inspirada na concepção de Landsheere e será apresentado um *checklist* propositivo. Para o autor, a lista é a expressão mais básica de um questionário pedagógico com o objetivo de conduzir uma observação sistemática composta de comportamentos ou traços a serem observados. Aqui cumprirá uma função semelhante compondo um conjunto de indicações, lembranças à atuação no ensino de Direitos Humanos na Educação superior tocantinense como resultado deste momento do diagnóstico, fechando assim o ciclo de fecundidade da pesquisa.

Para finalizar, parece prudente lembrar de que a pauta específica da EDH a ser incorporada pelas instituições na construção de um padrão educacional do ensino superior, conforme a estrutura prevista pelo modelo educacional brasileiro, é



um espaço ainda tido como privilegiado e, ao mesmo tempo, desafiador, uma vez que demanda interlocuções internas e externas às instituições educativas.


Internamente, instituições e pessoas precisam ser preparadas para práticas edificantes com vistas ao enfrentamento de uma conjuntura de profundas contradições da sociedade nacional e, não menos, da sociedade tocantinense com suas particularidades geradas pela grande diversidade étnica e cultural, problemas na distribuição econômica e no uso dos recursos naturais, que têm resultado em constantes violações dos direitos humanos. Tendo como consequência exclusões sociais, econômicas, culturais e políticas que tornam evidente as disparidades, discriminações, posturas autoritárias e miséria. É este cenário que indica a relevância do tema na formação dos profissionais egressos da educação jurídica, que irão atuar na prestação jurisdicional ou nas demais áreas ligadas à justiça e ao direito.

Nesse ponto é que se destaca ainda mais a importância da temática de Direitos Humanos na formação jurídica; que neste trabalho, é expressão central e guardará o sentido adotado internacionalmente quando se trata da inserção da temática dos DH no processo de ensino e de aprendizagem.

### **A PESQUISA NO TEMPO**

O diagnóstico sobre o processo de ensino-aprendizagem dos direitos humanos nos cursos de graduação em Direito, no estado do Tocantins, foi realizado segundo a representação gráfica (Figura 01). Nela poderá ser vista, conforme ordem cronológica, a totalidade dos procedimentos adotados.

Figura 01 – Descrição dos passos metodológicos

AÇÃO e PERÍODO	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS
 <p data-bbox="225 703 507 792"><b>DELIMITAÇÃO DO TEMA</b></p> <p data-bbox="225 815 363 907">Fevereiro 2015</p>	<p data-bbox="746 432 1235 465">Início das atividades do Mestrado.</p> <p data-bbox="619 488 1300 1014">A escolha do tema e do objeto se deu de forma quase involuntária. Primeiro porque o objeto que se pretendia estudar no projeto elaborado para ingresso no processo seletivo do programa já havia sido estudado em trabalho anterior e, em segundo, porque o mesmo objeto estava sendo desenvolvido por outro aluno do Programa na mesma turma, de forma que a pesquisadora optou por abandonar o tema.</p> <hr/> <p data-bbox="619 1037 1300 1294">Após orientação do Coordenador do Programa, considerando os aspectos pessoais e profissionais da pesquisadora/aluna, delimitou-se como áreas a serem estudadas: a Educação e os Direitos Humanos.</p> <hr/> <p data-bbox="635 1317 1311 1736">Na primeira reunião com a Orientadora, o desenho da pesquisa foi definido, visando a atender aos objetivos e à necessidade de informações do Núcleo de Estudos e Pesquisas Empíricas em Direito e Educação, sobre o processo de ensino-aprendizagem em DH nos cursos de Direito do estado do Tocantins.</p>



**PESQUISA  
EXPLORATORIA**

Março  
2015

A ação inicial consistiu na busca no sítio eletrônico do Ministério da Educação (MEC) dos cursos autorizados e em funcionamento no Estado. Em seguida, foram localizados os contatos das IES, através de ferramenta de busca na rede mundial de computadores, tendo como descritores os nomes das instituições.

Com base nestes dados, foi elaborada uma planilha de acompanhamento, constando a situação de cada curso individualmente, natureza jurídica, forma de ingresso, vagas, tipo de documento disponível (PPP ou MC), nome dos coordenadores e contatos (Apêndice K).

Abril 2015  
a  
Junho 2016

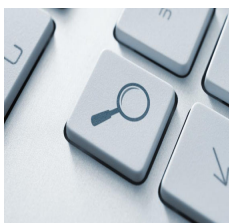
Contatos com os Coordenadores de Curso para apresentar o projeto de pesquisa, coletar dados gerais e documentos (PPP e MC) e obter o aceite na Declaração das Instituições Participantes foram efetivados através de ligações telefônicas, visitas e correspondência eletrônica e perduraram até o início da aplicação dos questionários, visando à adesão do maior número possível de IES. Os dados obtidos com esta coleta são descritos na Seção 2, da Parte I.

Este período foi também destinado ao curso das disciplinas regulares do Programa de Mestrado.

---

Agosto 2015  
a  
agosto 2016

Para subsidiar a pesquisa, foram consultadas obras, artigos e legislação voltados às ideias centrais da pesquisa: Educação, Processo de Ensino-Aprendizagem e Direitos Humanos. Os recursos localizados foram submetidos à técnica da análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Essa ação perdurou por quase todo o período de realização da pesquisa e resultou em artigo cujos resultados foram apresentados no CONPEDI<sup>3</sup> – Montevideu (Apêndice J).



### **ANALISE INICIAL DOS PPP E MC**

Julho a agosto  
2015

O estudo dos PPP e MC dos cursos e publicação de artigo sobre pesquisa utilizou a técnica de revisão integrativa. Esta técnica impõe que, a partir da delimitação de uma questão de pesquisa, deve-se realizar a exploração rigorosa e padronizada da literatura, seguindo-se a análise e a discussão da produção científica da área sobre o tema, de modo a promover o conhecimento aprofundado sobre o objeto de estudo (MENDES, 2008).

Esta etapa visou a realizar a caracterização dos cursos e o tratamento didático-metodológico dado ao tema DH pelos cursos. O resultado foi publicado no XXI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE<sup>4</sup> e encontra-se no Apêndice A.

---

<sup>3</sup> O Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito (CONPEDI) é a Sociedade Científica do Direito no Brasil.

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://educere.bruc.com.br/anais/p265/trabalhos.html>> .



## **ANALISE COMPARADA MERCOSUL**

Agosto a Dezembro  
2015

A ideia inicial da pesquisa prévia era a realização de uma análise comparativa entre os Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos dos países membros do Mercosul.

Para alcançar esse objetivo, foram realizadas buscas na rede mundial de computadores, nos sites governamentais dos países e de ONGs voltadas à temática, com a finalidade de obter os documentos e informações necessárias para subsidiar a pesquisa.

Por ocasião do Exame de Qualificação, a Banca sugeriu a retirada dessa etapa. Entretanto, pela singularidade do recorte e para valorizar os dados já coletados, a pesquisa será continuada na sequência desta.

## **QUALIFICAÇÃO**

15 março 2016

Aprovação do Projeto da Pesquisa pela Banca de Qualificação, contendo as delimitações metodológicas e os questionários a serem aplicados na pesquisa empírica.

## **SUBMISSÃO COMITÊ DE ÉTICA**

Março a julho  
2016

**AO**

Adequação do projeto e questionários para atender às recomendações do exame de Qualificação e cadastro do projeto junto à Plataforma Brasil. Aprovação pelo Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética do CEULP/ULBRA-PALMAS n 1.632.508 (Anexo A).

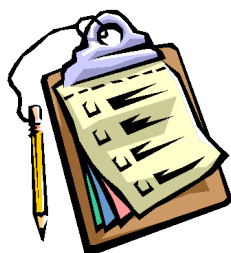


### **ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS PPP E DAS MC DOS CURSOS DE DIREITO**

Março a Setembro 2016

Os PPP e MC dos cursos foram obtidos nos endereços eletrônicos das IES e outros concedidos com o auxílio de Andrea Cardinale Urani Moraes de Oliveira, membro do Núcleo de Pesquisa. O método escolhido para efetivar a análise e tratamento dos documentos foi “análise de conteúdo”, desenvolvida por Bardin (2011).

A descrição detalhada da técnica e da sua aplicação aos documentos estudados encontra-se registrada na Seção 3, da Parte I.



### **PESQUISA EMPÍRICA**

Agosto a outubro  
2016

Coleta de dados através da aplicação de questionário aos professores e coordenadores dos cursos arguindo sobre a prática didático-metodológica utilizada em sala de aula e o tratamento do conteúdo referente aos direitos humanos. Também aos alunos matriculados no último ano do curso, visando a conhecer a percepção do discente em relação à importância da temática DH para a sua formação enquanto bacharel em Direito.

O relato, a quantidade de participantes, análise dos dados e os resultados são apresentados na Seção 4, da Parte I.



### **ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO DE PESQUISA**

Agosto a novembro  
2016

O diagnóstico corresponde à síntese dos resultados obtidos com a análise de conteúdo dos PPP e MC e dos questionários, comparações entre cursos e os pontos de vista dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

Essas informações compõem a Seção 5, da Parte I.

---

**ELABORAÇÃO DO****CHECKLIST****PROPOSITIVO**

Novembro

2016

Parte constitutiva do relatório destinada a apresentar ao Programa de Mestrado e ao Núcleo de Pesquisa um *checklist* de ações para o futuro.

---

## PARTE I - PESQUISA DE CAMPO

SEÇÃO 1 - INTRODUÇÃO

SEÇÃO 2 - CONTEXTO

SEÇÃO 3 - ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS

SEÇÃO 4 - REALIZAÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA

SEÇÃO 5 - RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO



## 1 INTRODUÇÃO

A parte inicial da pesquisa estudou os documentos dos cursos de Direito, PPP e MC<sup>5</sup> e ouviu os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, abordando-os sobre a prática didático-metodológica aplicada pelas IES na inserção da temática de DH, tendo como recorte específico os cursos de graduação em Direito do Tocantins. Os dados obtidos serviram para a) caracterizar os cursos; b) identificar o tratamento didático dado à educação aos direitos humanos e c) delinear as condições de intervenção sobre o problema nas etapas posteriores da pesquisa.

A construção de um diagnóstico voltado ao tratamento didático-metodológico de inserção do estudo dos DH exigiu o conhecimento dos documentos pedagógicos dos cursos. O estudo dos PPP e MC foi realizado a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011).

A inclusão dos conhecimentos relativos à EDH na educação superior está expressa de forma geral no PNEDH e especificadamente nos artigos 6º e 7º da Resolução CNE Nº 01/2012. O documento sugere que na construção dos diferentes documentos institucionais, PPP e MC, as formas de inserção da temática devem ser consideradas, de modo transversal, em materiais didáticos e pedagógicos, no âmbito da pesquisa, extensão e ensino, da gestão e nos processos de avaliação. E, de acordo com o art. 7º da Resolução, podem ocorrer de três diferentes modos: a) pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; b) como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; e c) de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

A partir da análise de conteúdo foi investigado se, e como houve o cumprimento e operacionalização pelos cursos investigados da Resolução CNE Nº 01/2012. Foram encontrados nos PPP e MC: a) tratamento Disciplinar; b) tratamento Trans e Interdisciplinar; e c) através de Projetos de Pesquisa e Extensão.

O estudo documental não foi considerado suficiente para construir o diagnóstico, por isso foi necessário conhecer a aplicação prática de tais definições, descobrindo como é a práxis do processo educativo de inserção da EDH no universo

---

<sup>5</sup> Os conceitos e discussões relativas aos PPP e MC estão expostos na Seção 4.2, da Parte II.

acadêmico do Direito a partir do ponto de vista dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

Para isso, foram aplicados questionários semiestruturados para levantar as informações junto aos coordenadores, professores e alunos do último ano. Esta escolha foi motivada tendo em vista que no último ano de curso, com a formação jurídica quase concluída, esses alunos estariam mais aptos a informar sobre a existência ou não da temática durante o processo de formação. Os dados obtidos com as respostas foram tratados através da estatística descritiva.

Esta parte do relatório é composta por quatro seções que irão tratar, respectivamente, do contexto, da análise de documentos, da pesquisa empírica e dos resultados de cada modalidade de pesquisa.

## 2 CONTEXTO: O TOCANTINS, AS INSTITUIÇÕES E OS CURSOS

Os dados apresentados nesta seção resultam da pesquisa exploratória<sup>6</sup> realizada junto à rede mundial de computadores e às IES que compuseram o recorte por ofertarem o curso de Graduação em Direito no estado do Tocantins, e possibilitou contextualizar o ambiente em que se dá o processo de ensino-aprendizagem.

Investigar o processo de ensino-aprendizagem foi um esforço para elaborar conhecimentos sobre aspectos da realidade e buscar soluções para os problemas no âmbito educacional, que é um ambiente único de pesquisa em razão das características específicas e próprias dos fenômenos educativos que interferem no trabalho.<sup>7</sup>

O estudo realizado desenvolveu-se no âmbito do universo acadêmico dos cursos de graduação em Direito em pleno funcionamento no estado do Tocantins.

Criado pela Constituição de 1988, o estado do Tocantins é composto por uma população bastante heterogênea, que agrupa imigrantes oriundos de todas as partes do país, povos indígenas de nove etnias<sup>8</sup> e com aproximadamente 26,8% da população rural. Segundo dados do IBGE (BRASIL, 2010), a população do estado é de 1.532.902 habitantes, sendo que desse total, 50.477 frequentam curso de graduação. Desses, 15.198 em instituição pública e 35.279 em instituição privada de ensino superior.

No decorrer da pesquisa, foram observadas mudanças na administração e na natureza jurídica da IES responsável por dois cursos, localizados nas cidades de Augustinópolis e Dianópolis, que estavam sob a administração de IES privadas e passaram a ser ofertados por uma IES pública.

O caminho percorrido pela pesquisadora para a execução do trabalho partiu da busca em sítios eletrônicos de órgãos públicos, das IES e dos cursos ofertados,

---

<sup>6</sup> Este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.

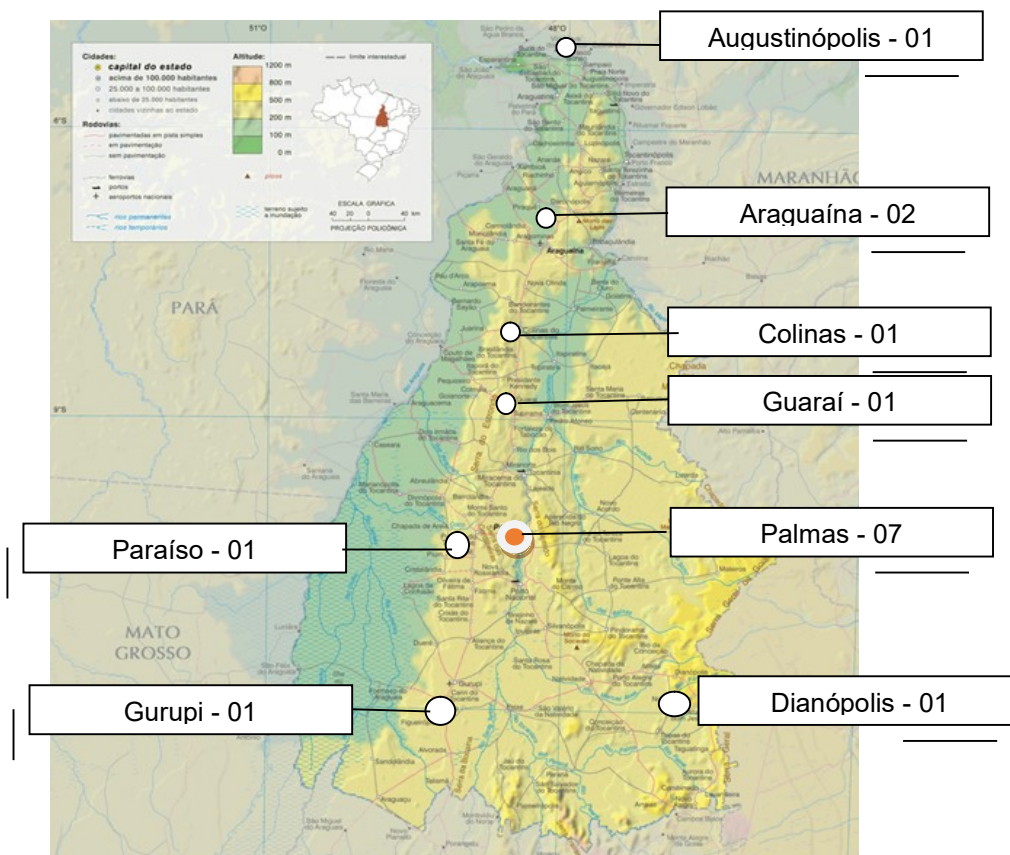
<sup>7</sup> Essas características têm a ver com a multiplicidade de fins e objetivos que estão associados ao processo e à realidade educativa: complexa, dinâmica, interativa. O fenômeno educativo está inserido em um contexto social, numa realidade histórica, e contempla aspectos importantes, como crenças, valores, significados, dimensionados por aspectos morais, éticos e políticos onde diversas variáveis interagem, sendo, por isso, difíceis de investigar (Ludke; André, 1986).

<sup>8</sup> Apinajé, Avá Canoeiros, Akwê Xerente, Iny (Javaé), Iny (Karajá), Iny (Xambioá), Krahô, Krahô-Canela e Pankarray (dados do NEAI/UFT – Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas da Universidade Federal do Tocantins, disponível em: <[http://www.uft.edu.br/neai/?page\\_id=28](http://www.uft.edu.br/neai/?page_id=28)>. Acesso em: 26 ago. 2016.

coletando dados de endereços, telefones, nome dos respectivos coordenadores, documentos referentes aos cursos. Na sequência, estabeleceu os contatos com os coordenadores, convidando para a participação da pesquisa e solicitando mais informações. Concluída essa primeira etapa, e já de posse dos documentos disponibilizados, todos em formato digital, foi iniciada a análise documental dos mesmos e, simultaneamente, a coleta de dados da pesquisa empírica, com aplicação de questionários aos professores, coordenadores e alunos. E, por fim, o trabalho consistiu na tabulação e análise dos dados obtidos que serão aqui apresentados.

Com vistas à caracterização inicial, foi realizada pesquisa na rede mundial de computadores, na página virtual do MEC: “base de dados oficial e única de informações relativas às Instituições de Educação Superior – IES e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino” (MEC, 20\_\_). Segundo os dados deste órgão, existiriam 16 (dezesesseis) IES cadastradas, com oferta de 16 (dezesesseis) cursos de Direito no estado do Tocantins. No entanto, as informações oficiais não se mostraram condizentes com a realidade dos cursos e instituições encontradas quando se passou à localização das instituições e o contato inicial. Destacam-se na Figura 02 as cidades em que foram localizados os cursos de Direito e a quantidade em cada uma delas.

Figura 02 – Mapa físico do estado do Tocantins, cidades onde são ofertados cursos de Direito e respectivas quantidades em 2015



Fonte: <http://www.acemprol.com/mapa-do-tocantins-t21923.html>. Acesso em: 26 ago. 2016.

O total de cursos localizados foi de 15 (quinze) e não de 16 (dezesesseis) como consta no site do MEC. A explicação para isso é que nas cidades de Augustinópolis e Dianópolis os cursos eram ofertados por Fundações Privadas, e foram incorporados pela Universidade do Estado do Tocantins (UNITINS), que assim passou a ter três cursos de Direito, nos *Campi* de Araguatins, Dianópolis e Palmas, conforme se verifica no sítio eletrônico daquela Instituição, representado na Figura 03.

Figura 03 – Reprodução da página do sítio eletrônico da UNITINS, Campi de Augustinópolis e Dianópolis



Fonte: Retirado dos sítios eletrônicos da UNITINS (TOCANTINS, 20\_\_).

As citadas instituições ainda constam nos registros do MEC como responsáveis por aqueles cursos, decorrendo daí a dissonância entre as quantidades de instituições e cursos ofertados.

A partir da coleta inicial de dados, foi possível realizar a caracterização geral dos cursos de Direito do Tocantins, primeiramente estabelecendo a relação - cidade/curso/IES como pode ser verificada na Figura 04 abaixo:

Figura 04 – Caracterização dos cursos de Direito do Tocantins, por cidade, quantidade e natureza jurídica, 2016

Cidade	Quant. curso ofertado	Quant. IES	Natureza Jurídica
Araguaína	02	02	Privadas
Augustinópolis	01	01*	Pública Estadual*
Colinas	01	01	Privada
Dianópolis	01	*	Pública Estadual*
Guaraí	01	01	Privada
Gurupi	01	01	Pública Municipal
Palmas	07	06*	Pública Federal (01) Pública Estadual (01)* Privada (05)
Paraíso	01	01	Privada
<b>07 cidades</b>	<b>15 cursos</b>	<b>13 IES</b>	<b>Públicas (03) – 23,08%</b> <b>Privadas( 10) – 76,92%</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

\* refere-se à mesma Instituição.

Os cursos são distribuídos numa proporção de 40% na Capital (06) e 60% em cidades do interior (09), sendo que dessas cidades, Araguaína é o segundo maior município, em número de habitantes (173.112), Gurupi o terceiro (84.628), e o menor município da lista é Augustinópolis (17.861) que também é o mais distante da Capital, situando-se a 628 km.

Os números confirmam que o Tocantins segue a tendência nacional quando se trata da natureza das IES que ofertam os cursos de Direito, pois 23,08% são desenvolvidos em IES públicas (Federais, Estaduais e Municipais) e 76,92% são IES privadas.

A segunda relação pode ser estabelecida entre as IES e seus respectivos cursos conforme a Figura 05:

Figura 05 - Caracterização geral dos cursos de Direito no Tocantins em 2016

<b>Modalidade de ensino</b>	<b>Total de vagas por ano</b>	<b>Varição de Carga Horária</b>	<b>Documento do curso</b>		<b>Disciplina específica de DH</b>
Presencial	1.704*	Mínima			Possui
100%		3.700 horas	PPP	MC	86,70% (13)
		Máxima	11	04	
		4.800 horas	66,67%	33,33%	Não possui
					13,30% (02)

Fonte: Elaborado pela autora.

\* Quantidade estimada com base nos dados disponíveis nos sites das IES.

Da pesquisa pelos documentos, objeto da presente análise, prioritariamente os PPC ou PPP e, subsidiariamente, as MC, resultou na localização dos PPP de 11 (onze) instituições e outras quatro disponibilizaram apenas as MC.

Percebe-se que o ingresso se dá exclusivamente por semestre; todos os cursos que divulgam dados atendem à Resolução nº 2, de 19 de julho de 2007, que dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Majoritariamente são cursos oferecidos por instituições de natureza privada (10), sendo destas três confessionais, duas católicas e uma luterana; e as três instituições públicas, são respectivamente, federal, estadual e municipal.

Com o estabelecimento dos contatos iniciais, foi solicitado às IES o preenchimento da Declaração de Instituição Participante, vez que o documento é exigência para cadastrado junto à Plataforma Brasil e submissão do Comitê de Ética em Pesquisa, por tratar de pesquisa com seres humanos e assim atender à resolução CNS 466/2012. Foi aprovado pelo Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética do CEULP/ULBRA-PALMAS n 1.632.508.



### 3 ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS E MATRIZES CURRICULARES

A hipótese inicial era de que não haveria o cumprimento das orientações normativas relativamente ao ensino de direitos humanos em todos os cursos de Direito do estado do Tocantins. Esta fase da pesquisa visou a confrontar a hipótese enunciada com o conteúdo dos PPP e MC. A Análise de Conteúdo na perspectiva do que foi proposto na obra de mesmo nome por Laurence Bardin (2011) foi eleita como por se constituir um concreto e operacional método de investigação constituído de “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (p. 15).

Um dos criadores do instrumental da análise de conteúdo, Berelson<sup>9</sup> afirma que é “uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (BARDIN, 2011, p. 42). Incorporada por elementos de descrição analítica, inferência, linguística e análise documental, vai além dessas técnicas, incorporando-as enquanto procedimentos sistemáticos e objetivos para descrição de conteúdo das mensagens.

É uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade a da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem. (BARDIN, 2011, p. 15).

A análise de conteúdo é mais que uma análise documental e desta se difere por buscar além de fazer a análise categórica ou temática, pode esclarecer, conhecer a especificidade e o campo de ação através da inferência.

Bardin aprimorou a análise de conteúdo e apresentou as diferentes fases que compõem o método, organizadas em três polos cronológicos (BARDIN, 2011, p. 93

---

<sup>9</sup> Bernard Berelson (1912 - 1979), sociólogo norte americano, pesquisador, doutor pela Universidade de Chicago, dedicou sua vida à academia e pesquisa e foi capaz de combinar com sucesso análises demográficas a partir de perspectivas comportamentais com as teorias emergentes de informação no campo sócio-político. Disponível em: < <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/b/berelson.htm>>. Acesso em: 24 out. 2016.

e ss.). Sendo a primeira a pré-análise, que é a fase de organização propriamente dita, que compreende a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentem a interpretação final.

No contexto da pesquisa, a escolha dos documentos estava ligada ao objetivo da pesquisa em conhecer o *status quo* do processo de ensino-aprendizagem da temática de DH, e, se havia observância das exigências de inserção da mesma na formação dos bacharéis em Direito. Fez-se necessário, portanto, concentrar a busca por respostas na interpretação dos documentos oficiais dos cursos.

Os indicadores definidos para fundamentar a pesquisa foram as sugestões de inserção da temática, constantes no PNEDH e na Resolução CNE Nº 01/2012, sendo assim classificados:

- 1º indicador - Presença de disciplina autônoma;
- 2º indicador - Tratamento Inter e Transdisciplinar, nas seguintes formas:
  - a) Inserção nas ementas de outras disciplinas;
  - b) Inserção nas bibliografias de outras disciplinas;
  - c) Formas diversas e específicas de inserção, tais como: nos objetivos gerais, sendo eixo norteador do curso, competência a ser desenvolvida pelo acadêmico;
  - d) Inserção nos estágios e práticas jurídicas.
- 3º indicador - Desenvolvimento de Projetos de Pesquisa e Extensão.

Após as definições iniciais do universo da pesquisa, às vezes é preciso constituir o seu *corpus*<sup>10</sup> e isso implica escolhas, seleções e regras, e as principais delas são a Regra da Seletividade e a Regra da Exaustividade.

Na prática desta pesquisa, coube a regra da exaustividade<sup>11</sup>, pois foi preciso ter-se em conta todos os elementos desse *corpus* para conhecer a estrutura e o conteúdo dos documentos referentes a todos os cursos e compreender como a temática dos DH estaria localizada e qual a caracterização didático-metodológica

---

<sup>10</sup> “O *Corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos.” (BARDIN, 2011, p. 126).

<sup>11</sup> “*Regra da exaustividade*: uma vez definido o campo do *corpus* [...] é preciso ter-se em conta todos os elementos desse *corpus*, não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão [...]. Esta regra é completa pela de *não seletividade*.” (BARDIN, 2011, p. 126).

dada a mesma pelos cursos de Direito. Portanto, não foi possível excluir da Leitura Flutuante<sup>12</sup> nenhum dos documentos.

A fase seguinte consistiu na codificação dos textos, que é “a transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo” (BARDIN, 2011, p. 133).

Para Bardin (2011), a organização da codificação compreende três escolhas:

- O recorte: escolha das unidades;
- A enumeração: escolha das regras de contagem;
- A classificação e a agregação: escolha das categorias.

Existe, segundo Bardin, uma variedade de natureza e dimensões de unidade de registro<sup>13</sup> e não há critérios distintos para defini-las, podendo incorporar tanto recortes semânticos quanto linguísticos. As mais comuns são: palavras-chave ou palavras-tema; tema; objeto ou referente; personagem; acontecimento; documento, a depender do formato do *corpus* ao qual se propõe analisar.

Na escolha das unidades de registro, levou-se em consideração as características do material (PPP e MC) em relação aos objetivos da análise (conhecer como se dá a inserção da temática dos DH), tendo-se definido pela adoção de palavras-chave a partir de indicações da Banca de Qualificação: “direitos humanos”, “direitos fundamentais”, “proteção” e “garantias”, por serem vocábulos cujos significados ou a própria utilização se aproximam daqueles utilizados para referir-se aos DH e, por isso, passíveis de representar o sentido e/ou significado atribuído a Direitos Humanos.

O termo “direitos fundamentais” já é comumente confundido com DH, sendo diferenciado no âmbito jurídico com base em critérios históricos e de abrangência, conforme se apreende da exposição na Seção 2, da Parte II.

Por sua vez, o termo “proteção” procurou incorporar não um significado expresso, mas uma decorrência própria do DH, ou seja, buscou no *corpus* termos em que essa palavra tivesse aplicação referente à proteção dos direitos humanos,

---

<sup>12</sup> “[C]onsiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações.” (BARDIN, 2011, p. 126).

<sup>13</sup> “Unidade de registro – É a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando à categorização e à contagem frequencial.” (BARDIN, 2011, p. 134).

e/ou dos direitos fundamentais, ou ainda, dos direitos constitucionais, o que refletiria a inserção da temática nas discussões no campo acadêmico do curso de Direito.

A escolha de “garantias” teve processo similar dado à “proteção. Este procedimento visou a ampliar o leque de buscas e assim enriquecer a análise do *corpus*, pois, assim como a temática de DH pode ser tratada de formas diversas pelo currículo dos cursos, também poderia alcançar maior riqueza semântica extrapolando a literalidade de “direitos humanos”.

As unidades de contexto<sup>14</sup> adotadas se referiram ao próprio contexto ou parte do texto onde foram localizadas as palavras-chave, sendo tratada como componentes de inserção. Após se definir o que se iria contar (unidades de registro e de contexto), foi necessário definir o modo da contagem dentre as regras de enumeração apresentadas por Bardin (2011): (a) frequência do registro de presença ou ausência das unidades definidas; (b) pela frequência ponderada; (c) pela intensidade; (d) pela direção; ou (e) pela ordem.<sup>15</sup>

Para esta pesquisa específica e os fins que se buscava alcançar, qual seja localizar a presença das palavras-chave nos textos estudados, a medida frequência adotada foi a presença ou ausência, considerando que todas as palavras-chave tinham o mesmo valor, se assentando sobre pressuposto implícito de que “a aparição de item de sentido ou de expressão será tanto mais significativa [...] quanto mais esta frequência se repetir.” (BARDIN, 2011, p. 139).<sup>16</sup>

Com a identificação das palavras-chave, foi efetivada a contagem das mesmas nos textos, através da ferramenta “localizar” disponível para fazer busca nos arquivos digitais com extensão PDF.

Essa primeira análise resultou na construção de uma tabela composta pelos seguintes elementos: PALAVRAS-CHAVE - FREQUÊNCIA – FREQUÊNCIA VÁLIDA

---

<sup>14</sup> “Unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro. Esta pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema” (BARDIN, 2011, p. 137).

<sup>15</sup> Frequência ponderada: quando a aparição de um determinado elemento tem mais importância que do outro; Intensidade: baseado em critério precisos para analisar a intensidade de acordo com a semântica, adjetivos ou atributos; Direção: utilizada para estudos de favoritismo ou desfavoritismos, quando há polos direcionais distintos (bonito/feio); Ordem: quando a ordem em que as unidades de registros têm importância para análise. (BARDIN, 2011).

<sup>16</sup> “Qualquer escolha de uma regra (ou várias regras) de enumeração assenta numa hipótese de correspondência entre a presença, a frequência, a intensidade, a distribuição, a associação da manifestação da linguagem e a presença, a frequência, a intensidade, a distribuição, a associação de variáveis inferidas, não linguísticas. É conveniente procurar-se a correspondência mais pertinente.” (BARDIN, 2011, p. 143).

– COMPONENTE DE INSERÇÃO DOCUMENTAL – RECORTE, que se encontra no Apêndice B.

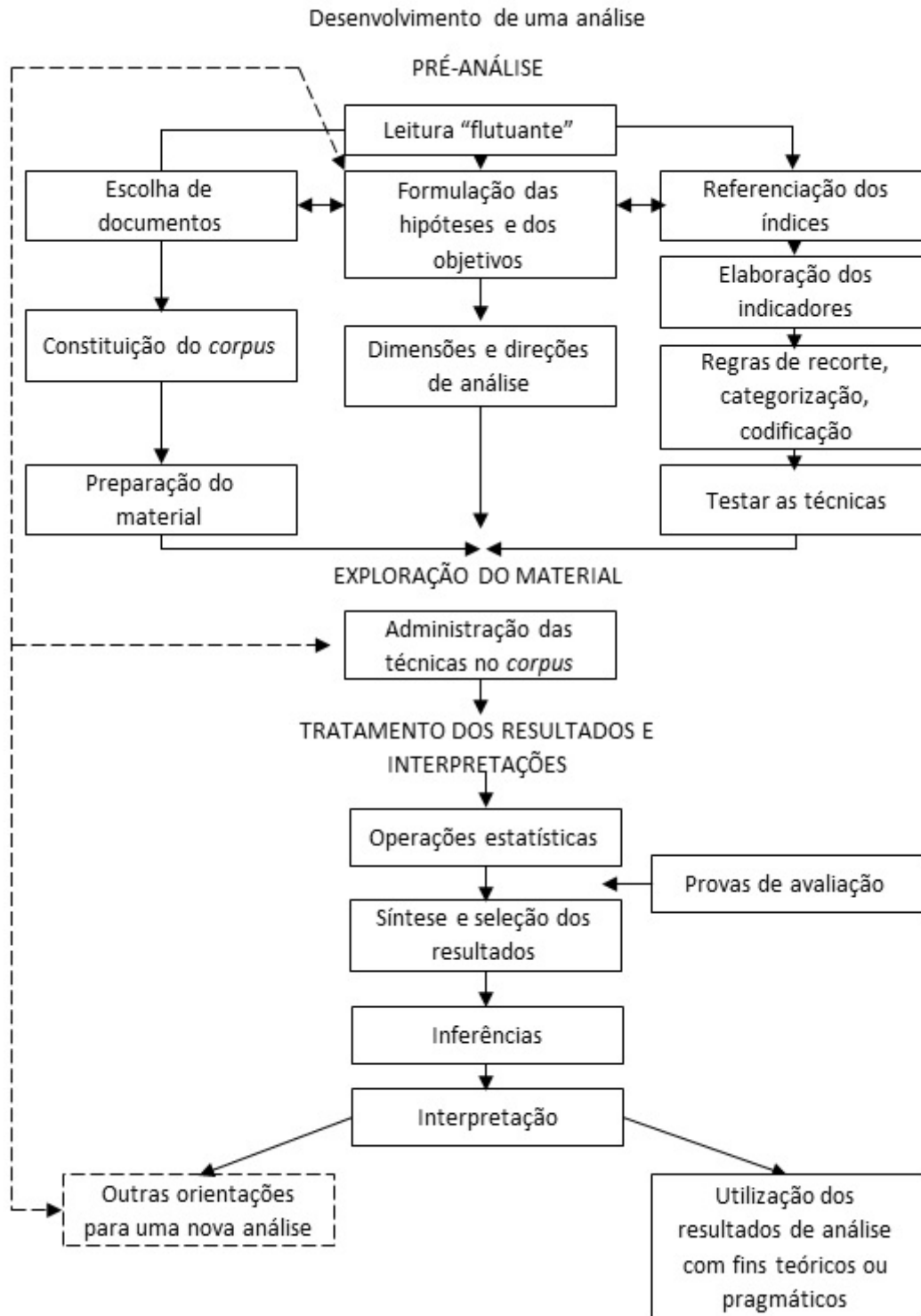
A partir desta tabela, procedeu-se à Análise Quantitativa e Qualitativa dos dados obtidos. A primeira mais objetiva, fiel e exata, útil para verificação da hipótese, enquanto a segunda mais intuitiva, mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, permite elaborar deduções específicas sobre os acontecimentos.<sup>17</sup>

Os dados obtidos e a sua consequente análise, inferência e interpretações, tendo como base a técnica da Análise de Conteúdo, foram desenvolvidos de acordo com o diagrama da Figura 06.

---

<sup>17</sup> “A discussão abordagem quantitativa *versus* abordagem qualitativa marcou um volta-face na concepção da análise de conteúdo. Na primeira metade do século XX o que marcava a especificidade deste tipo de análise era o rigor e, portanto, a quantificação. Depois, compreendeu-se que a característica da análise de conteúdo é inferência (variáveis inferidas a partir de variáveis de inferência ao nível da mensagem), quer as modalidades de inferência se baseiem ou não em indicadores quantitativos.” (BARDIN, 2011, p. 146).

Figura 06 – Fluxo de desenvolvimento de uma análise a partir da metodologia de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin



Fonte: Bardin (2011, p. 132).

### 3.1 Dados gerais

A busca inicial das palavras-chave escolhidas nos PPP e MC revelou um total de 368 palavras localizadas e válidas para pesquisa, desenhando-se o panorama demonstrado na Figura 07:

Figura 07 – Quantitativo geral de palavras-chave localizado nos PPP e MC dos cursos de Direito do Tocantins, 2016

<b>PALAVRA</b>	<b>QUANT. INSERÇÕES</b>
Direitos Humanos	163
Direitos Fundamentais	58
Proteção	98*
Garantias	49**
<b>Total</b>	<b>368***</b>

Fonte: Elaboração da autora a partir dos PPP e MC dos Cursos de Direito.

\* o termo foi localizado 112 (cento e doze) vezes, no entanto 13 (treze) repetições não foram consideradas para a pesquisa, pois não se tratava do sentido de “proteção” voltada à efetividade dos direitos humanos;

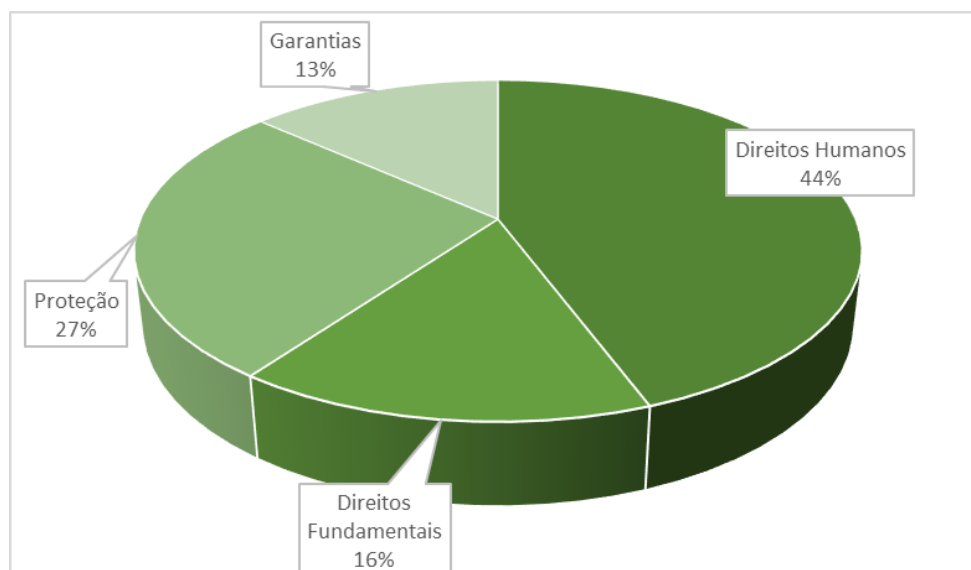
\*\* o termo foi localizado 67 (sessenta e sete) vezes, no entanto 18 (dezoito) repetições não foram consideradas para a pesquisa, pois não se tratava do sentido de garantia de direitos fundamentais, constitucionais ou direitos humanos;

\*\*\* o total geral de inserção das palavras-chave foi 400 (quatrocentas) palavras.

Em valores proporcionais, percebe-se a maior incidência da palavra-chave “direitos humanos”, 44,30% (quarenta e quatro vírgula trinta por cento), correspondendo a quase metade dos verbetes localizados, seguida da palavra-chave “proteção”, com 26,60% (vinte e seis vírgula sessenta por cento). Que juntos representaram 70,90% (setenta vírgula noventa por cento) das incidências apontadas.

Em representação gráfica, a visualização pode ser mais clara, demonstrando o percentual de repetição das palavras-chave nos documentos analisados, conforme a Figura 08:

Figura 08 – Palavras-chave nos PPP e MC dos cursos de Direito do Tocantins, 2016



Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir dos PPP e MC dos Cursos de Direito.

A partir dessa visão geral, os dados foram tratados individualmente por palavra-chave, considerando a presença, o contexto em que se encontram inseridas e o tratamento didático-metodológico proposto pela instituição.

Para impossibilitar a individualização das instituições, os cursos foram identificados por um algarismo romano correspondente, que se repete em todo o contexto da pesquisa, indicando sempre a mesma instituição. Os arquivos contendo os documentos analisados estão no dispositivo de CD, como Anexo B deste Relatório.

### 3.2 Palavra-chave: “direitos humanos”

A palavra-chave “direitos humanos” foi localizada 163 vezes nos 15 documentos analisados, estando presente em todos os cursos. A quantidade de aparições, o contexto de inserção e o tratamento didático-metodológico variaram consideravelmente entre os cursos.

Quantitativamente, a variação de aparição, dentre os PPP, foi de dois a 30 inserções, e, nas MC, até mesmo pela natureza objetiva do documento: listar as unidades curriculares, a quantidade se restringiu a uma inserção em cada um dos quatro documentos. Na Figura 09 são identificados os cursos por algarismos romanos, a quantidade de inserções da palavra no documento, o contexto local que



ocupa e o tratamento didático proposto pela IES. Foram destacados termos para representar a forma como o curso trata a temática de DH. É este tratamento que permite verificar como os parâmetros legais são atendidos.

Figura 09 – Palavra-chave “direitos humanos”: quantidade de inserções e contexto de localização, PPP e MC, cursos de Direito, Tocantins, 2016

CURSO	QUANT.	CONTEXTO
<b>PPP</b>		
I	02	01 vez – inserido no capítulo referente à <b>organização curricular</b> , como uma das inovações jurídicas a serem ofertadas na forma de disciplinas ou temas interdisciplinares; 01 vez – inserido no <b>estágio supervisionado</b> , como parte das atividades a serem desenvolvidas por professores orientadores e estagiários junto às escolas de Ensino Médio.
II	03	01 vez – inserida no capítulo <b>das áreas de atuação acadêmica</b> , como forma de colaborar para o conhecimento jurídico da região, ajudando na formação da sociedade; 02 vezes – nas <b>ementas e bibliografias</b> das disciplinas de Antropologia Jurídica e Direito Internacional Público e Privado.
III	14	01 vez – consta nos <b>objetivos do curso</b> que busca privilegiar as atividades de pesquisa (produção e sustentabilidade) da área de pesquisa do curso (DH e desenvolvimento); 02 vezes – rol das <b>disciplinas optativas</b> , relacionada como disciplina autônoma, com carga horária de 30 horas/semestrais; 01 vez – na <b>ementa</b> da disciplina de Filosofia do Direito; 07 vezes – na <b>área de concentração e linhas de pesquisa</b> , o curso definiu a temática como área de concentração no ensino, pesquisa e extensão, nomeada como Direitos Humanos e Desenvolvimento. Para a qual buscam desenvolver ações investigativas voltadas para os eixos que trabalham: fundamentação dos DH, cultura, política, cidadania, educação, o papel estatal da sociedade civil organizada e dos movimentos sociais, promoção e defesa dos DH e sistemas internacionais de proteção de DH; 01 vez – na <b>linha de pesquisa Ambiente, Desenvolvimento e Regulação</b> , como tema transversal a ser trabalhado nos programas interdisciplinares, no curso de graduação e na pós-graduação; 02 vezes – na <b>inter-relação das disciplinas, na concepção e</b>

- execução do currículo**, definindo a vocação do curso voltada para a missão da instituição e para a pauta regional associada aos DH, estabelecendo a temática como área de concentração de pesquisa.
- IV**            24            01 vez – na **estrutura curricular**, especificamente no item que trata dos conteúdos curriculares, sendo a temática inserida como um dos ramos do Direito a compor o eixo de Formação Profissional;
- 01 vez – na **Matriz Curricular**, no eixo fundamental, com carga horária semestral de 40 horas;
- 01 vez – como **componente do eixo de formação fundamental e profissional**;
- 01 vez – no objetivo da disciplina de Trabalho Integrado Interdisciplinar de Direito I;
- 13 vezes – como **disciplina autônoma**, com objetivo de discutir os conceitos e finalidades da temática, seu desenvolvimento histórico, valores e sistemas internacionais;
- 01 vez – na **bibliografia** da disciplina de Ética Profissional;
- 02 vezes – no rol de **publicações especializadas**, relacionadas para consulta;
- 04 vezes – no **regulamento do Núcleo de Prática Jurídica**, onde a defesa da temática faz parte dos princípios que regem o Núcleo e como objetivo do mesmo.
- V**            30            02 vezes – no **eixo de formação profissional, como disciplina**, com carga horária de 60 horas semestrais;
- 01 vez – na ementa de outras disciplinas: Hermenêutica Jurídica;
- 08 vezes – na bibliografia de outras disciplinas: Direito Internacional, Público e Privado, Direito Constitucional I, I e III;
- 18 vezes – como **disciplina autônoma**, no rol do ementário do curso, com ementa e referenciais bibliográficos;
- 01 vez – na **Matriz curricular**, inserida no 8º período.
- VI**            25            02 vezes – no **eixo de formação profissional, como disciplina**, com carga horária de 60 horas semestrais;
- 03 vezes – na **ementa de outras disciplinas**: Hermenêutica Jurídica; Ciência Política e Teoria Geral do Estado e Direito Internacional Público e Privado;
- 07 vezes – na **bibliografia de outras disciplinas**: Direito Internacional, Público e Privado, Direito Constitucional I e II, Biodireito
- 12 vezes – como **disciplina autônoma**, no rol do ementário do curso, com ementa e referenciais bibliográficos;

- 01 vez – na **Matriz curricular, inserida** no 4º período.
- VII**            13            02 vezes – no **eixo de formação profissional, como disciplina**, com carga horária de 60 horas semestrais;  
01 vez – na **ementa de outras disciplinas**: Hermenêutica;  
03 vezes – na bibliografia de outras disciplinas: Direito Internacional, Público e Privado, Direito Constitucional III;  
07 vezes – como **disciplina autônoma**, no rol do ementário do curso, com ementa e referenciais bibliográficos.
- VIII**           19            01 vez – **na matriz curricular, como disciplina optativa**, com carga horária de 30 horas semestrais;  
03 vezes – no **regulamento do Estágio Curricular Supervisionado**, onde a defesa da temática é parte das atividades do estágio, sendo também um dos princípios gerais. A EDH, especificamente, é um dos objetivos do estágio a ser desenvolvida em atividades junto à comunidade;  
01 vez – na **ementa de outras disciplinas**: Ciência Política;  
01 vez – na **bibliografia de outras disciplinas**: Direito Internacional Privado;  
12 vezes – como **disciplina autônoma no rol de ementas**, com objetivo, ementa e bibliografia.
- IX**             4             01 vez - na **distribuição das unidades curriculares**: exposição de motivos, a temática é disciplina do 10º período, no eixo de formação profissional;  
01 vez – nos **componentes obrigatórios**, disciplina obrigatória com carga horária de 36 horas semanais;  
01 vez – na **matriz curricular**, com carga horária prática de 30 horas e carga horária teórica de 06 horas;  
01 vez – nos **conteúdos curriculares**, apresentando um rol de temáticas transversais que são inseridas na disciplina da temática de DH.
- X**              21            01 vez – na **concepção do curso e eixo norteador**, onde a temática é inserida como um dos princípios basilares e norteadores para formar os profissionais da ciência jurídica;  
01 vez – na **estrutura curricular**, como disciplina autônoma, com carga horária semestral de 40 horas;  
01 vez – no **eixo temático II**, junto com Cidadania e Solidariedade

formando um dos eixos do curso;

01 vez – na **formação profissional eletiva**, junto com cidadania e solidariedade, forma um dos eixos temáticos do curso que agregam disciplinas como Acessibilidade e Inclusão, Direito Eleitoral, e outras;

02 vezes – no **quadro demonstrativo das diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em direito**, como eixo temático e como disciplina obrigatória;

01 vez – na **interdisciplinaridade e interação entre teoria e prática**, a temática é um programa de estudo do curso, desenvolvido em projetos com a sociedade, ou de pesquisa junto com outras disciplinas;

05 vezes – no **ementário de outras disciplinas**: antropologia jurídica, direito internacional público e privado e direito das minorias e grupos vulneráveis e estágio supervisionado e prática jurídica;

02 vezes – na **bibliografia de outras disciplinas**: direito internacional público e privado e direito das minorias e dos grupos vulneráveis;

03 vezes – no **ementário como disciplina autônoma**, com ementa e bibliografia;

01 vez – na linha de pesquisa, onde foi instituído o programa Direitos Humanos e cidadania com o objetivo de estudar e analisar a relação entre a sociedade e a prestação jurisdicional.

<b>XI</b>	4	03 vezes – em <b>habilidades e competências</b> , onde a temática é inserida com uma destas a serem desenvolvidas pelos acadêmicos; 01 vez – na <b>ementa de outra disciplina</b> : antropologia e sociologia.
<b>MC</b>		
<b>XII</b>	1	01 vez – como <b>disciplina</b> do 8º período, com carga horária de 80 horas.
<b>XIII</b>	1	01 vez – como <b>disciplina</b> de História do Direito e os Direitos Humanos.
<b>XIV</b>	1	01 vez – como <b>disciplina</b> de História do Direito e os Direitos Humanos.
<b>XV</b>	1	01 vez – como <b>disciplina</b> do 10º período, com carga horária de 30 horas.

---

**Total**            **163**

---

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir dos PPP e MC dos Cursos de Direito e do Apêndice B.

Como assinalado, a palavra-chave “direitos humanos” foi localizada em todos os cursos de Direito do estado do Tocantins, em diferentes contextos dos projetos educacionais.

A próxima etapa da análise valeu-se dos indicativos já apresentados e que retratam as formas de tratamento didático-metodológicas sugeridas pela legislação<sup>18</sup>, sendo:

1º) a presença da temática de DH como Disciplina Autônoma;

2º) tratamento da temática de DH de forma inter e transdisciplinar, mediante a inserção: (a) nas ementas de outras disciplinas e/ou inserção nas bibliografias de outras disciplinas, (b) formas diversas e específicas de inserção e (c) inserção nos estágios e práticas jurídicas;

3º) a inserção através do desenvolvimento de Projetos de Pesquisa e Extensão.

Com base nos indicativos, foram extraídas as seguintes informações acerca da inserção da palavra-chave “direitos humanos” nos documentos dos cursos:

1º - As ocorrências da temática como disciplina autônoma e a variação da carga horária adotada para a mesma foi expressiva. Do total de 15 cursos, apenas dois não ofertam a disciplina de Direitos Humanos, comprovando que 87% dos cursos trabalham a temática de forma disciplinar, com carga horária que varia do mínimo de 30 horas ao máximo de 80 horas, conforme a Figura 10:

Figura 10 – Curso x oferta da disciplina de Direitos Humanos x carga horária, Tocantins, 2016

<b>CURSO</b>	<b>OFERTA DISCIPLINA</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
I	Sim	NI
II	Não	NSA
III	Sim	40h
IV	Sim	40h
V	Sim	60h
VI	Sim	60h
VII	Sim	60h
VIII	Sim	30h
IX	Sim	36h
X	Sim	40h
XI	Não	NSA
XII	Sim	80h
XIII	Sim	NI

<sup>18</sup> PNEDH e RESOLUÇÃO CNE nº 01/2012.

XIV	Sim	NI
XV	Sim	30h

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir dos PPP e MC dos Cursos de Direito e do Apêndice B.  
 Legenda: NI – Não Informada; NSA – Não se aplica.

2º - As ocorrências na forma trans e interdisciplinar foram registradas com: (a) a presença da palavra-chave direitos humanos nas ementas de outras disciplinas em 10 dos 15 cursos e a presença nas bibliografias de outras disciplinas foi registrada em sete cursos. Em quatro cursos não é possível afirmar sobre a presença da inserção neste indicativo, pois o *corpus* da análise foi restrito às matrizes curriculares.

A Figura 11 apresenta os cursos, identificando quais trazem a palavra-chave direitos humanos nas ementas e/ou disciplinas e em quais disciplinas ocorre a inserção:

Figura 11 – Inserção da palavra-chave “direitos humanos” em disciplinas do curso de Direito do Tocantins, 2016

CURSO	EMENTA	BIBLIOGRAFIA	DISCIPLINA
I	Sim	Não	Estágio Supervisionado
II	Sim	Sim	Antropologia Jurídica, Direito Internacional Público e Privado,
III	Sim	Não	Filosofia do Direito
IV	Sim	Sim	Trabalho Integrado e Ética Profissional
V	Sim	Sim	Hermenêutica Jurídica, Direito Internacional Público e Privado e Direito Constitucional I, II e III
VI	Sim	Sim	Hermenêutica Jurídica, Ciência Política e Teoria Geral do Estado, Direito Internacional Público e Privado, Direito Constitucional I e II e Biodireito
VII	Sim	Sim	Hermenêutica Jurídica, Direito Internacional Público e Privado e Direito Constitucional III

VIII	Sim	Sim	Ciência Política, Estágio Curricular Supervisionado e Direito Internacional Privado
IX	Não	Não	NSA
X	Sim	Sim	Antropologia Jurídica, Direito Internacional Público e Privado, Direito das Minorias e Grupos Vulneráveis, Estágio Supervisionado e Prática Jurídica,
XI	Sim	Não	Antropologia, Sociologia
XII	NI	NI	NI
XIII	NI	NI	NI
XIV	NI	NI	NI
XV	NI	NI	NO
<b>15 CURSOS</b>	<b>10 SIM</b>	<b>07 SIM</b>	
	<b>01 NÃO</b>	<b>04 NÃO</b>	
	<b>04 NI</b>	<b>04 NI</b>	

Fonte: Elaboração própria a partir dos PPP e MC dos Cursos de Direito e do Apêndice B.  
 Legenda: NI – Não Informada; NSA – Não se aplica.

Outra forma de registro trans e interdisciplinar foi verificada em (b) situações onde o tratamento adotado para inserir a palavra-chave “direitos humanos”, no processo de ensino-aprendizagem, foi apresentado de formas diferentes e singulares pelos cursos:

- Curso III: inseriu direitos humanos como tema transversal a ser trabalhado nos programas interdisciplinares, na graduação e pós-graduação e também como área de concentração de pesquisa;
- Curso X: apresentou direitos humanos como um dos princípios basilares e norteadores da formação profissional do acadêmico, que, junto como a Cidadania e a Solidariedade, formam um dos eixos temáticos do curso; e
- Curso XI: trabalha direitos humanos como habilidade e competência a ser desenvolvida pelos acadêmicos.

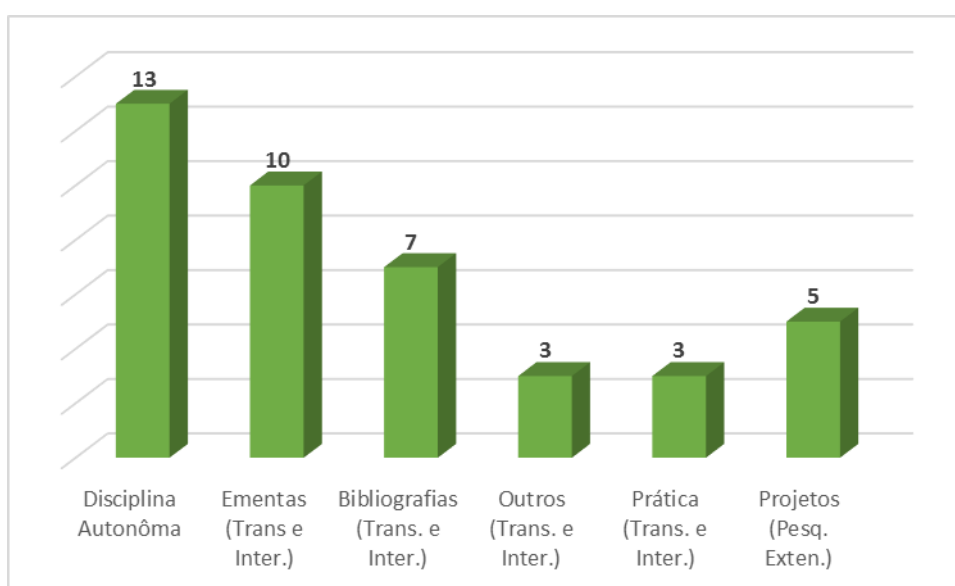
Nos cursos I, IV, VIII, há inserção interdisciplinar da palavra-chave direitos humanos (c) na prática jurídica e estágio supervisionado, adotando a defesa dos Direitos Humanos como um princípio norteador dessas atividades.

3ª - A palavra-chave direitos humanos foi incluída nos projetos de extensão e pesquisa desenvolvidos pelos cursos:

- Curso I – nas atividades do estágio supervisionado realizadas junto às escolas públicas;
- Curso II – promovendo a formação da sociedade e fomentando a atuação acadêmica;
- Curso III – em atividades de pesquisa voltadas para a produção e sustentabilidade, de formar a integrar os DH e o desenvolvimento;
- Curso IV – em ações investigativas no ensino, pesquisa e extensão para trabalhar a fundamentação dos DH, conjuntamente com cultura, política, cidadania, educação, etc.;
- Curso X – na interação teoria e prática, com o desenvolvimento de projetos de extensão e de pesquisa, a exemplo do programa Direitos Humanos e Cidadania, cujo objetivo é estudar e analisar a relação entre a sociedade e a prestação jurisdicional.

A figura 12 apresenta as formas de tratamento para a palavra direitos humanos:

Figura 12 – Formas de tratamento dado à palavra-chave “direitos humanos” x quantidade localizada nos PPP dos cursos de Direito do Tocantins, 2016



Fonte: Elaboração da autora a partir dos PPP e MC dos Cursos de Direito e do Apêndice B.



Após esta interpretação individual, os resultados gerais serão trabalhados na Seção 3.6, em articulação com as demais palavras-chave.

### 3.3 Palavra-chave: “direitos fundamentais”

A segunda palavra-chave buscada, “direitos fundamentais”, surgiu 58 vezes em 12 dos 15 documentos analisados. A variação de aparição nos PPP foi de uma a 15 inserções. Nas MC a quantidade se restringiu a uma inserção em apenas um curso.

Na Figura 13 são identificados os cursos por algarismos romanos, a quantidade de inserções da palavra-chave e contexto dos documentos, seguindo o padrão adotado à palavra-chave “direitos humanos”:

Figura 13 – Palavra-chave “direitos fundamentais”, quantidade de inserções e contexto nos PPP e MC, dos cursos de Direito do Tocantins, 2016

CURSO	QUANT.	CONTEXTO
I	02	02 vezes – inserido na <b>organização curricular</b> , o estudo dos direitos fundamentais é o ponto de partida para o curso formar profissionais aptos a compreender e enfrentar as constantes mutações sociais;
II	01	01 vez – na <b>área de atuação acadêmica</b> , como forma de colaborar para conhecimento jurídico da região, ajudando na formação da sociedade;
III	01	01 vez – na <b>ementa</b> da disciplina de Direito Constitucional;
IV	06	04 vezes – na <b>ementa</b> das disciplinas de Direito Constitucional I e Direito Difusos e Coletivos I (Criança e Adolescente) e II (Relações de Consumo e Processo Coletivo); 01 vez – na <b>bibliografia</b> da disciplina de Biodireito; 01 vez – no <b>regulamento do núcleo de prática jurídica</b> , sendo um dos deveres do estagiário assegurar os Direitos Fundamentais dos assistidos.
V	07	01 vez – nas <b>premissas da concepção do projeto pedagógico</b> e referenciais epistemológicos do curso, como reforço das referências constitucionais positivas; 03 vezes – na <b>ementa e referência bibliográfica</b> da disciplina de

		Direitos Humanos e Novos Direitos; 03 vezes – nas <b>ementas das disciplinas</b> de Leis Penais Especiais, Direito da Criança e do Adolescente e Estatuto da Criança e do Adolescente.
<b>VI</b>	11	01 vez - nas <b>premissas da concepção do projeto pedagógico</b> e referenciais epistemológicos do curso, como reforço das referências constitucionais positivas; 6 vezes - na <b>ementa e referência bibliográfica</b> da disciplina de Direitos Humanos e Novos Direitos; 05 vezes – na <b>ementa das disciplinas</b> de Direito da Criança e do Adolescente, Direito Constitucional I, e Filosofia Jurídica; 01 vezes – na ementa da disciplina Ciência Política e Teoria Geral do Estado;
<b>VII</b>	05	01 vezes - nas <b>premissas da concepção do projeto pedagógico</b> e referenciais epistemológicos do curso, como reforço das referências constitucionais positivas; 02 vezes - na <b>ementa e referência bibliográfica</b> da disciplina de Direitos Humanos e Novos Direitos; 05 vezes – na <b>ementa da disciplina</b> de Direito da Criança e do Adolescente.
<b>VIII</b>	07	01 vez– no <b>regulamento do estágio curricular supervisionado</b> , como parte das competências do estagiário assegurar os Direitos Fundamentais da clientela; 05 vezes – nas <b>ementas das disciplinas</b> de Direito Constitucional II, Direito Internacional Público e Direito Processual Constitucional; 01 vez - na <b>ementa da disciplina</b> de Direitos Humanos;
<b>IX</b>	00	Não aparece
<b>X</b>	15	02 vezes – no <b>eixo temático II e no quadro demonstrativo das diretrizes</b> , como disciplina autônoma, com carga horária de 40 horas; 01 vez – na <b>formação profissional eletiva</b> , como disciplina da temática Cidadania, Direitos Humanos e Solidariedade; 09 vezes – <b>como disciplina autônoma</b> , com ementa, nomeada Direitos Fundamentais e Alteridade; 03 vezes – na <b>ementa das disciplinas</b> Direito Constitucional e Direito da Criança, Adolescente e Idoso.

<b>XI</b>	02	02 vezes – na ementa das disciplinas de Direito Constitucional III e Direito da Criança e do Adolescente.
<b>MC</b>		
<b>XII</b>	00	Não aparece.
<b>XIII</b>	01	01 vez – como disciplina.
<b>XIV</b>	01	01 vez – como disciplina.
<b>XV</b>	00	Não aparece.
<b>Total</b>	<b>58</b>	

Fonte: Elaboração da autora a partir dos PPP e MC dos Cursos de Direito e do Apêndice B.

O primeiro dado que difere da análise das duas palavras-chave é que direitos fundamentais não se fez presente em todos os cursos, tendo aparecido em 12 dos 15, com a seguinte distribuição:

1ª - As ocorrências como disciplina autônoma foram registradas em apenas três cursos, sendo eles os cursos X, XIII e XIV e apenas o primeiro informa a carga horária: 40 horas.

Na análise articulada das duas palavras-chave, verificou-se que os mesmos cursos, recém-mencionados, também ofertam a disciplina de “Direitos Humanos”. Sendo assim, restou dúvida se Direitos Fundamentais enquanto disciplina autônoma seria incorporada ou não à pesquisa, pois, à primeira vista, o fato de já existir uma disciplina exclusiva para Direitos Humanos descaracterizaria a disciplina de Direitos Fundamentais. Para resolver o impasse foram analisadas as ementas das duas disciplinas disponíveis no PPP do curso X, assim redigidas:

Ementário do Curso de Direito  
Direitos Humanos – 40 h/a  
Ideologia, Estado e Direito. Soberania e Biopoder. Emancipação social e emancipação política da sociedade. As origens do Totalitarismo. Fundamentos Modernos do Estado Democrático de Direito. Crítica à idéia (sic) de Dimensões ou Gerações de Direitos Humanos. Historicidade dos Direitos Humanos e da Cidadania no Brasil. Direito Constitucional Internacional e a Constituição Federal Brasileira de 1988. Estrutura Normativa Global e Regional do Sistema Internacional de Proteção. O Regime Extraordinário. Estado de Exceção.

Ementário do Curso de Direito  
Direitos Fundamentais e alteridade – 40 h/a:  
Caracterização, conceito, natureza e universalidade dos direitos fundamentais. As gerações de direitos fundamentais. Tipologia dos direitos fundamentais. Colisão, concorrência e dependência dos

direitos fundamentais. A suspensão dos direitos fundamentais. A restrição e conformação dos direitos fundamentais. Alguns direitos fundamentais. A proteção dos direitos fundamentais no direito internacional e no direito interno. As garantias constitucionais. Direito, justiça e alteridade.

Da leitura das ementas se conclui que, apesar de tratarem-se de termos às vezes empregados como sinônimos, nesta situação é necessário diferenciar DH, considerados com sua carga histórico-social-universal, e Direitos Fundamentais, como direitos constitucionalmente regionalizados.<sup>19</sup>

Justificando-se que ambas as inserções como disciplinas autônomas serão consideradas para a pesquisa nos três cursos citados. A presença de uma não exclui a outra, posto que cada uma delas - Direitos Humanos e Direitos Fundamentais - adotam, sob abordagens diferentes, o cerne do que se pretende defender com a inserção da temática de DH no processo educativo jurídico.

Não foi possível fazer a mesma análise com os Cursos XIII e XIV que só disponibilizam as matrizes curriculares, mas se seguiu o mesmo entendimento.

2ª - As ocorrências da palavra-chave na forma inter e transdisciplinar: (a) foi registrada a presença nas ementas de outras disciplinas em sete cursos, três cursos não apresentam esta ocorrência e quatro deles não informam. Já a inserção nas bibliografias de outras disciplinas foi localizada em cinco cursos.

Tem-se a presença da palavra-chave nas ementas ou nas bibliografias de outras disciplinas, em pelo menos 47% dos cursos, enquanto 20% destes não o fazem. Noutros 33%, não há como afirmar se existe ou não a inserção nas ementas e bibliografias de outras disciplinas porque a IES não disponibilizou o PPP.

A Figura 14 apresenta a inserção da palavra-chave “direitos fundamentais” nas ementas e/ou bibliografias das disciplinas.

Figura 14 – Inserção da palavras-chave “direitos fundamentais” de forma interdisciplinar nos cursos de Direitos do Tocantins, 2016

<b>CURSO</b>	<b>EMENTA</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>DISCIPLINA</b>
I	Não	Não	---
II	Não	Não	---
III	Sim	Não	Direito Constitucional.
IV	Sim	Sim	Direito Constitucional I,

<sup>19</sup> Conforme discussão efetivada na Seção 2, Parte II.

			Direitos Difusos e Coletivos I e II e Biodireito.
V	Sim	Sim	Direitos Humanos, Leis Penais Especiais, Direito da Criança e do Adolescente e Estatuto da Criança e do Adolescente.
VI	Sim	Sim	Direitos Humanos, Ciência Política e Teoria Geral do Estado, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Constitucional I e Filosofia Jurídica.
VII	Sim	Sim	Direitos Humanos, Direito da Criança e do Adolescente.
VIII	Sim	Sim	Direitos Humanos, Direito Constitucional II, Direito Internacional Público e Direito Processual Constitucional
IX	Não	Não	NSA
X	Sim	Não	Direito Constitucional e Direito da Criança, Adolescente e Idoso
XI	Sim	Não	Direito Constitucional II e Direito da Criança e do Adolescente
XII	NI	NI	NI
XIII	NI	NI	NI
XIV	NI	NI	NI
XV	NI	NI	NI
<b>15 CURSOS</b>	<b>07 SIM</b>	<b>05 SIM</b>	
	<b>03 NÃO</b>	<b>06 NÃO</b>	
	<b>04 NI</b>	<b>04 NI</b>	

Fonte: Elaboração da autora a partir dos PPP e MC dos Cursos de Direito e do Apêndice B.  
 Legenda: NI – Não Informada; NSA – Não se aplica.

Foram detectadas (c) outras formas de trabalho trans e interdisciplinar nos documentos analisados:

- Curso I: inseriu a palavra-chave na organização curricular como ponto de partida para a formação profissional;

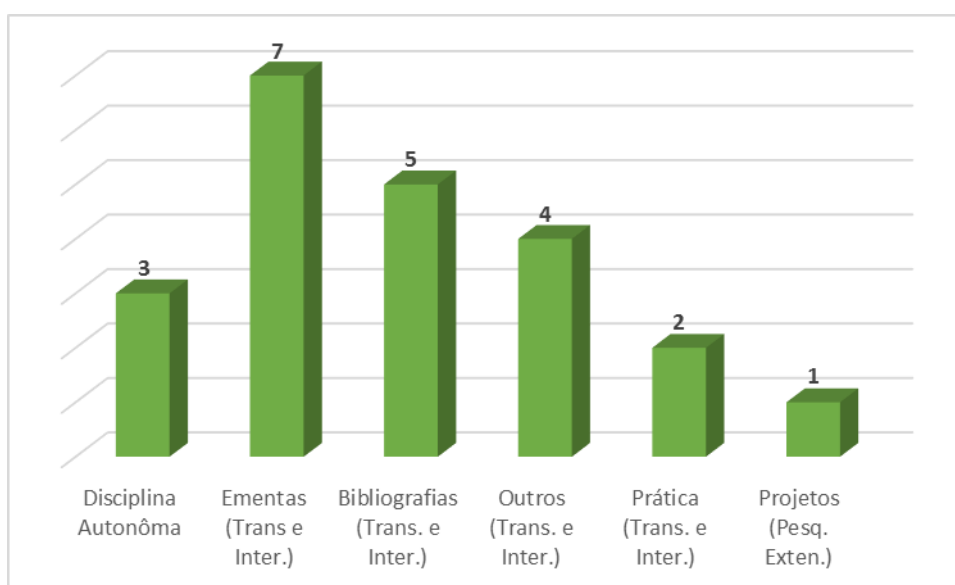
- Cursos V, VI e VII: nas premissas da concepção do projeto pedagógico e referenciais epistemológicos do curso.

Por último, nos instrumentos de prática jurídica e estágio supervisionado (d), a defesa dos Direitos Fundamentais é elencada como um dos princípios norteadores das atividades nos cursos IV e VIII.

3ª – A inclusão da temática em projetos de extensão e pesquisa foi identificada no Curso II, no qual os direitos fundamentais estão incluídos nas “ áreas de atuação acadêmica como forma de ajudar na formação da sociedade”.

O resultado da análise desta palavra-chave está representado na Figura 15:

Figura 15 – Formas de tratamento dado à palavra-chave “direitos fundamentais” nos PPP e MC dos Cursos de Direito do Tocantins, 2016



Fonte: Elaboração da autora a partir dos PPP e MC dos Cursos de Direito e do Apêndice B.

### 3.4 Palavra-chave: “proteção” (de direitos)

A terceira palavra-chave, “proteção”, foi localizada 112 vezes em 10 dos 15 documentos analisados. Após análise dos contextos em que a palavra surgiu, detectou-se que 14 dessas inserções não atendiam ao objeto da pesquisa, pois a palavra “proteção” não era utilizada com o significado de “proteger ou dar efetividade aos DH”. Considerando-se para fins da pesquisa apenas 98 inserções da palavra.

A frequência da inserção do termo nos PPP foi de uma a 16 inserções, e nas MC não houve inserção, conforme a Figura 16:

Figura 16 – Palavra-chave “proteção”, quantidade de inserções e contexto localizado nos PPP e MC dos cursos de Direito do Tocantins, 2016

CURSO	QUANT.	CONTEXTO
<b>PPP</b>		
I	00	Não aparece
II	02	02 vezes – na <b>ementa</b> das disciplinas de Direito e Tecnologia da Informação e Comunicação e Direito Ambiental;
III	03	01 vez – na <b>ementa</b> da disciplina de Direito Ambiental; 02 vezes – na <b>linha de pesquisa</b> Direito, Sociedade e Justiça, tratando da investigação de práticas políticas e instrumentos jurídicos e sistemas internacionais de proteção dos DH;
IV	08	08 vezes – na <b>ementa</b> e bibliografia das disciplinas de Direitos Difusos e Coletivos I e II, Direito Ambiental;
V	15	15 vezes – na <b>ementa e bibliografia</b> das disciplinas de Direitos Humanos, Direito da Seguridade Social, Direito do Trabalho II, Direito e Processo do Consumidor, Direito Ambiental, Direito da Criança e do Adolescente, Leis Penais Especiais e Direito da Informática;
VI	26	26 vezes – na <b>ementa e bibliografia</b> das disciplinas de Direitos Humanos, Empresarial II, da Seguridade Social, do Trabalho II, do Consumidor, Ambiental, da Criança e do Adolescente, Previdenciário, Legislação Penal Especial e Civil VII;
VII	07	07 vezes - na <b>ementa e bibliografia</b> das disciplinas de Direitos Humanos, Direito do Trabalho II, Ambiental, da Criança e do Adolescente;
VIII	13	13 vezes – na <b>ementa e bibliografia</b> das disciplinas de Direito Constitucional II, Ambiental, Processual Constitucional, Relações de Consumo, Contratos, Criança e Adolescente, Direitos Humanos e Direito Indígena;
IX	00	Não aparece;
X	19	17 vezes – na <b>ementa e bibliografia</b> das disciplinas de Direito

Internacional Público e Privado, Direitos Humanos, Direito das Minorias, Previdenciário, Ambiental, da Criança, do Adolescente e do Idoso, do Meio Ambiente e Direitos Fundamentais;

02 vezes – na **linha de pesquisa** Mecanismos de Proteção e Defesa, do programa Direitos Humanos e cidadania instituído com o objetivo de estudar e analisar a relação entre a sociedade e a prestação jurisdicional;

<b>XI</b>	05	01 vez – em <b>habilidades e competências</b> onde a temática é inserida naquela voltada ao fortalecimento de práticas individuais e sociais de proteção aos DH;
		04 vezes – na <b>ementa e bibliografia</b> das disciplinas de Direito Ambiental, do Consumidor e da Criança e do Adolescente;
<b>MC</b>		
<b>XII</b>	00	Não aparece;
<b>XIII</b>	00	Não aparece;
<b>XIV</b>	00	Não aparece;
<b>XV</b>	00	Não aparece.
<b>Total</b>	<b>98</b>	

Fonte: Elaboração da autora a partir dos PPP e MC dos Cursos de Direito e do Apêndice B.

As formas de tratamento foram classificadas de acordo com os indicadores já apresentados.

1ª - A ocorrência do termo como disciplina autônoma não foi registrada em nenhum dos documentos.

2ª - Na forma trans e interdisciplinar, (a) foi detectada a presença nas ementas das disciplinas em nove cursos, dois não apresentam e quatro deles não informam, visto que só foi analisada a MC. A inserção nas bibliografias de outras disciplinas foi localizada em sete cursos.

Desta forma, existe a presença da palavra-chave nas ementas e bibliografias de outras disciplinas em pelo menos 60% dos cursos, enquanto 13,4% destes não o fazem, já nos outros 26,6% não foi possível efetuar a análise dos PPP, não havendo como afirmar se existe ou não a inserção nas ementas e bibliografias de outras disciplinas.

A Figura 17 apresenta os cursos, a forma de inserção (na ementa ou na bibliografia, ou em ambos), e disciplinas onde está presente a palavra-chave “proteção”.



Figura 17 – Inserção da palavra-chave “proteção” de forma interdisciplinar, nos PPP e MC dos cursos de Direito do Tocantins, 2016

<b>CURSO</b>	<b>EMENTA</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>DISCIPLINA</b>
I	Não	Não	---
II	Sim	Não	---
III	Sim	Não	Direito Civil – Família, Direito Ambiental e Consumidor
IV	Sim	Sim	Direitos Difusos e coletivos I e II e Ambiental
V	Sim	Sim	Direitos Humanos, Seguridade Social, Trabalho II, Direito e Processo do Consumidor, Ambiental, da Criança e do Adolescente, Leis Penais Especiais e Direito da Informática
VI	Sim	Sim	Direitos Humanos, Empresarial II, da Seguridade Social, do Trabalho II, do Consumidor, Ambiental e da Criança e do Adolescente
VII	Sim	Sim	Direitos Humanos, Empresarial II, da Seguridade Social, do Trabalho II, do Consumidor, Ambiental e da Criança e do Adolescente
VIII	Sim	Sim	Direito Constitucional II, Internacional Público, Ambiental, Processual Constitucional, Relações de Consumo, Contratos, Criança e Adolescente, Direitos Humanos e Direito Indígena
IX	Não	Não	NSA
X	Sim	Sim	Direito Internacional Público e Privado, Direitos Humanos, Direito das Minorias, Previdenciário, Ambiental, da Criança, do Adolescente e do Idoso, do Meio Ambiente e

			Direitos Fundamentais.
XI	Sim	Sim	Direito Ambiental, do Consumidor e da Criança e do Adolescente
XII	NI	NI	NI
XIII	NI	NI	NI
XIV	NI	NI	NI
XIV	NI	NI	NI
<b>15 CURSOS</b>	<b>09 SIM</b>	<b>07 SIM</b>	
	<b>02 NÃO</b>	<b>04 NÃO</b>	
	<b>04 NI</b>	<b>04 NI</b>	

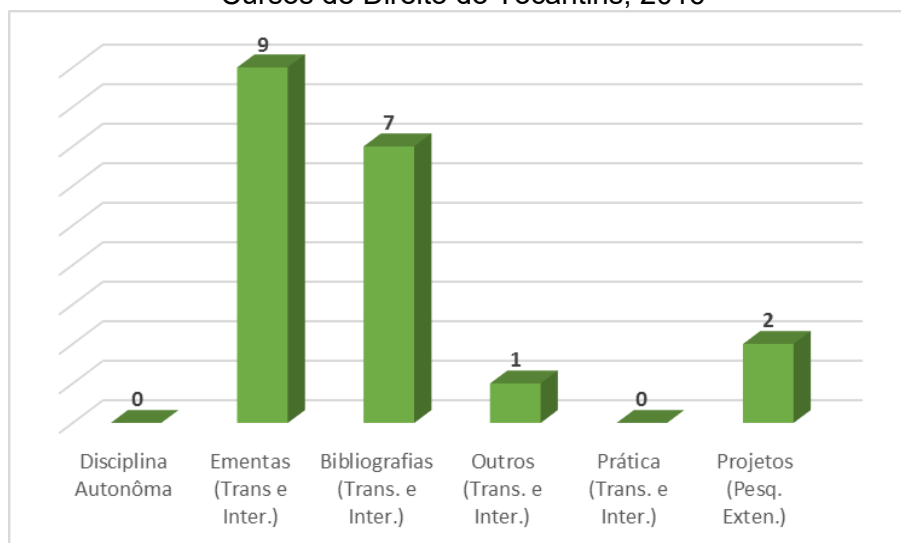
Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir dos PPP e MC dos Cursos de Direito e do Apêndice B.  
 Legenda: NI – Não Informada; NSA – Não se aplica.

Apenas o Curso XI apresentou uma forma de tratamento trans e interdisciplinar diferenciado (c) para a palavra-chave “proteção”, presente nas habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos acadêmicos, “como forma de fortalecimento de práticas individuais e sociais de proteção aos DH”.

3ª - A inclusão da palavra-chave em projetos de extensão e pesquisa foi identificada nos Cursos: III, incluído na linha de pesquisa Direito, Sociedade e Justiça voltada para a investigação de práticas, políticas e instrumentos jurídicos de proteção aos DH; e X, na linha de pesquisa Mecanismos de Proteção e Defesa, para estudar e analisar a relação entre a sociedade e a prestação jurisdicional na defesa dos DH.

A Figura 18 apresenta as formas de tratamento didático-pedagógicas a partir da frequência da palavra-chave “proteção”:

Figura 18 – Formas de tratamento dadas à palavra-chave “proteção ” x quantidade, nos Cursos de Direito do Tocantins, 2016



Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir dos PPP e MC dos Cursos de Direito e do Apêndice B.

### 3.5 Palavra-chave: “garantias” (constitucionais)

A quarta palavra-chave, “garantias”, considerada quando inserida em contexto voltado à garantia de direitos constitucionais, humanos ou fundamentais, foi localizado 67 vezes em 10 dos 15 documentos analisados. Após análise dos contextos em que a palavra surgiu, detectou-se que 18 dessas inserções não atendiam ao objeto da pesquisa. Sendo assim, foram contadas 49 inserções da palavra-chave. Nos PPP a frequência variou de duas a 17 inserções, e nas MC não houve inserção.

A Figura 19 apresenta a quantidade de inserções da palavra-chave “proteção” nos documentos, o local que ocupa no currículo e o tratamento didático proposto pelos cursos.

Figura 19 – Palavra-chave “garantias”, quantidade de inserções e contexto nos PPP e MC dos cursos de Direito do Tocantins, 2016

CURSO	QUANT.	CONTEXTO / CARACTERIZAÇÃO
<b>PPP</b>		
I	00	Não aparece.
II	02	01 vez – a <b>ementa da disciplina</b> de Direito Constitucional II; 01 vez – a <b>linha de pesquisa Cidadania</b> , tratando das garantias jurídicas fundamentais constitucionais;

III	2	01 vez – na <b>ementa da disciplina</b> de Direito Constitucional I; 01 vez – na <b>área de concentração</b> de Direitos Humanos e Desenvolvimento, visando à análise crítica dos instrumentos jurídicos vigentes com a proposição de adequar novos instrumentos eficazes, para garantia de instrumentos jurídicos e proteção e defesa dos DH;
IV	2	02 vezes – na <b>ementa das disciplinas</b> de Direito Constitucional I e Constitucional Contemporâneo;
V	04	01 vez – nos <b>objetivos do curso</b> , sendo um dos objetivos específicos a valorização das Garantias Constitucionais do cidadão frente ao Estado; 03 vezes – nas <b>ementas das disciplinas</b> de Direito Constitucional I e II e Processo Administrativo;
VI	8	01 vez - nos <b>objetivos do curso</b> , sendo um dos objetivos específicos a valorização das Garantias Constitucionais do cidadão frente ao Estado; 07 vezes – na <b>ementa e bibliografia</b> das disciplinas de Direito Constitucional I, Processo Administrativo, Processual Penal I e II e Estágio Supervisionado II;
VII	3	01 vez- nos <b>objetivos do curso</b> , sendo um dos objetivos específicos a valorização das Garantias Constitucionais do cidadão frente ao Estado; 02 vezes– na <b>ementa das disciplinas</b> de Direito Constitucional I e Processo Administrativo;
VIII	6	01 vez – no <b>perfil do graduando</b> , que deve ser consciente de seu dever de avaliar e sentir as necessidades sociais; 05 vezes – na <b>ementa e bibliografia</b> das disciplinas de Direito Constitucional II, Processual Administrativo, Direitos Humanos;
IX	02	01 vez – nas <b>formas de integração</b> entre teoria e prática, para promoção da interdisciplinaridade com a promoção de ações de extensão junto à comunidade; 01x – no <b>regulamento do NPJ</b> , onde a assistência judiciária gratuita será prestada se o objetivo da ação visar à tutela de direitos e garantias fundamentais;
X	17	01 vez – no <b>eixo temático Cidadania</b> , Direitos Humanos e

		Solidariedade, como disciplina autônoma de Garantias Constitucionais; 01 vez – na <b>formação profissional</b> eletiva, como disciplina; 01x – no <b>quadro demonstrativo</b> das diretrizes curriculares nacionais do curso, como disciplina com carga horária de 40 horas; 05 vezes – na <b>ementa das disciplinas</b> de Direito do Trabalho I, da Criança do Adolescente e do Idoso, Eleitoral e Remédios Constitucionais; 09 vezes – como <b>disciplina autônoma</b> com ementa própria;
<b>XI</b>	03	03 vezes – na <b>ementa e bibliografia</b> das disciplinas de Direito Processual Penal I, Constitucional III e Eleitoral.
<b>MC</b>		
<b>XII</b>	00	Não aparece.
<b>XIII</b>	00	Não aparece.
<b>XIV</b>	00	Não aparece.
<b>XV</b>	00	Não aparece.
<b>Total</b>	<b>49</b>	

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir dos PPP e MC dos Cursos de Direito e do Apêndice B.

Foram utilizados os mesmos indicadores apresentados nas análises anteriores:

1ª - A ocorrência como disciplina autônoma seja obrigatória ou optativa, e a variação da carga horária adotada para mesma, foi detectada apenas no curso X que oferta a disciplina “Garantias Constitucionais” com carga horária de 40 horas.

2ª - As formas trans e interdisciplinar foram detectadas: (a) com a inserção nas ementas de diversas disciplinas em nove cursos e nas bibliografias de outras disciplinas foi localizada em três cursos. A presença da palavra-chave nas ementas e/ou bibliografias de outras disciplinas surgiu em pelo menos 60% dos cursos, enquanto 13,4% destes não o fazem, e nos outros 26,6% não foi possível efetuar a análise dos PPP, não havendo como afirmar se existe ou não a inserção nas ementas e bibliografias de outras disciplinas porque as IES não disponibilizaram os PPP.

Na Figura 20 estão relacionados os cursos, informando se a inserção se dá na ementa ou na bibliografia, ou em ambos, e em quais disciplinas está presente.

Figura 20 – Inserção da palavra-chave “garantias” de forma interdisciplinar, nos cursos de Direito do Tocantins, 2016

<b>CURSO</b>	<b>EMENTA</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>DISCIPLINA</b>
I	Não	Não	NSA
II	Sim	Não	Direito Constitucional II;
III	Sim	Não	Direito Constitucional I;
IV	Sim	Não	Direito Constitucional I e Constitucional Contemporâneo;
V	Sim	Não	Direito Constitucional I e II e Processo Administrativo;
VI	Sim	Sim	Direito Constitucional I, Processo Administrativo, Processual Penal I e II e Estágio Supervisionado II;
VII	Sim	Não	Direito Constitucional I e Processo Administrativo;
VIII	Sim	Sim	Direitos Humanos, Direito Constitucional II e Processual Administrativo;
IX	Não	Não	NSA
X	Sim	Não	Direito do Trabalho I, da Criança e do Adolescente e do Idoso, eleitoral e Remédios Constitucionais;
XI	Sim	Sim	Direito Processual Penal I, Constitucional III e Eleitoral.
<b>MC</b>			
XII	NI	NI	NI
XIII	NI	NI	NI
XIV	NI	NI	NI
XV	NI	NI	NI
<b>15 CURSOS</b>	<b>09 SIM</b> <b>02 NÃO</b> <b>04 NI</b>	<b>03 SIM</b> <b>08 NÃO</b> <b>04 NI</b>	

Fonte: Elaboração da autora a partir dos PPP e MC dos Cursos de Direito e do Apêndice B.  
Legenda: NI – Não Informada; NSA – Não se aplica.

Também foram detectadas outras formas de atuação trans e interdisciplinar (b) nos documentos analisados: o curso II inseriu a palavra-chave na linha de

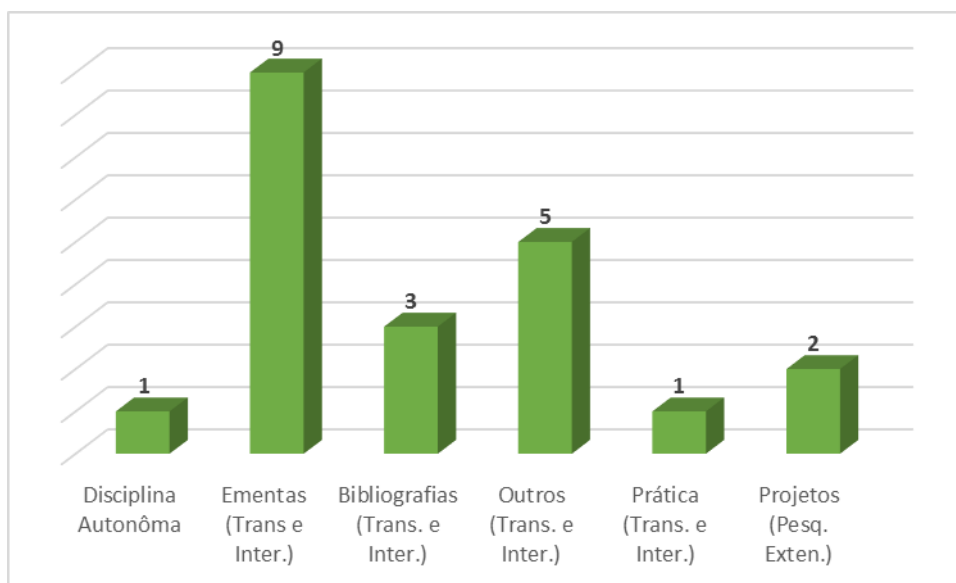
pesquisa Cidadania; os cursos V, VI e VII trouxeram nos objetivos do curso; e o curso VIII no perfil do graduando.

O último elemento deste indicador foi a presença da palavra-chave, no Curso IX, na disciplina voltada à prática jurídica e estágio supervisionado (c), sendo a tutela da garantia dos direitos fundamentais e/ou humanos e/ou constitucionais um dos pressupostos da prestação jurisdicional a ser proporcionada gratuitamente.

3º - A inclusão da palavra-chave em projetos de extensão e pesquisa foi identificada nos Cursos III e IX.

Com base nos dados obtidos, foi possível representar graficamente as formas de tratamento localizadas nos documentos, dadas à palavra-chave “garantias”:

Figura 21 – Formas de tratamento dadas à palavra-chave “garantias ” x quantidade nos PPP e MC dos Cursos de Direito do Tocantins, 2016



Fonte: Elaboração própria a partir dos PPP e MC dos Cursos de Direito e do Apêndice B.

### 3.6 Tratamento de dados e resultados da análise documental

A apresentação dos dados feita até aqui levou em consideração o cumprimento dos três indicadores propostos (disciplinar, trans e interdisciplinar e projetos) para cada palavra-chave. A partir deste ponto será verificada a forma de tratamento adotada para atender a exigências do art. 7º da Resolução CNE Nº

01/2012<sup>20</sup>, dando continuidade à Análise de Conteúdo que será realizada a partir da síntese e seleção dos resultados recém-apresentados, buscando uma interpretação controlada.

A interpretação controlada, que é possível através da inferência específica, segundo Bardin (2011)<sup>21</sup>, é utilizável quando se deseja responder a uma pergunta específica de forma a atender aos objetivos inicialmente propostos, neste caso o segundo objetivo, qual seja: identificar o tratamento didático dado à educação em direitos humanos.

A identificação do tratamento didático, considerando as formas de inserção previstas na normativa legal, apresenta-se a seguir, por curso, individualmente. Para identificar se os cursos atenderam aos indicadores definidos com base nas orientações legais, os dados obtidos pela análise do conteúdo dos PPP, aplicada a cada palavra-chave separadamente, foram agrupados por curso. Além do atendimento dos indicadores, a pesquisa buscou obter uma classificação em níveis, aplicando uma variação básica da inferência estatística, dada pela frequência<sup>22</sup>.

A Estatística Indutiva ou Inferência Estatística é aplicável quando o objeto sob análise é uma amostra representativa da população. Nesta pesquisa, os objetos estudados, PPP e MC, representaram 100% da amostra disponível.

A classificação dos cursos foi realizada adotando como medida resumo da variação quantitativa da contagem frequencial de cumprimento dos indicadores, atribuindo conceitos específicos a cada variação quantitativa. Esta frequência refere-se à presença ou não das palavras-chave nos indicadores.

A frequência encontrada nos cursos variou de um máximo de 12 ao mínimo de um registro, o que possibilitou definir a valoração da frequência da seguinte forma:

- a) Valores de 12 até 09 registros – FREQUÊNCIA ALTA;

---

<sup>20</sup> Prevê a inserção dos conhecimentos relativos aos DH na dimensão da organização curricular do ensino superior, de três diferentes modos, quais sejam: a) pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; b) como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; c) de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

<sup>21</sup> “A análise de conteúdo fornece informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem [...] que deseja distanciar-se da sua leitura ‘aderente’, para saber mais sobre esse texto.” (BARDIN, 2011, p.165).

<sup>22</sup> A Estatística indutiva é a parte da estatística baseada em resultados obtidos da análise de uma amostra da população, procura inferir, induzir ou estimar as leis de comportamento da população da qual a amostra foi retirada. (Nota da Autora). Conforme Peternelli “[s]e uma amostra é representativa de uma população, conclusões importantes podem ser inferidas de sua análise.” ([200-], p. 1).



b) Valores de 08 até 05 registros – FREQUÊNCIA MÉDIA;

c) Valores de 04 até 01 registro – FREQUÊNCIA BAIXA.

Isso quer dizer que, p.ex., um curso com FREQUÊNCIA ALTA apresentou pelo menos nove vezes a presença das palavras-chave nos indicadores. Os resultados apurados serão, a partir daqui, apresentados por curso.

### 3.6.1 Curso I

Os dados mostram que o Curso I apresentou todas as formas de tratamento previstas pelos indicadores para inserir a temática dos direitos humanos. Na Figura 22 constam os indicadores, com presença das palavras-chave localizadas no documento do curso e a frequência do cumprimento dos indicadores, ou seja, para cada indicador foi verificada quantas palavras-chave foram localizadas.

Figura 22 – Atendimento pelos cursos de Direito aos indicadores de formas de inserção de DH - Curso I, Tocantins, 2016

<b>PALAVRAS-CHAVE</b>					
<b>INDICADORES</b>	<b>DH</b>	<b>DF</b>	<b>PROTEÇÃO</b>	<b>GARANTIAS</b>	<b>ATENDEU AOS INDICADORES / FREQUÊNCIA</b>
1º Disciplina	Sim	Não	Não	Não	SIM – 01x
2º Trans.Inter.					
a1) Ementa	Sim	Não	Não	Não	SIM – 01x
a2) Bibliog.	Não	Não	Não	Não	Não
b) Outro	Não	Sim	Não	Não	SIM – 01x
c) Prática	Sim	Não	Não	Não	SIM – 01x
3º Projetos	Sim	Não	Não	Não	SIM – 01x
<b>VALOR DE FREQUÊNCIA TOTAL</b>					<b>05</b>

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Legenda: DH – Direitos Humanos; DF – Direitos Fundamentais; TRANS. INTER – Inter e Transdisciplinar; BIBLIOG. - Bibliografias; PROJETOS – Projetos de Pesquisa e Extensão.

O curso oferta a disciplina de Direitos Humanos como disciplina autônoma, de caráter optativo, mas sem informar o período ou a carga horária.

O tratamento inter e transdisciplinar também foi verificado nas ementas e bibliografias das disciplinas que compõem a matriz curricular do curso, através das atividades de prática jurídica e estágio supervisionado, e inserido na própria

organização curricular onde a temática é tratada expressamente como tema interdisciplinar.

Há previsão para o tratamento nos projetos de pesquisa e extensão, como do desenvolvimento de atividades junto a escolas da rede pública de ensino.

Com isso, pode-se afirmar que o Curso I atende à exigência legal no tocante à previsão de inserção de formas para tratamento didático-metodológico de DH no documento pedagógico, com frequência média de incidência, tendo apresentado apenas uma palavra-chave para cada indicador.

### 3.6.2 Curso II

O Curso II não apresentou todas as formas de tratamento previstas pelos indicadores para inserir a temática dos direitos humanos. Na Figura 23 constam os indicadores, com presença das palavras-chave localizadas no documento do curso e a frequência do cumprimento.

Figura 23 – Atendimento pelos cursos de Direito aos indicadores de formas de inserção de DH - Curso II, Tocantins, 2016

PALAVRAS-CHAVE					
INDICADORES	DH	DF	PROTEÇÃO	GARANTIAS	ATENDEU AOS INDICADORES / FREQUÊNCIA
1º Disciplina	Não	Não	Não	Não	NÃO
2º Trans.Inter.					
a1) Ementa	Sim	Não	Sim	Sim	
a2) Bibliog.	Sim	Não	Não	Não	SIM – 04x
b) Outro	Não	Não	Não	Sim	SIM – 01x
c)Prática	Não	Não	Não	Não	NÃO
3º Projetos	Sim	Sim	Não	Não	SIM – 02x
<b>VALOR DE FREQUENCIA TOTAL</b>					<b>07</b>

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Legenda: DH – Direitos Humanos; DF – Direitos Fundamentais; TRANS. INTER – Inter e Transdisciplinar; BIBLIOG. - Bibliografias; PROJETOS – Projetos de Pesquisa e Extensão.

Visualiza-se que o curso não oferta a disciplina de Direitos Humanos. O tratamento inter e transdisciplinar foi verificado com a presença da temática nas ementas e/ou bibliografia de outras disciplinas e na linha de pesquisa Cidadania, tratando das garantias jurídicas fundamentais constitucionais. A inserção em

projetos de pesquisa e extensão é prevista pelo curso como uma das atuações a serem desenvolvidas pelos acadêmicos para colaborar com a formação da sociedade e o conhecimento jurídico da região.

Com isso, pode-se afirmar que o Curso II atende à exigência legal no tocante à previsão de inserção de formas para tratamento didático-metodológico de DH no documento pedagógico, com frequência média de incidência e cumprindo dois dos três indicadores, trans e interdisciplinar – sem se incluir na prática jurídica e em projetos de pesquisa e extensão.

### 3.6.3 Curso III

O Curso III não apresentou todas as formas de tratamento previstas pelos indicadores para inserir a temática dos direitos humanos. Na Figura 24 constam os indicadores, com presença das palavras-chave localizadas no documento do curso e a frequência do cumprimento.

Figura 24 – Atendimento pelos cursos de Direito aos indicadores de formas de inserção de DH - Curso III, Tocantins, 2016

PALAVRAS-CHAVE					
INDICADORES	DH	DF	PROTEÇÃO	GARANTIAS	ATENDEU AOS INDICADORES / FREQUÊNCIA
1º Disciplina	Sim	Não	Não	Não	SIM – 01x
2º Trans.Inter.					
a1) Ementa	Sim	Sim	Sim	Sim	
a2) Bibliog.	Não	Não	Não	Não	SIM – 04x
b) Outro	Sim	Não	Não	Não	SIM – 01x
c) Prática	Não	Não	Não	Não	NÃO
3º Projetos	Sim	Não	Sim	Sim	SIM – 03 x
<b>VALOR DE FREQUENCIA TOTAL</b>					<b>09</b>

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Legenda: DH – Direitos Humanos; DF – Direitos Fundamentais; TRANS. INTER – Inter e Transdisciplinar; BIBLIOG. - Bibliografias; PROJETOS – Projetos de Pesquisa e Extensão.

O curso oferta a disciplina de Direitos Humanos, de caráter optativo, com carga horária de 30 horas.

O tratamento inter e transdisciplinar pode ser verificado, com a presença da temática nas ementas de outras disciplinas, e também através da inserção da

temática como tema transversal a ser trabalhado nos programas interdisciplinares de graduação e pós-graduação e como área de concentração de pesquisa. Não há previsão de trabalho voltado ao tema nas bibliografias de outras disciplinas e formação prático-jurídica.

A atuação através de projetos de pesquisa e extensão é previsto pelo documento do curso com o desenvolvimento de atividades de pesquisa voltadas para a produção e a sustentabilidade, de forma a integrar os DH ao desenvolvimento da região.

Com isso, pode-se afirmar que o Curso III atende à exigência legal no tocante à previsão de inserção, com frequência alta, atendendo a todos os indicadores.

### 3.6.4 Curso IV

O Curso IV apresentou todas as formas de tratamento previstas pelos indicadores para inserir a temática dos direitos humanos. Na Figura 25 constam os indicadores, com presença das palavras-chave localizadas no documento do curso e a frequência do cumprimento.

Figura 25 – Atendimento pelos cursos de Direito aos indicadores de formas de inserção de DH - Curso IV, Tocantins, 2016

PALAVRAS-CHAVE					
INDICADORES	DH	DF	PROTEÇÃO	GARANTIAS	ATENDEU AOS INDICADORES / FREQUÊNCIA
1º Disciplina	Sim	Não	Não	Não	SIM – 01x
2º Trans.Inter.					
a1) Ementa	Sim	Sim	Sim	Sim	
a2) Bibliog.	Sim	Sim	Sim	Não	SIM – 07x
b) Outro	Não	Não	Não	Não	NÃO
c)Prática	Sim	Sim	Não	Não	SIM – 02x
3º Projetos	Sim	Não	Não	Não	SIM – 01 x
<b>VALOR DE FREQUÊNCIA TOTAL</b>					<b>11</b>

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Legenda: DH – Direitos Humanos; DF – Direitos Fundamentais; TRANS. INTER – Inter e Transdisciplinar; BIBLIOG. - Bibliografias; PROJETOS – Projetos de Pesquisa e Extensão.

O curso oferta a disciplina de Direitos Humanos como disciplina autônoma, de caráter obrigatório, com carga horária de 40 horas no 7º período.

O tratamento inter e transdisciplinar também foi verificado com a presença de todas as palavras-chave nas ementas e três na bibliografia indicada de diversas disciplinas. As atividades de prática jurídica e estágio supervisionado também preveem a abordagem da temática como um dos princípios que regem o Núcleo de Prática.

A forma de atuação em projetos de pesquisa e extensão se dá com o desenvolvimento de projetos voltados para a interação entre teoria e prática, com objetivo de estudar e analisar a relação entre sociedade e prestação jurisdicional.

Com isso, pode-se afirmar que o Curso IV atende à exigência legal no tocante à previsão de inserção de formas para tratamento didático-metodológico de DH no documento pedagógico, com frequência alta e atendendo a todos os indicadores.

### 3.6.5 Curso V

O Curso V não apresentou todas as formas de tratamento didático-metodológicas previstas pelos indicadores para inserir a temática dos direitos humanos. Na Figura 26 constam os indicadores, com presença das palavras-chave localizadas no documento do curso e a frequência do cumprimento.

Figura 26 – Atendimento pelos cursos de Direito aos indicadores de formas de inserção de DH - Curso V, Tocantins, 2016

INDICADORES	PALAVRAS-CHAVE				ATENDEU AOS INDICADORES / FREQUÊNCIA
	DH	DF	PROTEÇÃO	GARANTIAS	
1º Disciplina	Sim	Não	Não	Não	SIM – 01x
2º Trans.Inter.					
a1) Ementa	Sim	Sim	Sim	Sim	
a2) Bibliog.	Sim	Sim	Sim	Não	SIM – 07x
b) Outro	Não	Sim	Não	Sim	SIM – 02x
c)Prática	Não	Não	Não	Não	NÃO
3º Projetos	Sim	Não	Não	Não	SIM – 01 x
<b>VALOR DE FREQUÊNCIA TOTAL</b>					<b>11</b>

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Legenda: DH – Direitos Humanos; DF – Direitos Fundamentais; TRANS. INTER – Inter e Transdisciplinar; BIBLIOG. - Bibliografias; PROJETOS – Projetos de Pesquisa e Extensão.

O curso prevê oferta de disciplina obrigatória de Direitos Humanos, com carga horária de 60 horas, inserida na matriz do 8º período.

Visualiza-se o tratamento inter e transdisciplinar com a presença das palavras-chave em ementas e três na bibliografia indicada de diversas disciplinas. O documento também prevê a inserção da temática nas premissas da concepção do projeto pedagógico, nos referenciais epistemológicos e nos objetivos do curso. Não tendo surgido a inserção na formação prático-jurídica.

Com isso, pode-se afirmar que o Curso IV atende à exigência legal no tocante à previsão de inserção de formas para tratamento didático-metodológico de DH no documento pedagógico, com frequência alta e atendendo a todos os indicadores.

### 3.6.6 Curso VI

O Curso VI não apresentou todas as formas de tratamento previstas pelos indicadores para inserir a temática dos direitos humanos. Na Figura 27 constam os indicadores, com presença das palavras-chave localizadas no documento do curso e a frequência do cumprimento.

Figura 27 – Atendimento pelos cursos de Direito aos indicadores de formas de inserção de DH - Curso VI, Tocantins, 2016

INDICADORES	PALAVRAS-CHAVE				
	DH	DF	PROTEÇÃO	GARANTIAS	ATENDEU AOS INDICADORES / FREQUÊNCIA
1º Disciplina	Sim	Não	Não	Não	SIM – 01x
2º Trans.Inter.					
a1) Ementa	Sim	Sim	Sim	Sim	
a2) Bibliog.	Sim	Sim	Sim	Sim	SIM – 08x
b) Outro	Não	Sim	Não	Sim	SIM – 02x
c)Prática	Não	Nao	Não	Não	NÃO
3º Projetos	Não	Não	Não	Não	NÃO
<b>VALOR DE FREQUÊNCIA TOTAL</b>					<b>11</b>

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Legenda: DH – Direitos Humanos; DF – Direitos Fundamentais; TRANS. INTER – Inter e Transdisciplinar; BIBLIOG. - Bibliografias; PROJETOS – Projetos de Pesquisa e Extensão.

O curso oferta a disciplina de Direitos Humanos e Novos Direitos, de caráter obrigatório, com carga horária de 60 horas, inserida no 4º período.

O tratamento inter e transdisciplinar foi verificado com a presença de todas as palavras-chave em ementas e/ou na bibliografia indicada de outras disciplinas. O documento prevê também a inserção da temática nas premissas da concepção do projeto pedagógico, nos referenciais epistemológicos e nos objetivos do curso. Mas não contempla a inserção na prática jurídica.

Com isso, pode-se afirmar que o Curso VI atende à exigência legal no tocante à previsão de inserção de formas para tratamento didático-metodológico de DH no documento pedagógico, com frequência alta, mas sem alcançar todos os indicadores, por não haver previsão de trabalho através de projetos de pesquisa ou extensão para inserir a temática de DH no processo de ensino-aprendizagem.

### 3.6.7 Curso VII

O Curso VII não apresentou todas as formas de tratamento didático-metodológicas previstas pelos indicadores para inserir a temática dos direitos humanos. Na Figura 28 constam os indicadores, com presença das palavras-chave localizadas no documento do curso e a frequência do cumprimento.

Figura 28 – Atendimento pelos cursos de Direito aos indicadores de formas de inserção de DH - Curso VII, Tocantins, 2016

INDICADORES	PALAVRAS-CHAVE				ATENDEU AOS INDICADORES / FREQUÊNCIA
	DH	DF	PROTEÇÃO	GARANTIAS	
1º Disciplina	Sim	Não	Não	Não	SIM – 01x
2º Trans.Inter.					
a1) Ementa	Sim	Sim	Sim	Sim	
a2) Bibliog.	Sim	Sim	Sim	Não	SIM – 07x
b) Outro	Não	Sim	Não	Sim	SIM – 02x
c)Prática	Não	Não	Não	Não	NÃO
3º Projetos	Não	Não	Não	Não	NÃO
<b>VALOR DE FREQUÊNCIA TOTAL</b>					<b>10</b>

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Legenda: DH – Direitos Humanos; DF – Direitos Fundamentais; TRANS. INTER – Inter e Transdisciplinar; BIBLIOG. - Bibliografias; PROJETOS – Projetos de Pesquisa e Extensão.

O curso oferta a disciplina de Direitos Humanos e Novos Direitos, de caráter obrigatório, com carga horária de 60 horas, inserida no 3º período.

O tratamento inter e transdisciplinar foi verificado com a presença da temática nas ementas e/ou na bibliografia de outras disciplinas. O documento prevê também a inserção da temática nas premissas da concepção do projeto pedagógico, nos referenciais epistemológicos e nos objetivos do curso. Não há previsão de inserção na prática jurídica.

Com isso, pode-se afirmar que o Curso VII atende à exigência legal no tocante à previsão de inserção de formas para tratamento de DH no documento pedagógico, com frequência alta, mas sem alcançar todos os indicadores, por não haver previsão de trabalho através de projetos de pesquisa ou extensão para inserir a temática de DH no processo de ensino-aprendizagem.

### 3.6.8 Curso VIII

O Curso VIII não apresentou todas as formas de tratamento previstas pelos indicadores para inserir a temática dos direitos humanos. Na Figura 29 constam os indicadores, com presença das palavras-chave localizadas no documento do curso e a frequência do cumprimento.

Figura 29 – Atendimento pelos cursos de Direito aos indicadores de formas de inserção de DH - Curso VIII, Tocantins, 2016

INDICADORES	PALAVRAS-CHAVE				ATENDEU AOS INDICADORES / FREQUÊNCIA
	DH	DF	PROTEÇÃO	GARANTIAS	
1º Disciplina	Sim	Não	Não	Não	SIM – 01x
2º Trans.Inter.					
a1) Ementa	Sim	Sim	Sim	Sim	
a2) Bibliog.	Sim	Sim	Sim	Sim	SIM – 08x
b) Outro	Não	Não	Não	Sim	SIM – 01x
c)Prática	Sim	Sim	Não	Não	SIM – 02x
3º Projetos	Não	Não	Não	Não	NÃO
<b>VALOR DE FREQUÊNCIA TOTAL</b>					<b>12</b>

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Legenda: DH – Direitos Humanos; DF – Direitos Fundamentais; TRANS. INTER – Inter e Transdisciplinar; BIBLIOG. - Bibliografias; PROJETOS – Projetos de Pesquisa e Extensão.



O curso oferta a disciplina de Direitos Humanos como disciplina autônoma, de caráter optativo, com carga horária de 30 horas.

O tratamento inter e transdisciplinar foi verificado com a presença das palavras-chave em ementas e/ou na bibliografia de diversas disciplinas; com a inserção da temática no perfil do graduando; e como um dos objetivos das atividades de prática jurídica e estágio supervisionado.

Com isso, pode-se afirmar que o Curso IV atende à exigência legal no tocante à previsão de inserção de formas para tratamento de DH no documento pedagógico, com frequência alta, mas sem alcançar todos os indicadores, por não haver previsão de trabalho através de projetos de pesquisa ou extensão para inserir a temática de DH no processo de ensino-aprendizagem.

### 3.6.9 Curso IX

O Curso IX não apresentou todas as formas de tratamento didático-metodológicas previstas pelos indicadores para inserir a temática dos direitos humanos. Na Figura 30 constam os indicadores, com presença das palavras-chave localizadas no documento do curso e a frequência do cumprimento.

Figura 30 – Atendimento pelos cursos de Direito aos indicadores de formas de inserção de DH - Curso IX, Tocantins, 2016

INDICADORES	PALAVRAS-CHAVE				ATENDEU AOS INDICADORES / FREQUÊNCIA
	DH	DF	PROTEÇÃO	GARANTIAS	
1º Disciplina	Sim	Não	Não	Não	SIM – 01x
2º Trans.Inter.					
a1) Ementa	Não	Sim	Não	Não	
a2) Bibliog.	Não	Sim	Não	Não	SIM – 02x
b) Outro	Não	Não	Não	Não	NÃO
c)Prática	Não	Não	Não	Sim	SIM – 01x
3º Projetos	Não	Não	Não	Sim	SIM – 01x
<b>VALOR DE FREQUÊNCIA TOTAL</b>					<b>05</b>

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Legenda: DH – Direitos Humanos; DF – Direitos Fundamentais; TRANS. INTER – Inter e Transdisciplinar; BIBLIOG. - Bibliografias; PROJETOS – Projetos de Pesquisa e Extensão.

O curso oferta a disciplina de Direitos Humanos como disciplina autônoma, de caráter obrigatório, com carga horária de 36 horas, no 10º período.

O tratamento inter e transdisciplinar foi verificado com a presença da palavra-chave “direitos fundamentais” na ementa e na bibliografia de outras disciplinas; com a inserção da temática no perfil do graduando; e como um dos pressupostos da prestação jurisdicional ofertada gratuitamente pelas atividades de prática jurídica e estágio supervisionado.

O documento expõe a temática nas ações de extensão junto à comunidade, como forma de integração entre teoria e prática e promoção da interdisciplinaridade.

Com isso, pode-se afirmar que o Curso IV atende à exigência legal no tocante à previsão de inserção de formas para tratamento de DH no documento pedagógico, tendo alcançado todos os indicadores, com frequência média.

### 3.6.10 Curso X

O Curso X apresentou todas as formas de tratamento previstas pelos indicadores para inserir a temática dos direitos humanos. Na Figura 31 constam os indicadores, com presença das palavras-chave localizadas no documento do curso e a frequência do cumprimento.

Figura 31 – Atendimento pelos cursos de Direito aos indicadores de formas de inserção de DH - Curso X, Tocantins, 2016

INDICADORES	PALAVRAS-CHAVE				ATENDEU AOS INDICADORES / FREQUÊNCIA
	DH	DF	PROTEÇÃO	GARANTIAS	
1º Disciplina	Sim	Sim	Não	Não	SIM – 02x
2º Trans.Inter.					
a1) Ementa	Sim	Sim	Sim	Sim	
a2) Bibliog.	Sim	Não	Sim	Não	SIM – 06x
b) Outro	Sim	Não	Não	Não	SIM – 01x
c)Prática	Não	Não	Sim	Não	SIM – 01x
3º Projetos	Sim	Não	Não	Não	SIM – 01x
<b>VALOR DE FREQUÊNCIA TOTAL</b>					<b>11</b>

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Legenda: DH – Direitos Humanos; DF – Direitos Fundamentais; TRANS. INTER – Inter e Transdisciplinar; BIBLIOG. - Bibliografias; PROJETOS – Projetos de Pesquisa e Extensão.

O curso foi um dos três que ofertam duas disciplinas voltadas à temática: Direitos Humanos, de caráter obrigatório, com carga horária de 40 horas, inserida no 8º período; e Direitos Fundamentais e Alteridade, como disciplina autônoma, de caráter optativo.

Há o tratamento inter e transdisciplinar com a presença da temática na ementa e na bibliografia indicada de outras disciplinas; com a inserção da temática como um dos princípios basilares e norteadores da formação profissional do acadêmico; e na linha de pesquisa em que foi instituído o programa Direitos Humanos e cidadania com o objetivo de estudar e analisar a relação entre a sociedade e a prestação jurisdicional.

O trabalho através de projetos está previsto tendo a temática como um programa de estudo do curso, desenvolvido em projetos com a sociedade, ou de pesquisa junto com outras disciplinas.

Com isso, pode-se afirmar que o Curso IV atende à exigência legal no tocante à previsão de inserção de formas para tratamento didático-metodológico de DH no documento pedagógico, com frequência alta, tendo alcançado todos os indicadores.

#### 3.6.11 Curso XI

O Curso XI não apresentou todas as formas de tratamento previstas pelos indicadores para inserir a temática dos direitos humanos. Na Figura 32 constam os indicadores, com presença das palavras-chave localizadas no documento do curso e a frequência do cumprimento.

Figura 32 – Atendimento pelos cursos de Direito aos indicadores de formas de inserção de DH - Curso XI, Tocantins, 2016

PALAVRAS-CHAVE					
INDICADORES	DH	DF	PROTEÇÃO	GARANTIAS	ATENDEU AOS INDICADORES / FREQUÊNCIA
1º Disciplina	Não	Não	Não	Não	NAO
2º Trans.Inter.					
a1) Ementa	Não	Sim	Sim	Sim	
a2) Bibliog.	Não	Não	Sim	Sim	SIM – 05x
b) Outro	Sim	Não	Sim	Não	SIM – 02x
c)Prática	Não	Não	Não	Não	NAO
3º Projetos	Não	Não	Não	Não	SIM – 01x
<b>VALOR DE FREQUÊNCIA TOTAL</b>					<b>08</b>

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Legenda: DH – Direitos Humanos; DF – Direitos Fundamentais; TRANS. INTER – Inter e Transdisciplinar; BIBLIOG. - Bibliografias; PROJETOS – Projetos de Pesquisa e Extensão.

O curso foi um dos dois que não ofertam disciplinas específicas da temática. O tratamento inter e transdisciplinar com a presença da temática nas ementas e/ou na bibliografia indicada de outras disciplinas, como uma das habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos acadêmicos e promovendo o fortalecimento de práticas individuais e sociais para a proteção dos DH.

Não há previsão de inserção da temática através do desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão.

Com isso, pode-se afirmar que o Curso XI atende à exigência legal no tocante à previsão de inserção de formas para tratamento de DH no documento pedagógico, com frequência média, mas só atingiu o indicador de inserção através de estratégias trans e interdisciplinar.

### 3.6.12 Curso XII

O Curso XII não apresentou todas as formas de tratamento previstas pelos indicadores para inserir a temática dos direitos humanos. Na Figura 33 constam os indicadores, com presença das palavras-chave localizadas no documento do curso e a frequência do cumprimento dos indicadores, ou seja, para cada indicador foi verificada quantas palavras-chave foram localizadas.

Figura 33 – Atendimento pelos cursos de Direito aos indicadores de formas de inserção de DH - Curso XII, Tocantins, 2016

PALAVRAS-CHAVE					
INDICADORES	DH	DF	PROTEÇÃO	GARANTIAS	ATENDEU AOS INDICADORES / FREQUÊNCIA
1º Disciplina	Sim	Não	Não	Não	SIM – 01x
2º Trans.Inter.					
a1) Ementa	NI	NI	NI	NI	
a2) Bibliog.	NI	NI	NI	NI	NÃO
b) Outro	NI	NI	NI	NI	NÃO
c)Prática	NI	NI	NI	NI	NÃO
3º Projetos	NI	NI	NI	NI	NÃO
<b>VALOR DE FREQUÊNCIA TOTAL</b>					<b>01</b>

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Legenda: DH – Direitos Humanos; DF – Direitos Fundamentais; TRANS. INTER – Inter e Transdisciplinar; BIBLIOG. - Bibliografias; PROJETOS – Projetos de Pesquisa e Extensão.

O curso foi um dos quatro que não disponibilizaram o PPP e a análise foi feita com base nas informações disponíveis na MC, sendo possível apenas determinar que o curso oferta disciplina específica da temática, com carga horária de 80 horas, no 8º período.

Com isso, pode-se afirmar que o Curso XII atende à exigência legal no tocante à previsão de inserção de formas para tratamento didático-metodológico de DH no documento pedagógico. O atendimento aos demais indicadores foi prejudicado pela ausência do documento completo do curso.

### 3.6.13 Curso XIII

O Curso XIII não apresentou todas as formas de tratamento previstas pelos indicadores para inserir a temática dos direitos humanos. Na Figura 34 constam os indicadores, com presença das palavras-chave localizadas no documento do curso e a frequência do cumprimento.

Figura 34 – Atendimento pelos cursos de Direito aos indicadores de formas de inserção de DH - Curso XIII, Tocantins, 2016

PALAVRAS-CHAVE					
INDICADORES	DH	DF	PROTEÇÃO	GARANTIAS	ATENDEU AOS INDICADORES / FREQUÊNCIA
1º Disciplina	Sim	Sim	Não	Não	SIM – 02x
2º Trans.Inter.					
a1) Ementa	NI	NI	NI	NI	
a2) Bibliog.	NI	NI	NI	NI	NÃO
b) Outro	NI	NI	NI	NI	NÃO
c)Prática	NI	NI	NI	NI	NÃO
3º Projetos	NI	NI	NI	NI	NÃO
<b>VALOR DE FREQUÊNCIA TOTAL</b>					<b>02</b>

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Legenda: DH – Direitos Humanos; DF – Direitos Fundamentais; TRANS. INTER – Inter e Transdisciplinar; BIBLIOG. - Bibliografias; PROJETOS – Projetos de Pesquisa e Extensão.

O curso também não disponibilizou o PPP e na análise da MC foi possível verificar que o curso oferta duas disciplinas voltadas para a temática: História do Direito e Direitos Humanos; e Direitos Fundamentais, ambas de caráter eletivo, mas sem informar a carga horária ou o período em que são ofertadas.

Com isso, pode-se afirmar que o Curso XIII atende à exigência legal no tocante à previsão de inserção de formas para tratamento de DH no documento pedagógico. O atendimento aos demais indicadores foi prejudicada pela ausência do documento completo do curso.

#### 3.6.14 Curso XIV

O Curso XIV não apresentou todas as formas de tratamento didático-metodológicas previstas pelos indicadores para inserir a temática dos direitos humanos. Na Figura 35 constam os indicadores, com presença das palavras-chave localizadas no documento do curso e a frequência do cumprimento dos indicadores.

Figura 35 – Atendimento pelos cursos de Direito aos indicadores de formas de inserção de DH - Curso XIV, Tocantins, 2016

PALAVRAS-CHAVE					
INDICADORES	DH	DF	PROTEÇÃO	GARANTIAS	ATENDEU AOS INDICADORES / FREQUÊNCIA
1º Disciplina	Sim	Sim	Não	Não	SIM – 02x
2º Trans.Inter.					
a1) Ementa	NI	NI	NI	NI	
a2) Bibliog.	NI	NI	NI	NI	NÃO
b) Outro	NI	NI	NI	NI	NÃO
c)Prática	NI	NI	NI	NI	NÃO
3º Projetos	NI	NI	NI	NI	NÃO
<b>VALOR DE FREQUÊNCIA TOTAL</b>					<b>02</b>

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Legenda: DH – Direitos Humanos; DF – Direitos Fundamentais; TRANS. INTER – Inter e Transdisciplinar; BIBLIOG. - Bibliografias; PROJETOS – Projetos de Pesquisa e Extensão.

O curso também não disponibilizou o PPP e na análise da MC foi possível verificar que o curso oferta duas disciplinas voltadas para a temática: História do Direito e Direitos Humanos; e Direitos Fundamentais, ambas de caráter eletivo, mas sem informar a carga horária ou o período em que são ofertadas.

Com isso, pode-se afirmar que o Curso XIV atende à exigência legal no tocante à previsão de inserção de formas para tratamento de DH no documento pedagógico. O atendimento aos demais indicadores foi prejudicada pela ausência do documento completo do curso.

### 3.6.15 Curso XV

O Curso XV não apresentou todas as formas de tratamento previstas pelos indicadores para inserir a temática dos direitos humanos. Na Figura 36 constam os indicadores, com presença das palavras-chave localizadas no documento do curso e a frequência do cumprimento dos indicadores, ou seja, para cada indicador foi verificada quantas palavras-chave foram localizadas.

Figura 36 – Atendimento pelos cursos de Direito aos indicadores de formas de inserção de DH - Curso XV, Tocantins, 2016

PALAVRAS-CHAVE					
INDICADORES	DH	DF	PROTEÇÃO	GARANTIAS	ATENDEU AOS INDICADORES / FREQUÊNCIA
1º Disciplina	Sim	Não	Não	Não	SIM – 01x
2º Trans.Inter.					
a1) Ementa	NI	NI	NI	NI	
a2) Bibliog.	NI	NI	NI	NI	NÃO
b) Outro	NI	NI	NI	NI	NÃO
c)Prática	NI	NI	NI	NI	NÃO
3º Projetos	NI	NI	NI	NI	NÃO
<b>VALOR DE FREQUÊNCIA TOTAL</b>					<b>01</b>

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Legenda: DH – Direitos Humanos; DF – Direitos Fundamentais; TRANS. INTER – Inter e Transdisciplinar; BIBLIOG. - Bibliografias; PROJETOS – Projetos de Pesquisa e Extensão.

Também com base nas informações disponíveis na MC, foi possível determinar que o curso oferta disciplina específica da temática, com carga horária de 30 horas, no 10º período.

Com isso, pode-se afirmar que o Curso XIV atende à exigência legal no tocante à previsão de inserção de formas para tratamento de DH no documento pedagógico. O atendimento aos demais indicadores foi prejudicada pela ausência do documento completo do curso.

Em resumo, a análise dos documentos apresentou a inserção da temática de DH pelos cursos de Direito, nas seguintes formas:

- 1ª forma - disciplinar: atendida por 13 cursos;
- 2ª forma – Trans e interdisciplinar: atendida por 11 cursos;
- 3ª forma – Projetos: atendida por 8 cursos.

Encerrando a parte da análise de conteúdo dos documentos dos cursos, visualiza-se que todos os documentos apresentam a previsão de inserção da temática de uma ou de mais formas de inserções, atendendo, de forma geral, às exigências da normativa legal, com maior ou menor intensidade.

Desta forma, a hipótese inicial de que não haveria o cumprimento em todos os cursos de Direito do estado do Tocantins da inserção da temática de DH foi negada. Uma vez conhecidos os dados através da análise de conteúdo, foi



construído um panorama geral que indica para ampla observância, pelos documentos PPP e MC das recomendações legais.

No entanto, não há como, somente com base nas informações documentais, garantir que essas previsões formais são devidamente aplicadas na prática pedagógica. Eis porque as informações e as formas de inserção aqui retratadas serão comparadas com aquelas obtidas através dos questionários, de forma a determinar se o atendimento formal da norma legal também se aplica à realidade prática.

#### 4 REALIZAÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA

Esta fase da pesquisa trabalhou a inserção da temática de DH nos cursos de Direito do estado do Tocantins sob o enfoque empírico, como uma forma de enriquecer o trabalho produzido e seguindo a recente corrente de expansão da pesquisa empírica em Direito e a adoção de abordagens multimetodológicas nesse processo. De fato, o ambiente que se insere a pesquisa, a educação jurídica, atende ao que dizem Horta, Almeida e Chilvarquer (2014, p. 164) quando afirmam que por ser “o Direito um fenômeno social complexo, o uso de mais de uma técnica de pesquisa não só produz resultados mais confiáveis, mas também uma compreensão mais nuançada das instituições e práticas jurídicas.”.

Foi adotada a pesquisa quali-quantitativa<sup>23</sup>, com a aplicação de questionários tipo *Survey* e seguindo os procedimentos da estatística descritiva, que é “a parte da Estatística que procura somente descrever e avaliar um certo grupo, sem tirar quaisquer conclusões ou inferências” (PETERNELLI, [200-], p. 1), com as seguintes etapas:

- a) Definição do problema;
- b) Planejamento;
- c) Coleta de dados: crítica dos dados;
- d) Apresentação dos dados: tabelas e gráficos<sup>24</sup>
- e) Descrição dos dados.

A definição do problema e o planejamento foram realizados na elaboração do projeto de pesquisa e apresentados para a banca de Qualificação. A descrição de como se deu a coleta, a apresentação e a descrição dos dados serão narrados nas seções subsequentes.

O método *Survey* pode ser descrito como um método que visa à “obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de um determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população alvo, por meio de um instrumento, normalmente um questionário.” (FREITAS, [200-], p. 2).

---

<sup>23</sup> “Discute-se e questiona-se a suposta dicotomia entre a pesquisa qualitativa e quantitativa. Sustenta-se aqui que as semelhanças de tais métodos são mais relevantes do que suas diferenças. Ambos os métodos procuram descrever a realidade social e têm a mesma base epistemológica, ainda que com ênfases em questões diferentes.” (BECKER, 2014, p. 184).

<sup>24</sup> “Os gráficos constituem uma das formas mais eficientes de apresentação de dados. [...]. Enquanto as tabelas fornecem uma ideia mais precisa e possibilitam uma inspeção mais rigorosa dos dados, os gráficos são mais indicados em situações que objetivam dar uma visão mais rápida e fácil a respeito das variáveis às quais se referem os dados.” (PETERNELLI, [200-], p. 13).

As finalidades de um *Survey* são, segundo Martins e Ferreira (2011, p. 3):

- a) Descrição: visa a descobrir “a distribuição de certos traços e atributos” da população estudada. Aqui, a preocupação do pesquisador não é somente o porquê da distribuição, mas também como que ela é;
- b) Explicação: objetiva explicar a distribuição observada. Neste caso, o pesquisador tem a preocupação do porquê da distribuição existente; e
- c) Exploração: para funcionar como um mecanismo exploratório, aplicado em uma situação de investigação inicial de algum tema, buscando não deixar que elementos críticos deixem de ser identificados, apresentando novas possibilidades que podem posteriormente ser trabalhadas.

A aplicação dos questionários serviu como fonte fundamental para obtenção dos dados necessários a atender à finalidade principal do trabalho, qual seja, conhecer o tratamento didático-metodológico da EDH nos cursos de Direito do estado do Tocantins.

Basicamente há dois modelos de *Survey*, sendo eles chamados de interseccionais e longitudinais. O *Survey* tipo interseccional foi escolhido por ser o mais adequado à realização de coleta dos dados a determinada população, no presente contexto, os integrantes do universo acadêmico de Direito que se inserem no âmbito da pesquisa: coordenadores, professores e alunos em último ano de formação. Este tipo de questionário também é o mais eficiente quando a aplicação dos questionários e recepção das respostas se dá em curto intervalo de tempo, em uma única vez, ou seja, a aplicação não é fracionada.

Os questionários aplicados encontram-se nos Apêndices C (alunos), D (professores) e E (coordenadores).

Outro ponto que deve ser esclarecido é a questão da amostragem para aplicação dos questionários, visto que, em geral, os *surveys* são utilizados para, através de uma parcela da população, estudar esta como um todo. Logo, não basta ser qualquer amostra, mas uma que seja realmente representativa, pois, do contrário, os resultados podem ser contestados. Existem dois tipos básicos de amostragem, a probabilística e a não probabilística. Para este estudo foi aplicada a amostragem probabilística. Segundo Martins e Ferreira (2011, p. 4), o princípio que fundamenta a amostragem probabilística é que “uma amostra será representativa da população da qual foi selecionada se todos os membros da população tiverem oportunidade igual de serem selecionados para a amostra”.

A amostra foi composta por três categorias do universo acadêmico dos cursos de graduação em direito:

- i) Coordenadores de Curso: cujos questionários foram respondidos através de formulário físico e eletrônico;
- ii) Professores do Curso: os formulários eletrônicos e físicos foram respondidos por professores que atuam no curso de Direito, mesmo os que possuíam vinculação funcional com outro colegiado. Entretanto, professores com atuação profissional em mais de uma instituição (curso) somente responderam ao questionário uma vez.
- iii) Alunos dos Cursos: foram respondentes somente os discentes finalistas do último ano, dois últimos semestres. Todos os alunos responderam aos formulários físicos cuja aplicação ocorreu sempre em sala de aula, com a presença e autorização da instituição e do docente. Todas as unidades educacionais participantes foram visitadas pela pesquisadora ou orientadora da pesquisa.

Com relação ao instrumento de coleta de dados, inicialmente foi modelado um questionário autoadministrado, na modalidade *online*, criado no software *Google Forms* e enviado por *e-mail* aos participantes. No entanto, não se mostrou viável visto que nem todos os cursos dispunham dos endereços eletrônicos de professores e alunos e outros cursos não disponibilizaram os dados para concretizar esta forma de aplicação. Por isso, a aplicação ocorreu de modo misto, com o uso de formulários eletrônicos e físicos. Essa modificação mostrou-se proveitosa visto que, proporcionalmente, o índice de participação nos questionários físicos foi maior que nos questionários eletrônicos. Dos 65 professores respondentes, 37 foram via formulário eletrônico e 32 no físico. Mas o formulário eletrônico foi enviado a 178 destinatários em 8 IES, ou seja, o índice de participação foi de 4,6 pessoas por IES, enquanto que o formulário físico que foi aplicado a apenas duas IES obteve uma participação superior, de 14 pessoas por IES.

Nos questionários respondidos fisicamente, o formulário foi acompanhado por duas vias do Termo Livre e Esclarecido (TCLE), uma via ficou com o respondente e outra para guarda da pesquisadora. Cada questionário, composto de três folhas, recebeu um número identificador próprio com vistas a localizá-lo caso houvesse necessidade de identificar o respondente, nas condições estabelecidas no TCLE. Dessa forma, o documento que identificava o respondente, o TLCE, foi

desmembrado das respectivas respostas, de forma a garantir a não identificação dos mesmos.

Nos questionários respondidos via *Google Forms*, o sistema garantiu o sigilo, vez que não é disponibilizado ao administrador dos formulários (pesquisadora) as informações referentes a quem os respondeu. Após o recebimento das respostas, os formulários respondidos foram impressos e também receberam um número de identificação.

Os dados coletados através dos questionários foram assim processados:

a) Para os alunos: Foram construídas duas planilhas, a primeira com respostas individuais, sendo possível localizar cada um dos respondentes por seu número. A segunda planilha foi organizada por IES. Nesta são visualizados os quantitativos finais de cada resposta por curso e a somatória geral.

Os dados foram categorizados em:

- a) Informações pessoais e de formação;
- b) Informações sobre a inserção da temática de DH no Curso;
- c) Impressões, opiniões e sugestões sobre a inserção da temática de DH.

A primeira apresentação de dados caracterizou os alunos de Direito que cursam os 9º e 10º períodos, quanto a dados como sexo, idade, turno em que estuda, natureza da IES, outras formações em curso superior e ano de ingresso na graduação de Direito.

A segunda categoria, que buscou delimitar como se dava a inserção da temática de DH sob o ponto de vista do discente, perguntava: “Foi possível perceber a inserção da temática de DH durante o processo de ensino-aprendizagem? ”. Em caso de resposta positiva, havia mais duas perguntas que trataram de definir de que forma se deu a inserção e quais as técnicas, materiais, instrumentos utilizados.

A última categoria dos dados obtidos demonstrou como os alunos entendem os DH, qual a importância e contribuições atribuídas para a formação jurídica, e como perceberam o processo de ensino-aprendizagem voltado à temática dos DH.

Para professores e coordenadores, os dados foram igualmente tratados e categorizados, sem separá-los por IES. No caso dos Coordenadores esta separação possibilitaria identificar o sujeito e dessa forma retirar o caráter sigiloso da pesquisa. Quanto aos Professores, não foram separados porque muitos docentes atuavam em IES diferentes e responderam a um único formulário.

#### 4.1 Etapa: coleta de dados

Foi nesta etapa que a pesquisa se voltou à prática, adotando a sua natureza empírica de ir a campo e foi permeada por acontecimentos peculiares deste tipo de pesquisa<sup>25</sup>.

De um lado, no aspecto financeiro, não foi possível obter auxílios para custear as despesas com as viagens, hospedagem e alimentação para a coleta de dados. A pesquisa se deu em IES distribuídas em seis municípios do estado, distantes da Capital, a exemplo de Augustinópolis que fica a mais de 600 km de Palmas.

Por outro lado, foi difícil conseguir a autorização das IES para realização da pesquisa, em algumas foi extremamente difícil conseguir contato e obter uma resposta. Os primeiros contatos, por telefone, foram iniciados no segundo semestre de 2015, para depois estenderem-se via correspondência eletrônica e visitas pessoais. Como a pesquisa se insere na categoria de pesquisa com seres humanos, ainda que de caráter não identificado, foi realizado o cadastro do projeto na Plataforma Brasil, para submissão ao Comitê de Ética em Pesquisas Humanas, em abril de 2016, tendo sido aprovado em julho de 2016, com a emissão do respectivo Parecer.

Apesar de muitos esforços, contatos reiterados, pedidos de ajuda a professores, em alguns casos reiteradas visitas, até a data do cadastro apenas cinco IES tinham assentido participar da pesquisa. Foi essa a razão de o projeto não ter sido imediatamente cadastrado após a aprovação pela Banca de Qualificação, em fevereiro de 2016.

Com a aprovação do projeto e o início da aplicação dos questionários, em agosto de 2016, intensificaram-se os contatos, com ligações telefônicas, envio de e-mails, visitas e pedidos de auxílio a terceiros que intermediaram e puderam agilizar o procedimento de aprovação pelas IES. P. ex.: em uma IES de Palmas, que havia sido contatada em outubro de 2015, a autorização só foi concedida em junho de 2016, após a intermediação de uma professora da instituição que realizou a coleta das assinaturas.

---

<sup>25</sup> “Mas eventual interesse em celebrar ou promover essa condição não deve ocultar os obstáculos históricos e estruturais contra os quais ela foi erigida, nem arrefecer o exercício da nossa consciência crítica sobre os desafios com os quais a PED (Pesquisa Empírica em Direito) se defronta para se afirmar no tempo e no espaço, muitos dos quais, aliás, derivam exatamente das novas circunstâncias e, por isso mesmo, apenas muito lentamente se fazem enxergar.” (SILVA, 2016, p. 26).

Ao final da coleta, a pesquisa ficou com o seguinte panorama de participações:

- a) 11 IES (cursos) participantes;
- b) 03 IES (cursos) não concordaram em participar;
- c) 01 IES (curso) que não deu resposta.

A aplicação dos questionários também se revelou dificultoso em razão de algumas situações características da pesquisa empírica. Primeiro, por falta de verba para custear os deslocamentos a todas as cidades, foi preciso utilizar a ajuda de outras pessoas que atuaram como auxiliares de pesquisa, fazendo a aplicação dos questionários. Segundo, foi necessário realizar vários deslocamentos a algumas IES em razão de não serem encontrados número de aluno suficientes para uma coleta proveitosa, ou, ainda, por falta de correta orientação por parte da IES sobre os horários de funcionamento das turmas. O relato detalhado da aplicação segue abaixo:

a) Agosto de 2016 – Araguaína – 01 curso. Foi o primeiro local a ser realizada a coleta, e os questionários físicos foram aplicados aos alunos pelo Coordenador de Curso e pelo Coordenador Adjunto. As respostas foram despachadas por transporte terrestre. A IES não disponibilizou os endereços eletrônicos dos Professores, sendo que o Coordenador solicitou acesso ao sistema *Google Forms*, ele mesmo fez o envio aos professores. A adesão dos mesmos foi baixa, apenas seis responderam de um total de 40.

b) Agosto e setembro de 2016 – Palmas – 05 cursos. Segunda cidade onde os questionários aos alunos foram aplicados, exclusivamente pela Pesquisadora. Na primeira IES foi possível aplicar os questionários em única visita, visto que só tinha uma turma, no período noturno. Na segunda, foram feitas três visitas para coleta nas duas turmas, em virtude do número reduzido de alunos. Na terceira, foram feitas quatro visitas, pois para aplicar as quatro turmas, duas pela manhã e duas pela tarde, foi preciso comparecer nos dias em que a única professora consentiu em liberar espaço durante o período da aula. Na quarta, foram feitas sete visitas, três foram infrutíferas por não ter encontrado o Coordenador no local, mesmo após o agendamento prévio e não foi autorizada a entrada da pesquisadora sem o acompanhamento do mesmo. Na quinta, foram feitas três visitas, a primeira não resultou na aplicação, pois a turma informada não conferia com os dos períodos delineados para a pesquisa, as outras duas foram no Escritório Modelo do Curso,

onde foi realizada a aplicação de alguns questionários e o restante foi deixado aos cuidados da Coordenadora do local para aplicação com o restante dos alunos. Em todas estas IES os questionários de professores e coordenadores foram enviados via eletrônica, sendo que alguns foram respondidos na forma física pelos professores que estavam na instituição no momento da aplicação;

c) Agosto a outubro de 2016 – Gurupi - 01 curso. A aplicação dos questionários físicos aos alunos foi feita pela Orientadora da Pesquisa, em 24 de agosto, durante visita à Instituição, sendo que outros questionários foram aplicados com o auxílio de um dos Professores da IES participante, que também faz parte do programa de mestrado. Os questionários foram devolvidos no mês de outubro. Os questionários dos professores foram aplicados pela Coordenadora de Curso e não foram enviados até a data da análise dos dados.

d) Setembro de 2016 – Colinas – 01 curso. A aplicação dos questionários físicos aos alunos e professores foi feita com o auxílio do Coordenador do Curso da IES e de uma aluna do Programa de Mestrado em uma única visita, sendo as respostas enviadas por transporte terrestre.

e) Outubro de 2016 – Guaraí – 01 curso. A Pesquisadora aplicou os questionários aos alunos *in loco*, em visita única. Os Professores e Coordenador receberam os questionários via eletrônica;

f) Setembro a outubro de 2016 – Dianópolis – 01 curso. Os questionários dos alunos foram enviados por transportes terrestres e aplicados com o auxílio da Coordenadora do Curso, que, posteriormente, devolveu-os preenchidos no final do mês de outubro. Professores e Coordenador receberam os questionários via eletrônica;

f) Outubro de 2016 – Augustinópolis – 01 curso. A Pesquisadora deslocou-se de ônibus até aquela cidade e aplicou os questionários aos alunos de uma das duas turmas. A segunda turma não estava na IES na data da aplicação e, por isso, o Coordenador aplicou os questionários em data posterior e os enviou por transporte terrestre. Professores e Coordenador receberam os questionários via eletrônica.

Dentre os cursos participantes, todas as IES públicas participaram com seus respectivos cursos (05). Dentre as IES privadas, o índice de participação foi de 60% (06 cursos). As IES que não participaram da pesquisa estão localizadas na Capital (02) e no interior, nas cidades de Paraíso e Araguaína.



Seguindo a mesma formatação da Seção anterior, adotou-se a numeração romana para identificar os cursos. Na Figura 37 estão relacionados os cursos e sua condição de participante ou não na pesquisa.

Figura 37 – Demonstrativo de participação das Instituições de Ensino na pesquisa, 2016

<b>CURSO</b>	<b>PARTICIPANTE</b>	<b>NÃO PARTICIPANTE</b>	<b>NÃO RESPONDEU</b>
I	x	-	-
II	x	-	-
III	x	-	-
IV	x	-	-
V	x	-	-
VI	x	-	-
VII	x	-	-
VIII	x	-	-
IX	-	x	-
X	x	-	-
XI	x	-	-
XII	-	-	x
XIII	-	x	-
XIV	-	x	-
XV	x	-	-
<b>15 CURSOS</b>	<b>11 SIM</b>	<b>03 NÃO</b>	<b>01 NÃO RESPONDEU</b>

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

As três IES que não concordaram em participar não se dispuseram a dar uma resposta formal, limitando-se a informar o posicionamento institucional através de conversa (por telefone e pessoalmente) com a Pesquisadora.

Já na IES que não respondeu, apesar de ter-se conseguido contato com o Coordenador do Curso por duas vezes, ainda assim não foi possível obter uma resposta, positiva ou negativa, visto que na primeira vez (março de 2016) alegou motivos de saúde que o impediam de se debruçar sobre a questão da pesquisa e da segunda vez alegou motivos particulares (em agosto de 2016). Após exaustivas tentativas de contato telefônico, em números particulares e da instituição, não foi mais possível entabular contato com o coordenador e a mesma dificuldade foi

encontrada com relação ao responsável pela instituição, visto que não foi localizado na instituição em nenhuma das vezes que se efetuou o contato telefônico.

Outra situação característica da pesquisa empírica foi a dificuldade em obter informações e dados das instituições participantes. Mesmo apresentando o Parecer de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, percebeu-se em algumas instituições certo receio em repassar dados e os Coordenadores de curso, apesar da boa vontade inicial, não demonstraram prontidão em colaborar. De forma que, embora o projeto inicial previsse a aplicação dos questionários de forma virtual e eletrônica, após os contatos com os Coordenadores de curso, verificou-se que as IES, em sua maioria, não dispunham de um banco de dados com os endereços dos e-mails dos alunos matriculados e classificados por período letivo, ou não quiseram disponibilizá-los, o que resultou na aplicação de questionário físico aos alunos.

Quanto aos professores e coordenadores, o questionário foi aplicado de forma mista, alguns responderam em questionários físicos, outros, via eletrônica. No total obteve-se a participação de **611 indivíduos**, sendo:

- a) 10 Coordenadores de Curso;
- b) 65 Professores;
- c) 536 Alunos de 9º e 10º Períodos.

Os questionários aplicados constam nos Apêndices C, D e E, bem como o TCLE (Apêndice F) que apresenta aos participantes as informações gerais sobre a pesquisa, esclarecendo sobre a natureza da mesma: gratuita, voluntária e não identificada.

A partir deste ponto serão apresentados os dados gerados, em separado, inicialmente dos Coordenadores de Curso, após os dos Professores, e por fim, os dos Alunos, que serão classificados por curso.

#### **4.2 Etapas: apresentação e descrição dos dados**

O quantitativo de dados tabulados nesta pesquisa, a partir da equação multiplicando o total de participantes (611) pela quantidade de perguntas dos questionários (14) e pela quantidade de opções de cada pergunta (04), totalizou mais de 34 mil dados fornecidos que foram identificados, transcritos, tabulados e analisados. Em representação matemática:

$$611 \times 14 \times 04 = 34.216$$

#### 4.2.1 Coordenadores de curso

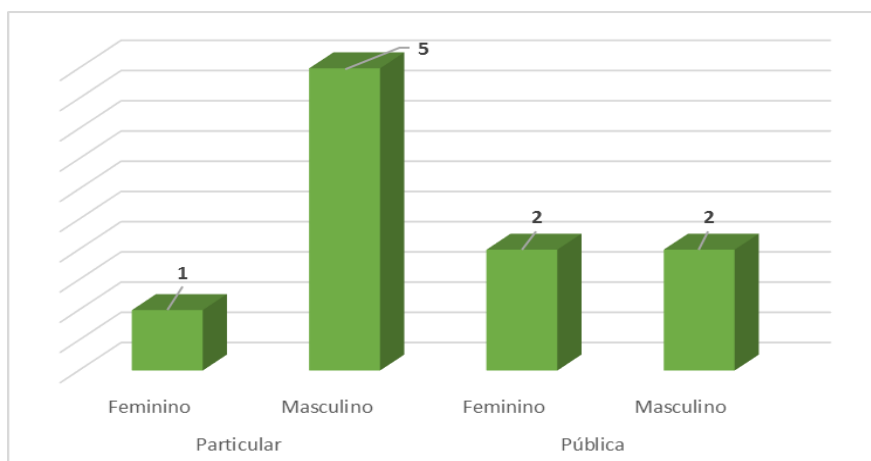
O questionário aplicado aos Coordenadores constava de nove questões sobre o tratamento dos DH e a atuação profissional, cinco sobre as impressões e sugestões a respeito da temática, duas com informações sobre o curso e nove com informações pessoais e de formação.

- a) Sobre as informações pessoais, foram solicitados os seguintes dados:
- i. Sexo: masculino ou feminino;
  - ii. Faixa etária: 18 a 30; 31 a 40; 41 a 50; e mais de 51 anos;
  - iii. Tempo de magistério: 1 a 5; 6 a 10; 11 a 20; e mais de 21 anos;
  - iv. Instituição que atua: pública e privada
  - v. Nível de formação;
  - vi. Área de formação.

Responderam ao questionário os Coordenadores das seis IES Particulares e quatro das IES Públicas, sendo que um Coordenador de IES Pública, mesmo tendo concordado em participar da pesquisa, não respondeu ao questionário.

Com as respostas dos 10 participantes, demonstrou-se uma predominância masculina nas Coordenações dos Cursos de Direito do estado do Tocantins, pois 70% dos Coordenadores são homens, sendo que entre as IES, as Públicas mantiveram uma igualdade de gênero e as Privadas têm predominância do gênero masculino, conforme representado na Figura 38:

Figura 38 – Coordenadores: caracterização por gênero x IES, Tocantins, 2016



Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir das respostas aos questionários e planilha de tabulação (Apêndice G).

A idade média dos Coordenadores está inserida na faixa etária de 31 a 40 anos, e o tempo de magistério médio varia de seis a 10 anos, conforme registrado na Figura 39, que apresenta os valores totais de cada uma das informações, divididas por natureza das IES.

Figura 39 – Caracterização dos Coordenadores de Direito do Tocantins por natureza jurídica da instituição: idade e tempo de magistério

IES PÚBLICAS							
FAIXA ETÁRIA				TEMPO MAGISTÉRIO			
18 a 30	31 a 40	41 a 50	>50	1 a 5	6 a 10	11 a 20	>21
01	02	01	00	02	02	00	00
IES PARTICULARES							
FAIXA ETÁRIA				TEMPO MAGISTÉRIO			
18 a 30	31 a 40	41 a 50	>50	1 a 5	6 a 10	11 a 20	>21
01	03	01	01	01	02	03	00

Fonte: Elaboração da autora a partir das respostas aos questionários e planilha de tabulação (Apêndice G).

Visando a obter dados numéricos precisos sobre o universo de sujeitos da pesquisa, perguntou-se aos Coordenadores a quantidade de professores do curso e de alunos matriculados no último ano. Sobre os alunos, os dados informados não puderam ser utilizados, pois a maior parte dos respondentes informou números

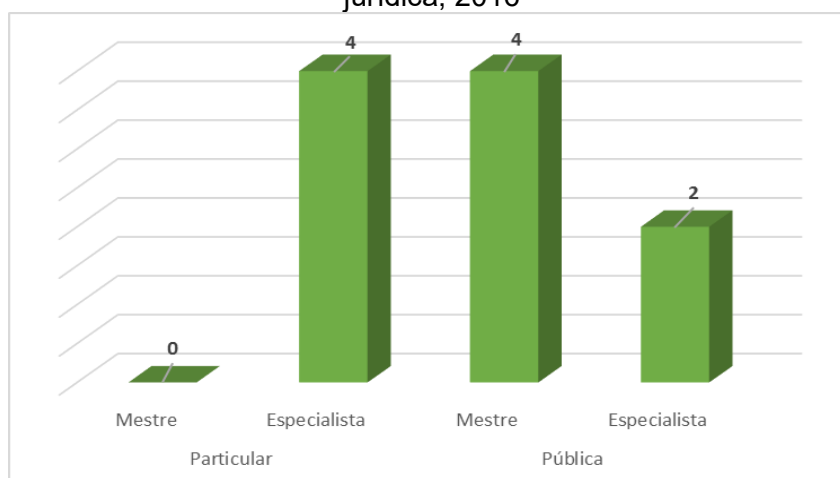
muito altos, o que deu margem ao entendimento de que apresentaram a quantidade total de alunos matriculados no curso, e não apenas nos 9º e 10º períodos e outros nem responderam, alegando que a IES não dispunha de informações sobre as quantidades de alunos por períodos letivos específicos.

Já sobre a quantidade de professores, obteve-se um total informado pelos Coordenadores de 289 profissionais. No entanto, foi detectado pela pesquisadora, através de conversas com os coordenadores e com os próprios professores, que a maior parte desses profissionais atua em mais de uma IES, sendo que o número de indivíduos é menor que a quantidade de profissionais. Outro percalço da pesquisa empírica foi registrado neste contexto, pois aqueles professores que atuam em duas ou mais IES e que deveriam responder a tantos questionários quantos fossem as IES que atuam não o fizeram, sendo que a maior parte respondeu apenas a um questionário.

Dos profissionais que atuam como Coordenador nos cursos de Direito, tendo como base a formação acadêmica informada, registrou-se que 60% são Especialistas e os outros 40% são Mestres, não houve nenhum registro de Coordenador com titulação de Doutor. Sendo que todos possuem formação em Direito e dois informaram possuir formação específica em cursos voltados para a prática didática e pedagógica.

A Figura 40 mostra as variações desses números entre as IES Públicas e Privadas.

Figura 40 – Formação dos Coordenadores dos cursos de Direito do Tocantins, por natureza jurídica, 2016

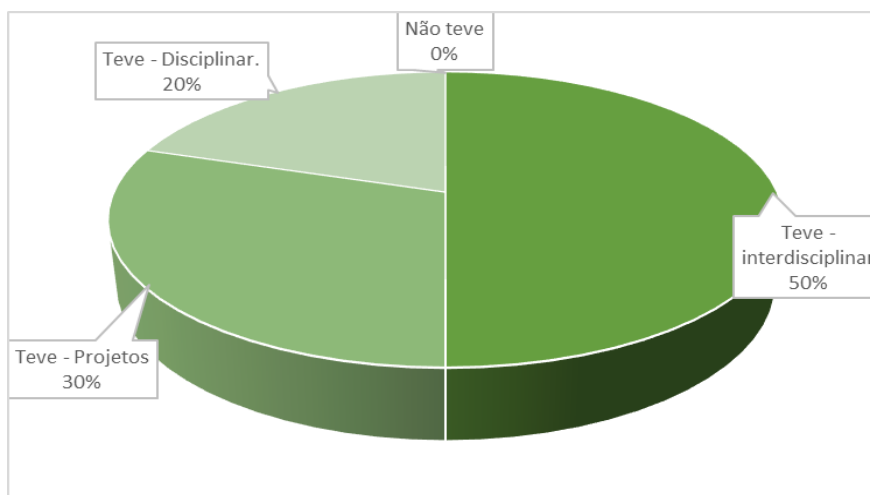


Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir das respostas aos questionários e planilha de tabulação (Apêndice G).

Ainda sobre a formação acadêmica foi perguntado aos Coordenadores se, durante a graduação, tiveram a inserção da temática dos DH, e se sim, de que forma isso se deu. As opções de respostas eram: a) não tive em nenhum momento; b) de forma interdisciplinar; c) em projetos de extensão e pesquisa; d) disciplina específica de direitos humanos; e outro.

As respostas demonstraram que todos os Coordenadores afirmaram que a temática de DH fez parte de sua formação, sendo que 50% deles afirmaram que essa inserção se deu de forma interdisciplinar, conforme pode-se verificar na Figura 41.

Figura 41 – Inserção da temática de DH durante a formação dos Coordenadores de cursos de Direito do Tocantins, 2016



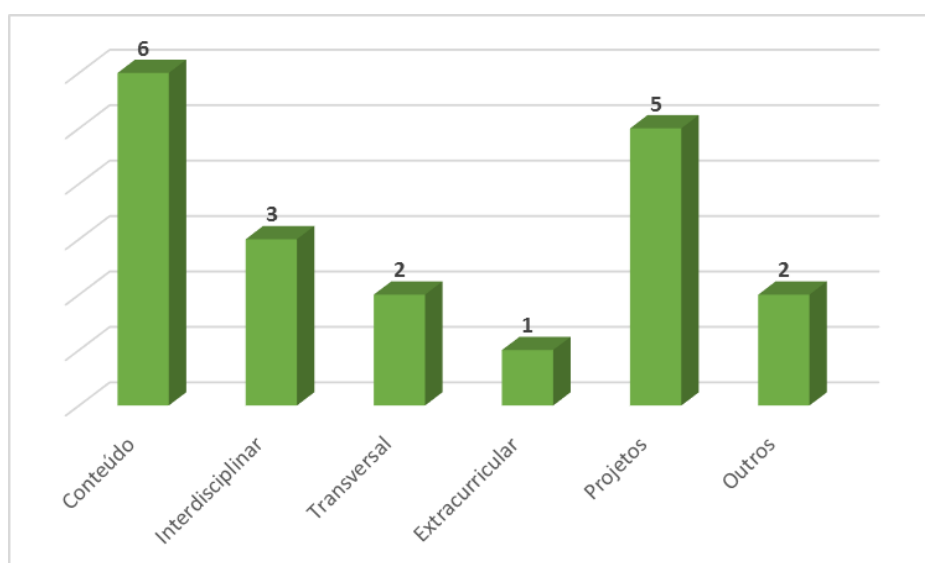
Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir das respostas aos questionários e planilha de tabulação (Apêndice G).

As nove perguntas dos questionários aplicados aos Coordenadores e categorizadas como: tratamento dos DH e atuação profissional têm relação direta com o objetivo geral da pesquisa que é conhecer a realidade do tratamento didático-metodológico dado à inserção da temática dos DH nos cursos de Direito

A primeira pergunta quis saber “Como é tratada a temática dos direitos humanos na sua Instituição?”, tendo sugerido as seguintes opções: (a) como conteúdo específico nas aulas; (b) de forma interdisciplinar; (c) de forma transversal; (d) como atividade extracurricular; (e) em projetos de extensão ou pesquisa; e, como outro a ser especificado pelo respondente, que poderia marcar quantas opções quisesse.

Foram registradas 17 marcações, e as opções escolhidas foram, por ordem de quantidade, assim distribuídas: 06 como conteúdo; 05 como projeto de extensão e pesquisa; 03 de forma interdisciplinar; 02 de forma transversal; 01 como atividade extracurricular; e 02 como outros, sendo: Observatório de Direitos Humanos e Disciplina Eletiva. A representação gráfica das respostas pode ser conferida na Figura 42.

Figura 42 – Forma de inserção da temática de DH nas IES do Tocantins, segundo coordenadores de curso de Direito, 2016



Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir das respostas aos questionários e planilha de tabulação (Apêndice G).

A segunda pergunta desta categoria tratou da identificação dos materiais e métodos que a IES utilizava na inserção da temática de DH. As opções eram: a) materiais didáticos e pedagógicos específicos; b) projetos de pesquisa e extensão; c) processos avaliativos; e outros. Também nesta questão havia a possibilidade de assinalar mais de uma opção.

Foram registradas 15 marcações igualmente distribuídas entre as 3 opções e mais uma como outro, informando que utilizavam Congressos e Aulas como meio de inserção da temática.

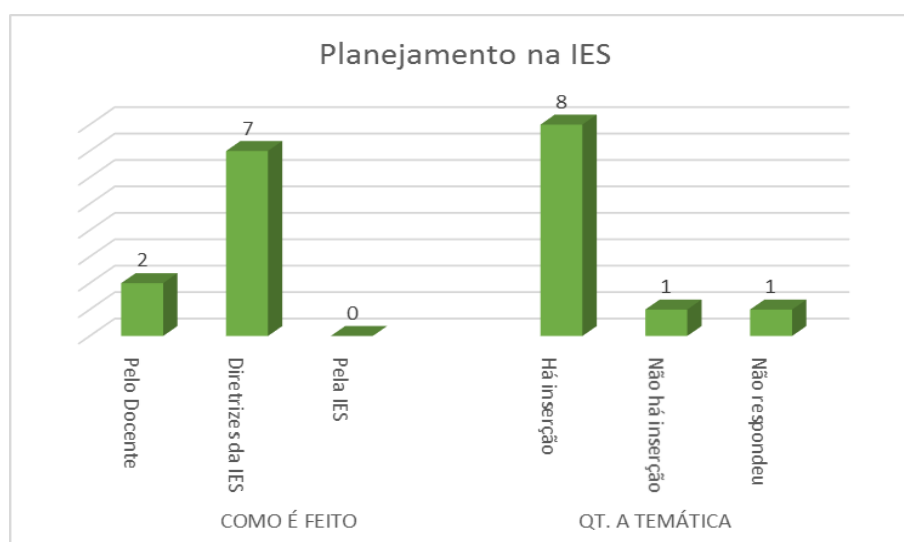
As três perguntas seguintes trataram do processo de planejamento das atividades dentro da IES. Sendo que nove dos dez respondentes informaram que sua IES possui processo de planejamento que é feito livremente pelo docente (opção A) ou seguindo diretrizes pré-formuladas pela instituição (opção B). Não

houve registro de que alguma instituição fizesse o planejamento exclusivamente pela administração (opção C).

A última pergunta sobre o planejamento almejava saber se práticas de inserção da temática de DH eram incluídas neste processo: oito Coordenadores deram resposta positiva, um respondeu que não há esta inserção e outro não informou.

A distribuição das respostas referentes ao planejamento pode ser verificada na Figura 43.

Figura 43 – Processo de planejamento das atividades nas IES e inserção da temática DH nos cursos segundo Coordenadores de curso de Direito do Tocantins, 2016



Fonte: Elaboração da autora a partir das respostas aos questionários e planilha de tabulação (Apêndice G).

Legenda: A – Livremente pelo docente; B – Seguindo diretrizes da IES; C – Somente pela Instituição.

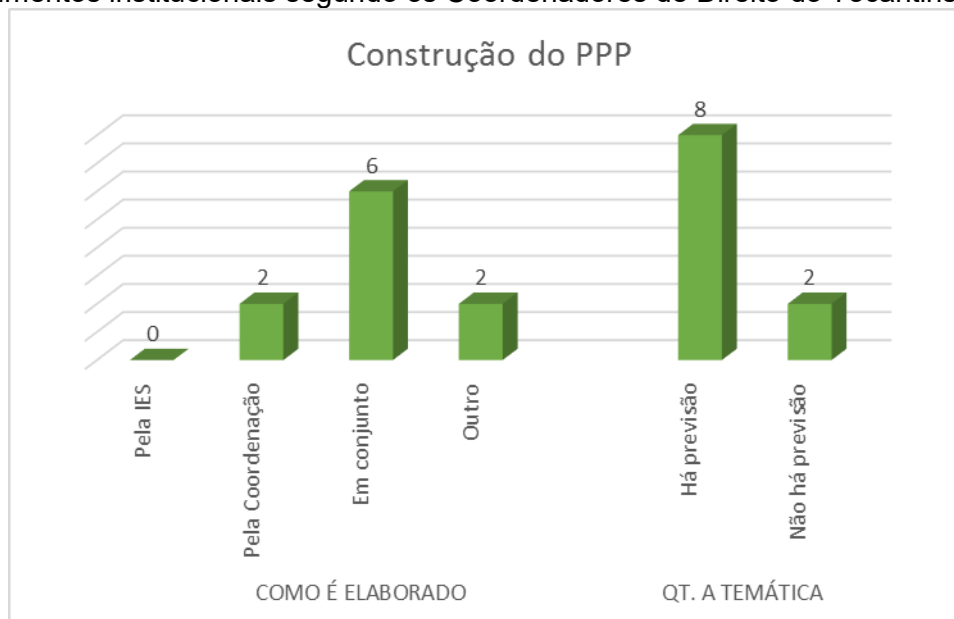
As próximas perguntas trataram dos PPP dos cursos de Direito. Todos os respondentes informaram que as IES possuem o documento. A pergunta seguinte queria saber como era o processo de elaboração dos documentos, e tinha as seguintes opções: a) feito exclusivamente pela Administração; b) feito exclusivamente pela Coordenação de Curso; c) em conjunto (Administração, Coordenação, Corpos discente e docente), e outro.

As repostas de seis respondentes foi que o processo de construção do PPP é feito em conjunto com a participação de toda a comunidade acadêmica (opção C), dois informaram que é feito somente pela Coordenação de Curso (opção B) e dois marcaram outro meio, sendo: Coordenação e Núcleo Docente Estruturante (NDE).



Ainda sobre os PPP, **80%** dos respondentes informaram que existe previsão da inserção da temática de DH nos PPP, enquanto que 20% disseram que não há. Esses dados compõem a Figura 44.

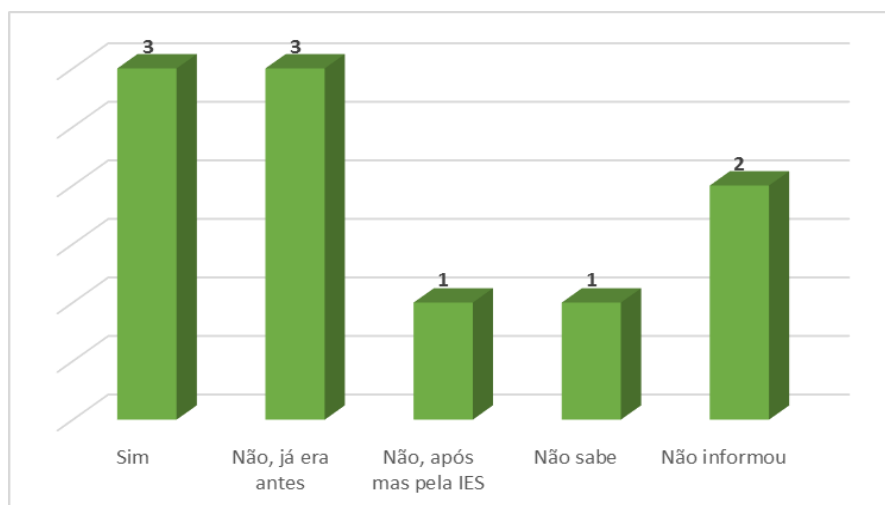
Figura 44 – Processo de elaboração dos PPP e a presença da temática de DH nos documentos institucionais segundo os Coordenadores de Direito do Tocantins, 2016



Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir das respostas aos questionários e planilha de tabulação (Apêndice G).

A última pergunta desta categoria quis saber se e como a Resolução Nº 01, de 30 de maio de 2012, do CNE, influenciou na inserção da temática de DH nos PPP. A resposta foi positiva para três cursos, enquanto outros três informaram que a temática já era tratada antes mesmo da Resolução. Dois respondentes não informaram, um disse desconhecer a resposta e outro que a inserção se deu após a Resolução, mas sem influência dela. Ver Figura 45.

Figura 45 – Influência da Resolução N° 01, de 30/05/2012 na inserção da temática de DH nos PPP dos cursos de Direito do Tocantins, 2016



Fonte: Elaboração da autora a partir das respostas aos questionários e planilha de tabulação (Apêndice G).

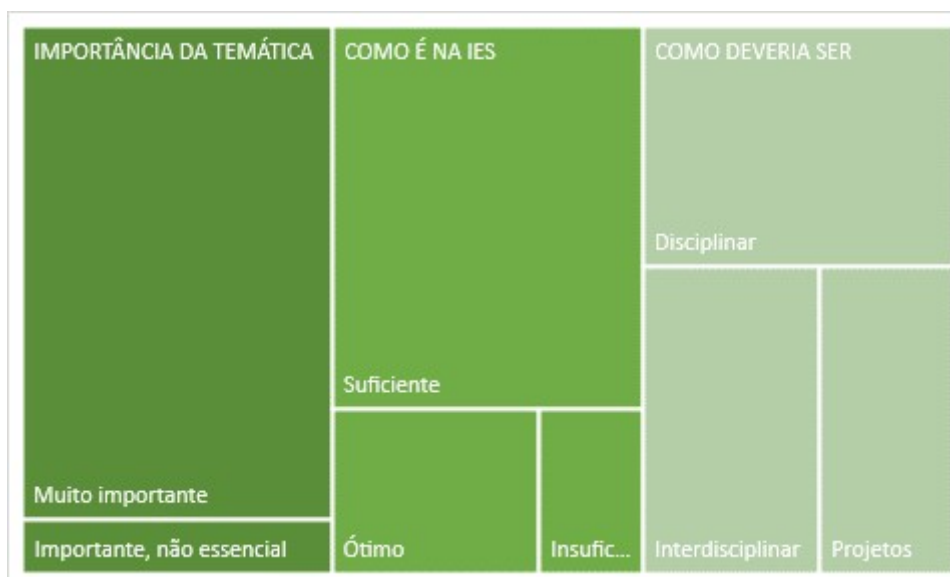
A segunda categoria de perguntas diz respeito aos aspectos cognitivos e afetivos capazes de influenciar na atuação profissional e na forma como percebem os Direitos Humanos e sua importância, sendo nomeada como impressões, opiniões e sugestões sobre a prática profissional.

A primeira pergunta desta categoria quis saber qual nível de importância que o Coordenador atribuía à temática de DH na formação dos graduados em Direito: 90% disseram que a temática é muito importante para a formação e somente 10% consideram importante, mas não essencial.

Ainda no âmbito das impressões, quando perguntados como analisavam o tratamento didático-metodológico dado à temática na IES que atuava, apenas 20% julgavam como ótimo, 70% acreditam que este tratamento é apenas suficiente e que pode ser melhorado e 10% que é insuficiente.

A opinião dos Coordenadores dos cursos sobre como deveria ser o ensino da temática de DH nos cursos de Direito foi na seguinte proporção: 44% acharam que a melhor forma seria como disciplina autônoma; 32% entenderam que seria de forma interdisciplinar; e 24% através de projetos de pesquisa e extensão, como está representado na Figura 46.

Figura 46 – Impressões dos Coordenadores de Curso de Direito/TO acerca da importância da temática de DH, como analisaram a realidade de sua IES e como julgaram que deveria ser o ensino da temática

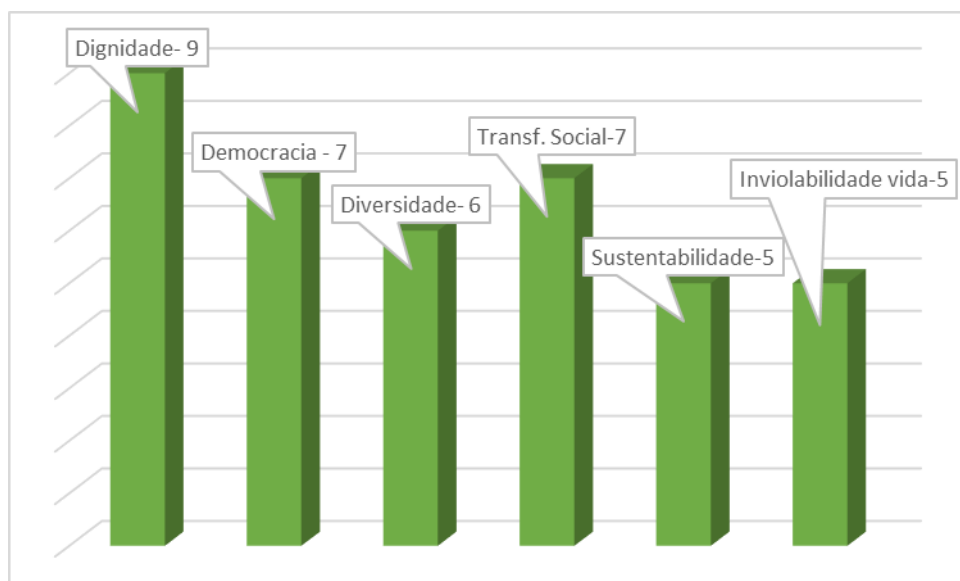


Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir das respostas aos questionários e planilha de tabulação (Apêndice G).

A penúltima pergunta quis saber como o Coordenador entendia o significado dos Direitos Humanos. Foram apresentadas como opções: (a) dignidade da pessoa humana; (b) democracia; (c) valorização das diversidades; (d) transformação social; (e) sustentabilidade; e (f) inviolabilidade da vida. Sendo possível marcar quantas opções julgasse pertinentes.

As respostas registradas em maior quantidade foram (a), com 9 marcações; (b) e (d) com 7 marcações cada; (c) com 6; e (e) e (f) com 5 marcações cada. Destacou-se, também, que metade dos respondentes marcou todas as opções. As informações foram graficamente demonstradas na Figura 47.

Figura 47 – Qual o significado de DH para os Coordenadores de Curso de Direito, Tocantins, 2016



Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir das respostas aos questionários e planilha de tabulação (Apêndice G).

A última pergunta do questionário era aberta e indagava se o Coordenador acreditava que o processo de ensino-aprendizagem da temática dos DH na forma como está sendo desenvolvido na sua instituição, atualmente, é capaz de atingir os objetivos previstos nas normativas, quais sejam: formação para a vida e a convivência, no exercício cotidiano dos DH como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural. Somente 30% afirmaram que acreditavam que o processo de ensino-aprendizagem era eficaz, os outros 70% disseram que não.

As justificativas para a resposta puderam ser agrupadas e resumidas da seguinte forma:

- a) É insuficiente, precisa ser trabalhada melhor e aprimorada, mas sem apresentar sugestões - 03 ocorrências;
- b) Precisa ser discutida na ementa de outras disciplinas (interdisciplinar) – 01 ocorrência;
- c) Precisa ser mais divulgada, desvinculada de bandeiras políticas e estereótipos e ter sua visão aprofundada – 02 ocorrências.

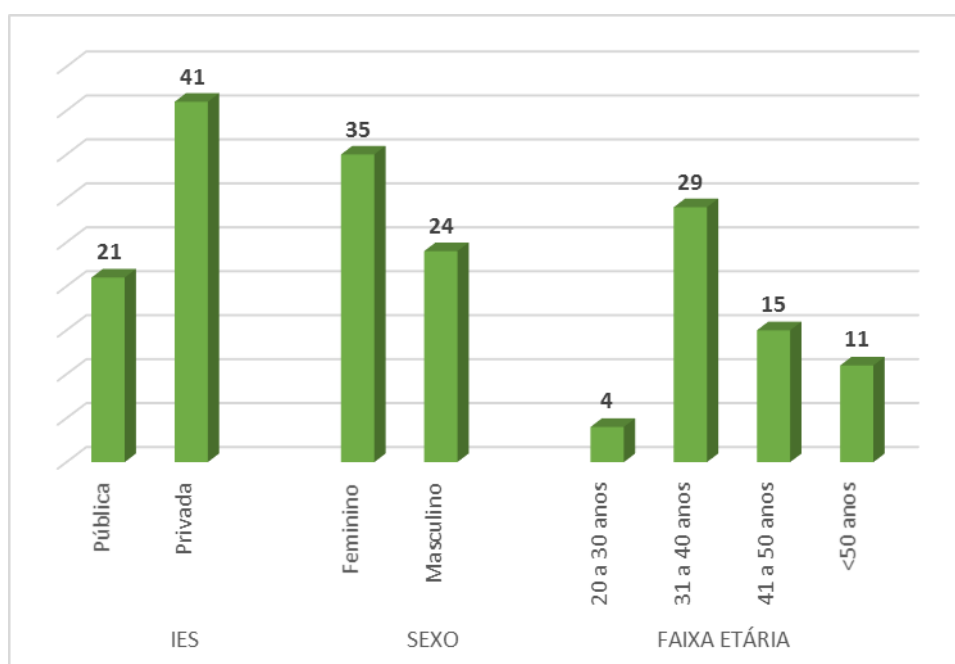


- Instituição que atua: pública e privada.
- Nível de formação;
- Área de formação.

Outra situação decorrente da prática da pesquisa empírica foi registrada também neste contexto. Os questionários reproduzidos para os professores possuíam perguntas na frente e verso da folha, entretanto, alguns participantes não responderam às perguntas que estavam no verso da folha, porque não as viram ou porque não quiseram fazê-lo. De toda forma, as ausências registradas, sete no total, acabaram por apresentar informações que, à primeira vista, pareceriam indicar erro na tabulação dos dados, como, por exemplo, as informações sobre o sexo e a faixa etária dos respondentes apresentou um total de 59, diferença de sete do número total de questionários respondidos que foi de 65, devido aos questionários cujas respostas não foram registradas no verso da folha.

Responderam ao questionário 65 professores. Deste total, 21 participantes são das 05 IES Públicas e 41 participantes das seis IES Privadas, sendo 24 homens e 35 mulheres, com a maioria inserida na faixa etária de 21 a 30 anos e uma média de docência de seis a 10 anos, conforme pode ser visualizado na Figura 48.

Figura 48 – Professores de Direito do Tocantins: natureza jurídica na IES, sexo e faixa etária, Tocantins, 2016



Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir das respostas aos questionários e planilha de tabulação (Apêndice I).

Na caracterização dos profissionais que atuam como professores nos cursos de Direito, tendo como base a formação acadêmica informada, foram registrados os seguintes percentuais: Graduação: 0%; Especialização: 28,1%; mestrado (cursando): 7,8%; mestrado: 34,4%; doutorado (cursando): 6,3% ; doutorado: 20,8%; e pós-doutorado: 3,1%.

Dos respondentes, 79% afirmaram que possuem formação na área de Direito, e dentre as outras formações foram citadas: ciência florestal, pedagogia, teologia, história e psicologia. Estes dados podem ser visualizados na Figura 49.

Figura 49 – Formação dos professores do curso de Direito, Tocantins, 2016

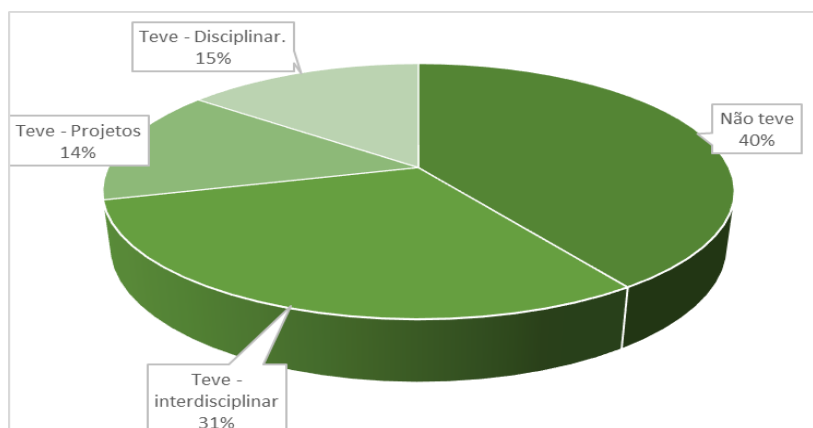


Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir das respostas aos questionários e planilha de tabulação (Apêndice H).

Com relação à formação específica para a prática pedagógica, 60% afirmaram possuir. Foi perguntado aos professores se, durante a sua graduação, tiveram a inserção da temática dos Direitos Humanos, as opções eram: a) não tive em nenhum momento; b) de forma interdisciplinar; c) em projetos de extensão e pesquisa; d) disciplina específica de direitos humanos; e outro. As respostas foram: 40,3% não tiveram a inserção da temática de DH durante sua formação, e 30,6% afirmaram que essa inserção se deu de forma interdisciplinar.

A Figura 50 apresenta o demonstrativo percentual da inserção da temática de DH durante a formação profissional do professor participante.

Figura 50 – Inserção da temática de DH durante a formação dos professores dos cursos de Direito, Tocantins, 2016



Fonte: Elaboração da autora a partir das respostas aos questionários e planilha de tabulação (Apêndice H).

As demais perguntas foram categorizadas, como ocorreu com os Coordenadores, em dois tipos: tratamento dos DH e atuação profissional e impressões, opiniões e sugestões sobre a prática.

A primeira categoria começou por perguntar aos Professores como eles tratavam a temática de DH na sua prática profissional, tendo sugerido as seguintes opções: (A) como conteúdo específico nas aulas; (B) de forma interdisciplinar; (C) de forma transversal; (D) como atividade extracurricular; (E) em projetos de extensão ou pesquisa; e, como outro a ser especificado pelo respondente.

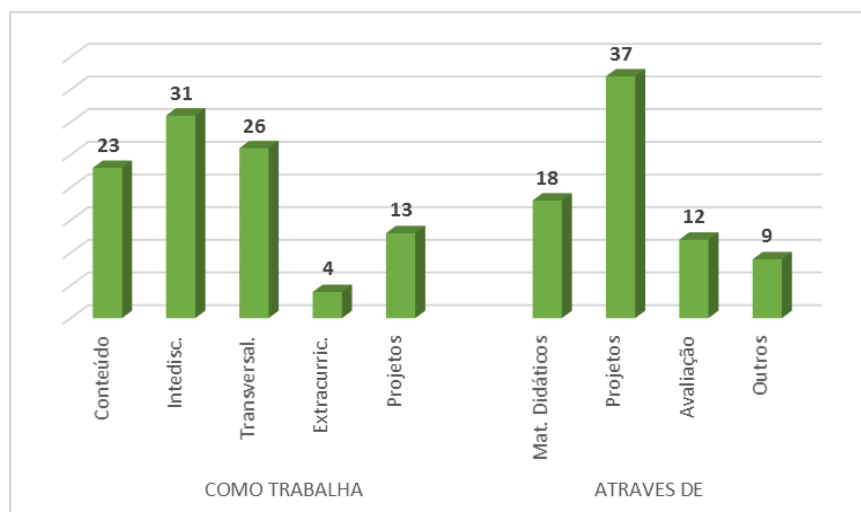
Foram registradas 99 marcações, e as opções escolhidas foram, por ordem de quantidade, assim distribuídas: 31 de forma interdisciplinar; 26 de forma transversal; 23 como conteúdo; 13 em projetos de extensão e pesquisa; 04 como atividade extracurricular; e 01 como outros, sendo: Observatório de Direitos Humanos e Disciplina Eletiva.

A segunda pergunta desta categoria tratou da identificação dos materiais e métodos que as IES utilizavam na inserção da temática de DH. As respostas das opções foram: materiais didáticos e pedagógicos específicos: 18 marcações; projetos de pesquisa e extensão: 37 marcações; processos avaliativos: 12 marcações; outros: nove (sendo descrito apenas como “discussões em sala”).

As informações podem ser comparadas na Figura 51.



Figura 51 – Como se dá a inserção da temática de DH nos cursos de Direito nas IES do Tocantins, na perspectiva dos professores, 2016



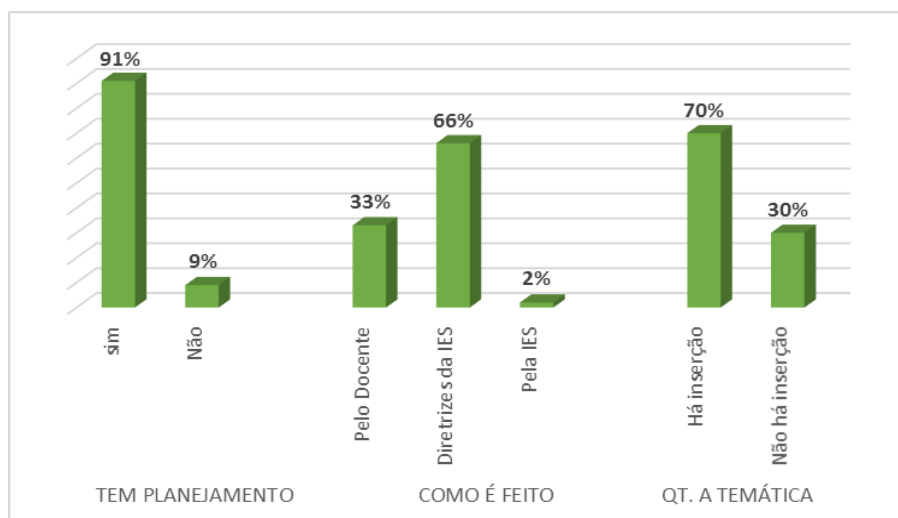
Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir das respostas aos questionários e planilha de tabulação (Apêndice H).

As três perguntas seguintes trataram do processo de planejamento das atividades dentro da IES e como ele era feito. As respostas de 58 dos respondentes informaram que as IES possuem processo de planejamento e que este é feito, em maior parte, seguindo as diretrizes da instituição: 38 marcações (B); livremente pelo docente: 16 marcações (A) e apenas um registro de que a instituição fizesse o planejamento exclusivamente pela administração (C).

A última pergunta sobre o planejamento almejava saber se práticas de inserção da temática de DH eram incluídas neste processo, sendo que a maioria, 44 professores, deram resposta positiva e 19 responderam que não há esta inserção.

A distribuição das respostas referentes ao planejamento pode ser verificado na Figura 52.

Figura 52 – Inserção da temática DH no processo de planejamento das atividades nas IES na perspectiva dos professores de Direito, Tocantins, 2016



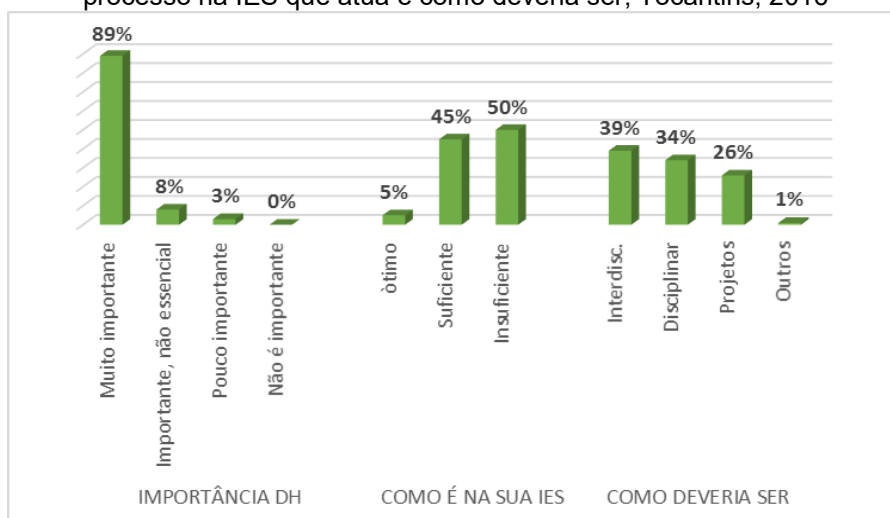
Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir das respostas aos questionários e planilha de tabulação (Apêndice H).

A segunda categoria de perguntas, voltada aos aspectos cognitivos e afetivos capazes de influenciar na atuação profissional e na forma como percebem os Direitos Humanos e sua importância, quis saber qual nível de importância que o professor atribuía à temática de DH na formação dos graduados em Direito: 89% disseram que a temática é muito importante para a formação, 8% consideram importante, mas não essencial, e 3% consideram pouco importante.

Ainda no âmbito das impressões, apenas 5% julgavam como ótimo o tratamento didático- metodológico dado à temática na IES que atuava, enquanto 45% acreditam que este tratamento é apenas suficiente e que pode ser melhorado, e 50% que é insuficiente.

Quando perguntados sobre como deveria ser a inserção da temática dentro dos cursos, dentre as opções sugeridas, o tratamento de forma interdisciplinar (A) teve 46 marcações, como disciplina autônoma (B) teve 41 marcações, através de projetos de pesquisa e extensão (C) teve 31 marcações, e como outros teve apenas uma marcação, sem especificar qual seria. O comportamento destas respostas pode ser observado na Figura 53..

Figura 53 – Professores: impressões sobre importância da temática de DH, como percebe o processo na IES que atua e como deveria ser, Tocantins, 2016

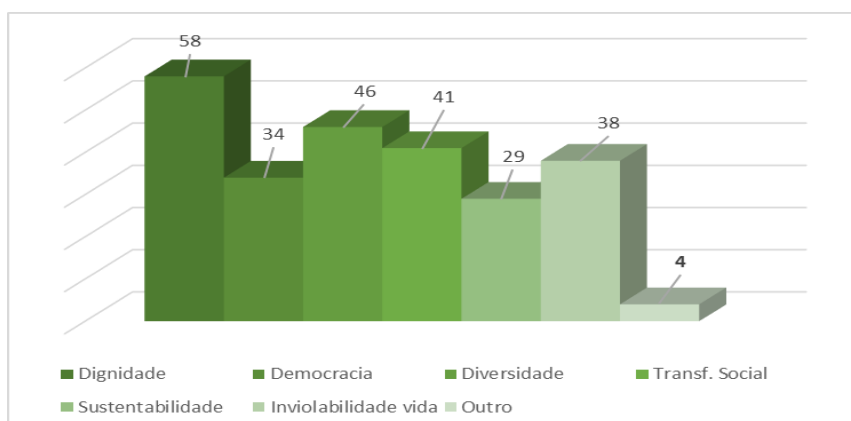


Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir das respostas aos questionários e planilha de tabulação (Apêndice H).

A última pergunta quis saber como o professor entendia o significado dos Direitos Humanos. Foram as seguintes respostas: (A) dignidade da pessoa humana: 58; (B) democracia: 34; (C) valorização das diversidades: 46; (D) transformação social: 41; (E) sustentabilidade: 29; e (F) inviolabilidade da vida: 38 e 04 marcações como outros significados: liberdade, direitos fundamentais, garantias fundamentais e valorização do trabalho.

As resposta foram graficamente demonstradas na Figura 54.

Figura 54 – Significado de DH para os Professores de Curso de Direito, Tocantins, 2016.



Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir das respostas aos questionários e planilha de tabulação (Apêndice H).

### 4.2.3 Alunos

#### a) Visão geral de todos os cursos

O questionário aplicado aos acadêmicos de 9º e 10º períodos do curso de Direito era composto de oito questões sobre o tratamento dos DH e seis com informações pessoais e caracterização de perfil dos discentes. Esses dois últimos aspectos compuseram a caracterização geral cujos resultados serão apresentados no geral, contendo os dados de todos os cursos que compuseram a amostra. Já as respostas sobre o tratamento da temática (informações, opiniões, sugestões) serão apresentadas, inicialmente, na forma de um panorama geral e, posteriormente, apresentados curso a curso.

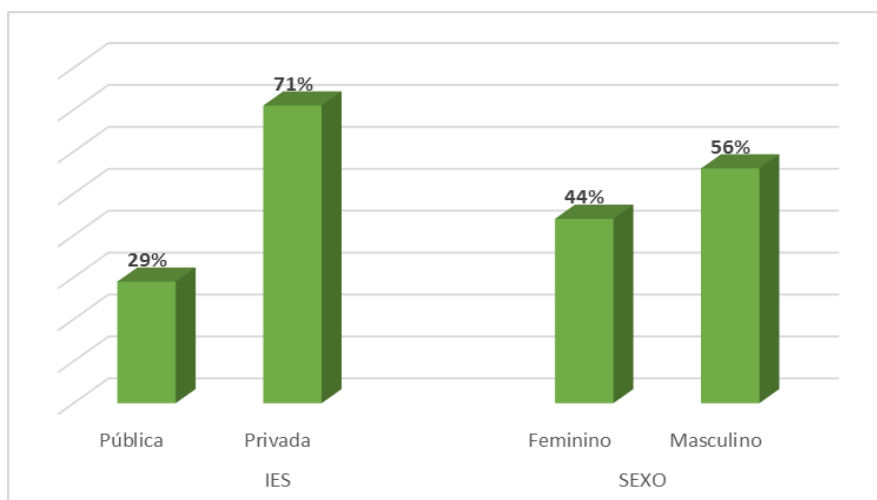
Sobre as informações pessoais, foram solicitados os seguintes dados:

- a) Sexo: masculino ou feminino;
- b) Faixa etária: <20; 21 a 30; 31 a 40 ou >41 anos;
- c) Turno que estuda: matutino, vespertino, noturno ou integral;
- d) Instituição que estuda: pública e privada;
- e) Formação anterior;
- f) Ano de matrícula.

Também nesta situação foram encontrados questionários nos quais as questões do verso da folha não foram assinaladas.

Responderam ao questionário 536 acadêmicos. Deste total, 157 participantes são das 05 IES Públicas e 379 participantes das 6 IES Privadas. Com relação ao sexo, a proporção geral ficou em 44% de sexo masculino e 56% de sexo feminino, sem variações significativas ao comparar as IES pela natureza jurídica. A Figura 55 representa graficamente os dados.

Figura 55 – Alunos dos cursos de Direito, Tocantins: faixa etária e turno que frequenta por natureza jurídica da IES, 2016



Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir das respostas aos questionários e planilha de tabulação (Apêndice I).

Quanto à idade, a maior parte dos alunos está inserida na faixa etária de 21 a 30 anos, que representa 75% do total geral dos respondentes. Com relação ao turno que frequenta, 81,25% estão matriculados no turno noturno, e uma pequena quantidade está nos turnos vespertino (1,5%) e matutino (17,25%). Os dados são apresentados na Figura 56.

Figura 56 – Alunos dos cursos de Direito, Tocantins: faixa etária e turno que frequenta por natureza jurídica da IES, 2016

IES PÚBLICAS							
FAIXA ETÁRIA				TURNO QUE ESTUDA			
<20	21 a 30	31 a 40	>41	MAT.	VESP.	NOT.	INT.
15	39	03	01	29	00	142	00
IES PARTICULARES							
FAIXA ETÁRIA				TURNO QUE ESTUDA			
<20	21 a 30	31 a 40	>41	MAT.	VESP.	NOT.	INT.
02	279	54	27	57	07	261	00

Fonte: Elaboração da autora a partir das respostas aos questionários e planilha de tabulação (Apêndice I).

Dos alunos matriculados no último ano do curso de Direito do estado do Tocantins, 82% responderam que o curso de Direito é sua primeira graduação, enquanto os outros 18% já possuem uma ou mais formações anteriores. Dentre

elas: Administração, Pedagogia, Letras, Física, Medicina, Biologia, Jornalismo e Geografia.

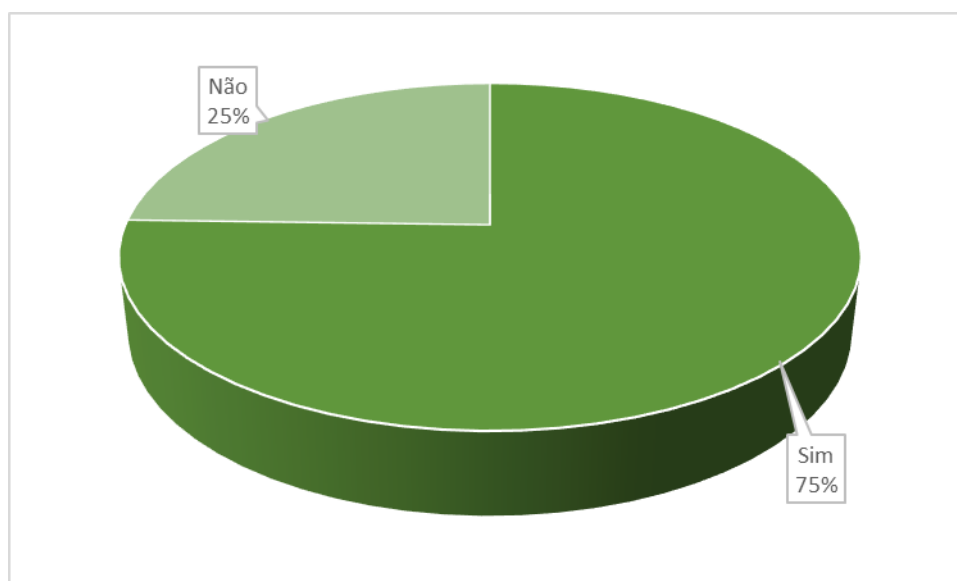
A maior parte está dentro do período normal de conclusão do curso (5 anos), 92%, contra apenas 8% que estão cursando há mais de 6 anos.

As demais perguntas foram categorizadas, a exemplo do que foi feito com coordenadores e professores, em dois tipos: i) informações sobre a inserção da temática no Curso e ii) impressões, opiniões e sugestões sobre a temática de DH, sendo a seguir apresentadas de forma geral sem individualização de curso.

a.i) Informações sobre a inserção da temática de DH no Curso:

A primeira pergunta desta categoria questionou se o acadêmico em final de formação identificara no decorrer do curso a presença da temática de DH. 83% afirmaram ter percebido a inserção, e 27% disseram que nunca perceberam atividade voltada para essa temática, conforme ilustra a Figura 57.

Figura 57 – Alunos dos cursos de Direito, Tocantins: percepção sobre a temática de DH no seu processo de formação 2016



Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir das respostas aos questionários e planilha de tabulação (Apêndice I).

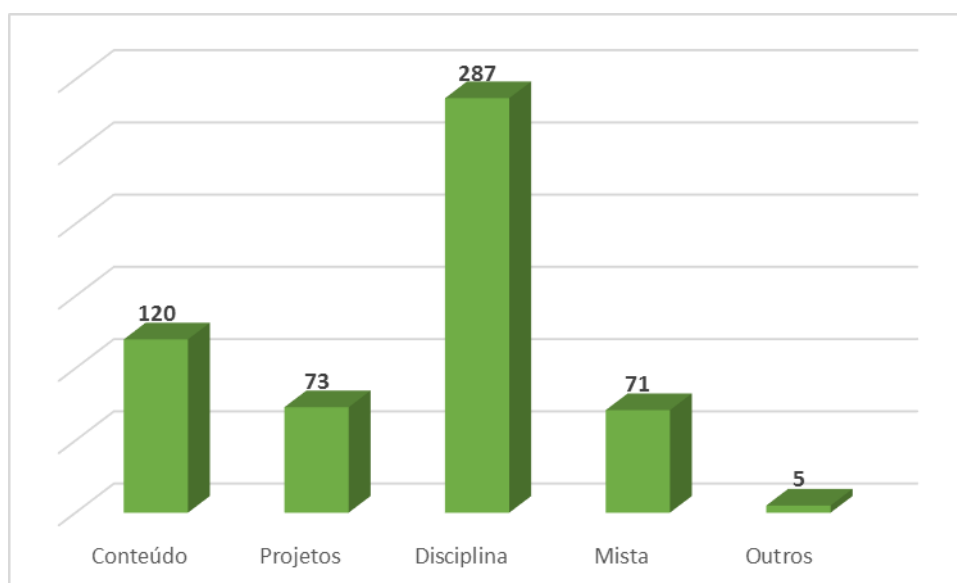
Os que responderam positivamente à resposta anterior puderam apontar de quais formas se deu essa percepção, ou seja, como fora ofertada a temática por suas IES. Foram relacionadas quatro opções: (A) como conteúdo em disciplinas regulares; (B) em eventos e projetos de extensão; (C) em disciplina específica de DH;

e (D) de forma mista, e uma opção para outras formas. Sendo possível marcar quantas opções se adequassem à situação.

As respostas para essa pergunta revelaram que a maioria, 287, afirmaram ter tido a disciplina específica de Direitos Humanos (C); seguido de 120 que disseram terem percebido a inserção da temática nos conteúdos das disciplinas regulares (A); em terceiro lugar, 73 alunos informaram que a temática foi inserida através de eventos e projetos de extensão (B); com quantitativo quase igual, 71, afirmaram que a temática foi percebida de forma mista (D); e apenas 05 disseram ter visto por outros meios. Tendo sido citado duas formas: como disciplina optativa e como clínica de DH.

A Figura 58 mostra graficamente a representação desses valores.

Figura 58 – Formas de inserção da temática de DH, sob a percepção dos acadêmicos de Direito, Tocantins, 2016



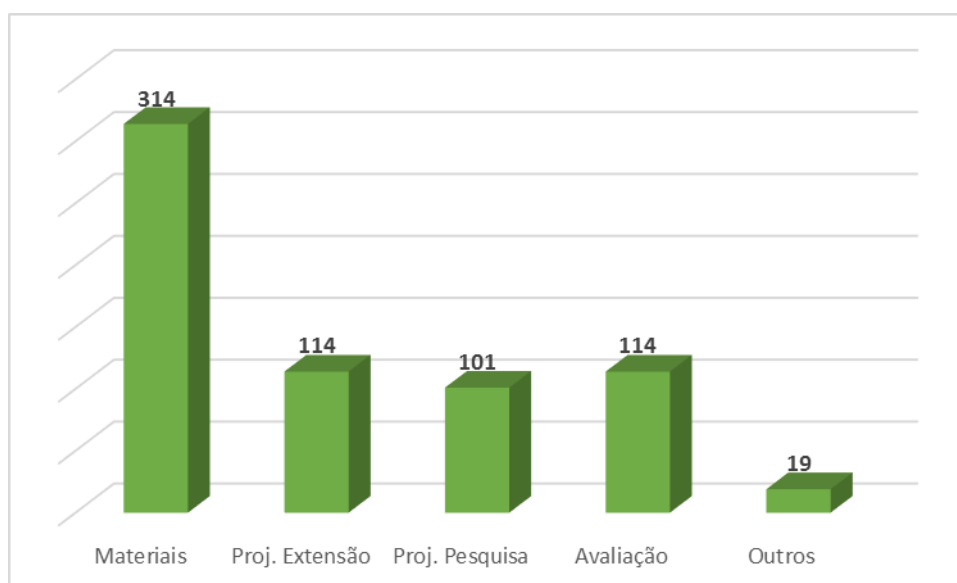
Fonte: Elaboração da autora a partir das respostas aos questionários e planilha de tabulação (Apêndice 1).

última pergunta dessa categoria quis saber o que a IES, professores e coordenadores utilizavam como meios para promover a inserção da temática de DH no processo de ensino-aprendizagem. Foram elencadas quatro opções: (A) materiais didáticos específicos (livros, apostilas..); (B) em projetos de extensão; (C) em projetos de pesquisa; (D) nos processos de avaliação; e uma opção aberta para outros, sendo possível marcar quantas opções se aplicassem à situação.

As respostas mostraram que, de 661 marcações, 314 informaram que foi através de materiais didáticos específicos (A); 114 marcaram projetos de extensão(B); 114 também marcaram processos avaliativos (D); 101 afirmaram que era através de projetos de pesquisa (C); e 19 elencaram outras formas (palestras, seminários, apresentações, internet...).

Observa-se que, nessa questão, alguns respondentes, que correspondem àqueles que afirmaram não ter tido a temática de DH, relataram as carências do tratamento sobre o tema, p.ex.: indivíduo 311 “não observei nenhuma dessas opções não tem essa matéria”; indivíduo 299: “Nunca estudamos sobre direito humanos” (conforme tabela no Apêndice I). A Figura 59 ilustra os percentuais das respostas.

Figura 59 - Alunos dos cursos de Direito, Tocantins: percepção sobre como se deu a inserção da temática de DH, 2016



Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir das respostas aos questionários e planilha de tabulação (Apêndice I)

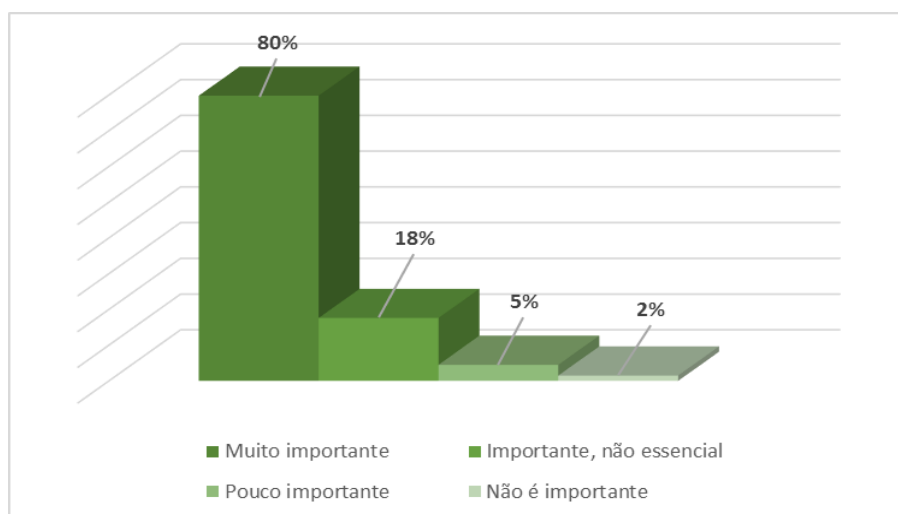
#### .j) Impressões, opiniões e sugestões sobre a temática de DH

Esta segunda categoria de perguntas quis saber qual nível de importância o acadêmico atribuía à temática de DH na formação dos graduados em Direito: 79,8% disseram que a temática é muito importante para a formação, 17,6% consideram importante mas não essencial, 1,5% afirmam ser pouco importante e 1,1% que os DH não são importantes para a formação jurídica.

A Figura 60 mostra o grau de importância dado pelos alunos à temática.



Figura 60 – Alunos dos cursos de Direito, Tocantins: importância e contribuição atribuídas à temática de DH para a formação profissional. 2016



Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir das respostas aos questionários e planilha de tabulação (Apêndice I).

Em resposta à pergunta sobre quais contribuições que a temática de DH pode agregar à formação profissional do bacharel em Direito, elaborada com base no PNEDH, foram registradas as seguintes respostas:

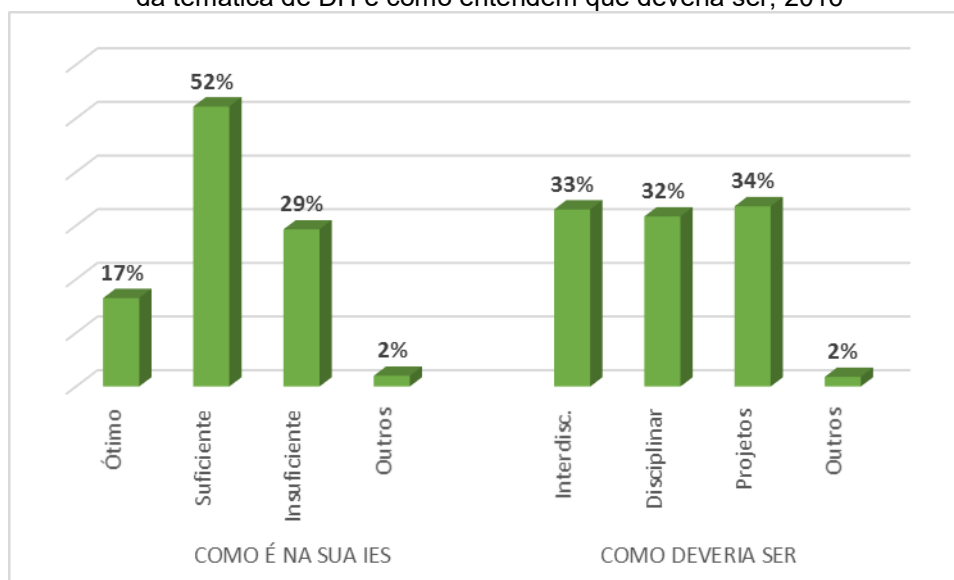
- (A) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos: **11,2%**
- (B) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade: **19,2%**
- (C) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político: **23,4%**
- (D) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos: **16%**
- (E) todas as opções anteriores: **27,9%**
- (F) não agrega nenhuma contribuição: **2%**
- (G) outro: **0,4%**.

Ainda no âmbito das impressões, quando perguntados como analisavam o seu processo de aprendizagem da temática de DH durante a graduação em Direito: 16,5% julgavam como ótimo, 52% acreditam que este tratamento é apenas suficiente e que pode ser melhorado; 29,2% que é insuficiente e 2,4% apresentaram

outras opções, como: moderado, aumentar a carga horária, ter disciplina obrigatória, etc.

Quando perguntados sobre como deveria ser a inserção da temática nos cursos, houve uma aproximação entre as opções sugeridas, sendo que 33% entenderam que seria de forma interdisciplinar (A); 33,6% acharam que a melhor forma seria como disciplina autônoma(B); 31,7% através de projetos de pesquisa e extensão (C) e 1,8% sugeriram outras formas, mas que acabaram por se enquadrar nas opções apresentadas (disciplina obrigatória, em todas as matérias). A Figura 61 apresenta os dados sobre a análise de como foi o processo de aprendizagem da temática e como os alunos acham que este processo deveria ser.

Figura 61– Alunos dos cursos de Direito, Tocantins: impressões sobre o processo de aprendizagem da temática de DH e como entendem que deveria ser, 2016

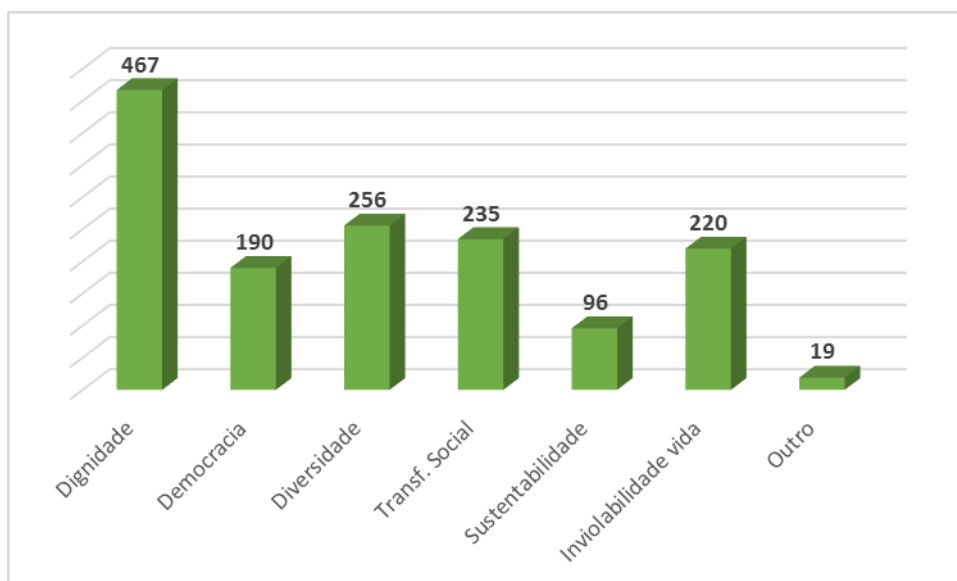


Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir das respostas aos questionários e planilha de tabulação (Apêndice I).

A última pergunta quis saber como o acadêmico entendia o significado dos Direitos Humanos. Foram apresentadas as seguintes opções, com as respectivas quantidades de marcações: (A) dignidade da pessoa humana: 467 vezes; (B) democracia: 190 vezes; (C) valorização das diversidades: 256 vezes; (D) transformação social: 235 vezes; (E) sustentabilidade: 96 vezes; e (F) inviolabilidade da vida: 220 vezes e outras opções foram citadas 19 vezes, sendo: liberdade, defesa de delinquentes, só defende quem comete crime, desigualdade social.

As informações foram graficamente demonstradas na Figura 62.

Figura 62 – Significado de Direitos Humanos para alunos dos cursos de Direito, Tocantins, 2016



Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir das respostas aos questionários e planilha de tabulação (Apêndice I).

Encerrada a apresentação dos dados gerais obtidos junto aos Acadêmicos, na sequência serão mostradas as informações em separado para cada curso participante da pesquisa, com base nas respostas às seguintes perguntas e adotando a sequência de letras para informar os valores registrados:

- i. se o acadêmico em final de formação identificara no decorrer do curso a presença da temática de DH, as opções eram:
  - ( ) Sim e ( ) Não
- ii. se sim como foi ofertada a temática, as opções eram de múltipla escolha:
  - (A) Como conteúdo; e/ou
  - (B) Em eventos e projetos de extensão; e/ou
  - (C) Em disciplina específica de DH; e/ou
  - (D) De forma mista; e/ou
  - (E) Outros.
- iii. O que professores e coordenadores utilizavam como meio para inserir a temática de DH no processo de ensino-aprendizagem, as opções eram de múltipla escolha:
  - (A) materiais didáticos específicos (livros, apostilas..); e/ou
  - (B) em projetos de extensão; e/ou
  - (C) em projetos de pesquisa; e/ou

- (D) nos processos de avaliação; e/ou
  - (E) outros.
- iv. Como o aluno achava que deveria ser a inserção da temática de DH, as opções eram de múltipla escolha:
- (A)** De forma interdisciplinar; e/ou
  - (B)** Como disciplina autônoma; e/ou
  - (C)** Através de projetos de pesquisa e extensão; e/ou
  - (D)** Outros
- v. O que acharam da inserção da temática de DH durante o processo de ensino-aprendizagem:
- ( ) ótimo; ou
  - ( ) suficiente; ou
  - ( ) insuficiente; ou
  - ( ) outro.

A identificação dos cursos seguirá a mesma adotada no decorrer deste trabalho. A amostra dos cursos nesta fase empírica é menor que na fase de análise dos documentos, uma vez que estão ausentes os cursos IX, XII, XIII e XIV.

Os dados a seguir somente serão apresentados, pois a descrição será feita na Seção 4.3 junto com a análise comparada.

**a) Curso I**

O curso contou com 50 respondentes cujas respostas às perguntas propostas são demonstradas na Figura 63:

Figura 63 – Respostas dos alunos do Curso I, 2016

<b>CURSO I</b>				
<b>1 – Foi possível perceber a prática de inserção da temática de DH durante o processo de ensino-aprendizagem?</b>				
<b>Sim</b>	<b>Não</b>			
<b>42</b>	<b>08</b>			
<b>2 – Se sim, como foi a ofertada a temática?</b>				
<b>(A)</b>	<b>(B)</b>	<b>(C)</b>	<b>(D)</b>	<b>OUTROS</b>
<b>16</b>	12	19	82	02 (disciplina optativa e clínica de DH)
<b>3 – Quais os meios (técnicas) usados para inserir a temática de DH?</b>				
<b>(A)</b>	<b>(B)</b>	<b>(C)</b>	<b>(D)</b>	<b>OUTROS</b>
<b>25</b>	15	11	9	03 (comentários, durante as aulas)
<b>4 – Como o aluno acha que deveria ser a inserção da temática dos DH?</b>				
<b>(A)</b>	<b>(B)</b>	<b>(C)</b>	<b>OUTROS</b>	
<b>13</b>	18	18	01 (visitas em presídios)	
<b>5 – O que achou da inserção da temática de DH durante o curso de Direito?</b>				
<b>Ótima</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>OUTROS</b>	
<b>05</b>	24	10	03 (moderado, a carga horária poderia ser maior)	

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

### **b) Curso II**

O curso contou também com 50 respondentes, cujas respostas às perguntas propostas são demonstradas na Figura 64:

Figura 64 – Respostas dos alunos do Curso II, 2016

<b>CURSO II</b>				
<b>1 – Foi possível perceber a prática de inserção da temática de DH durante o processo de ensino-aprendizagem?</b>				
<b>Sim</b>	<b>Não</b>			
<b>20</b>	<b>30</b>			
<b>2 – Se sim, como foi a ofertada a temática?</b>				
<b>(A)</b>	<b>(B)</b>	<b>(C)</b>	<b>(D)</b>	<b>OUTROS</b>
<b>07</b>	<b>10</b>	<b>01</b>	<b>05</b>	<b>00</b>
<b>3 – Quais os meios (técnicas) usados para inserir a temática de DH?</b>				
<b>(A)</b>	<b>(B)</b>	<b>(C)</b>	<b>(D)</b>	<b>OUTROS</b>
<b>05</b>	<b>13</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>0</b>
<b>4 – Como o aluno acha que deveria ser a inserção da temática dos DH?</b>				
<b>(A)</b>	<b>(B)</b>	<b>(C)</b>	<b>OUTROS</b>	
<b>12</b>	<b>33</b>	<b>04</b>	<b>00</b>	
<b>5 – O que achou da inserção da temática de DH durante o curso de Direito?</b>				
<b>Ótima</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>OUTROS</b>	
<b>00</b>	<b>09</b>	<b>41</b>	<b>00</b>	

Fonte: Elaboração da pesquisadora

### c) Curso III

O curso contou com 27 participantes, cujas respostas às perguntas propostas são demonstradas na Figura 65:

Figura 65 – Respostas dos alunos do Curso III, 2016

<b>CURSO III</b>				
<b>1 – Foi possível perceber a prática de inserção da temática de DH durante o processo de ensino-aprendizagem?</b>				
<b>Sim</b>	<b>Não</b>			
<b>26</b>	<b>01</b>			
<b>2 – Se sim, como foi a ofertada a temática?</b>				
<b>(A)</b>	<b>(B)</b>	<b>(C)</b>	<b>(D)</b>	<b>OUTROS</b>
<b>06</b>	<b>05</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>00</b>
<b>3 – Quais os meios (técnicas) usados para inserir a temática de DH?</b>				
<b>(A)</b>	<b>(B)</b>	<b>(C)</b>	<b>(D)</b>	<b>OUTROS</b>
<b>09</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>03</b>	<b>0</b>
<b>4 – Como o aluno acha que deveria ser a inserção da temática dos DH?</b>				
<b>(A)</b>	<b>(B)</b>	<b>(C)</b>	<b>OUTROS</b>	
<b>18</b>	<b>14</b>	<b>09</b>	<b>01 (transversalmente em todas as disciplinas)</b>	
<b>5 – O que achou da inserção da temática de DH durante o curso de Direito?</b>				
<b>Ótima</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>OUTROS</b>	
<b>06</b>	<b>13</b>	<b>08</b>	<b>00</b>	

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

#### **d) Curso IV**

O curso contou com 53 participantes, cujas respostas às perguntas propostas são demonstradas na Figura 66:

Figura 66 – Respostas dos alunos do Curso IV, 2016

<b>CURSO IV</b>				
<b>1 – Foi possível perceber a prática de inserção da temática de DH durante o processo de ensino-aprendizagem?</b>				
<b>Sim</b>	<b>Não</b>			
48	03			
<b>2 – Se sim, como foi a ofertada a temática?</b>				
<b>(A)</b>	<b>(B)</b>	<b>(C)</b>	<b>(D)</b>	<b>OUTROS</b>
11	03	37	04	00
<b>3 – Quais os meios (técnicas) usados para inserir a temática de DH?</b>				
<b>(A)</b>	<b>(B)</b>	<b>(C)</b>	<b>(D)</b>	<b>OUTROS</b>
36	05	07	13	04
<b>4 – Como o aluno acha que deveria ser a inserção da temática dos DH?</b>				
<b>(A)</b>	<b>(B)</b>	<b>(C)</b>	<b>OUTROS</b>	
14	13	22	00	
<b>5 – O que achou da inserção da temática de DH durante o curso de Direito?</b>				
<b>Ótima</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>OUTROS</b>	
11	27	10	02 (regular, necessita aprimorar)	

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

#### **e) Curso V**

O curso contou com 33 participantes, cujas respostas às perguntas propostas são demonstradas na Figura 67:



Figura 67 – Respostas dos alunos do Curso V, 2016

<b>CURSO V</b>				
<b>1 – Foi possível perceber a prática de inserção da temática de DH durante o processo de ensino-aprendizagem?</b>				
<b>Sim</b>	<b>Não</b>			
30	03			
<b>2 – Se sim, como foi a ofertada a temática?</b>				
<b>(A)</b>	<b>(B)</b>	<b>(C)</b>	<b>(D)</b>	<b>OUTROS</b>
03	02	37	02	00
<b>3 – Quais os meios (técnicas) usados para inserir a temática de DH?</b>				
<b>(A)</b>	<b>(B)</b>	<b>(C)</b>	<b>(D)</b>	<b>OUTROS</b>
25	02	05	12	00
<b>4 – Como o aluno acha que deveria ser a inserção da temática dos DH?</b>				
<b>(A)</b>	<b>(B)</b>	<b>(C)</b>	<b>OUTROS</b>	
12	11	09	00	
<b>5 – O que achou da inserção da temática de DH durante o curso de Direito?</b>				
<b>Ótima</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>OUTROS</b>	
04	21	04	00	

Fonte: Elaboração própria a partir das respostas aos questionários e planilha de tabulação (Apêndice I).

#### **f) Curso VI**

O curso contou com 36 participantes, cujas respostas às perguntas propostas são demonstradas na Figura 68:

Figura 68 – Respostas dos alunos do Curso VI, 2016

<b>CURSO VI</b>				
<b>1 – Foi possível perceber a prática de inserção da temática de DH durante o processo de ensino-aprendizagem?</b>				
<b>Sim</b>	<b>Não</b>			
<b>30</b>	<b>06</b>			
<b>2 – Se sim, como foi a ofertada a temática?</b>				
<b>(A)</b>	<b>(B)</b>	<b>(C)</b>	<b>(D)</b>	<b>OUTROS</b>
<b>15</b>	<b>04</b>	<b>17</b>	<b>04</b>	<b>00</b>
<b>3 – Quais os meios (técnicas) usados para inserir a temática de DH?</b>				
<b>(A)</b>	<b>(B)</b>	<b>(C)</b>	<b>(D)</b>	<b>OUTROS</b>
<b>24</b>	<b>04</b>	<b>02</b>	<b>08</b>	<b>00</b>
<b>4 – Como o aluno acha que deveria ser a inserção da temática dos DH?</b>				
<b>(A)</b>	<b>(B)</b>	<b>(C)</b>	<b>OUTROS</b>	
<b>16</b>	<b>10</b>	<b>16</b>	<b>00</b>	
<b>5 – O que achou da inserção da temática de DH durante o curso de Direito?</b>				
<b>Ótima</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>OUTROS</b>	
<b>08</b>	<b>15</b>	<b>12</b>	<b>00</b>	

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

### **g) Curso VII**

O curso contou com 10 participantes, cujas respostas às perguntas propostas são demonstradas na Figura 69:

Figura 69 – Respostas dos alunos do Curso VII, 2016

<b>CURSO VII</b>				
<b>1 – Foi possível perceber a prática de inserção da temática de DH durante o processo de ensino-aprendizagem?</b>				
<b>Sim</b>				<b>Não</b>
<b>10</b>				<b>00</b>
<b>2 – Se sim, como foi a ofertada a temática?</b>				
<b>(A)</b>	<b>(B)</b>	<b>(C)</b>	<b>(D)</b>	<b>OUTROS</b>
<b>01</b>	<b>01</b>	<b>08</b>	<b>03</b>	<b>00</b>
<b>3 – Quais os meios (técnicas) usados para inserir a temática de DH?</b>				
<b>(A)</b>	<b>(B)</b>	<b>(C)</b>	<b>(D)</b>	<b>OUTROS</b>
<b>09</b>	<b>01</b>	<b>00</b>	<b>03</b>	<b>00</b>
<b>4 – Como o aluno acha que deveria ser a inserção da temática dos DH?</b>				
<b>(A)</b>	<b>(B)</b>	<b>(C)</b>	<b>OUTROS</b>	
<b>04</b>	<b>04</b>	<b>03</b>	<b>00</b>	
<b>5 – O que achou da inserção da temática de DH durante o curso de Direito?</b>				
<b>Ótima</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>OUTROS</b>	
<b>01</b>	<b>07</b>	<b>01</b>	<b>01 (ainda está cursando)</b>	

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

#### **h) Curso VIII**

O curso contou com 54 participantes, cujas respostas às perguntas propostas são demonstradas na Figura 70:

Figura 70 – Respostas dos alunos do Curso VIII, 2016

<b>CURSO VIII</b>				
<b>1 – Foi possível perceber a prática de inserção da temática de DH durante o processo de ensino-aprendizagem?</b>				
<b>Sim</b>	<b>Não</b>			
48	07			
<b>2 – Se sim, como foi a ofertada a temática?</b>				
<b>(A)</b>	<b>(B)</b>	<b>(C)</b>	<b>(D)</b>	<b>OUTROS</b>
20	06	34	10	00
<b>3 – Quais os meios (técnicas) usados para inserir a temática de DH?</b>				
<b>(A)</b>	<b>(B)</b>	<b>(C)</b>	<b>(D)</b>	<b>OUTROS</b>
39	10	09	11	01 (nada)
<b>4 – Como o aluno acha que deveria ser a inserção da temática dos DH?</b>				
<b>(A)</b>	<b>(B)</b>	<b>(C)</b>	<b>OUTROS</b>	
22	18	29	03 (disciplina optativa, aumentar carga horária, em todas as matérias)	
<b>5 – O que achou da inserção da temática de DH durante o curso de Direito?</b>				
<b>Ótima</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>OUTROS</b>	
10	37	04	03 (precisa aprofundar mais, horrível, tem que especificar)	

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

### **i) Curso X**

O curso contou com 89 participantes, cujas respostas às perguntas propostas são demonstradas na Figura 71:

Figura 71 – Respostas dos alunos do Curso X, 2016

<b>CURSO X</b>				
<b>1 – Foi possível perceber a prática de inserção da temática de DH durante o processo de ensino-aprendizagem?</b>				
<b>Sim</b>	<b>Não</b>			
79	09			
<b>2 – Se sim, como foi a ofertada a temática?</b>				
<b>(A)</b>	<b>(B)</b>	<b>(C)</b>	<b>(D)</b>	<b>OUTROS</b>
13	04	65	02	00
<b>3 – Quais os meios (técnicas) usados para inserir a temática de DH?</b>				
<b>(A)</b>	<b>(B)</b>	<b>(C)</b>	<b>(D)</b>	<b>OUTROS</b>
74	13	25	18	01 (seminários e apresentações ao público)
<b>4 – Como o aluno acha que deveria ser a inserção da temática dos DH?</b>				
<b>(A)</b>	<b>(B)</b>	<b>(C)</b>	<b>OUTROS</b>	
41	26	41	00	
<b>5 – O que achou da inserção da temática de DH durante o curso de Direito?</b>				
<b>Ótima</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>OUTROS</b>	
17	42	28	00	

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

#### **j) Curso XI**

O curso contou com 92 participantes, distribuídos em quatro turmas, cujas respostas às perguntas propostas são demonstradas na Figura 72:

Figura 72 – Respostas dos alunos do Curso XI, 2016

<b>CURSO XI</b>				
<b>1 – Foi possível perceber a prática de inserção da temática de DH durante o processo de ensino-aprendizagem?</b>				
<b>Sim</b>	<b>Não</b>			
74	18			
<b>2 – Se sim, como foi a ofertada a temática?</b>				
<b>(A)</b>	<b>(B)</b>	<b>(C)</b>	<b>(D)</b>	<b>OUTROS</b>
19	21	39	15	03 (em todas as disciplinas, mas de forma insatisfatória)
<b>3 – Quais os meios (técnicas) usados para inserir a temática de DH?</b>				
<b>(A)</b>	<b>(B)</b>	<b>(C)</b>	<b>(D)</b>	<b>OUTROS</b>
41	34	16	20	08 (palestras, disciplina optativa)
<b>4 – Como o aluno acha que deveria ser a inserção da temática dos DH?</b>				
<b>(A)</b>	<b>(B)</b>	<b>(C)</b>	<b>OUTROS</b>	
38	38	32	06 (como disciplina obrigatória, de todas as formas)	
<b>5 – O que achou da inserção da temática de DH durante o curso de Direito?</b>				
<b>Ótima</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>OUTROS</b>	
07	48	31	03	

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

### I) Curso XV

O curso contou com 42 participantes, distribuídos em duas turmas, cujas respostas às perguntas propostas são demonstradas na Figura 73:

Figura 73 – Respostas dos alunos do Curso XV, 2016

<b>CURSO XV</b>				
<b>1 – Foi possível perceber a prática de inserção da temática de DH durante o processo de ensino-aprendizagem?</b>				
<b>Sim</b>	<b>Não</b>			
41	01			
<b>2 – Se sim, como foi a ofertada a temática?</b>				
<b>(A)</b>	<b>(B)</b>	<b>(C)</b>	<b>(D)</b>	<b>OUTROS</b>
09	05	28	07	00
<b>3 – Quais os meios (técnicas) usados para inserir a temática de DH?</b>				
<b>(A)</b>	<b>(B)</b>	<b>(C)</b>	<b>(D)</b>	<b>OUTROS</b>
27	05	04	07	00
<b>4 – Como o aluno acha que deveria ser a inserção da temática dos DH?</b>				
<b>(A)</b>	<b>(B)</b>	<b>(C)</b>	<b>OUTROS</b>	
13	19	02	00	
<b>5 – O que achou da inserção da temática de DH durante o curso de Direito?</b>				
<b>Ótima</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>OUTROS</b>	
15	22	00	00	

Fonte: Elaboração da autora.

### 4.3 Etapa: análise comparada

Uma vez apresentados e descritos os dados obtidos com os questionários, foi realizada a fase final, com a análise comparada entre os diferentes sujeitos (as respostas apresentadas pelos sujeitos-alvo, levando em conta os aspectos relacionados ao perfil, satisfação, completude-extensão, capilaridade e transversalidade).

O estudo comparado é aplicável em pesquisas cuja finalidade seja estabelecer um padrão de semelhanças entre determinados fenômenos, bem como apontar e explicar as conseqüentes divergências entre eles. A origem desse estudo é o trabalho de John Stuart Mill, quando publicou o livro Sistema de Lógica Dedutiva e Indutiva em 1843, apresentando duas formas básicas para a pesquisa experimental. Uma é comparar os diferentes casos em que determinado fenômeno ocorre, e a outra comparar os casos em que o mesmo fenômeno não ocorre, denominados, respectivamente, método de concordância e método de diferença.

[...] se dois ou mais casos do fenômeno objeto da investigação têm apenas uma circunstância em comum, essa circunstância única em que todos os casos concordam é a causa (ou o efeito) do fenômeno [...] se um caso em que o fenômeno está sob investigação ocorre e um caso em que não ocorre têm todas as circunstâncias em comum menos uma, ocorrendo esta somente no primeiro, a circunstância única em que os dois casos diferem é o efeito, ou a causa, ou uma parte indispensável da causa, do fenômeno. (MILL, 1984, p. 196)

Concluiu que, sendo ambos os métodos de eliminação, o método da diferença é adequado para a experimentação artificial e o método da concordância deve ser empregado quando a experimentação não é possível. (GONZALEZ, 2008, p. 8). Apesar de Mill não defender a aplicação do estudo comparado às ciências sociais, Durkheim (1987, p. 109) defende a sua utilização quando fala:

Não temos senão um meio de demonstrar que um fenômeno é causa de outro, é comparar os casos em que estão simultaneamente presentes ou ausentes, procurando ver se as variações que apresentam nestas diferentes combinações de circunstâncias testemunham que um depende do outro. Quando podem ser produzidos artificialmente à vontade do observador, o método de verificação é a experimentação propriamente dita. Quando, pelo contrário, a produção dos fatos não está ao nosso alcance e não obtemos senão tais quais se produziram espontaneamente, o método a empregar é o da experimentação indireta, ou método comparativo.

A prática científica tem mostrado a utilização de estudos comparados quando se busca investigar processos sociais específicos, ocorridos em grupos sociais, regiões, países, ou organizações diferentes e que, quando aplicados em conjunto combinando “a análise de vários casos positivos com a de vários casos negativos, é possível se chegar a explicações bastante convincentes e elaboradas envolvendo a comparação entre casos” (TRUZI, [200-], p. 3).

Como o objetivo desta análise comparada se voltava a conhecer as informações gerais de cada classe de respondente, confrontando-as, os cálculos estatísticos foram feitos considerando apenas a Média como medida da tendência central, sendo este o melhor indicador disponível para tal configuração.

A Média é a soma dos resultados, dividido pelo número total de resultados, e é o valor que, sozinho, melhor representa a totalidade dos dados de uma distribuição, visto que se trata aqui apenas da média aritmética.



#### 4.3.1 Comparação dos dados obtidos com a pesquisa empírica, por classe de respondentes

O panorama comparativo das respostas fornecidas pelos diversos sujeitos/atores do processo de ensino-aprendizagem foi construído a partir das perguntas e respostas que integram os questionários apresentados. Com isso, foi possível apresentar os pontos de vista de quem “aprende” (aluno), de quem “ensina” (professor) e de quem coordena o processo de ensino-aprendizagem.

##### a) *Como é o tratamento da temática de DH nos cursos de Direito do estado do Tocantins?*

Nesta pergunta os respondentes poderiam marcar quantas opções julgassem necessárias, por isso, o índice de marcações para cada opção foi feito por meio percentual calculado sobre o total geral marcado pelos respondentes de cada categoria. P. ex.: se para a categoria de respondentes Y foram feitas 55 marcações ao todo, e a opção (A) registrou 15 marcações, então o índice de escolha é de 27,80 % ( $Y = 15 \times 100 / 55 = 27,80$ ).

Assim, os índices apurados foram:

##### Para os ALUNOS – Total de marcações: 556

- 51,6% - como disciplina específica de DH; (disciplinar);
- 21,6% - no conteúdo das disciplinas regulares (trans e interdisciplinar);
- 13,1% - em projetos (extensão e pesquisa);
- 12,8% - de forma mista;
- 0,9% - de outras formas (clínica de Direitos Humanos).

##### Para os PROFESSORES – Total de marcações: 99

- 31,3% - de forma interdisciplinar;
- 26,3% - de forma transversal;
- 23,2% - como conteúdo específico em disciplina específica; (disciplinar)
- 13,10% - em projetos (extensão e pesquisa);
- 4% - como atividade extracurricular; (transversal)
- 1% - outras formas (mas sem especificar qual seria).

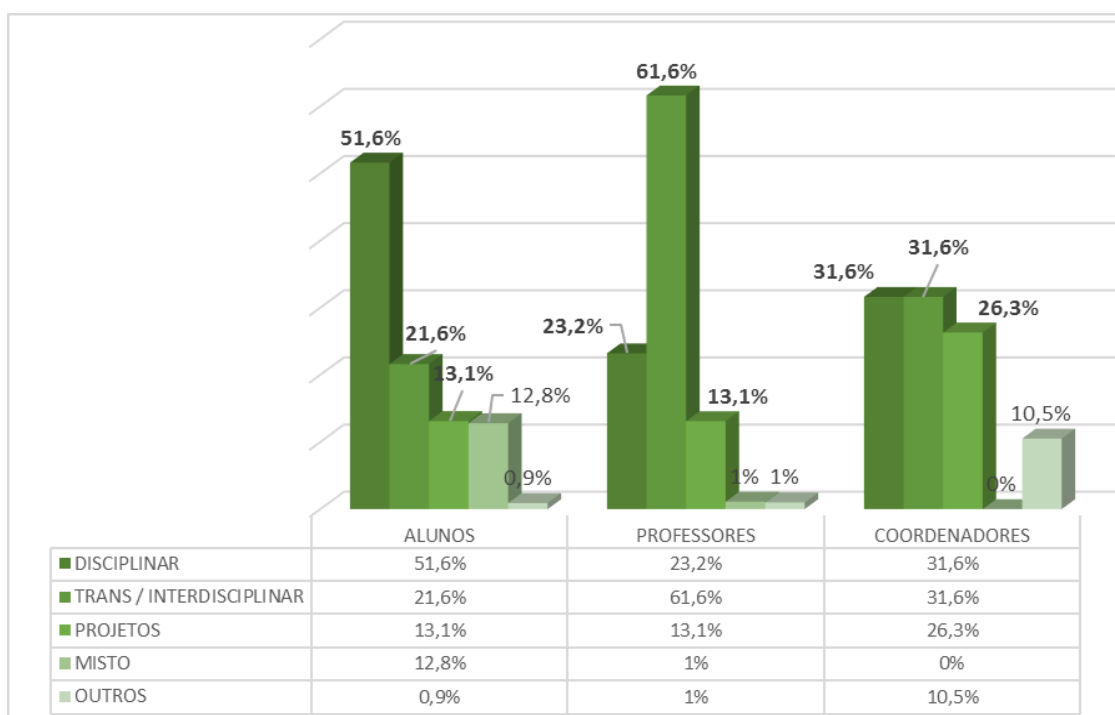
##### Para os COORDENADORES – Total de marcações: 556

- 31,6% - como conteúdo específico (disciplinar);
- 26,3% - em projetos (extensão e pesquisa);
- 15,8% - de forma interdisciplinar;

- 10,5% - de forma transdisciplinar;
- 5,3% - como atividade extracurricular (transdisciplinar);
- 10,5% - outras formas (clínica de Direitos Humanos).

Na Figura 74, podem ser verificados os valores totais de cada categoria de respondentes, comparativamente para a forma de tratamento adotada. As diferentes formas foram agrupadas na classificação dos indicadores adotados na pesquisa, tendo-se feito o somatório dos valores, apresentando o valor final de cada indicador:

Figura 74 – Comparativo do tratamento da temática de DH nos cursos de Direito: alunos x professores x coordenadores, Tocantins, 2016



Fonte: Elaboração da pesquisadora

a) *Qual (is) os materiais, métodos ou técnicas utilizadas para a inserção da temática de DH nos cursos de Direito do estado do Tocantins?*

Nesta pergunta os respondentes poderiam marcar quantas opções julgassem necessárias, por isso o índice de marcações para cada opção também foi feito pela média. Os índices apurados foram:



Para os ALUNOS – Total de marcações: 662

- 47,4% - materiais didáticos específicos;
- 32,5% - projetos de extensão e pesquisa;

17,2% - processos avaliativos;

2,9% - outras formas.

Para os PROFESSORES – Total de marcações: 76

48,7% - projetos de extensão e pesquisa;

23,7% - materiais didáticos específicos;

15,8% - processos avaliativos;

11,8% - outras formas.

Para os COORDENADORES – Total de marcações: 15

31,3% - projetos de extensão e pesquisa;

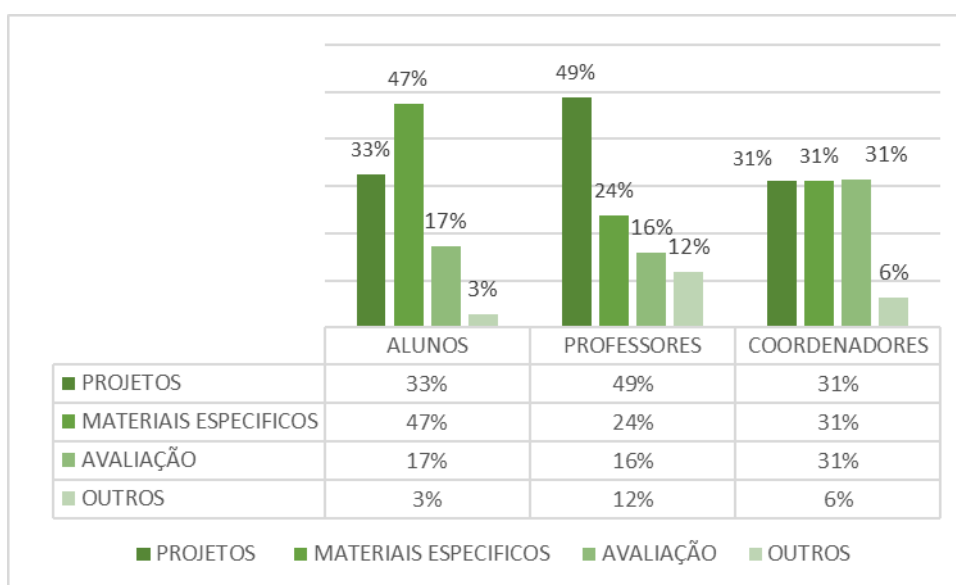
31,3% - materiais didáticos específicos;

31,3% - processos avaliativos;

6,3% - outras formas.

Na Figura 75, pode ser verificado os valores que cada categoria de respondentes informou como meio, materiais, métodos ou técnicas utilizadas para a inserção da temática de DH nos cursos de Direito, possibilitando a compração dos pontos de vista de cada uma delas.

Figura 75 – Comparativo dos meios utilizados para inserção de DH nos cursos de Direito: alunos x professores x coordenadores, Tocantins, 2016



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

c) *Como foi analisado o processo de ensino-aprendizagem da temática de DH nos cursos de Direito do estado do Tocantins?*

Esta pergunta tinha três opções para a escolha de uma assertativa e uma opção aberta para outro. Assim, os índices apurados foram calculados com base em simples percentagem:

Para os ALUNOS – Total de respostas: 510



52% - suficiente, mas precisando de melhorias;

29,2% - insuficiente;

16,5% - ótima.

Para os PROFESSORES – Total de respostas: 64



50% - insuficiente;

45% - suficiente, mas precisando de melhorias;

5% - ótima.

Para os COORDENADORES – Total de respostas: 10



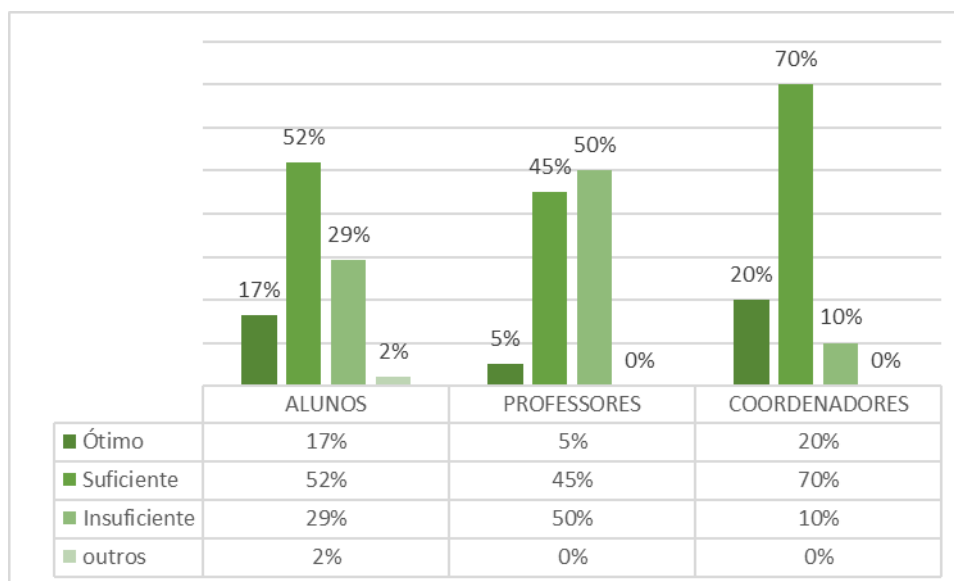
70% - suficiente, mas precisando de melhorias;

20% consideraram ótima;

10% consideraram como insuficiente.

Na Figura 76, pode ser verificado os valores que cada categoria de respondentes avaliou o processo de ensino-aprendizagem da temática de DH na sua IES, possibilitando a comparação dos pontos de vista de cada uma delas.

Figura 76 – Comparativo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem em DH nos cursos de Direito / Tocantins, alunos x professores x coordenadores, 2016



Fonte: Elaboração da Pesquisadora.

*d) Como deveria ser o tratamento didático-metodológico e o processo de ensino-aprendizagem da temática de DH nos cursos de Direito do estado do Tocantins?*

Nesta pergunta os respondentes poderiam marcar quantas opções julgassem necessárias, por isso, o índice de marcações para cada opção também foi feito pela média. Os índices apurados foram:

Para os ALUNOS – Total de respostas: 616

- ↑ 33,6 % - como disciplina autonôma;
- ↑ 33% - interdisciplinarmente;
- ↑ 31,7% - através de projetos de extensão e pesquisa.

Para os PROFESSORES – Total de respostas: 119

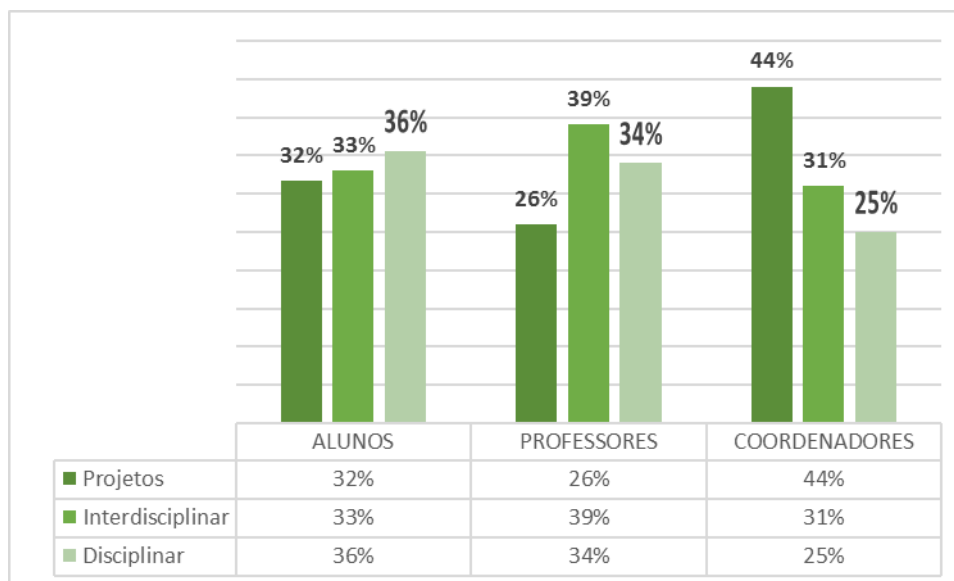
- ↑ 39% - interdisciplinarmente;
- ↑ 34% - como disciplina autonôma;
- ↑ 26% - através de projetos de extensão e pesquisa.

Para os COORDENADORES – Total de respostas: 16

- ↑ 44% - através de projetos de extensão e pesquisa;
- ↑ 31% - interdisciplinarmente;
- ↑ 25% - como disciplina autonôma.

Na Figura 77, pode ser verificado os valores que cada categoria de respondentes expôs sobre a melhor forma para inserir a temática de DH no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a comparação dos pontos de vista de cada uma delas.

Figura 77 – Comparativo da melhor forma para inserção de DH nos cursos de Direito: alunos x professores x coordenadores, Tocantins, 2016



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na próxima Seção, os dados da pesquisa empírica e da pesquisa documental, através da análise de conteúdo dos PPP, serão apresentados juntos, configurando-se os resultados finais da pesquisa, bem como fazendo a caracterização global dos cursos e da comunidade acadêmica.

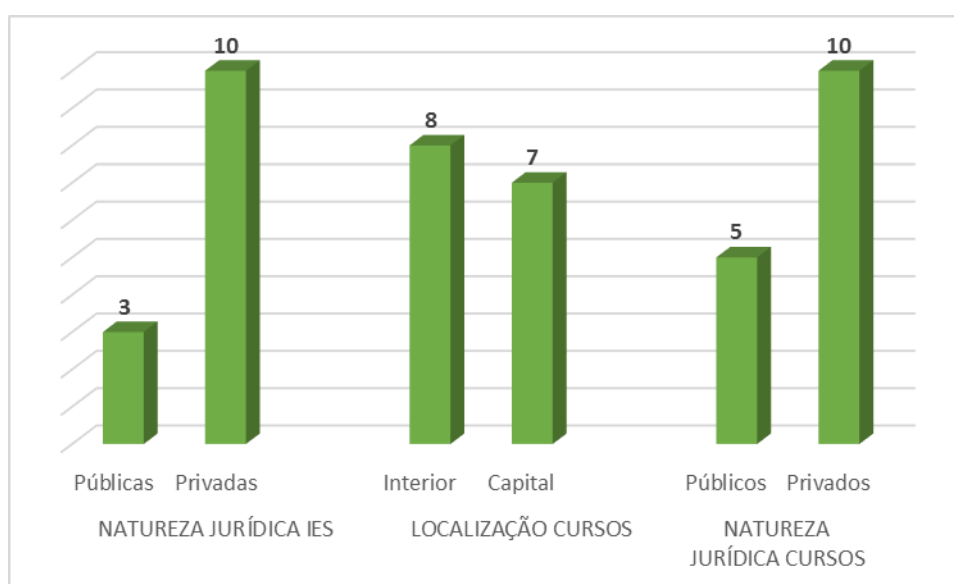
## 5 RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

A primeira parte desta Seção visou a caracterizar os cursos de Direito em funcionamento do estado do Tocantins, considerando o conjunto global de dados obtidos, através da pesquisa exploratória, da análise de conteúdo e da pesquisa empírica.

Na parte subsequente, são apresentadas as respostas obtidas ao questionamento inicial de como se dá o processo de ensino-aprendizagem da temática de DH nos cursos de Direito do estado do Tocantins, através da comparação dos dados obtidos com a pesquisa empírica e análise de conteúdo dos PPP, nos aspectos voltados a essa resposta.

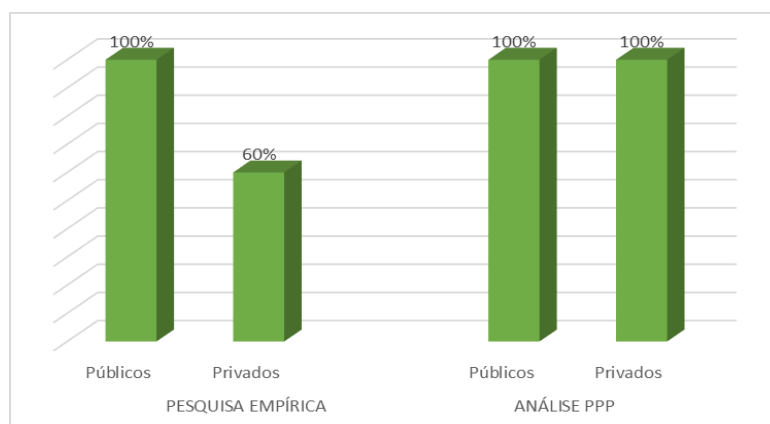
### 5.1 Caracterização das IES, seus cursos de direito e comunidade acadêmica

Figura 78 – Caracterização das IES e cursos por sua natureza jurídica e localização geográfica, Tocantins, 2016



Fonte: Elaboração da Pesquisadora.

Figura 79 – Índice de participação de cursos: pesquisa empírica e análise de PPP x natureza jurídica

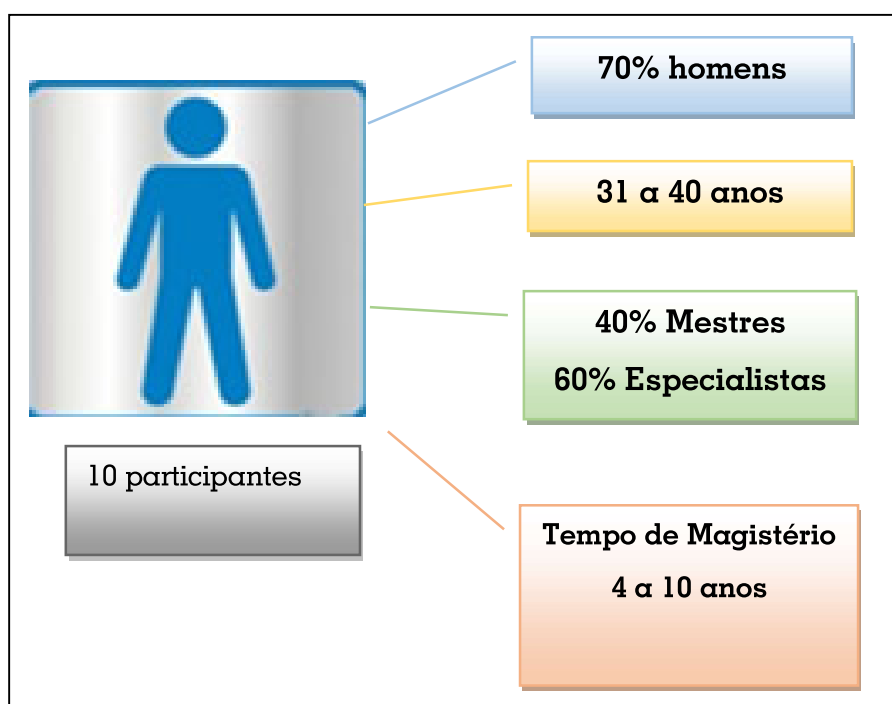


Fonte: Elaboração da Pesquisadora

a) *Quem são os coordenadores:*

Na Figura 80, está a representação gráfica do perfil obtido com a pesquisa do profissional que atua como Coordenador nos cursos de Direito do estado do Tocantins. A quantidade da amostra representa 67% da totalidade de indivíduos.

Figura 80 – Perfil dos Coordenadores dos cursos de Direito, Tocantins, 2016



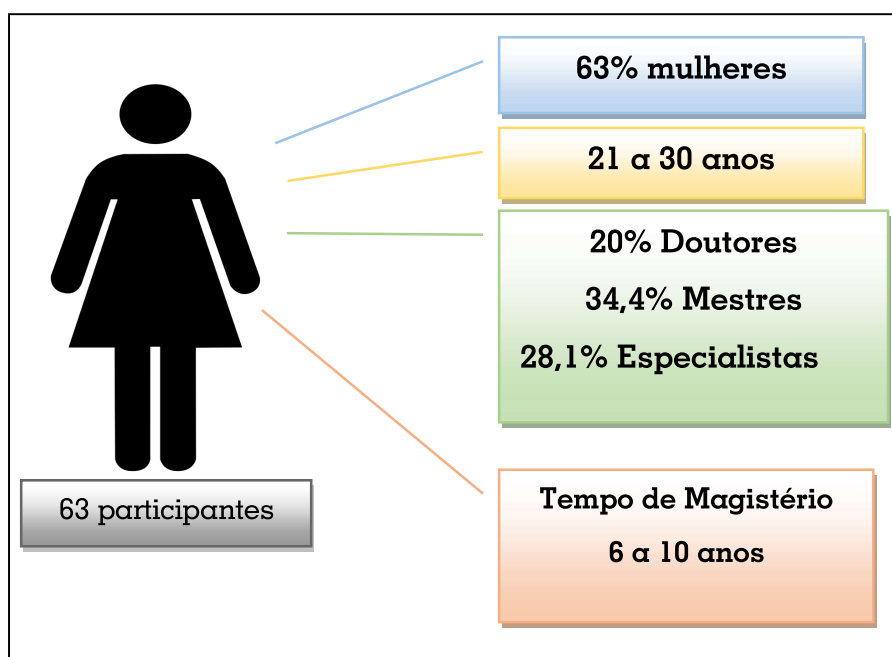
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.



b) Quem são os professores?

Não foi possível precisar a representação percentual da amostra com a totalidade de indivíduos desta categoria, em virtude da falta de dados (não disponibilizados pela IES) e porque muitos dos professores atuam em mais de uma IES, concomitantemente. Na figura 81, desenha-se o perfil destes profissionais.

Figura 81 – Perfil dos Professores do Curso de Direito, Tocantins, 2016

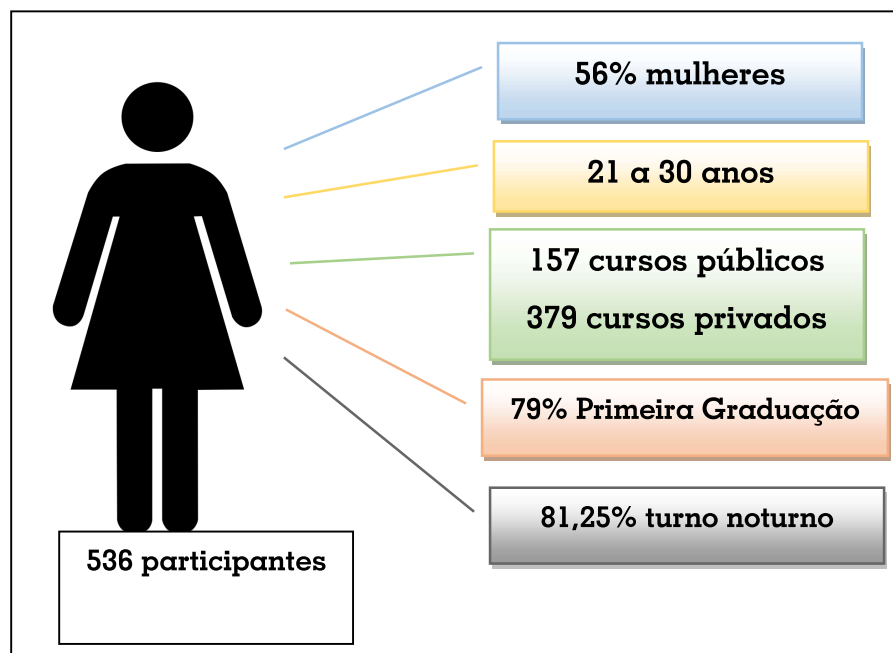


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

c) Quem são os alunos?

Não Não foi possível precisar a representação percentual da amostra com a totalidade de indivíduos desta categoria, em virtude da falta de dados (não disponibilizados pela IES) e pelo fato de a quantidade de alunos nos 9º e 10º períodos variar muito entre os cursos, p. ex.: algumas IES possuem duas turmas de cada período, enquanto outras possuem apenas uma turma de único período. Na Figura 82, estão as representações mais significativas do corpo discente dos cursos de Direito, matriculados no último ano do curso.

Figura 82 - Perfil dos alunos do último ano dos cursos de Direito, Tocantins, 2016



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

## 5.2 Conclusões da análise de conteúdo – comparação dos dados por curso

A comparação apresentada na Figura 83 foi elaborada com base nos dados obtidos através da aplicação da análise de conteúdo (Bardin, 2011) nos PPP dos cursos de Direito do estado do Tocantins, conforme o procedimento narrado na Seção 3 desta Parte do Relatório.

Assim, a pergunta inicial quer saber como se dá o tratamento didático-metodológico da temática de DH nos Cursos de Direito do estado do Tocantins, pode ser parcialmente respondida com a análise de conteúdo dos PPP e MC. Os dados indicaram que todos os cursos apresentam a inserção da temática de DH em seus PPP ou MC, atendendo a pelo menos um dos indicadores apresentados.

Figura 83 – Apresentação comparativa do cumprimento dos indicadores das formas de tratamento dispensadas à temática de DH no processo de ensino-aprendizagem dada pelos cursos de Direito do Tocantins, com base na análise de conteúdo de Bardin, 2016

CURSOS	INDICADORES DAS FORMAS DE TRATAMENTO		
	Trans e Interdisciplinar	Disciplinar	Projetos Pesq. Exten.
<b>CURSO I</b>	SIM	SIM	SIM
<b>CURSO II</b>	SIM	NÃO	SIM
<b>CURSO III</b>	SIM	SIM	SIM
<b>CURSO IV</b>	SIM	SIM	SIM
<b>CURSO V</b>	SIM	SIM	NÃO
<b>CURSO VI</b>	SIM	SIM	NÃO
<b>CURSO VII</b>	SIM	SIM	NÃO
<b>CURSO VIII</b>	SIM	SIM	NÃO
<b>CURSO IX</b>	SIM	SIM	SIM
<b>CURSO X</b>	SIM	SIM	SIM
<b>CURSO XI</b>	SIM	NÃO	NÃO
<b>CURSO XII*</b>	NI	SIM	NI
<b>CURSO XIII*</b>	NI	SIM	NI
<b>CURSO XIV*</b>	NI	SIM	NI
<b>CUROS XV*</b>	NI	SIM	NI

Elaborado pela pesquisadora.

Legenda: (\*) Análise apenas da MC. NI – não informado.

A partir desses dados, é possível apresentar um *ranking* do atendimento aos indicadores pelos cursos, conforme os resultados da análise de conteúdo, conforme a Figura 84.

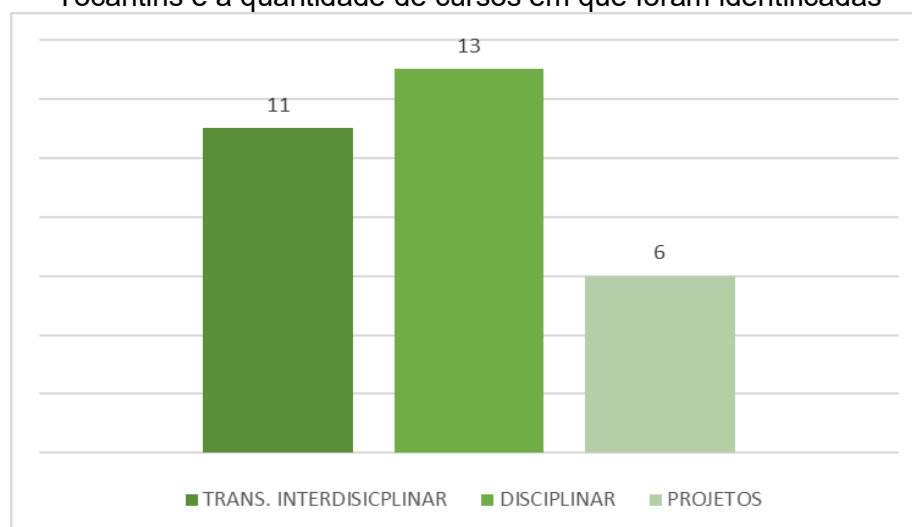
Figura 84 – *Ranking* de cursos x atendimento dos indicadores x frequência absoluta, 2016



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A presença de disciplina autônoma de DH foi a forma de tratamento que mais apareceu nos PPP e MC, seguida das formas transversal/interdisciplinar e por último, com menos incidências, apareceu a inserção através de projetos de pesquisa e extensão. Os quantitativos totais deste indicativo podem ser verificados na Figura 85.

Figura 85 – Formas de tratamento previstas nos PPP e MC dos cursos de Direito do Tocantins e a quantidade de cursos em que foram identificadas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

- Conclusão 1: percebeu-se a presença da temática de DH nos PPP e MC de todos os cursos de Direito do estado do Tocantins, com maior ou menor intensidade nos três indicadores definidos, indicando que os cursos atendem às exigências legais quanto à previsão de inserção nos documentos dos cursos, com mais ou menos intensidade.
- Conclusão 2: o cenário encontrado não foi unânime e as diferenças entre os cursos mostraram-se acentuadas principalmente no que se refere à intensidade das formas de tratamento que foram detectadas. Mas longe de ser um ponto negativo, essa rica diversidade subjacente pode possibilitar, inclusive, a realização de outras análises.

### **5.3 Conclusões da pesquisa empírica – análise das respostas dos questionários**

Explanado na Seção 4, esta parte da pesquisa trabalhou com uma grande quantidade de dados, mais de 34.000 informações foram processadas, adotando instrumentos da Estatística Descritiva, que é mais adequada quando se trabalha com grande volume de dados, especialmente em sondagens, como é o caso.

Foi possível concentrar e reduzir as informações para delas extrair a segunda parte da resposta ao questionamento central de como se dá o tratamento didático-metodológico da temática de DH nos cursos de Direito do estado do Tocantins, complementando as conclusões obtidas com a análise dos PPP.

Os resultados que seguem foram elaborados considerando os valores mais significativos que cada categoria indicou como resposta à pergunta. Para isso, adotou-se como regra de inclusão uma diferença inferior a 8 pontos percentuais entre as respostas assinaladas, assim, foram incluídas como resposta significativa todas aquelas que apresentassem entre si índices menores que 8. A exclusão das opções para a elaboração das conclusões se deu pela adoção do mesmo critério ao contrário, ou seja, nos casos em que a diferença fosse superior a 8 pontos percentuais apenas a resposta com valor maior foi considerada, por representar que este valor por ser significativamente maior seria adotado como resposta à pergunta.

Para cada pergunta, foi dada a resposta de cada categoria, considerando os critérios de inclusão e exclusão especificados.

a) *Formas de tratamento didático-metodológicas utilizadas pelas IES para inserir a temática de DH nos cursos de direito:*

- Alunos: disciplina autônoma;
  - Professores: tratamento trans, interdisciplinar e disciplinar;
  - Coordenadores: tratamento disciplinar e através de projetos.
- CONCLUSÃO: Cada categoria de atores percebe o tratamento didático-metodológico dispensado à temática de modo diferente.

b) *Materiais, métodos ou técnicas utilizadas para a inserção da temática de DH nos cursos de Direito do estado do Tocantins?*

- Alunos: materiais didáticos específicos, livros e apostilas e projetos de extensão e pesquisa;
  - Professores: projetos de extensão e pesquisa;
  - Coordenadores: projetos de extensão e pesquisa, materiais didáticos específicos e processos avaliativos.
- CONCLUSÃO: a inserção da temática através da utilização de projetos de pesquisa e extensão apareceu como resposta das três categorias, como primeiro dado em que todas as categorias concordaram com a metodologia utilizada. Quanto aos outros, apenas o uso de materiais didáticos específicos foi citado por duas categorias de respondentes.

c) *Análise do processo de ensino-aprendizagem da temática de DH nos cursos de Direito do estado do Tocantins:*

- Alunos: suficiente, mas precisando de melhorias;
  - Professores: insuficiente e suficiente, mas precisando de melhorias;
  - Coordenadores: suficiente, mas precisando de melhorias.
- CONCLUSÃO: a avaliação do processo de ensino-aprendizagem por parte das categorias de sujeito que o compõem se mostrou a primeira pergunta para a qual se teve unanimidade, mas de forma negativa. Nenhuma das categorias afirmou que o processo foi ótimo, para os professores ele foi insuficiente em primeiro lugar, e apenas suficiente em segundo. Essas informações mostraram que apesar da presença

da temática ter sido registrada em todos os cursos sob diversas formas, o resultado desse processo não está satisfatório.

*d) Como deveria ser o tratamento didático-metodológico e o processo de ensino-aprendizagem da temática de DH nos cursos de Direito do estado do Tocantins:*

- Alunos (por ordem de valores): de forma disciplinar, interdisciplinar e através de projetos de pesquisa e extensão;
  - Professores (por ordem de valores): de forma interdisciplinar, através de pesquisa e extensão e de forma disciplinar;
  - Coordenadores (por ordem de valores): através de projetos, de forma interdisciplinar e de forma disciplinar.
- CONCLUSÃO: Também nessa pergunta é possível visualizar um descompasso de entendimento entre as categorias envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Enquanto que para os alunos a melhor forma de aprender sobre DH seria através de uma disciplina própria, esta opção foi a última escolha para professores e coordenadores.

Além das conclusões apresentadas, chamou a atenção o fato da baixa participação dos respondentes no que diz respeito a sugerir outras formas para a inserção da temática de DH em seus cursos de Direito, muito embora, como assinalado, a maior parte não avaliou positivamente o trabalho desenvolvido.

Encerrando esta parte do relatório, os dados e conclusões obtidos serão considerados na elaboração da Parte III, onde se apresentam os achados e a fecundidade da pesquisa, que subsidiaram a elaboração do *checklist* propositivo, também incluso naquela parte.

## PARTE II - PESQUISA TEÓRICA

### SEÇÃO 1 - PESQUISA TEÓRICA

### SEÇÃO 2 - FALANDO SOBRE DIREITOS HUMANOS

### SEÇÃO 3 - A GARANTIA DE CONHECER O PRÓPRIO DIREITO. PORQUE A EDUCAÇÃO É UM DIREITO

### SEÇÃO 4 - OS DIREITOS HUMANOS EM AÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO DO ENSINO JURÍDICO



## 1 INTRODUÇÃO

Esta segunda parte do Relatório consiste no resultado da pesquisa bibliográfica cuja etapa da escolha do tema deriva daqueles emanados na pesquisa de campo. Assim, apesar de fisicamente separadas, os dois tipos caminharam juntos no desenrolar da pesquisa, com a fundamentação teórica subsidiando as discussões efetivadas no campo.

Quando se principiou a investigação por estes materiais, o descritor de busca nas bibliotecas físicas da ESMAT e da UFT e bases eletrônicas de dados foi Educação em Direitos Humanos, distinguindo, assim, a etapa de levantamento bibliográfico preliminar. À medida que a leitura foi se aprofundando, assim como o conhecimento das estruturas dos PPP regionais, surgiam outras necessidades de fundamentação, de maneira que as duas modalidades de pesquisa se abasteceram mutuamente e as leituras exploratória e seletiva foram sendo executas na mesma medida que os dados da pesquisa de campo foram sendo revelados.

A etapa analítica da pesquisa bibliográfica, que consubstancia esta parte do relatório, visa a conduzir o leitor a conhecer os fundamentos de criação e evolução dos DH e o que são esses DH, destacando, além da sua importância já reconhecida através da normatização constitucional, o desafio atual de realizar um trabalho voltado à proteção e garantia de efetivação destes direitos.

Outro descritor relevante foi Educação, aqui compreendido como um processo amplo de socialização temporal e espacialmente determinado, cuja dimensão formal se materializa no processo educativo escolarizado no qual diversos atores se envolvem na concretização do ensino e da aprendizagem. Neste sentido, a pesquisa buscou expor porque a educação é tão fundamentalmente um DH e, ao mesmo tempo, uma via assecuratória dos demais direitos, além de tratar da importância da EDH e como ela é afiançada pelos instrumentos legais, nacionais e internacionais.

Em consonância com o objetivo do trabalho, a pesquisa bibliográfica também se ocupa da Educação Superior Jurídica, bem como das possíveis formas de inserção dos DH neste nível educacional. Apresenta conceitos próprios da pedagogia e da didática, bem como dos sujeitos diretamente ligados ao processo de ensino-aprendizagem: professores e alunos.

Como acréscimo, em decorrência da etapa de leitura analítica, outro problema foi formulado e se investigou como é garantido o direito à educação superior na Universidade Federal do Tocantins, ambiente profissional da pesquisadora. Como fecundidade desta inquietação, foi realizada pesquisa descritiva formatada como artigo que foi aprovado e apresentado no V Encontro Internacional do CONPEDI (Conselho Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação em Direito), em Montevideú/Uruguai, em setembro de 2016, com o tema “Judicialização do acesso à educação na Universidade Federal do Tocantins-Brasil”, disponível no Apêndice A.

## 2 FALANDO SOBRE DIREITOS HUMANOS

### 2.1 Os Direitos humanos no tempo

Há que se considerar que a fundamentação e efetivação dos Direitos Humanos, ainda que não em sua totalidade nem em todas as sociedades, está entre as maiores conquistas da humanidade nos séculos XX e XXI, após um longo e marcante processo de evolução.

Inicialmente, a ideia de se estabelecer liberdades e garantias que fossem respeitadas universalmente e igualmente a todos os seres humanos já existia desde a antiguidade, sendo registrada em vários documentos como p. ex. a *Bill of Rights* (Petição de Direitos de 1629), o *Habeas Corpus Act* (1679), a Declaração de Direitos da Virgínia (1776), a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (França, 1789) e a Declaração de Direitos do Povo Trabalhador e Explorado (URSS, 1918). Essa sequência evolutiva culminou com a atual Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada na Assembleia da ONU em junho de 1948.

O documento aprovado concedeu aos direitos humanos o caráter político que lhes faltava e os condensou em 30 artigos, precedidos por um Preâmbulo com sete considerandos, divididos da seguinte forma: Do art. 1º ao art. 21 estão a proclamação dos chamados direitos e garantias individuais (igualdade, dignidade, não discriminação, à vida, à liberdade...). Do art. 22 ao art. 28 são relacionados os direitos sociais do homem (segurança social, ao trabalho, à previdência, à educação, à cultura...). O art. 29 proclama os deveres da pessoa para com a comunidade e o art. 30 trata do princípio de interpretação voltado para o benefício dos direitos e liberdades proclamados na Declaração.

Somente depois da Declaração Universal é que podemos ter a certeza histórica de que a humanidade — toda a humanidade — partilha alguns valores comuns; e podemos, finalmente, crer na universalidade dos valores, no único sentido em que tal crença é historicamente legítima, ou seja, no sentido em que universal significa não algo dado objetivamente, mas algo subjetivamente acolhido pelo universo dos homens. (BOBBIO, 2004, p. 18).

Alçados à condição de universais, naturais, igualitários e políticos, esses direitos passaram então a ter força e a existirem no plano jurídico, político e social.

Os direitos humanos requerem três qualidades encadeadas: devem ser naturais (inerentes nos seres humanos), iguais (os mesmos para todo mundo) e universais (aplicáveis por toda parte). Para que os direitos sejam direitos humanos, todos os humanos em todas as regiões do mundo devem possuí-los igualmente e apenas por causa de seu status como seres humanos. Acabou sendo mais fácil aceitar a qualidade natural dos direitos do que a sua igualdade ou universalidade. De muitas maneiras, ainda estamos aprendendo a lidar com as implicações da demanda por igualdade e universalidade de direitos. Com que idade alguém tem direito a uma plena participação política? Os imigrantes — não-cidadãos — participam dos direitos ou não, e de quais?

Entretanto, nem o caráter natural, a igualdade e a universalidade são suficientes. Os direitos humanos só se tornam significativos quando ganham conteúdo político. Não são os direitos de humanos num estado de natureza: são os direitos de humanos em sociedade. Não são apenas direitos humanos em oposição aos direitos divinos, ou direitos humanos em oposição aos direitos animais: são os direitos de humanos vis-à-vis uns aos outros. São, portanto, direitos garantidos no mundo político secular [mesmo que sejam chamados 'sagrados'] e são direitos que requerem uma participação ativa daqueles que os detêm. (HUNT, 2007, p. 19).

Com isso, restava superado o problema da justificação dos DH, mas muito ainda há que ser feito com relação à proteção e à efetividade desses direitos, sendo possível concordar com Bobbio quando afirma que:

Com efeito, o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados. (BOBBIO, 2004, p. 16).

Diversas são as causas que levam às constantes violações dos DH e a sua tutela quase sempre esbarra em obstáculos de natureza jurídico-política, derivados da dependência das relações estabelecidas entre os países da comunidade internacional, entre si, como unidades autônomas e entre os organismos/instituições responsáveis pela coordenação e supervisão do relacionamento da comunidade internacional, pois o “desprezo pelos direitos do homem no plano interno e o escasso respeito à autoridade internacional no plano externo marcham juntos.” (BOBBIO, 2004, p. 22). E isto coloca em cheque as formas de tutela dos direitos do homem adotadas por estes organismos internacionais, e se estas são ou não eficazes.

Para entender o panorama atual, é preciso refletir que os DH foram surgindo e se alterando em momentos históricos distintos, a partir de necessidades específicas como a história destes últimos séculos demonstra suficientemente.

O elenco dos direitos do homem se modificou, e continua a se modificar, com a mudança das condições históricas, ou seja, dos carecimentos e dos interesses, das classes no poder, dos meios disponíveis para a realização dos mesmos, das transformações técnicas, etc. Direitos que foram declarados absolutos no final do século XVIII, como a propriedade *sacre et inviolable*, foram submetidos a radicais limitações nas declarações contemporâneas; direitos que as declarações do século XVIII nem sequer mencionavam, como os direitos sociais, são agora proclamados com grande ostentação nas recentes declarações. Não é difícil prever que, no futuro, poderão emergir novas pretensões que no momento nem sequer podemos imaginar, como o direito a não portar armas contra a própria vontade, ou o direito de respeitar a vida também dos animais e não só dos homens. O que prova que não existem direitos fundamentais por natureza. O que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas. (BOBBIO, 2004, p. 13).

Tanto o é que os estudiosos os classificam por gerações, ou, mais recentemente, por dimensões oriundas de exigências sociais específicas. Isso se justifica, inclusive, porque “sua própria diversidade já apontaria para a conveniência de não se concentrarem esforços na busca de uma base absoluta, válida para todos os direitos em todos os tempos.” (BRANCO; MENDES, 2012, p. 208).

O debate contemporâneo em torno dos DH, da dita “universalidade dos mesmos”, ou da questão “será que existem realmente direitos humanos universais?” apresenta a necessidade de ressignificá-los através de um diálogo com a problemática atual, e invertendo o entendimento de globalização ou universalização desses direitos, que deve se dá não do geral para o específico, mas de baixo para cima, surgindo das necessidades dos diversos atores sociais - grupos locais, organização da sociedade civil, movimentos sociais. (CANDAU, 2012).

Nas políticas de defesa e difusão dos direitos humanos, devem ser considerados os aspectos multicultural e interdisciplinar, buscando inseri-los nas diversas dimensões da vida em sociedade, econômico, sociocultural, religioso e educativo, e não atribuindo toda a responsabilidade por sua guarda e tutela ao Direito na forma de demandas judiciais e de prestação jurisdicional.

## 2.2 O que são os direitos humanos?

Existe uma dificuldade na conceituação do termo, principalmente em razão do grande número de “(pré)conceitos”<sup>27</sup> incorporados ao tema, confundindo-os com outras expressões como: direitos naturais, direitos individuais, direitos públicos subjetivos, liberdades fundamentais, liberdades públicas, direitos fundamentais do homem e direitos humanos fundamentais. (SILVA, 2005).

Devido a essa dificuldade, vários doutrinadores foram criando novas formas de conceituação e delimitação do que são os Direitos Humanos.

Primeiramente, destaca-se o pensamento do constitucionalista José Afonso da Silva (2005), que esclarece que direitos humanos é expressão preferida nos documentos internacionais e não se confunde com direitos naturais - que se entendiam como direitos inerentes à natureza do homem ou com direitos inatos – que cabem ao homem apenas pelo fato de ser homem, visto que vão além e são direitos positivos – encontram seu fundamento nas relações sociais – mas que são também históricos, visto que não nascem apenas da vontade do estado. Assim são direitos positivos, históricos e culturais, que encontram seu fundamento e conteúdo nas relações sociais materiais em cada momento histórico.

Com relação aos direitos individuais, Silva (2005) defende que a confusão não é tão presente, pois a expressão é empregada para exprimir um conjunto de direitos fundamentais concernentes à vida, à igualdade, à liberdade, à segurança e à propriedade do indivíduo isoladamente.

O mesmo se aplica às expressões Direitos Públicos Subjetivo, Liberdades Fundamentais e Liberdades Públicas, sendo que a primeira expressão constitui um “conceito técnico-jurídico do Estado liberal, relacionada com a expressão direitos individuais à concepção individualista do homem, por isso também insuficiente para caracterizar os direitos fundamentais” (SILVA, 2005, p. 176). Por sua vez, a segunda expressão é também limitativa e insuficiente.

---

<sup>27</sup> “Conceitos são ideias elaboradas, organizadas e desenvolvidas a respeito de um assunto e exigem análise, reflexão e síntese” e preconceito “é uma primeira compreensão, em geral, parcial, incompleta, fosca, de alguma coisa. Uma opinião formada sem reflexão. Talvez, por isso, muitos preconceitos têm um sentido negativo. O preconceito pode ser um ponto de partida que, se for bem desenvolvido, pode tornar-se um conceito, ou seja, um conhecimento mais amplo e completo. O preconceito só se torna negativo quando ficamos nele, sem desenvolvê-lo. Aí ele nos limita, nos impede de ver as coisas de uma maneira mais desenvolvida, ampla, transparente” (BORGES, [200-] p. 1).

Baseando-se no estudo de Pérez Luño, José Afonso, diz que direitos fundamentais se referem

[...] a princípios que resultem a concepção do mundo e informam a ideologia política de cada ordenamento jurídico, é reservada para designar, no nível do direito positivo, aquelas prerrogativas e instituições que ele concretiza em garantias de uma convivência digna, livre e igual de todas as pessoas. (SILVA, 1991, p. 178)

Ou seja, também aí não poderia haver confusão entre as expressões, visto esta última estar relacionada à limitação imposta pela soberania popular aos poderes constituídos do estado que dela dependem.

Norberto Bobbio não crê num conceito para “direitos do homem”, afirmando que “é uma expressão muito vaga”, e por isso (1) a maioria das definições é tautológica, ou (2) nos dizem algo apenas sobre o estatuto desejado ou proposto para esses direitos, e não sobre o seu conteúdo e por fim (3) quando se acrescenta alguma referência ao conteúdo, não se pode deixar de introduzir termos avaliativos, assim, “permanece o fato de que nenhum dos três tipos de definição permite elaborar uma categoria de direitos do homem que tenha contornos nítidos” (2004, p. 13).

Para Canotilho, a principal confusão de conceituação reside nas expressões ‘direitos do homem’ e ‘direitos fundamentais’, que apesar de serem frequentemente utilizadas como sinônimas, podem ser distinguidas com base em sua origem e significado:

[...] direitos do homem são direitos válidos para todos os povos e em todos os tempos (dimensão jus naturalista-universalista); direitos fundamentais são os direitos do homem, jurídico-institucionalmente garantidos e limitados espaço-temporalmente. Os direitos do homem arrancariam da própria natureza humana e daí o seu carácter inviolável, intemporal e universal; os direitos fundamentais seriam os direitos objectivamente vigentes numa ordem jurídica concreta. (1983, p.517).

Perez Luño (1990) fundamentou e sintetizou um conceito que considera as dimensões históricas, axiológicas e normativas e propõe que os direitos humanos sejam entendidos como sendo um conjunto de faculdades e instituições que, em cada momento histórico, concretizam as exigências da dignidade, da liberdade e da igualdade humana, as quais devem ser reconhecidas positivamente pelos

ordenamentos jurídicos em nível nacional e internacional<sup>28</sup>. Atualizando o conceito de Pérez Lunõ, Edilsom Farias (2004) acrescenta-lhe os valores fraternidade e solidariedade.

Para fins deste trabalho, aceitou-se que a concepção de direitos humanos não difere, em princípio, daquela que se aplica aos direitos fundamentais, visto que também estão ligados àqueles valores próprios da dignidade humana; a diferença reside no fato de os primeiros se encontrarem consagrados em preceitos de ordem jurídica, enquanto os últimos se referem “aquelas reivindicações de perene respeito a certas posições essenciais ao homem” (BRANCO; MENDES, 2012, p. 218). Ou seja, os DH têm vocação universalista e supranacional, enquanto os Direitos Fundamentais têm natureza nacional, sendo inscritos nos diplomas normativos de cada Estado; mesmo assim, tais direitos estão em ampla comunicação e interação, uma vez que os direitos fundamentais consagrados pelos Estados servem de base para os direitos humanos internacionais e estes são recepcionados pelas normativas locais.

Interessante entendimento e definição dos DH é apresentando por Wolkmer que expôs que relativamente aos DH no campo pedagógico: é preciso entendê-los em termos multiculturais, ou seja, “concebê-los como nos espaços de práticas sociais e novas ‘manifestações de vida” (BITTAR, 2008, p.215).

O complexo processo evolutivo foi permeado de lutas intranacionais, a princípio, e universais após as nações verificarem que esta luta não seria vencida por cada uma individualmente. É um processo em construção que carece sempre de guardiões para garantir a sua proteção. Por isso, o cerne desta pesquisa está na divulgação e proteção dos Direitos Humanos tendo como fio condutor o processo educativo, por considerar que só se pode proteger aquilo que se conhece.

---

<sup>28</sup> “conjunto de facultades e instituciones que, en cada momento histórico, concretan las exigências de la dignidad, la libertad y la igualdad humanas, las cuales deben ser reconocidas polistivamente por los ordenamentos jurídicos a nível nacional e internacional.” (SILVA, 2005, p. 178).



### 3 A GARANTIA DE CONHECER O PRÓPRIO DIREITO – PORQUE A EDUCAÇÃO É UM DIREITO

A realização do Estado Democrático de Direito<sup>29</sup> está atrelada ao desenvolvimento e plena garantia dos direitos da pessoa humana. E para conseguir essa efetividade faz-se necessário entender a educação como um direito social de grande importância, mas também como um pressuposto para que a pessoa consiga exercer, adequadamente e com autonomia, todos os outros direitos humanos. (MARSHALL, 1967).

Por isso, a educação é o “único processo capaz de tornar humano os seres humanos” (DIAS, 2007, p. 441), ou seja, somente tendo acesso à educação pode a pessoa humana realmente ser capaz de entender e participar do mundo em que vive, na medida em que é constituidora do ser humano, sendo, pois, muito mais que um direito da pessoa.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las (*sic*) de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDETT, 1997, p. 247).

Ao longo da história, foi se construindo a consciência da importância da educação, por conseguinte, da garantia de oferta e livre acesso a todas as pessoas. No século XVII, na já citada Declaração da Revolução Francesa, foi pela primeira vez assegurado que: “A instrução é a necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos”.

Em 1948, na Declaração Universal dos Direitos do Homem, essa garantia foi visivelmente ampliada tanto na sua garantia enquanto direito, no artigo 26, como

---

<sup>29</sup> Estado que visa à garantia do exercício de direitos individuais e sociais, e os poderes instituídos (Legislativo, Executivo e Judiciário) são organizados de forma a que um não avance sobre a função precípua do outro. (CANOTILHO, 2013)

meio de garantir a promoção dos próprios direitos humanos, conforme previsto na abertura.

A ASSEMBLÉIA GERAL proclama a presente DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, **através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, (grifo nosso)** e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

[...]

Artigo XXVI. 1. **Todo ser humano tem direito à instrução. (grifo nosso)** A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (ONU, 2009, p. 4 e 9).

Assim, confirma-se a natureza única do Direito à Educação, que é tanto um direito em si mesmo, um direito que a pessoa humana tem de ter acesso aos conhecimentos e saberes acumulados pela humanidade, igualmente uma via de garantir a efetividade dos outros direitos, pois somente se pode exigir aqueles direitos dos quais se sabe possuir.

É, assim, a partir dessas práticas, que são um direito em si, que conquistamos o exercício da liberdade de expressão, do acesso à informação que possibilite o usufruto dos direitos civis e políticos, dos direitos sociais e econômicos. (BITTAR, 2008, p. 274).

Esse direito tem, desde o último século, adquirido cada vez mais visibilidade, com assinatura de protocolos, declarações e acordos internacionais<sup>30</sup>, com a

---

<sup>30</sup> Declaração de Viena, com seu Programa de Ação de Viena (1993); a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995-2004); o Programa Mundial Para Educação em Direitos Humanos (ONU, 1998); a Resolução AG/66/137 – Declaração das Nações Unidas para a Educação e a Formação em Direitos Humanos (2011).

finalidade de ampliar e garantir o Direito à Educação, de forma que houve, incontestavelmente, “um importante avanço na perspectiva de reafirmar o anúncio dos direitos da pessoa humana à educação.” (DIAS, 2007, p. 443).

O reconhecimento da Educação enquanto direito fundamental e direito humano é essencial ainda mais quando se tem em vista a realidade educacional do Brasil, que carrega marcas do passado histórico de elitização, segregação e exclusão, especialmente agravada pelas enormes desigualdades sociais e regionais, situação que carece de mudanças emergentes e profundas, para que se possa, realmente, assegurar a todos o direito à educação.

Tal direito, no Brasil, tem amparo em todas as Cartas Constitucionais, com maior ou menor amplitude, mas foi somente a Constituição Federal de 1988 que tornou explícita a importância da Educação. No artigo 6º ela é referida como um dos direitos sociais fundamentais, com previsão de competência, financiamento e organização dispersos em outros dispositivos, a exemplo do art. 205, que atribui a responsabilidade pela Educação ao Estado e à família, e sua defesa e concretização podem ser exigidos pelo cidadão através dos instrumentos previstos.

Assim, considerado Direito Fundamental e Direito Humano, o direito à Educação é fator condicionante para a efetivação de todos os DH, à medida em que é através de um processo educacional que o ser humano adquire a capacidade de atuar e criticar a sua prática social cotidiana. Para que isso ocorra, ele precisa, primeiramente, ter acesso a este sistema educacional, e, em segundo lugar, este sistema deve ser adequadamente gerido, de forma a propiciar não somente a formação e a informação técnica e científica, mas também e, principalmente, que promova uma cultura voltada aos valores dos Direitos Humanos.

### **3.1 Por que se falar sobre educação em direitos humanos?**

A previsão de uma educação voltada à temática dos DH surgiu junto com a proclamação da Carta das Nações Unidas e com a aprovação da DUDH, em 10 de dezembro de 1948. Daí em diante, tornou-se necessário incentivar a conscientização dos valores expressos nos DH, em razão de organismos internacionais e amplos setores da sociedade civil começarem a desenvolver materiais educativos e promover sua difusão.

A ONU passou a incluir nas resoluções e pactos, propostos à comunidade internacional, as questões relativas à Educação em Direitos Humanos. Dentre eles, o documento A/52/469/Supl. 1 de 20 de outubro de 1997 define a Educação em Direitos Humanos como:

[...] a Educação em Direitos Humanos pode ser definida como esforços de **treinamento, disseminação e informação** com vistas à criação de uma **cultura universal de direitos humanos por meio da transferência de conhecimentos e habilidades**, assim como da formação de atitudes dirigidas: (a) ao fortalecimento do respeito pelos **direitos e liberdades fundamentais** do ser humano; (b) ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do senso de **dignidade**; (c) à promoção do entendimento, da tolerância, da **igualdade** de gênero e amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; (d) à possibilidade de todas as pessoas **participarem efetivamente** de uma sociedade livre; (e) ao fomento às atividades das Nações Unidas para a **manutenção da paz**. (BRASIL, 2013, p.29, grifos nossos).

Com base na ideia da ONU, pode-se construir um entendimento de significado de EDH como o processo educativo que, através da transferência de conhecimentos e habilidades e utilizando metodologias de treinamento, disseminação e informação, possibilitem a difusão e fortalecimento da cultura universal dos DH, buscando, principalmente, o respeito aos direitos e liberdades fundamentais individuais, à dignidade da pessoa humana, à igualdade, à participação efetiva de todos na coletividade e à manutenção da paz.

No Brasil, o processo de redemocratização do fim da década de 1980 veio fortalecer também as experiências voltadas à EDH, principalmente em razão da premente necessidade de se reeducar a população com relação aos seus direitos universais, pois “educar para os direitos humanos significa preparar os indivíduos para que possam participar da formação de uma sociedade mais democrática e mais justa.” (BRASIL, 2013, p. 34) e mais que isso, buscando a formação de cidadãos conscientes de sua visão de mundo e de sua responsabilidade enquanto agentes de transformação. “A educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade”. (FREIRE, 1979, p. 25).

Por mais que seja válida, a existência de uma Carta Constitucional, ainda que avançada, não é garantia de que os direitos humanos ou, no caso, os direitos

fundamentais nela previstos sejam efetivados, respeitados e aplicados. Entretanto, Dallari afirma que “sem dúvida alguma é melhor ter uma Constituição mais favorável à promoção e proteção da dignidade humana, pois a partir daí fica mais fácil a mobilização social de sentido democrático e humanista.” (SILVEIRA, 2007, p. 40).

Assim, é salutar instaurar um processo educativo voltado à temática dos DH para imiscuir nas pessoas um processo de autoempoderamento, de forma que se tornem conscientes das violações a esses direitos e capazes de concretizar ações para preveni-las e enfrentá-las.

Uma prática educativa orientada aos DH requer pensar o próprio pensamento, “requer refletir em torno de possibilidades, reprodução e justificação das formas simbólicas, sociais e políticas” (MAUÉS; WEYL, 2007, p. 109).

Especialmente as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNEDH) estabelecida pela resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012, fundamenta-se na formação ética, crítica e política do indivíduo. Por formação ética se entende a observação de preceitos subjetivos, como dignidade da pessoa, liberdade, justiça, paz, igualdade e reciprocidade entre as nações. Já a formação crítica implica desenvolvimento de juízo de valores.

Assim como a definição de DH, a educação em DH varia de acordo com diferentes contextos. Candau (2008) indica para a necessidade de contextualizar o debate em torno da polissemia da expressão Educação em Direitos Humanos, citando a realização de um seminário internacional com os países da América Latina, no começo do século XXI, para discutir desenvolvimento da EDH.

Ao final deste seminário, foram apresentadas três dimensões para que se trabalhasse a EDH:

- a) Formação de sujeitos de direito: favorecer processo de formação de sujeitos de direito, na esfera pessoal e coletiva, que articulem as dimensões éticas, político-social e as práticas cotidianas concretas;
- b) Empoderamento: voltado aos atores sociais que pouco puderam contribuir, historicamente, para decisões nos processos coletivos;
- c) Processo de transformação para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e humana.

A perspectiva delineada com o resultado apresentado “formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento e educar para o nunca mais” (CANDAU, 2008, p. 290), que engloba desde a formação individual, passando pela

consciência de grupos minoritários até a atuação na sociedade como um todo, apresenta-se deveras interessante, e será adotada para esta pesquisa, juntamente com seis princípios que devem sustentar a Educação em Direitos Humanos, conforme determina as DNEDH: a) dignidade humana; b) democracia na educação e no ensino; c) valorização das diversidades; d) transformação social; e) interdisciplinaridade; f) sustentabilidade.

O que se espera como efeitos dessa prática educacional, segundo o próprio documento nacional são: (1) envolvimento e compromisso das pessoas comprometidas na luta pela defesa e proteção dos direitos humanos, que tornarão possível a continuidade das ações com novos atores e instituições; (2) consolidação da EDH como uma política pública através da geração de programas e projetos educativos, com vistas à promoção e defesa dos direitos, valores e normas dos direitos humanos no sistema de educação formal; construção de processo de interlocução entre os espaços formais de educação e os espaços não formais; (3) estabelecimento de ações solidárias pelos docentes, discentes e técnicos administrativos através de atividades educativas que tenham a EDH como eixo norteador. (BRASIL, 2013).

No ambiente da educação superior é imprescindível desenvolver uma prática crítica e reflexiva, conforme defende Freire (1991), que possibilite o desenvolvimento de uma identidade coletiva e desperte o sentimento de pertencimento a um grupo, permitindo a convivência democrática e crítica; melhore a autoestima dos alunos e amplie a confiança nos relacionamentos e na tomada de decisões; desenvolva habilidades na solução de conflitos; e aumente a capacidade de argumentar, apresentando pensamento lógico fundamentado em conhecimentos adquiridos durante os processos educativos, de modo a alterar a visão do cenário cultural dos valores que se têm atualmente emergindo da sociedade, mecanizada e regida por uma razão instrumental<sup>31</sup>, que desvirtuam tudo em produto, “o ser humano é produto, a educação é produto, o raciocínio é produto” (BITTAR, 2007, p. 318) e que devem ser combatidos através, e, principalmente, pela emancipação e construção da cidadania, alcançados somente pela educação.

Assim, torna-se imperativo no mundo atual conceber a EDH como um objetivo a ser conquistado, pois essa forma de educar é mais que possibilitar o conhecimento

---

<sup>31</sup> Veja Habermas (1989).

do direito, é também preparar para exigí-lo e conhecer os mecanismos legais e institucionais de sua exigibilidade e, dessa forma, multiplicar a eficácia desses direitos.

Aspectos da prática crítica e reflexiva e como ela se insere no contexto da educação jurídica será objeto de estudo da Seção 4.

### **3.2 Garantias legais e normativas da inserção dos direitos humanos no processo educativo do ensino superior**

A importância de se inserir a temática de DH dentro do ambiente acadêmico não carece de justificativas, mas Rawls (2004) na obra “O direito dos povos” explica a importância de conceber uma perspectiva mundial voltada para a adoção dos DH como parâmetros mínimos de instituições políticas. Os cidadãos estariam aptos a desempenhar funções essenciais, tais como: estabelecer condições para julgar a legitimidade de uma ordem jurídica; restringir as razões justificadoras da guerra; e fixar limites à autonomia interna de um regime ao pluralismo entre as nações.

Eduardo Bittar (2008, p. 99) resume este pensamento ao afirmar que “Ela (educação) também tem o papel de tornar as pessoas capazes de desfrutar de sua própria cultura, de desempenhar um papel na sociedade e de formular metas e planos de vida à luz dos meios e objetivos disponíveis.”.

É através de uma educação, idealizada enquanto instituição autônoma e justa, que se assegura o desenvolvimento das capacidades indispensáveis para a vida em sociedade, entre elas o senso moral, a tolerância, o respeito mútuo e o senso de equidade. E, além disso, é através dessa educação que se possibilita as correções das desigualdades sociais, sendo também um instrumento de luta pela justiça social e contra a violência.

Rawls (2004) define a educação como o desenvolvimento e o treinamento de habilidades e aptidões, como o ensinamento cívico, constitucional, como meio para o sustento e o senso de cooperação.

Assim, o processo educativo dos Direitos Humanos é um “patrimônio da humanidade e substrato material da cidadania”, mais que um canal de expressão de um sentimento de indignação. (BITTAR, 2008, p. 101).

### 3.2.1 Orientações Internacionais

A Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou, em julho de 2005, o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH) destinado a fomentar o desenvolvimento de estratégias e de programas nacionais sustentáveis na área de educação em direitos humanos. Definiu EDH como “como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientado para a criação de uma cultura universal de direitos humanos.” (UNESCO, 2006, p. 3)

Apresentou como objetivo do PMEDH geral e para todas as suas fases:

[...] promover o entendimento comum dos princípios e das metodologias básicos da educação em direitos humanos, proporcionar um marco concreto para a ação, e reforçar as oportunidades de cooperação e de associação, desde o nível internacional até o nível das comunidades. (UNESCO, 2006, p. 4)

A Primeira Fase do Programa Mundial, desenvolvida entre 2005 e 2007, foi centrada na integração da educação em direitos humanos nos níveis de ensino primário e secundário. A segunda fase do Plano de Ação do PMEDH, adotada a partir de setembro de 2010, foi focada nos níveis seguintes de educação para formar cidadãos e líderes do amanhã. Foram sujeitos desta fase as IES<sup>32</sup> e a temática abordada sob perspectiva da educação superior e da formação de quadros do funcionalismo público, em particular docentes, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares. (UNESCO, 2012).

As finalidades do PMEDH voltadas para a educação superior são:

- (a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais;
- (b) desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano;
- (c) promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, os povos indígenas e os grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos;

---

<sup>32</sup> Adota-se o entendimento de educação superior “como todos os tipos de estudos, treinamento ou formação para pesquisa no nível pós-secundário, oferecida por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes do Estado”, conforme Recomendação da UNESCO sobre o Reconhecimento de Estudos e Qualificação do Ensino Superior (1993): (UNESCO.Recommendation on the Recognition of Studies and Qualifications in Higher Education. Paris: UNESCO, 13 Nov. 1993. Seção I, §1, (a). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000967/096716mb.pdf>>).



- (d) facilitar a participação efetiva de todas as pessoas em uma sociedade livre e democrática, na qual impere o Estado de Direito;
- (e) fomentar e manter a paz;
- (f) promover um modelo de desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social. (UNESCO, 2012, p. 4).

Os objetivos específicos para esta etapa do PMEDH são:

- (a) promover a inclusão da educação em direitos humanos no ensino superior e nos programas de formação de servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares;
- (b) apoiar o desenvolvimento, a adoção e a implementação de estratégias nacionais sustentáveis e relevantes;
- (c) orientar acerca dos principais componentes da educação em direitos humanos no ensino superior e em programas de formação de servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares;
- (d) facilitar o apoio às instituições de ensino superior e aos Estados-membros, por meio de organizações internacionais, regionais, nacionais e locais;
- (e) apoiar a troca de informações e a cooperação entre instituições locais, nacionais, regionais e internacionais, governamentais e não governamentais. (UNESCO, 2012, p. 8).

Para a construção do PMEDH voltado à educação superior, a ONU apoiou-se em um conjunto de princípios e estrutura definidos por vários instrumentos e documentos internacionais sobre DH, tais como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos; a Convenção sobre os Direitos da Criança e diretrizes relacionadas; o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e diretrizes relacionadas; a Declaração de Viena.

A inserção da temática na educação superior tem papel fundamental, principalmente pela responsabilidade que as IES têm pela formação de cidadãos quando cumprem as suas funções básicas de ensino, pesquisa e extensão, tais como os serviços para a comunidade. Assim, a EDH:

[...] não só têm a responsabilidade social de formar cidadãos éticos e comprometidos com a construção da paz, a defesa dos direitos humanos e os valores da democracia, mas também de produzir conhecimento visando a atender os atuais desafios dos direitos humanos, como a erradicação da pobreza e da discriminação, a reconstrução pós-conflitos e a compreensão multicultural. (UNESCO, 2012, p. 11).

É importante promover uma EDH voltada para os defensores dos DH, mas também e, principalmente, para aqueles que não defendem os DH ou que entendem os DH apenas como meio de defesa dos criminosos. E essa educação diz respeito “ao conteúdo do currículo, mas também aos processos educacionais, aos métodos pedagógicos e ao ambiente no qual a educação está presente”. (UNESCO, 2012, p. 14).

Assim, os parâmetros de inserção da temática devem ser tratados dentro dos PPP dos cursos superiores como princípio e com ações que proporcionem um ambiente que leve à compreensão de que é preciso ajustar o Direito, e, conseqüente, o processo de ensino e aprendizagem a “um conjunto de exigências afirmadoras da condição humana” (BITTAR, 2008, p. 85), saindo do lugar comum do Direito fechado no estudo de normas e técnicas, orientá-lo à realidade concreta e desigual.

O PMEDH prevê que a EDH no ensino superior deve ser entendida como um processo que inclui uma relação de dualidade, intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem e intrínseca aos atores deste processo:

(a) direitos humanos pela educação – assegurar que todos os componentes e os processos de aprendizagem, incluindo currículos, materiais, métodos e formação sejam propícios à aprendizagem dos direitos humanos;

(b) direitos humanos na educação – garantir o respeito aos direitos humanos de todos os atores, bem como a prática dos direitos, no âmbito do sistema de ensino superior.

Para que se alcance o sucesso no processo de ensino e aprendizagem em DH, com qualidade no ensino superior, o PMEDH apresenta os seguintes aspectos a serem observados por quem elabora as políticas em âmbito nacional e pelas instituições de ensino superior, bem como, em alguns casos, aos docentes, divididos em quatro abordagens: quanto aos programas e aos cursos de ensino e aprendizagem; em relação ao material de ensino e aprendizagem; no que diz respeito às práticas e às metodologias de ensino e aprendizagem; e em relação ao suporte e aos recursos de ensino e aprendizagem:

- (a) quanto aos programas e aos cursos de ensino e aprendizagem:
- (i) desenvolver estratégias para a inclusão dos direitos humanos como tema transversal em todas as disciplinas do ensino superior, não só no direito, nas ciências sociais ou na história, mas também

nas disciplinas dos domínios técnicos e científicos – como por exemplo, a arquitetura e a engenharia, já que elas se referem ao desenvolvimento, ao meio ambiente e à habitação; à medicina, uma vez que ela se refere aos cuidados relativos à criança, à saúde pública, aos direitos de reprodução das mulheres, a HIV/AIDS, às deficiências; à biotecnologia e à arquitetura, que estão relacionadas à alimentação, à habitação e ao meio ambiente etc.;

- (ii) considerar o oferecimento de cursos introdutórios sobre direitos humanos para alunos de todas as disciplinas;
- (iii) considerar a introdução de cursos avançados que abordem questões de direitos humanos relevantes para cada ciclo de estudos;
- (iv) desenvolver programas especiais de mestrado e de doutorado em direitos humanos em várias disciplinas e áreas de conhecimento;
- (v) desenvolver programas acadêmicos multidisciplinares e interdisciplinares sobre direitos humanos.

*(b) em relação ao material de ensino e aprendizagem:*

- (i) rever e revisar livros didáticos e manuais, obedecendo a princípios de direitos humanos, e apoiar o desenvolvimento equilibrado e coerente do material de capacitação para educação em direitos humanos, que incentive a participação ativa no ensino e na aprendizagem;
- (ii) certificar-se de que qualquer material sobre educação em direitos humanos esteja fundamentado em princípios de direitos humanos incorporados ao contexto cultural, bem como na evolução histórica e social;
- (iii) estimular a coleta, o compartilhamento, a tradução e a adaptação de materiais de educação em direitos humanos;
- (iv) utilizar material didático sobre direitos humanos e educação em direitos humanos produzido por entidades das Nações Unidas no próprio país ou região, bem como outros documentos de pesquisa.

*(c) no que diz respeito às práticas e às metodologias de ensino e aprendizagem:*

- (i) adotar métodos de ensino coerentes com os direitos humanos, ou seja, que respeitem esses direitos, a dignidade e a autoestima de cada aluno, levando em consideração os aspectos culturais;
- (ii) adotar métodos e abordagens cujo foco seja o aluno, que o capacitem e incentivem a sua participação interativa na exploração de perspectivas alternativas e a sua reflexão crítica;
- (iii) empregar metodologias experimentais de aprendizagem que permitam aos alunos compreender e aplicar os conceitos dos direitos humanos em suas vidas e experiências, incluindo serviços e pesquisas na comunidade;
- (iv) planejar o ensino dos direitos humanos, definir as competências desses direitos e as competências a serem adquiridas, e conferir igual importância aos resultados cognitivos da aprendizagem (conhecimentos e habilidades) e sociais/afetivos (valores, atitudes e comportamentos);
- (v) estabelecer um sistema de garantia de qualidade para o ensino superior consistente com princípios de direitos humanos, e criar mecanismos de garantia de qualidade específica para a educação em direitos humanos.

*(d) em relação ao suporte e aos recursos de ensino e aprendizagem:*

- (i) estabelecer e desenvolver, dentro das instituições de ensino superior, a formação em direitos humanos para promover a criação ou o reforço de programas e cursos de formação nesses direitos e garantir a sua qualidade, bem como proporcionar os meios de estudos e pesquisa em direitos humanos;
- (ii) facilitar o acesso a novas tecnologias da informação para a troca de informações e a discussão sobre direitos humanos. Desenvolver e facilitar recursos como websites, *e-learning*, programas de aprendizagem on-line, e-foruns, conferências via web e programas de ensino a distância;
- (iii) incentivar bolsas de estudo, como forma de promover a educação e o treinamento em direitos humanos. (UNESCO, 2012, p. 15 - 16).

O PMEDH também destaca a importância do desenvolvimento de pesquisas voltadas para a temática dos DH como um dos tripés da educação superior, de forma a promover uma reflexão crítica na área dos direitos humanos, por meio da pesquisa, de políticas e de práticas de educação em direitos humanos.

Outro aspecto destacado no Plano é a importância do ambiente de aprendizagem para a realização bem-sucedida de um processo de ensino aprendizagem em DH. As IES devem se esforçar para que se tornem lugares onde os direitos humanos são vividos e praticados através da “liberdade acadêmica, que inclui a liberdade de os indivíduos expressarem livremente opiniões sobre a instituição ou o sistema no qual eles trabalham, de cumprirem suas funções, sem discriminação ou medo de repressão por parte do Estado ou de qualquer outro ator” (UNESCO, 2012, p. 17).

Um ponto de importância para esta pesquisa são as recomendações do PMEDH com relação à educação e ao desenvolvimento profissional dos docentes da educação superior, tendo em vista a importância do papel do docente no processo de ensino-aprendizagem.

Para isto, sugere estratégias para abordar a educação em direitos humanos no desenvolvimento profissional e educacional do pessoal docente de ensino superior:

- (a) *desenvolver currículos com programas de formação contínua de educação em direitos humanos, incluindo os seguintes elementos:*
  - (i) conhecimento e compreensão dos direitos humanos, de sua universalidade, indivisibilidade e interdependência, bem como de seus mecanismos de proteção;
  - (ii) perspectiva multidisciplinar e interdisciplinar de direitos humanos;

- (iii) teorias educacionais subjacentes à educação em direitos humanos, incluindo a articulação entre educação formal, não formal e informal;
- (iv) o ensino e a aprendizagem de metodologias para a educação em direitos humanos como papel do pessoal docente;
- (v) habilidades sociais e estilos de liderança do pessoal docente, democráticas e coerentes com os princípios dos direitos humanos;
- (vi) direitos e deveres de professores e de alunos, inclusive em questões de direitos humanos na instituição;
- (vii) informação sobre o material didático para educação em direitos humanos existente, e capacitação dos docentes do ensino superior para revisar e escolher entre o material disponível, bem como desenvolver novos materiais.

*(b) desenvolver e utilizar metodologias de formação adequadas:*

- (i) métodos de treinamento adequados para alunos adultos, em especial abordagens centradas no aluno e no desenvolvimento da autoestima, direcionados à conscientização sobre valores e comportamentos;
- (ii) metodologia adequada para a formação em educação em direitos humanos, como a utilização de métodos participativos, cooperativos e de experiências e práticas, considerando também os aspectos culturais; relação entre teoria e prática; e teste de técnicas em situações de trabalho, principalmente na sala de aula.

*(c) desenvolver e divulgar formação adequada e recursos materiais condizentes:*

- (i) captação, divulgação e intercâmbio de boas práticas de formação na educação em direitos humanos;
- (ii) levantamento e difusão de metodologias de formação desenvolvidas por organizações não governamentais e por outros setores da sociedade civil;
- (iii) desenvolvimento de materiais como parte das atividades de formação interna;
- (iv) desenvolvimento de materiais e de recursos on-line.

- (d) buscar networking e cooperação entre os diferentes provedores de educação e de formação;
- (e) promover e participar de atividades de educação internacional, treinamento e intercâmbio;
- (f) avaliar atividades de formação, incluindo a autoavaliação e a percepção de formandos sobre a relevância, a utilidade e o impacto das atividades de formação.

Este conjunto de orientações internacionais apresentados pela ONU, através da UNESCO, serviu de base para a elaboração, em nível nacional, do PNEDH.

### 3.2.2 Orientações nacionais com relação à EDH no ensino superior

O Brasil concedeu às universidades autonomia, a partir da CF/1988, englobando as dimensões didática, científica, administrativa, financeira e patrimonial, e definindo como marco fundamental o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A Lei Nº 9.394, de 19 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo terceiro, propõe como finalidade para a educação superior a participação no processo de desenvolvimento a partir da criação e difusão cultural, incentivo à pesquisa, colaboração na formação contínua de profissionais e divulgação dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos produzidos por meio do ensino e das publicações, mantendo uma relação de serviço e reciprocidade com a sociedade. Cabendo às universidades brasileiras assumirem a função de irradiadoras de conhecimentos e novas práticas orientadas à formação crítica, à criação de um pensamento autônomo, à descoberta do novo e à mudança histórica. (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) foi idealizado e adequado às orientações do PMEDH, concebendo a EDH como uma política pública atravessada por valores, relações, práticas sociais e institucionais, articulada em diferentes dimensões que ultrapassam a esfera jurídica: filosófica, histórico-política, cultural e sócio-psico-pedagógica.

A implementação visa, sobretudo, à difusão de uma cultura voltada aos direitos humanos no país, dificultada principalmente pela herança histórico-política brasileira autoritária e prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil.

Os objetivos gerais do PNEDH são:

- a) destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito;
- b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática;
- c) encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas;
- d) contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos;

- e) estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos;
- f) propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros);
- g) avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da educação em direitos humanos;
- h) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos;
- i) estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos;
- j) estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos;
- k) incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos;
- l) balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios;
- m) incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência. (BRASIL, 2007, p. 26 - 27).

#### O texto do PNEDH apresenta

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2007, p. 25).

Uma análise do discurso realizada por Silva (2008) atende perfeitamente aos objetivos deste trabalho. Nela o autor afirma que a ideia de Educação no PNEDH é a de “um meio privilegiado na promoção de direitos humanos” (BRASIL, 2007, p. 25) e somada a termos e expressões, tais como: multidimensionalidade; formação do

sujeito de direitos; apreensão de conhecimentos, com formação de valores, atitudes e práticas sociais, bem como a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; fortalecer práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações, levam a concluir que a política pública de educação adotada pelo PNEDH é a aplicação de métodos e técnicas de ensino para tudo e para todos.

O Plano foi desenvolvido de forma a englobar cinco áreas de desenvolvimento e atuação: Educação Básica, Educação Superior, Educação não formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança e educação e mídia.

Para atender aos objetivos da pesquisa, o estudo se concentrou nas orientações referentes à educação superior, que considera missão das IES tanto no âmbito educacional, como social e institucional, a responsabilidade pela produção do conhecimento através do ensino, pesquisa e extensão, tendo como compromisso o futuro da sociedade brasileira, levando em consideração a promoção do desenvolvimento, da justiça social, da democracia, da cidadania e da paz.

Por isso, mostra-se tão premente discutir a participação do ensino superior, especialmente aquele voltado à formação jurídica, na construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, uma vez que nos cursos jurídicos também se formam majoritariamente os futuros profissionais que atuarão nos sistemas de justiça e segurança. O PNEDH defende a inserção desta temática por meio de ações interdisciplinares, com formas diferentes de relacionar as múltiplas áreas do conhecimento humano com seus saberes e práticas. Introduzindo-a nas atividades do ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão, além de iniciativas de caráter cultural. (BRASIL, 2007).

Em se considerando a realidade sócio-econômica-cultural-política do Brasil, essa dimensão torna-se ainda mais necessária como forma de alterar e promover a melhoria do contexto, de desigualdade e exclusão social, mudanças ambientais e agravamento da violência que vigoram. Por serem, historicamente, ambientes formadores e transformadores sociais, as IES devem responder a esse cenário, “contribuindo não só com a sua capacidade crítica, mas também com uma postura



democratizante e emancipadora que sirva de parâmetro para toda a sociedade”. (BRASIL, 2007, p. 37).

O Plano sugere formas de tratamento e inserção da temática no ambiente do ensino superior, distinguindo as diferentes formas de atuação no tripé sobre o qual se firma este ensino:

No ensino, a educação em direitos humanos pode ser incluída por meio de diferentes modalidades, tais como disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político-pedagógico, entre outros.

Na pesquisa, as demandas de estudo na área dos direitos humanos requerem uma política de incentivo que institua esse tema como área de conhecimento de caráter interdisciplinar e transdisciplinar.

Na extensão universitária, a inclusão dos direitos humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária enfatizou o compromisso das universidades públicas com a promoção dos direitos humanos. A inserção desse tema em programas e projetos de extensão pode envolver atividades de capacitação, assessoria e realização de eventos, entre outras, articuladas com as áreas de ensino e pesquisa, contemplando temas diversos.

O PNEDH traz, desta forma, linhas gerais a serem seguidas pelas IES, na inserção da temática de DH no ensino superior, adotando, para isso, os vários princípios, os quais, pela sua importância na discussão que será desenvolvida ao longo deste trabalho, seguem relacionados:

- a) a universidade, como criadora e disseminadora de conhecimento, é instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e a cidadania;
- b) os preceitos da igualdade, da liberdade e da justiça devem guiar as ações universitárias, de modo a garantir a democratização da informação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos;
- c) o princípio básico norteador da educação em direitos humanos como prática permanente, contínua e global, deve estar voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos;
- d) a educação em direitos humanos deve se constituir em princípio ético-político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior;

- e) as atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, como tema transversal e transdisciplinar, de modo a inspirar a elaboração de programas específicos e metodologias adequadas nos cursos de graduação e pós-graduação, entre outros;
- f) a construção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve ser feita articulando as diferentes áreas do conhecimento, os setores de pesquisa e extensão, os programas de graduação, de pós-graduação e outros;
- g) o compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação;
- h) a participação das IES na formação de agentes sociais de educação em direitos humanos e na avaliação do processo de implementação do PNEDH. (BRASIL, 2007, p. 93).

Além disso, o Plano Nacional apresenta um rol de ações programáticas a serem realizadas pelas IES a fim de consolidar a inserção da temática de DH no ensino superior brasileiro.

A EDH também consta no Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) em sua terceira versão, que apresenta as bases da política pública voltada aos Direitos Humanos e estabelece diretrizes, objetivos estratégicos e ações programáticas, instituído pelo Decreto Nº 7.073, de 21 de dezembro de 2009, alterado pelo Decreto Nº 7.177, de 12 de maio de 2010.

Inserida como Eixo Orientador V, nominada por Educação e Cultura em Direitos Humanos, é apresentada “como canal estratégico capaz de produzir uma sociedade igualitária, extrapola o direito à educação permanente e de qualidade”, estabelecendo um diálogo com o PNEDH e estabelecendo os alicerces a serem adotados nos âmbitos nacional, estadual, distrital e municipal. (BRASIL, 2010, p. 185).

No ensino superior, as metas previstas no PNDH não apresentam grandes inovações e visam a incluir os Direitos Humanos por meio de diferentes modalidades como disciplinas, linhas de pesquisa, áreas de concentração, transversalização incluída nos projetos acadêmicos dos diferentes cursos de graduação e pós-graduação, bem como em programas e projetos de extensão.

Por fim, a última normatização nacional a ser tratada sobre a EDH no ensino superior é a Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012<sup>33</sup>, do Conselho Pleno do

---

<sup>33</sup> Resolução CNE/CP 1/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1 – p. 48.

Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Essas diretrizes foram elaboradas de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos; a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos; o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3); e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006).

As diretrizes têm como fundamento os seguintes princípios: a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado; a democracia na educação; a transversalidade, a vivência e a globalidade; e a sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2013).

Esta orientação normativa apresenta especificamente três possíveis formas de inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos, tanto na organização dos currículos da Educação Básica, como da Educação Superior, no art. 7º:

- I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;
- II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;
- III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Além disso, prevê a possibilidade de outras formas de inserção que poderão ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.

E foram essas três formas que se buscou localizar nos documentos que regulamentam o ensino da graduação em Direito nos cursos ofertados no estado do Tocantins, cujos dados são apresentados na Seção 6.

Especificamente com relação às IES, a Resolução estipula que:

- a) A EDH, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC); dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação;

- b) Devem as Instituições estimular ações de extensão voltadas para a promoção de Direitos Humanos, em diálogo com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como com os movimentos sociais e a gestão pública<sup>34</sup>.

O cumprimento destas recomendações também foi verificado na referida pesquisa documental efetivada nos documentos políticos pedagógicos dos cursos de Direito do estado do Tocantins, apresentado na Parte I.

---

<sup>34</sup> Artigos 6º e 12, da Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012.

## **4 OS DIREITOS HUMANOS EM AÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO DO ENSINO JURÍDICO**

Expostas questões pertinentes aos Direitos Humanos, ao Direito à Educação e ao Direito a uma Educação voltada à temática dos DH, faz-se necessário situar a pesquisa no recorte em que foi trabalhada. Por isso, esta sessão irá tratar da organização do ensino superior no Brasil; dos documentos dos cursos de Direito; da educação jurídica; dos conceitos de disciplina, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade; do processo de ensino-aprendizagem e seus atores.

### **4.1 Como se organiza o ensino superior no Brasil**

Primeiramente, no que tange à organização do chamado ensino superior no Brasil, com base nas informações obtidas no sistema do E-MEC (BRASIL, [200\_]), as instituições de ensino superior (IES) se dividem em universidades, centros universitários ou faculdades, e podem, em relação à categoria administrativa, serem públicas (vinculadas aos governos federal, estadual ou municipal) ou privadas.

Quanto aos cursos e modalidades de ensino, a educação superior abrange:

a) Cursos de Graduação: que são ofertados a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo. Os cursos de graduação conferem diploma aos concluintes e podem ser: bacharelados, licenciaturas e tecnólogos<sup>35</sup>;

b) Cursos Sequenciais: são organizados por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente. Podem ser de: formação específica (diploma) e complementar (certificação);

c) Cursos de Extensão: abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino. Conferem certificado aos concluintes; e

---

<sup>35</sup> “Os cursos de bacharelado visam a formação do especialista em uma ciência pura, ou ao conjunto de conhecimento científico aplicado”; “Os cursos de licenciatura podem ser específicos ou complementares a outros cursos de graduação e objetivam a formação para o magistério”; “Os cursos superiores em tecnologia são direcionados ao domínio de uma determinada tecnologia e da respectiva tecnologia de aplicação”. (DUCH, 1995, p. 46).

d) Cursos de Pós-Graduação: os programas de mestrado e doutorado (pós-graduação *stricto sensu*) e cursos de especialização (pós-graduação *lato sensu*) são abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino. São modalidades de pós-graduação: *Lato Sensu* (certificado) e *Stricto Sensu* (diploma).

O ensino superior pode ser ministrado nas modalidades presencial quando exige a presença do aluno em, pelo menos, 75% das aulas e em todas as avaliações; e a distância, quando a relação professor-aluno não é presencial, e o processo de ensino ocorre utilizando os meios de comunicação: material impresso, televisão, internet, etc.

A oferta de um curso de graduação em Direito, bacharelado, depende de autorização do Ministério da Educação, com exceção daqueles ofertados pelas universidades e centros universitários que, por terem autonomia universitária<sup>36</sup>, independem de autorização para funcionamento de curso superior. No entanto, essas instituições devem informar à Secretaria competente os cursos abertos para fins de supervisão, avaliação e posterior reconhecimento, conforme disposto no art. 28, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, e depende também de manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, inclusive em universidades e centros universitários.

## **4.2 Falando sobre projeto político-pedagógico**

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é o instrumento que reúne a compreensão do curso, os fundamentos da gestão acadêmica, pedagógica e administrativa, assim como a principiologia educativa que orienta todas as ações a serem adotadas na condução do processo de ensino-aprendizagem do ensino de graduação, no caso do curso de Direito, os ditames da Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito.

O PPC deve se constituir por uma série de elementos tais como: os objetivos gerais do curso, as suas peculiaridades, sua matriz curricular e a atinente operacionalização, a carga horária das atividades didáticas e da integralização do

---

<sup>36</sup> Art. 207 da Constituição Federal de 1988, ao assegurar às universidades autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

curso, a concepção e a composição das atividades de estágio curricular, a concepção e a composição das atividades complementares, assim constituindo a referência teórico-operativa do *modus operandi*, da política de atuação. Por esta razão, tem sido adotada como expressão-sinônima projeto político-pedagógico, expressão que foi usada ao longo de todo este documento.

O PPP é entendido, na visão de Veiga, como mais que:

[...] um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas [...] Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. (2002, p. 1)

Como o próprio nome o define, o PPP tem duas dimensões: a política – na medida em que expressa o compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade, nas palavras de Saviani (2003, p. 93) "A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica"; a dimensão pedagógica – “no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.” (VEIGA, 2002, p. 1), uma dimensão de operação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, no parágrafo primeiro, do artigo segundo, relaciona os elementos estruturais que devem compor o PPP:

- I - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- IV - formas de realização da interdisciplinaridade;
- V - modos de integração entre teoria e prática;
- VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VIII - incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica;
- X - concepção e composição das atividades complementares; e,

#### XI - inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.

Embora havendo essa obrigatoriedade, não foi possível, no decorrer da pesquisa, obter os PPP da totalidade dos cursos; alguns por não haver o documento nos sites das instituições e um por estar passando por alterações. Por isso, em substituição, buscou-se localizar, ao menos, as Matrizes Curriculares destes cursos faltantes.

Na matriz curricular de um curso estão relacionados os componentes curriculares, ou seja, as matérias ou disciplinas e outros componentes curriculares, normalmente com respectiva carga horária. Neste documento, normalmente, não há previsão do tratamento metodológico. Mas a influência exercida pelas metodologias de ensino previstas nos projetos pedagógicos de curso e na matriz curricular é que serão capazes de possibilitar um processo educativo que incentive quesitos importantes para a educação jurídica, como a autonomia, a criticidade e o diálogo.

Esses documentos subsidiaram a pesquisa como meio de verificar como as IES do estado do Tocantins trabalham a temática de DH nos cursos de graduação em Direito.

#### **4.3 Falando sobre disciplinas, seus limites e tratamentos**

Ao sugerir a inserção da temática dos direitos humanos no ensino superior, no Brasil, tanto o PNEDH como a Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, apresentam sugestões para que o processo de ensino-aprendizagem se dê pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente, como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar e de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade e sem excluir outras formas.

Conseqüentemente, foi necessário construir os fundamentos e os entendimentos responsáveis pela orientação da pesquisa acerca de disciplina(ridade), interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transversalidade.



Todas essas palavras tem a mesma raiz: disciplina, que funciona não como elemento de aproximação, mas equivocadamente leva a uma dispersão no sentido. A palavra disciplina pode ter, pelo menos, três grandes significados. Pode ser entendida como ramo do saber, como componente curricular e conjunto de normas (POMBO, 2004a). O significado de disciplina que este trabalho está a tratar se refere ao conceito de componente curricular e às diferenciações que lhes são atribuídas com a junção dos prefixos: multi, inter e trans.

#### 4.3.1 Disciplina(ridade)

A ideia de dividir o conhecimento em áreas distintas surgiu ainda na Grécia antiga por obra dos sofistas, especialmente de Platão e de Aristóteles, e, mesmo não havendo ainda uma divisão formal, nas academias daquele período já era prática que um professor ficasse responsável por determinada área do conhecimento (PAVIANE, 2008).

Ainda assim, Aristóteles, insistia na necessidade de que toda multiplicidade de saberes deveria fundamentar-se na ciência unitária do saber das causas e foi essa ideia que perdurou na ciência ocidental até os fins da idade média, tendo sido alterada somente com a surgimento das primeiras universidades, que foram, a princípio, uma união de professores e estudantes e não de disciplinas

A integração intelectual, numa dimensão sociopolítica e religiosa, dá origem à *universitas magistrorum* ou *universitas scholarium*. A reunião e a cooperação entre indivíduos, a comunidade de vida e de interesses antecedem a interação entre disciplinas. A *universitas* não se define pelas "matérias estudadas", mas pelo conjunto de mestres e alunos corporativizados dentro de escolas. (PAVIANI, 2008, p. 31).

Com a expansão das universidades e as contribuições de grandes pensadores como Galileu, Kepler, Copérnico, Bacon e Descartes, novas áreas do conhecimento científico foram surgindo e a estrutura acadêmica de então foi desafiada a dar conta das novas disciplinas. Este fenômeno ocorreu primeiramente nas ciências jurídicas e médicas, com o direito especializando-se em direito romano e direito canônico e a medicina dividindo-se em dois âmbitos: o da cirurgia e o da clínica, para depois começarem a surgir novas carreiras. Nascia assim o fenômeno da disciplinaridade, graças à consolidação organizacional das primeiras

universidades e à diversificação do *cursus* universitário (PAVIANI, 2008). Fenômeno que foi necessário para aumentar a eficiência do processo de ensino-aprendizagem naquelas universidades, gerando, conseqüentemente, uma crescente diferenciação interna das disciplinas.

A organização dos conteúdos em estruturas autônomas, com linguagem, técnicas e teorias próprias, favoreceu a delimitação de “um domínio de competência sem o qual o conhecimento tornar-se-ia fluído e vago” (MORIN, 2007a, p. 39) e eficaz para que o estudo científico pudesse ter um objetivo interessante.

As disciplinas estão ligadas à história da filosofia, da ciência, da escola e da universidade. As disciplinas são sistematizações lógicas, epistemológicas e político-administrativas, que podem assumir nas organizações institucionais curriculares diversos objetivos e finalidades. As disciplinas podem alcançar diversos objetivos: a) sensibilizar o aluno para o estudo de determinada questão; b) organizar e transferir conhecimentos; c) treinar habilidades ou competências profissionais. O modo de lidar com as disciplinas permite dar ênfase à formação da pessoa ou à execução de certas atividades; pode formar especialistas ou profissionais com visão geral; pode dedicar-se ao desenvolvimento do conhecimento e do pensamento; pode insistir na formação comunitária e afetiva dos indivíduos e, ainda, buscar outras metas. (PAVIANI, 2008, p. 26).

A pesquisadora portuguesa Olga Pombo, trata da especialização do conhecimento científico como

[U]ma tendência que nada tem de acidental. Ao contrário, é condição de possibilidade do próprio progresso do conhecimento, expressão das exigências analíticas que caracterizam o programa de desenvolvimento que nos vem dos Gregos e que foi reforçado no século XVII com Descartes e Galileu. (2004, p. 16)

Há várias conceituações da palavra disciplina e para este trabalho duas foram destacadas. A primeira, de Edgar Morin, apresenta a descrição de disciplina afirmando que a mesma “pode ser definida como uma categoria que organiza o conhecimento científico e que institui nesse conhecimento a divisão e a especialização do trabalho respondendo à diversidade de domínios que as ciências recobrem. (MORIN, 2007a, p. 39). A segunda, de Jayme Paviani, afirma que as “disciplinas podem ser definidas como sistematizações ou organizações de conhecimentos, com finalidades didática e pedagógica, provenientes das ciências e, em circunstâncias especiais, de outros tipos de saberes.” (PAVIANI, 2008, p.26).

Mas, paralelamente ao fenômeno da disciplinaridade, surgiram questionamentos sobre a profunda cisão que principiava a iniciar-se entre as disciplinas, reduzindo-as a uma simples sistematização de conhecimentos produzidos. Descartes já advertia sobre a necessidade de estabelecer ligações entre as ciências ou disciplinas:

Se alguém quiser investigar a sério a verdade das coisas não deve escolher uma ciência particular: estão todas unidas entre si e dependentes umas das outras; mas pense apenas em aumentar a luz natural da razão, não para resolver esta ou aquela dificuldade de escola, mas para que, em cada circunstância da vida, o intelecto mostre à vontade o que deve escolher.

Em breve, ficará espantado de ter feito progressos muito superiores aos de quantos se dedicam a estudos particulares e de ter obtido não só tudo o que os outros desejam, mas ainda coisas mais elevadas do que as que se podem esperar. (DESCARTES apud PAVIANI, 2008, p. 13).

A exacerbação na especialização das disciplinas foi tornando-as fechadas, isolando o objeto de estudo e, esquecendo que ele é parte de um todo. Nas universidades, a separação e a fragmentação em disciplinas que não se comunicam veio a impedir a compreensão do todo e acarretando uma postura mecanicista e determinista ao analisar os fenômenos vivos e sociais. Contra isso, Edgar Morin critica veementemente ao afirmar que:

A inteligência que só sabe separar reduz o caráter complexo do mundo a fragmentos desunidos, fraciona os problemas e unidimensionaliza o multidimensional. É uma inteligência cada vez mais míope, daltônica e vesga; termina a maior parte das vezes por ser cega, porque destrói todas as possibilidades de compreensão e reflexão, eliminando na raiz as possibilidades de um juízo crítico e também as oportunidades de um juízo corretivo ou uma visão a longo prazo. (MORIN, 2007a, p. 19).

A formação daí decorrente desandou para a profunda divisão entre a cultura humanista e a cultura científica. Aquela voltada para a revitalização do passado, e esta somente para o presente, sem se comunicarem. E levou, conseqüentemente, a uma concentração de “conhecimentos” nas mãos dos *experts*, especialistas que acabaram por tornarem-se os únicos detentores da compreensão dos problemas, deixando os cidadãos à margem deste processo.

Sobre o excesso de especialização da produção científica, Oppenheimer, em um texto de 1955, citado por Olga Pombo, descreve a situação nos seguintes termos:

Hoje, não são só os nossos reis que não sabem matemática mas também os nossos filósofos não sabem matemática e, para ir um pouco mais longe, são também os nossos matemáticos que não sabem matemática. Cada um deles conhece apenas um ramo do assunto e escutam-se uns aos outros com um respeito fraternal e honesto. [...] O conhecimento científico hoje não se traduz num enriquecimento da cultura geral. Pelo contrário, é posse de comunidades altamente especializadas que se interessam muito por ele, que gostariam de o partilhar, que se esforçam por o comunicar. Mas não faz parte do entendimento humano comum... O que temos em comum são os simples meios pelos quais aprendemos a viver, a falar e a trabalhar juntos. Além disso, temos as disciplinas especializadas que se desenvolveram como os dedos das mãos: unidos na origem, mas já sem contacto. (In: POMBO, 2004b, p. 7).

A metáfora da mão utilizada por Oppenheimer expressa a realidade das especializações que vêm se tornando hiperespecializações, com ausência de comunicação entre as diferentes áreas do conhecimento, que tratam os problemas de forma isolada e descontextualizada e apresentam respostas que já não atendem à realidade de grandes problemas: transversais, multidimensionais e planetários.

Sobre o tema, Heidegger, em 1929, afirmou:

Os domínios das ciências distam muito entre si. Radicalmente diversa é a maneira de tratarem seus objetos. Essa dispersa multiplicidade de disciplinas é hoje ainda apenas mantida numa unidade, pela organização técnica de universidades e faculdades e conserva um significado pela fixação das finalidades práticas das especialidades. Em contraste, o enraizamento das ciências, em seu fundamento essencial, desapareceu completamente. (HEIDEGGER, 1969, p. 2).

Paviani (2008) apresenta uma síntese do pensamento heideggeriano, afirmando que, segundo aquele autor, nenhum ponto de vista das ciências ou disciplinas possui hegemonia sobre o outro e que as ciências ou disciplinas, enquanto tais, referem-se ao mundo, à realidade e buscam explicar os entes e nisto são conduzidas por um comportamento humano.

A ciência moderna veio acompanhada de uma inúmera quantidade de novas disciplinas, com nomes híbridos (p. ex. biodireito, bioética), departamentos,

currículos acadêmicos, de forma que, assim compartimentalizada e hiperespecializada, pudesse dar conta da atual complexidade teórica e dos métodos científicos.

E, para colocar em xeque essa corrente, que leva a especialização a tais extremos em que o conhecimento produzido é tão reduzido, compactado, que só faz sentido àqueles que o produziram ou que são especialistas, que surgiu a corrente da interdisciplinaridade.

#### 4.3.2 Inter (disciplinaridade) e muito mais

Jaime Paviani (2008), afirma que a interdisciplinaridade é um fenômeno pedagógico e científico que pode ocorrer de forma natural, sem que haja necessariamente essa designação, enquanto que outros podem se dedicar a fazê-la sem, no entanto, alcançarem êxito.

Por isso, pode-se dizer que a interdisciplinaridade tem duas facetas. De um lado pode ser “uma estratégia de flexibilização e integração das disciplinas, nos domínios do ensino e da produção de conhecimentos novos”, mas, por outro lado, “ela pode tornar-se um mal-entendido, especialmente quando é assumida como uma meta ou solução absoluta e autônoma, anulando totalmente a existência das disciplinas” (PAVIANI, 2008, p. 07).

Tanto Paviani (2008) quanto Morin (2007a) defendem a necessidade de fazer uma abertura, quebrar o isolamento das disciplinas, favorecer a articulação de conceitos que irão possibilitar a progressão da ciência. Mas isso não quer dizer que as disciplinas não sejam necessárias, pelo contrário, “são plenamente justificadas intelectualmente sob a condição de constituírem um campo de visão que reconheça e conceba a existência de ligações de solidariedade” (MORIN, 2007a, p. 48). Na realidade, a verdadeira interdisciplinaridade é uma defesa das disciplinas e não sua eliminação. Ela pode oferecer a compreensão, o limite e a função exata e adequada das disciplinas.” (PAVIANI, 2008, p. 6).

Esse entendimento já era defendido desde Descartes, como recém-citado, mas o movimento pela interdisciplinaridade passou a ter força na França, na década de 1960, instigado por alunos e professores do ensino superior que eram contrários à fragmentação do conhecimento. Logo a interdisciplinaridade chegou ao Brasil, exercendo influência na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 5.692,

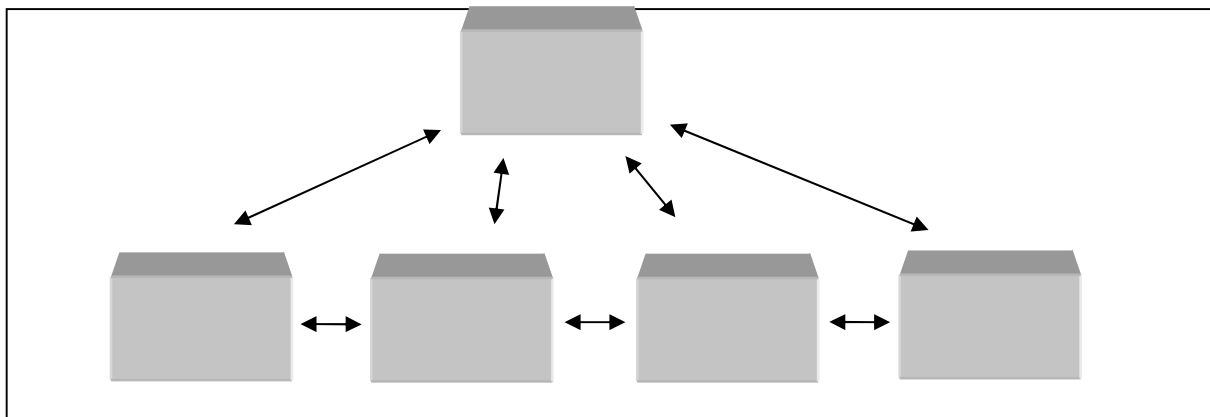
de 11 de agosto de 1971, e vem mantendo sua presença no cenário educacional brasileiro a exemplo da sua presença na nova LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Morin (2007a) faz uma interessante inter-relação que ajuda a entender o que é a interdisciplinaridade. Para ele, é a reunião de diferentes disciplinas como o fazem as nações na Organizações da Nações Unidas (ONU), onde cada uma delas afirma “seus próprios direitos e suas próprias soberanias em relação às exigências do vizinho” (MORIN, 2007a, p. 50), estabelecendo entre si uma relação de troca e cooperação.

Uma representação gráfica elaborada por Carlos (2007), a partir do conceito definido por Japiassú (1976), expõe a dinâmica de funcionamento da inter-relação das disciplinas na interdisciplinaridade na Figura 86.

Descrição geral: axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definida no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade. [...] Tipo de sistema: sistema de dois níveis e de objetivos múltiplos; coordenação procedendo do nível superior (JAPIASSÚ, 1976, p. 73).

Figura 86 – Representação esquemática da interdisciplinaridade



Fonte: CARLOS, 2007.

A Figura 86 demonstra a existência de dois níveis. Um superior de onde procede a coordenação das ações disciplinares e o outro das disciplinas. Ocorrendo uma cooperação e diálogo entre as disciplinas do conhecimento.

Ocorre que o termo interdisciplinaridade passou a ser utilizado com certa confusão, e de forma generalizada para todos os níveis de complexidade de interação entre as disciplinas. E assim foram surgindo novos termos para distinguir

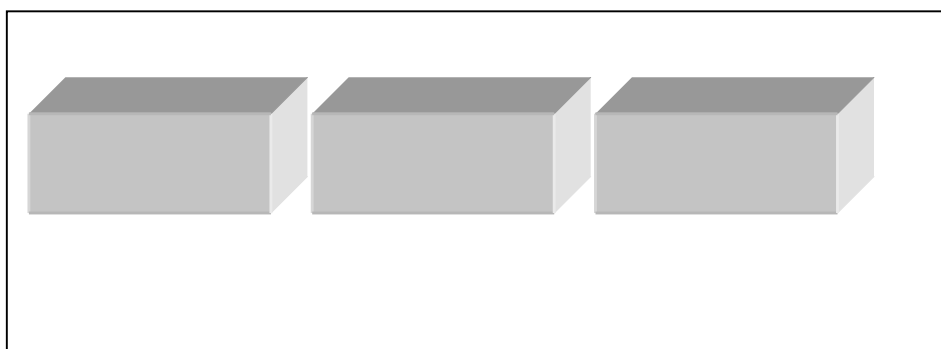
tais níveis. Paviani apresenta uma breve síntese das palavras-chave que ajuda a esclarecer e diferenciar os termos mais utilizados:

- a) interdisciplinaridade - entre, combinação;
- b) multidisciplinaridade - junto, coordenação;
- c) intradisciplinaridade - dentro, assimilação;
- d) transdisciplinaridade - além, fusão, holismo.

Um dos pioneiros da interdisciplinaridade no Brasil, Hilton Japiassu (1976), elaborou a seguinte classificação sobre os termos Multi e Trans (disciplinar):

- a) Multidisciplinaridade: ocorre quando se dá uma ação simultânea de uma gama de disciplinas em torno de uma temática comum, embora seja fragmentada e não haja nenhum tipo de cooperação entre as disciplinas.

Figura 87 – Representação esquemática da Multidisciplinaridade

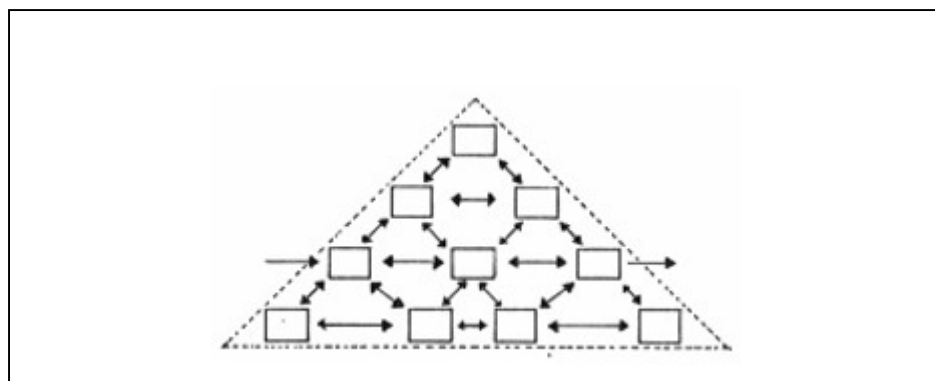


Fonte: CARLOS, 2007.

Na Figura 87, cada retângulo representa o domínio teórico-metodológico de uma disciplina na qual os conhecimentos são estanques e estão todos num mesmo nível hierárquico e, além disso, não há nenhuma “ponte” entre tais domínios disciplinares, o que sugere a inexistência de alguma organização ou coordenação entre tais conhecimentos. (CARLOS, 2007)

- b) Transdisciplinaridade: como o próprio nome diz, transcende as disciplinas, ou seja, representa um nível de integração disciplinar além da interdisciplinaridade. Segundo Japiassú (1976), é uma espécie de coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral.

Figura 88 – Representação esquemática da transdisciplinaridade



Fonte: CARLOS, 2007.

Observa-se, na Figura 88, que esta é uma interação que ocorre em vários sistemas interdisciplinares num contexto mais amplo e geral, gerando uma interpretação mais holística dos fatos e fenômenos. (CARLOS, 2007).

Já com relação à Intradisciplinaridade, Paviani (2008) esclarece que ela se inicia no interior de cada disciplina e continua na aprovação conjunta dos programas de ensino, caracterizados previamente como interdisciplinares, também nos programas de pesquisa que, em determinadas circunstâncias, ultrapassam os conhecimentos institucionalizados das disciplinas. Esta proposta possui como princípios de ação a integração e o intercâmbio entre professores e alunos e a flexibilização e articulação entre os saberes, sejam eles científicos ou não.

O mesmo autor apresenta como exemplo da forma de interação pela intradisciplinaridade o problema da violência, vez que este pode ser investigado sob múltiplos pontos de vista:

Poder-se-ia afirmar, como exemplo, que a visão jurídica assume sua vocação social e histórica em contato direto com os avanços na área psicobiológica e médica. Isso exige um rompimento crítico com as teorias jurídicas formais em favor de uma visão auto-organizativa do fenômeno social. Por sua vez, os conhecimentos científicos envolvidos, especialmente os das ciências médicas, sociais que dão ênfase especial aos pressupostos éticos e epistemológicos, não podem excluir os conhecimentos jurídicos. (PAVIANI, 2008, p. 86).

Além das já citadas, existem outras “categorias” de interação, a exemplo da Polidisciplinaridade, que é a “associação de disciplinas em torno de um projeto ou de



um objeto que lhes é comum” (MORIN, 2007a, p. 50), estabelecendo uma relação de colaboração na qual cada disciplina atua na sua especialidade e a Pluridisciplinaridade em que a interação entre os conhecimentos interdisciplinares se dá num mesmo nível hierárquico, não havendo ainda nenhum tipo de coordenação proveniente de um nível hierarquicamente superior (CARLOS, 2007, p. 36).

Assim, percebe-se que há diversos níveis de interação entre as disciplinas ou as categorias de saberes científicos, e que atuar nas perspectivas inter e transdisciplinar é ir além da concepção tradicional de interdisciplinar e pressupõe uma nova conduta e mentalidade científica e pedagógica.

Pombo (2004a, 2004b, 2006 e [200\_]) chama à atenção para o esvaziamento de sentido da palavra interdisciplinaridade, que é “ampla demais, que está a ser banalizada, aplicada a um conjunto muito heterogêneo de situações e experiências. E esta utilização excessiva gasta a palavra, esvazia-a, tira-lhe o sentido.” (2004b, p. 4).

De fato, percebe-se que existem no campo pedagógico, principalmente no âmbito do ensino superior, várias situações que se dizem interdisciplinares, mas que na realidade não o são, uma vez que a simples reunião de diversos profissionais de diferentes áreas, para tratar de determinada questão já passa a ser caracterizado como uma ação interdisciplinar. (POMBO, 2004b). Para a o ensino de direitos humanos este aspecto é especialmente desafiador e a autora propõe um caminho que:

Passa por conhecer que, por detrás destas quatro palavras, multi, pluri, inter e transdisciplinaridade, está uma mesma raiz – a palavra **disciplina**. Ela está sempre presente em cada uma delas. O que nos permite concluir que todas elas tratam de qualquer coisa que tem a ver com as disciplinas. Disciplinas que se pretendem juntar: *multi*, *pluri*, a idéia é a mesma: *juntar* muitas, pô-las *ao lado* uma das outras. Ou então articular, pô-las *inter*, em inter-relação, estabelecer entre elas uma *acção* recíproca. O sufixo *trans* supõe um *ir além*, uma ultrapassagem daquilo que é próprio da disciplina.[...] é aceitar que há qualquer coisa que *atravessa* a pluridisciplinaridade ou multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Que essa qualquer coisa é, em todos os casos, uma tentativa de romper o carácter estanque das disciplinas. (POMBO, 2004b, p. 4)

Pode-se então, inferir que a legislação, ao prever formas diferentes de tratamento didático-metodológico para a temática dos DH, através principalmente de propostas de ação interdisciplinar, visa resistir à atual condição de fragmentação das

ciências. Posto que se entende que os DH são interdisciplinares na sua essência, ou seja, eles deveriam estar presentes no processo educativo e formativo de todas às áreas do conhecimento.

Na formação jurídica, os DH devem ser interdisciplinares como forma de superar os conceitos individualista, monocultural e positivista que se verifica hoje nos cursos de Direito, decorrência, principalmente, da pressão para que se adeque o ensino e a pesquisa às demandas do mercado, tecnológicas e administrativas, induzindo à adoção das técnicas mais modernas e reduzindo o pensamento humanista responsável pelo surgimento da própria universidade.

Além disso, a inserção da temática dos DH nos cursos de graduação em Direito visa a incentivar a formação de uma consciência pessoal e profissional de respeito, igualdade e dignidade, não só dos seres humanos individualmente, mas também das suas diferentes culturas e sociedades, propiciando o processo educativo voltado para a liberdade e a emancipação.

A sugestão de um tratamento inter e/ou intra e/ou transdisciplinar da temática não significa suprimir as disciplinas específicas já existentes, que tratam individualmente do tema, mas buscar com que elas mantenham ligação com as disciplinas de outras temáticas. Fundamentalmente discutindo questões para a consciência do homem enquanto ser humano e de sua função para o coletivo (MORIN, 2007a). Pois a concretização do processo de ensino aprendizagem está intimamente ligada a características próprias regionais, sociais e culturais, que influenciam a determinação da melhor forma de inserir a temática na formação jurídica.

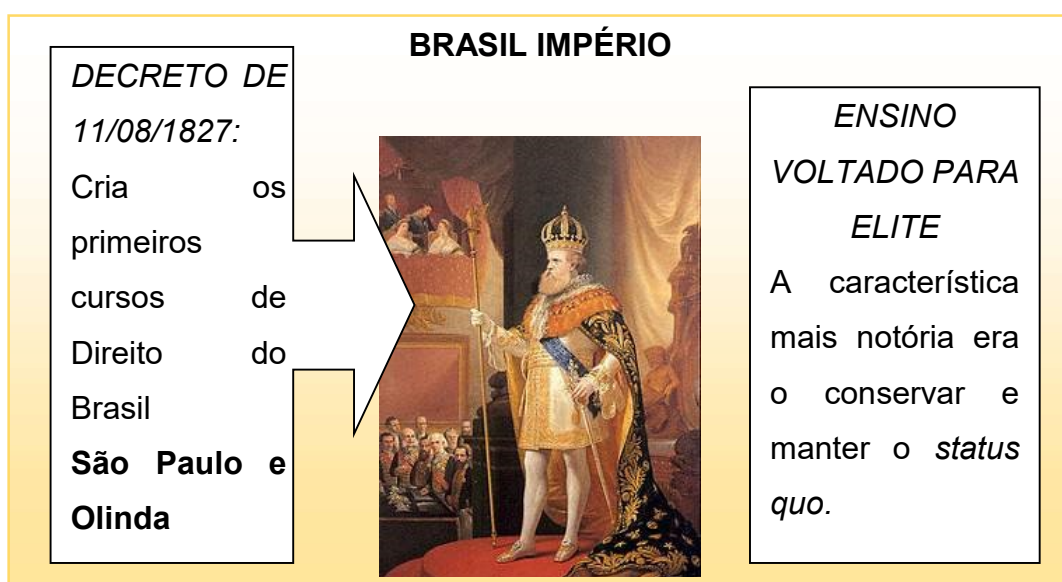
Por isso, para desenvolver planos de ação voltados a esse processo é necessário conhecer todas as situações que podem influenciar e, partindo desse conhecimento delimitar quais as melhores formas de inserir os DH na formação voltada ao Direito, visto que eles são fundamentais na formação pessoal e profissional daqueles que irão atuar na defesa do “direito”, ou seja, na busca por garantias que preservem, a grosso modo, aqueles direitos previstos a todos os seres humanos. Não há como desconsiderar que o ser humano é complexo por natureza, e, por isso, o bom desempenho de qualquer atividade, entre elas a educacional e a profissional, está relacionado a aspectos emocionais e cognitivos que sempre devem ser levados em conta durante o processo de ensino-aprendizagem.

Entendido como se organiza o ensino superior e as formas possíveis de interação entre as disciplinas, volta-se o estudo a entender como a Educação Jurídica percebe os DH no processo de ensino-aprendizagem.

#### 4.4 Como a educação jurídica trata os direitos humanos?

Para entender o panorama da educação jurídica atual é preciso fazer uma breve caminhada histórica nos cursos de Direito no país e as mudanças pelos quais passaram desde o Brasil Império, o tecnicismo da Ditadura até a Constituição de 1988:

Figura 89 – Criação dos primeiros cursos de Direito



Fonte: Elaboração própria a partir de Leite (2016).

No entanto, logo após algumas décadas, essas faculdades não foram mais capazes de suprir a busca por novos profissionais do Direito.

Figura 90 – Esquema da situação sócio-política e os cursos de Direito no Brasil República



Fonte: Elaboração própria a partir de Leite (2016)

Legenda: ENSINO LIVRE e FÁBRICA DE BACHARÉIS são expressões utilizadas para se referir à política educacional aplicada na época, nas palavras de LEITE: “O objetivo era expandir a educação jurídica, sendo que o mercado regularia as questões de oferta e demanda, percebendo-se assim, novamente, a preponderância do discurso liberal no que se denominou “fábrica de bacharéis”. Não obstante, com o aumento significativo de vagas para os cursos de Direito não foram observados avanços qualitativos nas faculdades”, com a utilização da pedagogia tradicional.<sup>37</sup> ( p. 123)

O cenário da Educação Jurídica começa a mudar a partir da década de 1930, quando a “Reforma Francisco Campos” “passou a dividir o curso de Direito em doutorado e bacharelado, sendo que o primeiro dizia respeito à parte mais teórica, à formação acadêmica, e o segundo era voltado à profissionalização” (LEITE, 2016, p. 127).

<sup>37</sup> “pedagogia tradicional como o método de ensino, posto que a simples transmissão do conhecimento era a forma pela qual os professores pretendiam ensinar seus alunos (MARTINEZ, 2006). Claramente, como nota-se até hoje em muitas salas de aula, a pedagogia tradicional limita – ou inviabiliza – o aprendizado, tornando o aluno mero reproduzidor das ideias que lhe são passadas. Em um ensino marcadamente acrítico, a manutenção do status quo tende a ser a consequência natural, uma vez que é retirada do aluno a oportunidade de questionar aquilo que é transmitido; coloca-se uma roupagem de verdade absoluta, de argumento inquestionável, naquilo que o professor fala.” (LEITE, p. 126).

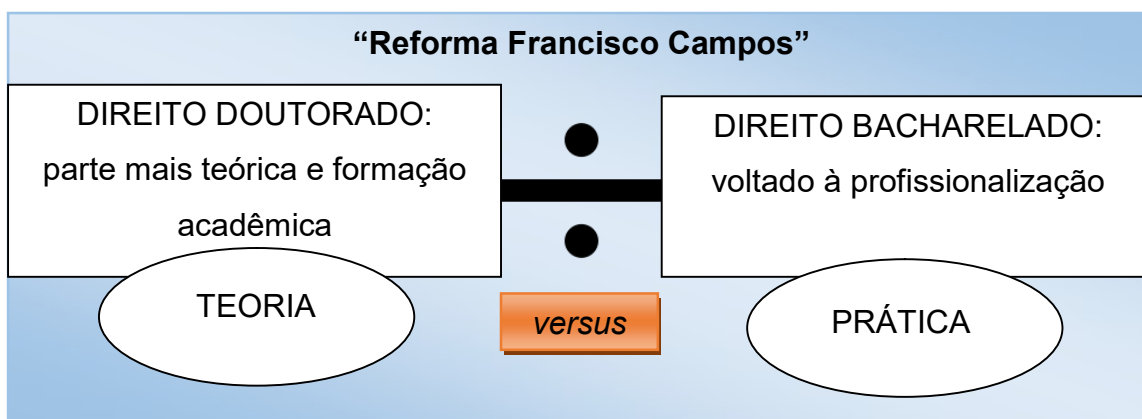


Figura 91 – Representação da divisão estabelecida a partir da reforma Francisco Campos

Fonte: Elaboração própria a partir de Leite (2016)

Novas pedagogias, de orientações liberais, começam a chegar no Brasil com a “Escola Nova” e a maior influência dos Estados Unidos. Entretanto, os cursos de Direito mantiveram-se com a pedagogia tradicional e o mesmo enfoque mercadológico dos cursos, sob a justificativa de que deveria ser mantida a “pureza”<sup>38</sup> do Direito.

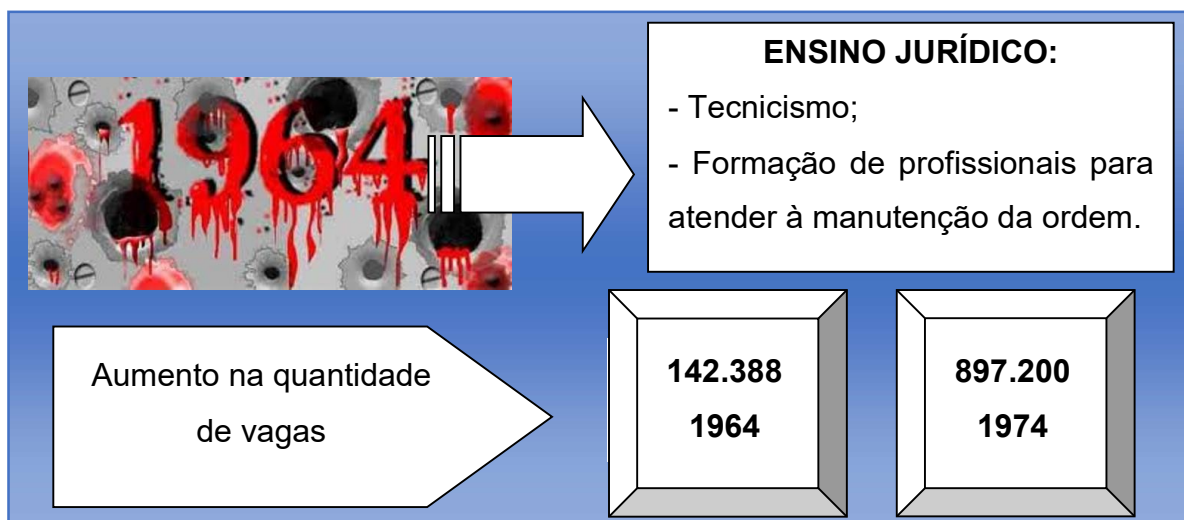
O impulso na produção legislativa com a criação dos Códigos de Processo Penal, Penal e Processo Civil e a promulgação das Cartas Constitucionais de 1937 e 1946 acabaram por aumentar também o número de cursos jurídicos no país, mas sem que houvesse alterações significativas no modelo tradicional dos cursos. Na década de 1960, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que então regulava a educação brasileira, instituiu o currículo mínimo para os cursos superiores:-

A ideia era que as instituições pudessem escolher os currículos de seus cursos, conforme as demandas de cada região, o que não obteve sucesso, uma vez que novamente o mercado foi responsável por ditar esse currículo mínimo afastando a formação de demandas mais prementes da sociedade. (LEITE, 2016, p.127)

O Golpe Militar de 1964 e o regime autoritário que se seguiu trouxeram consequências para os cursos jurídicos, que passaram a ter ênfase no ensino técnico voltado à formação profissional.

<sup>38</sup> Posição reforçada “sobretudo pela obra “Teoria Pura do Direito”, de Hans Kelsen, publicada em 1934 e bastante influente nas décadas seguintes. Dessa forma, a noção de “proteção” e “isolamento” do Direito prevaleceu sobre possíveis tentativas de inovação pedagógica. (LEITE, 2016, p. 127).

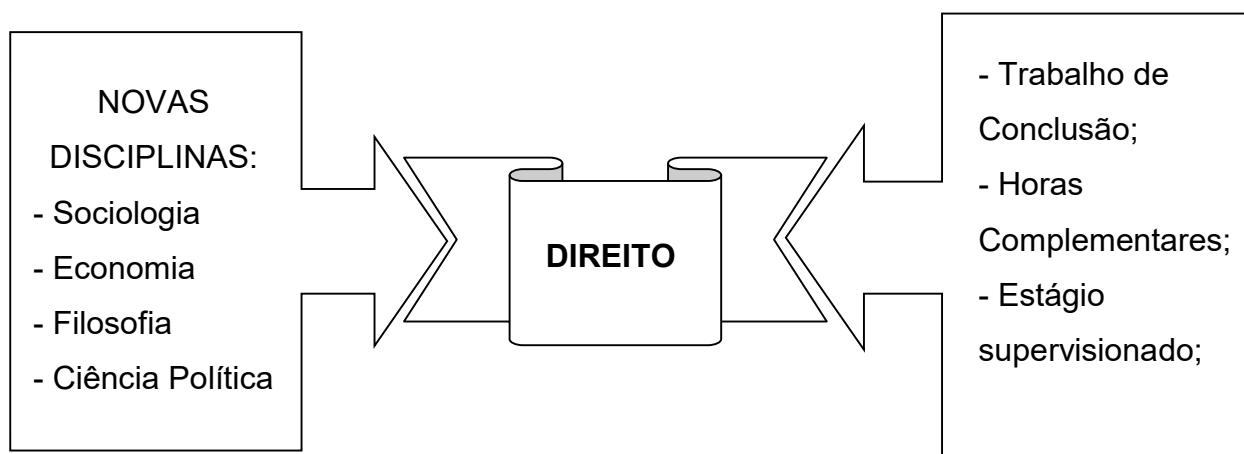
Figura 92 – Representação do Ensino Jurídico durante a Ditadura Militar



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Como não podia deixar de ser, a redemocratização também traria novos ares para a educação jurídica, em 30 de dezembro de 1994, a Portaria Nº 1.886 seria a alteração mais importante nos cursos de Direito desde sua criação:

Figura 93– Inovações na educação jurídica com a Portaria Nº 1886/94



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Pode-se dizer que os impactos dessa portaria foram positivos para a educação, uma vez que tratou o Direito (em tese, ao menos) em seu caráter interdisciplinar, ao exigir o cumprimento das disciplinas citadas acima. Além disso, a portaria procurou conjugar melhor teoria e prática, reconhecendo a complementaridade entre as duas facetas e buscando superar o dualismo que as envolvem. (LEITE, 2016, p. 128).

Mas ocorre que se mantém até a atualidade na acadêmica jurídica a ideia de que o Direito é força estatal ou técnica de coerção, e é essa ideia que se almeja alterar com a inserção dos DH, posto que o “Direito é via de concretização da dignidade da pessoa. Todo direito existe em função do ser humano.”. Assim a formação jurídica deve ser, acima de tudo, uma escola de DH, porque essa é a sua “vocação natural e instintiva”. (NALINI, 2008, p. 241).

Mas não   isso que se verifica na realidade, infelizmente. Na prática, essa ideia   desconsiderada em razão principalmente do aumento exponencial da oferta de cursos superiores no Brasil, que nem sempre, ou melhor, quase nunca, converteu-se em um processo de forma o de qualidade.

Políticas públicas foram desenvolvidas após o processo de redemocratiza o no sentido de democratizar e popularizar o acesso ao ensino superior, como forma de combater o caráter elitista que, historicamente, este nível de forma o carrega, abrindo as portas das universidades a um público a quem por muito tempo não foi permitido sequer sonhar com um curso universitário. Além de buscar a melhoria exponencial da qualidade de vida no país com o aumento de mão de obra qualificada e o desenvolvimento de novas tecnologias.

O Plano Nacional de Educa o (PNE, 2001), seguindo esse entendimento, estabeleceu como meta a expansão do ensino superior, através, principalmente, da amplia o da oferta, pela diversifica o do sistema de ensino, com novas tecnologias, pela flexibiliza o curricular e com a oes de inclusão de minorias, as políticas afirmativas. Essa busca pela universaliza o do acesso ao ensino superior   importante e necessário, mas não se ajusta aos critérios de concorrência calcados nas capacidades acadêmicas de cada um.

Ainda que as justificativas sejam defensáveis, falando especificamente do ensino jurídico, no plano real essa ideia acabou por criar um sistema vicioso que se retroalimenta. Por um lado, a facilidade de ingresso em um curso de Direito inflacionou o número de advogados<sup>39</sup>, frequentando cursos que, movidos pelo neopositivismo das possibilidades de mercado da profissão, voltaram-se   oferta de um

---

<sup>39</sup> Estima-se que existam hoje mais de 850 mil advogados no país, e a proje o para 2018   que esse número chegue a mais de um milhão de profissionais. Outro número que se destaca   a quantidade de IES que ofertam o curso de Direito no país, 1.120 institui oes que lecionam Direito no Brasil. Este número   maior que o número somado de faculdades de Direito de países como EUA, China, Alemanha, Itália e França. Atualmente, são 750 mil estudantes matriculados em Direito no País, dados apresentados por Selem; Bertozzi (2016).

ensino visando prioritariamente à formação técnica, com disciplinas estanques que não se comunicam, e sem preocupação com a formação voltada para a capacidade de pensar, com a criatividade ou com a transformação passível de propiciar à própria sociedade, se esse ensino fosse levado a sério.

Somado a isso, a Ordem dos Advogados do Brasil passou a exigir a aprovação dos egressos do curso de Direito em um Exame da Ordem como forma de aferir as condições mínimas para esse bacharel advogar. Essa exigência adquiriu suma importância para as IES que ofertam o curso de Direito, de forma que o 'ranking' de aprovação de seus estudantes no exame passou a ser cada vez mais utilizado como critério para a própria promoção institucional.

E assim entrou-se no ciclo em que as IES se transformaram em meros cursos preparatórios para o exame, ou outros concursos da área jurídica, voltando-se cada vez mais a um ensino técnico, sem que isso signifique, necessariamente, proficiência ou ainda capacidade ética profissional.

Mas não é essa a única causa de problema na formação jurídica. Existem outras, a exemplo da necessidade de se estabelecer a aproximação do ensino do Direito à realidade em que ele se insere, tanto em abrangência nacional como regional.

Na realidade sempre foi um dos principais motes das críticas que, desde os anos 1970, alertam para a crise do ensino jurídico no Brasil. Essas críticas foram, por sua vez, impulsos fundamentais às reformas do ensino do Direito experimentadas nos últimos 40 anos, especialmente por meio das mudanças na legislação educacional. Não por acaso, muitos dos intelectuais responsáveis por essas críticas foram também os elaboradores das recentes normas sobre a organização dos cursos jurídicos brasileiros. (SENA, 2016, p. 20).

Essa inserção ao mundo real é preciso para que os cursos de formação jurídica, historicamente tidas como escolas de litígio, se alinhem às posturas atuais da sociedade civil e do Poder Judiciário na busca pelo descongestionamento do Poder Judiciário com o incentivo de outros meios de solução de conflito. Essa é uma realidade, inclusive já positivada<sup>40</sup>, em que com a conciliação, mediação e arbitragem sejam possibilitadas formas alternativas e viáveis para a resolução das lides, se antecipando, inclusive, a própria judicialização da demanda. Essas outras formas possuem “uma visão especializada e singular de determinados problemas, e

---

<sup>40</sup> A exemplo do Código de Processo Civil de 2015.



muitas vezes contam com a intervenção de outros profissionais fora da área do Direito: [psicólogos, líderes comunitários, assistentes sociais]”. (ALMEIDA; SOUZA; CAMARGO, 2013, p. 27), que incentivam a realização da interdisciplinaridade dentro da efetiva prática judicial.

Essa denominada crise no ensino jurídico existe, cuja comprovação não se baseia apenas no senso comum, mas também em dados como o número de denúncias nos Tribunais de Ética da OAB<sup>41</sup> contra a conduta em desconformidade dos profissionais do Direito, para se dizer o mínimo. No Tocantins, as estatísticas informadas pelo Tribunal de Ética da OAB/TO dão conta que foram feitas, em 2015, 182 denúncias contra os advogados do Estado.<sup>42</sup>

Somando-se a esses dados, a própria experiência da pesquisadora enquanto recém-formada em um curso de Direito e as vivências cotidianas de desrespeito profundo a todos os DH<sup>43</sup> aguçaram a curiosidade em conhecer, na realidade regional, se existem, nos cursos voltados à formação jurídica, ou seja, naqueles que irão trabalhar o Direito em todos os seus aspectos, a preocupação em inserir a temática dos DH como base para essa formação.

Conforme o pensamento de Bobbio, já está ultrapassada a questão da fundamentação e positividade dos DH, agora a questão primordial é implementá-los, e, para isso, a educação jurídica pode contribuir.

O avanço do conhecimento e o desvendar do sequenciamento do genoma humano se incumbiram de mostrar que não há fundamentação biológica em qualquer subdivisão racial da espécie humana e que os critérios de diferenças visíveis, a começar pela cor da pele, são apenas juízos de aparência. Neste sentido, as ciências biológicas são um elemento adicional para a afirmação dos princípios da igualdade e da não-discriminação, que resultaram na positividade do valor do ser humano. (BOBBIO, 2004, p. 84).

---

<sup>41</sup> “Em 2015, recebemos 15.538 (quinze mil quinhentos e trinta e oito) demandas, das quais 14.976 (quatorze mil novecentos e setenta e seis) demandas foram recebidas pelo Sistema da Ouvidoria, via formulário Fale Conosco (site); 392 (trezentos noventa e duas) atendimentos por telefone; 59 (cinquenta e nove) atendimentos pessoais, 14 (quatorze) e-mails cadastrados e 97 (noventa e sete) expedientes físicos protocolados via Sistema de Gestão Documental – SGD”. Fonte: Ouvidoria da OAB NACIONAL.

<sup>42</sup> Disponível em: <http://www2.oabto.org.br/pagina-ted>.

<sup>43</sup> Dados da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos, relatam que em 2015 foram recebidas 137.516 denúncias de violações de direitos humanos, representando uma média de 376 registros por dia. Denúncias feita principalmente pelo principal canal de comunicação com a sociedade o Disque 100. Fonte: Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/noticias/2016/janeiro/disque-100-mais-de-130-mil-denuncias-de-violacoes-de-direitos-humanos-foram-registradas-em-2015>>.

Sendo assim, é preciso que esse processo educativo possibilite a compreensão que existem os destinatários genéricos dos DH: todos os seres humanos; mas que não se pode esquecer que também existem destinatários específicos: criança, mulher, idoso, as minorias; cujos direitos precisam ser reafirmados para não se tornarem ainda mais excluídos do rol de seres humanos cujos direitos são respeitados. Importa que a educação jurídica se volte a reafirmar esses direitos, ensinar a respeitá-los, torná-los sólidos, consistentes e suscetíveis de serem protegidos pela força estatal (NALINI, 2008).

Por isso, a discussão acerca do tratamento da temática dos DH no ensino superior, principalmente no bacharelado em Direito, torna-se deveras interessante, pois não se enquadra nas concepções tradicionais ou monodirecionadas; deve ser inserida em um contexto triplo, como defende Feitosa, “intercultural, interdiscursivo e interdisciplinar” (2007, p. 275).

A educação intercultural demanda “a adoção de medidas, que, segundo educadores de diferentes contextos, podem ser agrupadas em torno de quatro tipos de ação, a saber: desconstruir, articular, resgatar e promover (NALINI, 2008, p. 275). Portanto, defender que a EDH deve ser intercultural quer dizer que é necessário “penetrar no universo de preconceitos e discriminações incertas na complexa realidade cultural brasileira” (NALINI, 2008, p. 275), e, a partir daí, buscar políticas educativas e práticas pedagógicas que levem em consideração a diversidade cultural do país, que deve ser reconhecida e valorizada, tendo sempre a educação como direito de todos.

O tratamento interdiscursivo a ser dado à temática dos DH tem a ver com “as estruturas acadêmicas e curriculares da graduação e da pós-graduação em Direitos Humanos, um aprofundamento em proposições teóricas discursivas de diversas matérias, distribuídas em diferentes disciplinas” (*Ibidem*), considerando uma abrangência em diferentes níveis de racionalidade.

É na racionalidade formal que os sentidos dos discursos jurídicos e extrajurídicos e as argumentações acadêmicas devem se entrecruzar e se complementar, sem desconsiderar neste processo a formação ideológica dos sujeitos (alunos e professores). Essa racionalidade deve estabelecer um processo interativo com o universo dos DH, compreendido em disciplinas como História, direito, filosofia, psicologia, sociologia, antropologia, entre outros.

Em tese, a educação jurídica nacional já incorpora a temática dos DH pelo menos desde a criação do PNEDH e das Diretrizes Nacionais para EDH, mas, apesar disso, ainda existem críticas sobre o ensino jurídico nos dias atuais. O que é esse Direito ensinado nos dias hoje e o citado tecnicismo do qual é acusado é sintetizado por Leite ao citar a fala de Aloysio Ferraz Pereira para relacionar o que se deve evitar na formação jurídica, quando estabelece uma correlação com obra de Machado de Assis:

Contentar-se com ser técnico em Direito significa limitar-se ao empírico utilitário, renunciar à racionalidade científica e à lúcida compreensão do Direito em seu contexto existencial e ontológico. Esta compreensão revela-se indispensável ao próprio exercício das profissões jurídicas. Limitar-se à técnica jurídica seria resignar-se a agir e trabalhar como disse fazê-lo aquele inseto que Machado de Assis imaginou interpelar: “Meu senhor, respondeu-me um longo verme gordo, nós não sabemos absolutamente nada dos textos que roemos, nem amamos ou detestamos o que roemos: nós roemos”. (LEITE, 2016, p. 130).

O entendimento do que se espera do profissional da ciência jurídica é que seja capaz de lidar com os problemas sociais e sua constante dinâmica, que consigam acertar o descompasso que hoje se vê entre o Direito e a vida social e entendam o direito como instrumento de transformação social e não somente como significado de contenda jurisprudencial.

Mas, além de tudo, a educação jurídica deve ser crítica e dialética em todos os aspectos, especialmente no que tange à temática dos DH, de forma que o profissional e cidadão por ela formado sejam conscientes da importância de sua formação não só com relação à aquisição do conhecimento, mas também na responsabilidade pela construção, reconstrução e transformação desse conhecimento e de sua responsabilidade enquanto ser social e político.

#### **4.5 Os sujeitos do processo de ensino aprendizagem e seus papéis**

O universo onde se dá o processo de ensino-aprendizagem que aqui interessa relatar são as IES que ofertam os cursos de graduação em Direito no estado do Tocantins. Conforme dados coletados pela pesquisa, a maioria dessas

instituições é particular, seguindo o padrão nacional, onde estas instituições são responsáveis por mais de 80% dos cursos de Direito do país.

Diversas críticas são, conforme já citado, feitas ao expressivo número de cursos de graduação em Direito, especialmente, na rede privada, e estabelecem uma correlação de que a má qualidade na formação ofertada nesses cursos se deva pela lógica de mercado adotada pela maioria das IES em detrimento da qualidade de ensino.

De acordo com as mencionadas críticas, todas essas escolhas se orientam para o mesmo fim: obter o maior número de alunos, pagando o maior preço possível (mesmo que sejam modestos), com a maior margem de lucro e dividendos para os acionistas. No fim, esses novos cursos concorrem com outros e maior tradição e reconhecimento, gerando uma “corrida ao fundo”, diminuindo a qualidade do ensino como um todo. Assim, a proliferação de cursos de Direito, especialmente na rede privada, é vista como indicador da má qualidade do ensino. (GHIRARDI, 2014, p. 1)

O que se ensina e o que se aprende neste contexto deriva da forma como as IES concebem seus princípios e projetos pedagógicos, que deveriam ser, mas nem sempre são, voltados à prática “de um ensino adequado para a perspectiva axiológica e multicultural que o complexo social da contemporaneidade exige dos agentes do Direito.” (HERRERA, 2015, p. 203).

E quem são os sujeitos/atores deste processo? O Docente dos cursos de Direito no Brasil, segundo dados do Observatório de Direito da Fundação Getúlio Vargas (2014), são em sua maioria homens, num percentual de 62%, e especificamente nas instituições privadas esse número chega a 83%. No Tocantins, pelos dados coletados, a maior parte do corpo docente é composto por mulheres, num percentual de 63%.

Outros dados coletados na mesma pesquisa dão conta que, em âmbito nacional, considerando as redes públicas e privadas de ensino jurídico, proporcionalmente com outras áreas, as funções docentes sem pós-graduação *stricto sensu* é maior nos cursos jurídicos. Os docentes dessa categoria perfazem 29% nos cursos de Direito da rede pública e 30% nos cursos jurídicos da rede privada. Quanto à carga horária, os cursos jurídicos foram os que apresentam a menor proporção de docentes em regime integral (34%) em comparação com as outras áreas.

O que se verifica, rotineiramente, é que o corpo docente do curso de Direito é composto por profissionais de diversas origens, sendo desde juízes, promotores, advogados e de outras áreas da prática jurídica que têm a docência como segunda atividade, até os professores em tempo integral, com dedicação integral e titulação acadêmica, além dos profissionais de disciplinas não jurídicas, tais como economistas, filósofos, sociólogos.

O certo é que cada profissional com suas próprias experiências e percepções sobre o Direito é imprescindível para uma formação completa, que para ser realmente efetivada demanda que as IES disponham de um projeto pedagógico que valorize a pesquisa e a dedicação acadêmicas, possibilitadas pelos professores com maior titulação acadêmica e que têm dedicação exclusiva, mas sem desconsiderar a importância da interação com o mundo prático-profissional, a cargo, preferencialmente, dos profissionais que também são docentes. (ALMEIDA; SOUZA; CAMARGO, 2013).

Independentemente das críticas quanto à atuação didático-metodológica do docente da formação jurídica, e sobre a qual este trabalho não irá se debruçar, o certo é que para que se dê alcance aos objetivos pretendidos com a inserção dos DH dentro do processo de ensino-aprendizagem do curso de Direito, faz-se necessário colocar em prática o diálogo dentro do ambiente educativo.

Por diálogo, entende-se que:

O professor não deve se preocupar tão somente com o conhecimento e a transmissão de informações para o discente, mas também se incluir como participante no processo de construção da cidadania do aluno. O docente deve ter em mente que possui um papel fundamental na facilitação do processo de aprendizagem do aluno, sendo um intermediário entre os conteúdos apresentados e a atividade construtiva de assimilação do discente. (ALMEIDA; SOUZA; CAMARGO, 2013, p. 82)

Diversas são as características dadas ao chamado bom professor, Paulo Freire oportunamente já destacou o papel do que seria esse profissional:

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio [...]. Seus alunos se cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 1996, p. 33).

Mas, por mais que se tente limitar, “o espaço educacional não se limita à sala de aula nem ao que emite um docente. O discente não só é sujeito, ao ler e apreender o comportamento dos docentes e administração, é ator do processo educacional, inclusive porque sente simpatia e antipatia” (SILVA, 1991, p. 176). Por isso, deve-se levar em conta que o outro lado dessa relação de ensino-aprendizagem, o discente, que é quem verdadeiramente o processo educacional objetiva alcançar, não é um simples sujeito, mas ator.

É possível fazer um breve perfil desse discente a partir do Relatório feito pelo Observatório do Ensino do Direito, da Fundação Getúlio Vargas (2015):

- a) 64.930 alunos, que representam 8,4% do total de matrículas nos Cursos de Direito, frequentam cursos gratuitos oferecidos por instituições públicas federais e estaduais;
- b) Os demais 704.959 alunos estão matriculados em cursos pagos e se distribuem entre: (i) aqueles beneficiados por financiamentos exclusivamente públicos (170.490 ou 22,1% do total), (ii) os beneficiados por financiamentos exclusivamente privados (116.519 ou 15,1% do total), (iii) aqueles que têm uma combinação de financiamentos públicos e privados (22.146 ou 2,9% do total) e (iv) aqueles que não possuem financiamento (395.804 ou 51,4% do total);
- c) Ao todo, no Direito, os programas de financiamento federal beneficiam 179.919 alunos, cerca de 23,4% do total de alunos dos cursos jurídicos no Brasil e 25,5% do total de alunos de cursos jurídicos pagos.

No Tocantins, pelos dados obtidos, e relativamente aos alunos em último ano de cursos, o percentual que cursa em IES privadas é de 74%.

Assim, esses dados confirmam os dados já expostos de que a grande maioria dos cursos de Direito se dá em IES Particulares. Outro aspecto que deve ser levado em consideração em relação ao corpo discente, e que merece uma pesquisa, diz respeito aos motivos da escolha do curso de Direito, e a importância da vocação para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Para esse sucesso ou não, influem também as características próprias de cada um, entre elas as várias escalas de dificuldades de aprendizado, que decorrem em princípio da história escolar.

Fazendo com que muitos discentes acreditam que as aulas expositivas e a leitura acrítica são suficientes para formar seu conhecimento, deixando de procurar outras fontes de conhecimento e de participar de atividades extracurriculares. Essa visão passiva do processo de ensino-aprendizagem é estimulada pela prática do Ensino Médio e por uma visão consumerista que muitos estudantes (e suas famílias) têm do Ensino Superior. (ALMEIDA; SOUZA; CAMARGO, 2013, p. 83)

Mas a responsabilidade pelo processo educativo não é exclusiva do Docente, ao discente cabe se inserir neste processo num papel colaborativo, como já defendia Paulo Freire “ninguém educa a ninguém, nem ninguém se educa a si próprio, senão que os homens se educam entre si (ou em comunhão) mediatizados pelo mundo” (1987, p. 33-44).

Também não podem deixar de ser consideradas nesse complexo processo as relações cognitivas e afetivas entre seus atores, que são, por vezes, extremamente atuantes nos resultados alcançados.

Voltando-se para o processo de ensino-aprendizagem em direitos humanos que seja realmente efetivo, deve-se, conforme defende Morin (2007a), promover uma reforma de pensamento passando de unilinear e unilateral para circular e multireferencial e reavivar a contextualização e a globalização, atualmente atrofiadas pelo ensino parcelado.

Para ele, isso significa mudar o próprio ambiente acadêmico através de imperativos interdependentes e que se mostram capazes de promover essa mudança necessária a todos os cursos, mas especialmente nos cursos de Direito.

## PARTE III - CONSIDERAÇÕES FINAIS

SEÇÃO 1 - ACHADOS

SEÇÃO 2 - FECUNDIDADE DA PESQUISA

SEÇÃO 3 - *CHECK LIST* DE PROPOSIÇÕES



## 1 ACHADOS

Esta pesquisa debruçou sobre as questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de DH e a sua inserção na formação jurídica dos bacharéis do Tocantins, buscando conhecer como esse processo ocorre. O panorama que se desenhou foi obtido com a triangulação dos dados das diferentes fases da pesquisa, utilizando em cada uma delas formas diversas de coleta, análise e interpretação. Baseando-se em pesquisa exploratória, pesquisa em referenciais teóricos, estudo da legislação voltada à EDH, análise dos PPP dos cursos e análise das respostas dos sujeitos-parte do processo.

Além de conhecer os aspectos intrínsecos do processo de ensino-aprendizagem, a pesquisa possibilitou conhecer a representatividade social dos sujeitos participantes da pesquisa. Em 2016, os alunos matriculados no último ano do curso de Direito do estado do Tocantins frequentam cursos particulares (70%), são majoritariamente mulheres, com faixa etária entre 21 e 30 anos, que estão em sua primeira graduação e estudam no turno noturno. Os professores são predominantemente mulheres, com idade entre 21 e 30 anos, com formação de Mestrado e exercendo o magistério há mais de seis anos. Os Coordenadores são homens, com idade de 31 a 40 anos, formação em nível de especialização, a maior parte e tempo de profissão no magistério de 4 a 10 anos.

As respostas dos questionários apresentaram a visão subjetiva do respondente, o que nem sempre corresponde à realidade do resultado do processo de ensino-aprendizagem, mas como os sujeitos percebem. E são vários os fatores que influenciam neste processo dinâmico. Nem sempre o aluno aprende o que o professor ensina, e nem sempre o professor ensina o que o aluno aprende. Os papéis dos sujeitos, apesar de serem bem definidos na teoria, não são tão fáceis de serem exercidos na prática. Assim como a teoria do PPP nem sempre se transforma em realidade na prática.

Com esse trajeto, buscou-se responder à questão-problema formulada: de como se daria a inserção do conteúdo da temática de DH nos cursos de Direito do estado do Tocantins. Para isso, foram definidos os indicadores aptos a constatar as formas de inserção e o conseqüente cumprimento da exigência legal, utilizando-se das orientações previstas na Resolução/CNE Nº 1, de 12 de maio de 2012, e no PNEDH.

O primeiro indicador foi a inserção da temática pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente – Aspectos Trans e Interdisciplinar. Nestes, o entendimento adotado para a análise dos PPP considerou como tratamento transversal e interdisciplinar as inserções localizadas em ementas e bibliografias de diversas disciplinas, nos regulamentos dos núcleos de prática jurídica e/ou estágio supervisionado, bem como em situações específicas criadas pelos próprios cursos, que fugiram dessa classificação inicial.

O aspecto transdisciplinar ocorreu nos PPP como uma espécie de coordenação, envolvendo as disciplinas e interdisciplinas num trabalho voltado para promover a inserção dos Direitos Humanos no processo de ensino-aprendizagem dos cursos de Direito. A pesquisa visualizou esta forma de tratamento através de situações próprias, que fugiam do simples aspecto interdisciplinar e colocavam os DH em um nível de integração entre as disciplinas, que transcendia as próprias disciplinas, a exemplo do que se vê no PPP do Curso XI que trata os Direitos Humanos “como uma das habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos acadêmicos” e que o curso de Direito deve “promover o fortalecimento de práticas individuais e sociais para a proteção dos DH”. Este aspecto de envolvimento disciplinar foi verificado nos cursos I, II, III, V, VI, VII, VIII, X e XI, ou seja, em nove dos 15 cursos.

Comparativamente, o aspecto interdisciplinar foi verificado em todos os cursos, e ocorreu nos PPP através de estratégias de flexibilização e integração das disciplinas. A pesquisa detectou a inserção da temática em:

- a) atividades voltadas à formação da prática jurídica e do estágio supervisionado, demonstrando que os cursos que o fazem, buscam integrar o conteúdo dos DH à formação profissional dos futuros bacharéis em Direito;
- b) nas ementas e bibliografias de diversas disciplinas. Esta presença pode ser interpretada de dois modos: 1) através de trabalho cooperado entre as disciplinas em torno do tema, caracterizando a real interdisciplinaridade que parte do planejamento à execução cooperada; 2) a temática pode ser trabalhada simplesmente em caráter multidisciplinar, ou seja, de forma simultânea em várias disciplinas, como uma temática comum a várias delas, mas sem trabalho conjunto, cada uma em seus limites acadêmicos.

A conclusão obtida através da análise dos PPP foi que a totalidade dos cursos trata a temática de DH de forma trans e interdisciplinar. No entanto, a pesquisa empírica, ao ouvir os sujeitos do processo, obteve conclusões destoantes, pois somente os professores seguiram essa tendência de resposta. Para os alunos, a forma mais percebida de inserção da temática foi através da oferta de disciplina autônoma de DH, e os coordenadores sequer informaram esse tratamento como um dos mais relevantes. Desenhando-se um panorama de descompasso entre as percepções das categorias de sujeito, e, entre a teoria e a prática, tendo sido possível detectar discrepâncias quanto ao que esses sujeitos entendem e por consequência aplicam nos tratamentos inter, trans e multidisciplinar da temática de DH.

O segundo indicativo adotado foi quanto à inserção através de disciplinas obrigatórias e optativas – Aspecto Disciplinar. Neste indicativo a análise dos PPP considerou a presença de disciplina específica em DH, sem fazer distinção entre serem de oferta obrigatória ou optativa. A grande incidência de disciplinas, presente em 13 dos 15 cursos, demonstrou que, muito embora a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade sejam defendidas por autores como Paviani, Morin e Japiassu, como formas eficientes e “corretas” para inserir os conteúdos ou conhecimentos específicos dos DH, o caráter disciplinar foi o que mais se evidenciou para tratar a temática dos DH. Confirmando o entendimento proposto pelo estudo teórico de que essas formas de inserção buscam estabelecer diferentes níveis de interação entre as disciplinas e não a extinção das mesmas. Neste aspecto a análise dos PPP foi de acordo com a forma escolhida pelos alunos, na pesquisa empírica, como sendo a melhor forma para inserir a temática dos DH no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, foi detectada mais uma divergência entre as categorias, visto que tanto professores como coordenadores elegeram outras formas como mais eficientes: através de projetos de pesquisa e extensão e de forma trans e interdisciplinar.

O terceiro indicativo foi a observância da inserção da temática na pesquisa e na extensão – Aspecto Projetos. A análise dos PPP considerou como representação deste indicador a presença da temática em contextos que caracterizavam e previam a inserção da temática por meio de projetos de pesquisa e/ou extensão. Optou-se por não individualizar ou separar “pesquisa” e “extensão”, tendo em vista que nos PPP nem sempre foi possível verificar essa separação e em

muitos deles os dois tipos de atividades são apresentados simultaneamente nas atividades previstas.

Mesmo que se questione o caráter interdisciplinar ou transdisciplinar que estes projetos tenham, considerou-se mais relevante a importância do papel desempenhado pela Pesquisa e Extensão como forma de viabilizar que o conhecimento desenvolvido através do Ensino, no ambiente acadêmico, consiga chegar à comunidade e sobre ela exercer influência.

O que se percebeu nos PPP com relação à execução desses projetos, enquanto metodologia de ensino, é que se busca através deles envolver alunos e professores fora do ambiente da sala de aula, visando à formação individual e possibilitando ao mesmo tempo a difusão dos ideais dos DH, tendo sido detectada em oito dos 15 cursos. Este aspecto foi uma das melhores formas para inserção da temática de DH, escolhida por professores e coordenadores, ao contrário dos alunos que optaram pela forma disciplinar.

Diante dos dados, a hipótese de pesquisa foi negada, uma vez que existe a inserção da temática de DH na totalidade dos cursos de Direito cobertos por esta pesquisa e que representam na pesquisa documental 100% do total, e na pesquisa empírica 74% do total de cursos do estado do Tocantins, cujas evidências foram comprovadas tanto pela análise dos PPP como pela pesquisa empírica que ouviu os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

Embora a hipótese tenha sido negada, haja vista ter-se verificado no aspecto formal a presença da temática nos PPP de todos os cursos de Direito, 16% dos alunos não perceberam a inserção da temática de DH durante o seu processo de formação jurídica. Fato que também se destacou nas repostas de 30% dos Professores que afirmam que não há a inserção da temática no processo de planejamento do ensino, e 20% dos Coordenadores disseram que não há inserção da temática nos PPP, contrariando a análise dos PPP que localizou a temática em todos os cursos.

Os cursos também atendem à legislação no que diz respeito à obrigatoriedade da inserção da temática nas formas trans, inter e disciplinar, além de projetos de pesquisa e extensão e de forma mista, conforme ficou demonstrada na Seção 3 da Parte I.

Todavia, os resultados da pesquisa empírica divergiram da análise documental, pois aquela demonstrou que todas as categorias: alunos, professores e

coordenadores desejam melhorias na inserção da temática e concordaram quanto à avaliação desta inserção no processo de ensino-aprendizagem, que não foi considerada ótima por nenhuma delas. Coordenadores e alunos entendem que esta prática de inserção nas IES é apenas suficiente e precisa de melhorias e os próprios professores a consideram insuficiente.

Este panorama constitui uma excelente oportunidade de melhoria e o ambiente também se mostrou acessível a esta atuação, pois, de forma surpreendente, ao contrário do que afirma o senso comum, a percepção da importância que alunos, professores e coordenadores atribuem aos Direitos Humanos na formação jurídica revelou-se altamente positiva, com valores majoritários de que são muito importantes.

Outra conclusão interessante foi de que a Resolução CNE, Nº 01, de 12 de maio de 2012, influenciou em pelo menos três cursos de Direito no que se refere à inserção da temática nos PPP. Lembrando de que esta informação toma como base a resposta dada pelos Coordenadores de curso, e que não representam a totalidade de cursos, pois só 10 de 15 participaram da pesquisa. Por outro lado, em pelo menos outros três cursos, a temática já era tratada antes mesmo da Resolução, mostrando que a preocupação com o tema antecedeu a obrigatoriedade legal.

Descortina-se a partir daqui um vasto campo de pesquisa a ser explorado, em face da quantidade de dados obtidos com a pesquisa empírica, mais de 34.000, e com a análise documental, mais de 1.500 páginas dos PPP e MC, possibilitando aprofundar o conhecimento para além do tratamento didático-metodológico dado à temática de DH nos cursos de graduação em Direito do estado do Tocantins.

Finalmente, registra-se que as metodologias e técnicas escolhidas mostraram-se viáveis e aptas para alcançar o objetivo principal, assim como os secundários estabelecidos pela Pesquisa.

## 2 FECUNDIDADE DA PESQUISA

O quantitativo e a diversidade de dados gerados pela pesquisa através dos diversos procedimentos de coleta, estratégia de tratamento, análise e interpretação podem ser muito mais explorados em pesquisas posteriores e estas poderão debruçar-se sobre questões específicas, tais como:

- a) Conhecer e analisar o que os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem entendem por DH e como essa percepção influencia neste processo;
- b) Ampliar o tratamento dos dados a partir da análise multivariada de dados;
- c) Estudar as formas singulares de inserção da temática que foram detectadas, que fugiram à classificação adotada nesta pesquisa e chamaram a atenção para um estudo específico, visando a descobrir como essas previsões são compreendidas, interpretadas e como se concretizam na prática educativa e, principalmente, que efeitos surtem no processo de ensino-aprendizagem em DH na educação jurídica;
- d) Realizar o estudo comparado das legislações de países do Mercosul, que regulamentam a EDH, para verificar em que patamar se insere a legislação pátria.
- e) A pesquisa apontou que todos os cursos de Direito do Tocantins trabalham a temática de DH, no entanto, 40% dos professores que participaram desta pesquisa informaram que a temática de DH não fez parte de sua formação acadêmica, de modo que merece ser estudado como é a formação voltada aos DH ao profissional do ensino jurídico do estado do Tocantins;
- f) Outra discussão interessante poderá ser feita a partir das respostas dos alunos dos cursos de Direito para as contribuições que os DH agregam à formação profissional jurídica;
- g) Existe a possibilidade de efetuar a análise dos dados, tendo como parâmetro os gêneros dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

### 3 CHECKLIST DE PROPOSIÇÕES

O cenário desenhado pela Pesquisa, somado ao conjunto de normatização legal que rege a EDH e o embasamento teórico sobre o tema, possibilitou a elaboração de um conjunto propositivo a ser apresentado como aplicação prática deste Relatório, tanto ao Programa de Mestrado em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos e às suas mantenedoras, ESMAT e UFT, que é o local de prática profissional da pesquisadora, como, principalmente, à comunidade acadêmica da educação jurídica do estado do Tocantins.

Essas proposições serão elencadas como as seguintes ações programáticas:

- a) Criar o Programa de Formação Permanente voltado à Educação em Direitos Humanos, a ser desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Empíricas no Direito e na Educação, para os profissionais do ensino jurídico do estado do Tocantins, trabalhando estratégias didático-metodológicas para a inserção da temática nesse nível de ensino, visto que metade dos professores não tem formação pedagógica específica;
  - a.1) Incentivar a prática de projetos de extensão voltados à EDH, levando a produção do conhecimento acadêmico e o próprio processo de ensino e formação do aluno para fora do ambiente da sala de aula;
  - a.2) Capacitar o corpo docente e de coordenadores sobre as formas diversas para o tratamento do conteúdo dos DH: disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinarmente. Sendo necessárias a conceituação e distinção destas formas, pois, como visto na pesquisa, esses conceitos não estão bem construídos nos cursos pesquisados, o que resultou em fragmentação e superficialidade no trato da temática;
  - a.3) Estimular a prática educacional voltada ao objetivo de tornar o aluno agente de seu conhecimento e capaz de refletir sobre sua própria formação em DH, ciente de que a plena apreensão destes possibilitará a formação de cidadãos ativos, construtores de alternativas políticas, sociais e econômicas para os problemas regionais, bem como a formação de profissionais capazes de atuar pela defesa e eficácia dos DH;

- a.4) Viabilizar táticas de enfrentamento do estereótipo dos Direitos Humanos;
- b) Socializar imediatamente os resultados desta pesquisa com as IES;
- c) Estimular novas práticas e socializar as práticas já desenvolvidas pelas IES voltadas à temática de DH com a inserção de Seminário de Educação em Direitos Humanos como uma programação do Congresso Internacional de Direitos Humanos do Programa de Mestrado;
- d) Criar mecanismos para premiar as melhores práticas em EDH realizadas pelas IES do Tocantins;
  - c.1) Criar um repositório digital para arquivo e consulta dessas práticas;
- e) Incentivar a criação de linhas junto à graduação em Direito das IES para estimular pesquisas que possibilitem mapear e conhecer os problemas regionais específicos a serem trabalhados pela EDH, através da metodologia fundamentada no modelo problematizador de Magendzo<sup>44</sup>;
- f.1) Fortalecer essas pesquisas através de parcerias interinstitucionais como a OAB-TO (Ordem dos Advogados do Brasil), o Conselho Estadual de Direitos Humanos, IES e outras;
- f) Realizar reuniões periódicas com os coordenadores dos cursos de Direito para estabelecer prioridades e desenvolver ações conjuntas das IES, que visem à solução dos problemas regionais que envolvam a EDH, utilizando os recursos de Educação a Distância disponibilizada pela ESMAT nas comarcas.

---

<sup>44</sup> “O modelo problematizador caracteriza-se pela abordagem crítica, levando o educando ou o defensor dos direitos humanos à conscientização dos problemas ou dificuldades que afetam sua comunidade, a partir da análise das dimensões políticas e ideológicas. O desenvolvimento humano ocorre em uma realidade social. O conhecimento sobre os direitos humanos se constrói na medida em que os homens tomam consciência das diferentes “verdades” sobre liberdade, justiça, igualdade, dignidade humana e principalmente sobre situações em que os direitos humanos são violados em suas vidas. (BRASIL, 2013, p. 29)

Para saber mais: Propuesta Hacia el nunca más desde la Educación en Derechos Humanos. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación- PIIE. Academia de Humanismo Cristiano. Santiago: 2002 e MAGENDZO, Abraham K. Educación en Derechos Humanos. Santiago: LOM Ediciones, 2006.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Frederico de; SOUZA, André L. D.; CAMARGO, Sarah Bria de. Direito e Realidade: desafios para o ensino jurídico. In: **Ensino do Direito em Debate: Reflexões a partir...**São Paulo: Direito GV, 2013, p. 19-32. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/11274/Ensino%20do%20direito%20em%20debate.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 28 de abr. 2016.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BECKER, H. A Epistemologia da pesquisa qualitativa. **Revista de Estudos Empíricos em Direito Brazilian Journal of Empirical Legal Studies**. v. 1, n. 2, jul. 2014. Disponível em: <[www.reedpesquisa.org/ojs2.4.3/index.php/reed/article/download/18/17](http://www.reedpesquisa.org/ojs2.4.3/index.php/reed/article/download/18/17)>. Acesso em: 22 ago. 2016.
- BITTAR, Eduardo C. B. (Coord.). **Educação e Metodologia para os Direitos Humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.
- \_\_\_\_\_. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA, Rosa G. et al (Coord.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Universitária, 2007. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/26\\_cap\\_3\\_artigo\\_04.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/26_cap_3_artigo_04.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2015.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos Direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 2004. Disponível em: <[http://www.mprj.mp.br/documents/10227/14586286/a\\_era\\_dos\\_direitos.pdf](http://www.mprj.mp.br/documents/10227/14586286/a_era_dos_direitos.pdf)>. Acesso em: 04 ago. 2016.
- BORGES, Alci M. R. **Direitos humanos: conceitos e preconceitos**. [200-]. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/alciborges/alci\\_dh\\_conceitos\\_preconceitos.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/alciborges/alci_dh_conceitos_preconceitos.pdf)>. Acesso em: 04 out. 2016.
- BRANCO, Paulo G.G.; MENDES, Gilmar. **Curso de Direito Constitucional**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm)>. Acesso em: 10 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 02 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CSE Nº 9, de 29 de setembro de 2004** - institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. 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: 23 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 04 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009**. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm)>. Acesso em: 11 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 7.177, de 12 de maio de 2010**. Altera o Anexo do Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7177.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7177.htm)>. Acesso em: 11 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3**. 2010. Disponível em: <<http://www.pndh3.sdh.gov.br/public/downloads/PNDH-3.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=to&tema=censodemog2010\\_edu](http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=to&tema=censodemog2010_edu)>. Acesso em: 22 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012**- Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=17810&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17810&Itemid=866)>. Acesso em: 23 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Caderno de 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://www.sdh.gov.br/assuntos/conferenciasdh/12a-conferencia-nacional-de-direitos-humanos/educacao-em-direitos-humanos/caderno-de-educacao-em-direitos-humanos-diretrizes-nacionais>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Emec**. [200\_]. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21 set. 2016.

CANDAU, Vera M. F. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação. Edu. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, Eduardo (Coord.). **Educação e Metodologia para os Direitos Humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 285-298.

CANOTILHO, José J. G. **Direito Constitucional**. 6 ed. revista. Coimbra: Almedina, 1993. Versão digital.

\_\_\_\_\_ et al (Org.). **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva; Almedina, 2013.

CARLOS, Jairo G. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades**. 2007. (Dissertação) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2007. 171 fl. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp043343.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

DALLARI, Dalmo de A. O Brasil rumo à sociedade justa. In: SILVEIRA, Rosa G. et al (Coord.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Universitária, 2007. p 29-49. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/dados/livrosedh/br/fundamentos/26\\_cap\\_3\\_artigo\\_04.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/livrosedh/br/fundamentos/26_cap_3_artigo_04.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2015.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa G. et al (Coord.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa: Universitária, 2007. p. 441-456. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/26\\_cap\\_3\\_artigo\\_04.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/26_cap_3_artigo_04.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2015.

DUCH, Fernando F. Estrutura curricular no ensino superior. **Integração**: ensino, pesquisa, extensão. Ano I, nº 1, maio/1995. p. 46-49. Disponível em: <[http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos\\_academicos/46\\_1.pdf](http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/46_1.pdf)>. Acesso em: 21 out. 2016.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1987.

ESMAT. Tribunal de Justiça do Tocantins. **Manual do Aluno Mestrado em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos**, Turma 3 – 2015/2016.

FARIAS, Edilsom. **Liberdade de Expressão e Comunicação**: teoria e proteção constitucional. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2004.

FEITOSA, Maria Luiza P. de A. M. Pós-graduação em direitos humanos: dificuldades em compatibilizar lógicas diversas. In: SILVEIRA, Rosa G. et al (Coord.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Universitária, 2007. p. 275-293. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/26\\_cap\\_3\\_artigo\\_04.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/26_cap_3_artigo_04.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2015.

FRANÇA. **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1798**. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>>. Acesso em: 15 set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

\_\_\_\_\_. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

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

FREITAS, Henrique M. R. de. (Coord.). **Método de pesquisa survey**. Disponível em: <[http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/metodo\\_de\\_pesquisa\\_survey.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/metodo_de_pesquisa_survey.pdf)>. Acesso em: 09 mar. 2016.

GHIRARDI, J. G. et al. Visões de universidade nas críticas ao ensino jurídico brasileiro. CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DO DIREITO – ABEDI., 8. Desafios da educação jurídica brasileira no século XXI”. **Anais...** maio 2014. Disponível em:< <http://docplayer.com.br/8740014-Visoes-de-universidade-nas-criticas-ao-ensino-juridico-brasileiro.html>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

GHIRARDI, J. G.; CUNHA, Luciana G.; FERFERBAUM, Marina (Coords.) Ensino superior 2012 – docentes detalhamento regional comparativo da área geral de ciências sociais, negócios e direito. **Observatório do Ensino do Direito, FGV Direito**, São Paulo, v. 1, n. 3, set. 2014. Disponível em: < [http://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/relatorio\\_oed\\_set\\_2014relatorio\\_2o\\_semestre\\_de\\_2014.pdf](http://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/relatorio_oed_set_2014relatorio_2o_semestre_de_2014.pdf)>. Acesso em: 23 set. 2016.

GHIRARDI, J. G. et al. O financiamento estudantil federal nos cursos jurídicos brasileiros. **Observatório do Ensino do Direito, FGV Direito**, São Paulo, v. 1, n. 3, set. 2014. Disponível em: < [http://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/relatorio\\_observatorio\\_do\\_ensino\\_do\\_direito\\_-\\_vol\\_\\_2\\_n\\_\\_2.pdf](http://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/relatorio_observatorio_do_ensino_do_direito_-_vol__2_n__2.pdf)>. Acesso em: 23 set. 2016.

\_\_\_\_\_. O financiamento estudantil federal nos cursos jurídicos brasileiros. **Observatório do Ensino do Direito, FGV Direito**, São Paulo, v. 2, n. 2, nov. 2015. Disponível em: <[http://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/relatorio\\_observatorio\\_do\\_ensino\\_do\\_direito\\_-\\_vol\\_\\_2\\_n\\_\\_2.pdf](http://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/relatorio_observatorio_do_ensino_do_direito_-_vol__2_n__2.pdf)>. Acesso em: 23 set. 2016.

GONZALEZ, Rodrigo Stumpf. O Método Comparativo e a Ciência Política. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 2, n. 1, jan.-jun. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/download/1464/109>>. Acesso em: 6 mar. 2016.

HEIDEGGER, M. **Que é metafísica?** São Paulo: Duas Cidades, 1969.

HERRERA, Luiz H. M. **Raízes da Educação Jurídica no Brasil: formação...** Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Ed., 2015.

HORTA, Ricardo de L.; ALMEIDA, Vera R.; CHILVARQUER, M. Avaliando o desenvolvimento da pesquisa empírica em direito no Brasil: o caso do projeto pensando o direito. **Revista de Estudos Empíricos em Direito : Brazilian Journal**

of **Empirical Legal Studies**, v. 1, n. 2, jul. 2014, p. 162-183. Disponível em: <[www.reedpesquisa.org/ojs-2.4.3/index.php/reed/article/download/40/45](http://www.reedpesquisa.org/ojs-2.4.3/index.php/reed/article/download/40/45)> . Acesso em: 22 ago. 2016.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. Tradução de Rosana Eichenberg. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LANDSHEERE, G. de. **Introduction à la Recherche en Éducation**. Revue française de pédagogie, vol. 17, n. 1, 1971. Disponível em: <[http://www.persee.fr/doc/AsPDF/rfp\\_05567807\\_1971\\_num\\_17\\_1\\_2017\\_t1\\_0057\\_0000\\_2.pdf](http://www.persee.fr/doc/AsPDF/rfp_05567807_1971_num_17_1_2017_t1_0057_0000_2.pdf)>. Acesso em: 04 nov. 2016.

LEITE, Marcos V. de F. T. Desafios para uma educação jurídica de autonomia e criticidade: matriz curricular e projeto pedagógico. In: SENA, Adriana (Org.) SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO JURÍDICO E FORMAÇÃO DOCENTE., 3 [livro eletrônico]. Belo Horizonte, MG: Relicário Edições, 2016. p. 123-143. Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/direito/direito/COLEGIADO-DIREITO/NOTICIAS/Ebook-do-III-Seminario-Nacional-sobre-Ensino-Juridico-e-Formacao-Docente>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lourdes M.; OLIVEIRA, Romualdo P. de. Direito à educação e legislação de ensino. In: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Org.). **O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil – 1991-1997**. Brasília. MEC/Inep/Conped, 2001. Disponível em: <<http://dominiopublico.gov.br/download/texto/me000081.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2015.

MAGENDZO, Abraham K. **Educación en Derechos Humanos**. Santiago: LOM, 2006.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Claudia Garrido; FERREIRA, Miguel Luiz Ribeiro. O Survey como tipo de pesquisa aplicado na descrição do conhecimento do processo de gerenciamento de riscos em projetos no segmento da construção. CONGRESSO NACIONAL DE

EXCELÊNCIA EM GESTÃO., 7. **Anais...** 2011. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/3143225-O-survey-como-tipo-de-pesquisa-aplicado-na-descricao-do-conhecimento-do-processo-de-gerenciamento-de-riscos-em-projetos-no-segmento-da-construcao.html>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

MAUÉS, Antonio; WEYL, Paulo. Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa G. et al (Coord.). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/26\\_cap\\_3\\_artigo\\_04.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/26_cap_3_artigo_04.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2015.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVAO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 17, n. 4, dez. 2008. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>>. Acesso em: 25 nov. 2011.

MILL, John Stuart. **Sistema de lógica dedutiva e indutiva**. São Paulo: Abril Cultural, 1984 (Coleção Os Pensadores).

MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade**: os setes saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2007b.

NALINI, José R. O que o direito tem a dizer sobre a educação em direitos humanos. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Coord.). **Educação e Metodologia para os Direitos Humanos**. São Paulo: Editora Quartier Latin, 2008.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade**: conceitos e distinções. 2. ed. rev. Caxias do Sul, RS: Educs, 2008.

PEREZ LUÑO, Antonio Enrique. **Derechos Humanos, estado de derecho y Constitución**. 3. ed. Madri: Tecnos, 1990. p. 48. (tradução livre).

PETERNELLI, Luiz A. **Estatística Descritiva** – capítulo II. INF 162, [200-]. Disponível em: <[http://www.each.usp.br/rvicente/Paternelli\\_Cap2.pdf](http://www.each.usp.br/rvicente/Paternelli_Cap2.pdf)> . Acesso em: 05 nov. 2016.

POMBO, Olga. Práticas interdisciplinares. **Dossiê**, ano 8, n. 15, jan/jun 2006, p. 2008-249. Porto Alegre: Sociologias. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/5570/3181>>. Acesso em: 07 dez. 2016.

\_\_\_\_\_, Olga. **Interdisciplinaridade e Integração dos Saberes**. In: Congresso Luso-Brasileiro sobre Epistemologia e Interdisciplinaridade na Pós-graduação. PUC/RS: Porto Alegre, 2004. Disponível em: <http://cfcul.fc.ul.pt/biblioteca/online/pdf/olgapombo/interdisciplinaridadeintegracao.pdf> >. Acesso em: 07 dez. 2016.

\_\_\_\_\_, Olga. **Epistemologia da interdisciplinaridade**. In: PIMENTA, Carlos. Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade. Porto: Campos das Letras, 2004. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141>>. Acesso em: 07 dez. 2016.

\_\_\_\_\_, Olga. **A interdisciplinaridade como problema epistemológico e exigência curricular**. [200\_]. Disponível em: <<http://aeolivais.pt/docs/orientadores/interdisciplinaridadeproblema.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2016.

RAYO, José T. **Educação em Direitos Humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAWLS, John. **O Direito dos Povos**; seguida de “Ideia de razão pública revista”. Trad. Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, Luiz Carlos dos. **SURVEY**: um delineamento de pesquisa. Disponível em <[http://www.lcsantos.pro.br/arquivos/25\\_SURVEY01042010-171131.pdf](http://www.lcsantos.pro.br/arquivos/25_SURVEY01042010-171131.pdf)> . Acesso em: 18 fev. 2016.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SELEM, Lara; BERTOZZI, Rodrigo. **A Nova Reinvenção da Advocacia**. Curitiba: Juruá, 2016.



SENA, Adriana (Org.) SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO JURÍDICO E FORMAÇÃO DOCENTE., 3 [livro eletrônico]. Belo Horizonte, MG : Relicário, 2016. Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/direito/direito/COLEGIADO-DIREITO/NOTICIAS/Ebook-do-III-Seminario-Nacional-sobre-Ensino-Juridico-e-Formacao-Docente>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 25. ed.rev e ampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2005.

SILVA, Fabio de S. Vetores, desafios e apostas possíveis na pesquisa empírica em direito no Brasil. **Revista de Estudos Empíricos em Direito : Brazilian Journal of Empirical Legal Studies**, v. 3, n. 1, jan. 2016, p. 24-53. Disponível em: <[www.reedpesquisa.org/ojs-2.4.3/index.php/reed/article/download/95/93](http://www.reedpesquisa.org/ojs-2.4.3/index.php/reed/article/download/95/93)> . Acesso em: 22 ago. 2016.

SILVA, Artur S. Leitura Sociológica dirigida à educação em direitos humanos. Sobre a ... In: BITTAR, Eduardo C. B (Coord.). **Educação e Metodologia para os Direitos Humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 169-199.

SILVEIRA, Rosa Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Universitária, 2007.

SOUZA, Motauri C. de. **Direito Educacional**. São Paulo: Verbatim, 2010.

TOCANTINS. **Unitins**. Disponível em: :<<https://www.unitins.br/nportal/campus-augustinopolis/page/show/direito>>; <<https://www.unitins.br/nportal/campus-dianopolis/page/show/direito>>. Acesso em: 26 ago. 2016

TRUZZI, Oswaldo. **Notas acerca do uso do método comparativo no campo dos estudos migratórios**. Disponível em: <[http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=3732&Itemid=318](http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=3732&Itemid=318)>. Acesso em: 9 mar. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Rio de Janeiro: UNIC, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**, 2006. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Plano de Ação: Programa Mundial para Educação em Direito Humanos – 2ª fase. Brasília: 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. [S.l.]: Papyrus, 2002. Disponível em: <<http://pep.ifsp.edu.br/wp-content/uploads/2015/01/PPP-uma-constru%C3%A7%C3%A3o-coletiva.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2016.



## APENDICES

Constam no dispositivo de CD.



## ANEXOS

Constam no dispositivo de CD.