

EDUCAÇÃO SUPERIOR EM DIREITOS HUMANOS: entre a regulação e a emancipação

Marcos Cristiano dos Reis

RESUMO: Perguntou-se sobre o papel das Pós-Graduações e sua atuação na formação de cidadãos conscientes. Para responder essa questão o presente artigo relata a discussão sobre a fundamentação teórica dos paradigmas de ciência que fomentam a academia brasileira bem como resgata a tradição do bacharelismo brasileiro que coopta a academia tornando-a via para a dominação ideológica e política. Esta atividade levantou e analisou a produção teórica dos mestrados em ciência política e direito agrário da Universidade Federal de Goiás nos anos de 2016 e 2017 comparando como os mestrados tratavam temas relacionados com o que teoricamente se reconhece por direitos humanos.

Palavras-Chave: Paradigma. Direitos Humanos. Ciência. Bacharelismo. Democracia.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é produto da pesquisa de doutoramento em andamento no programa interdisciplinar em direitos humanos da Universidade Federal de Goiás. Tem como objetivo mapear a produção acadêmica dos cursos de Pós-Graduação em Ciência Política, Direito Agrário, Sociologia e Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás (UFG) com a finalidade de responder à questão: a produção nestes programas se orienta segundo os eixos: regulatório ou emancipador, segundo os critérios propostos pelo professor Boaventura de Sousa Santos?

A inquietação fundante da presente pesquisa parte da observação inicial de que no atual contexto social desenvolve-se uma cultura beligerante associada a forte polarização política que impede o desenvolvimento de discursos e práticas de alteridade.

2 A TURBULÊNCIA POLÍTICA NO BRASIL E A INTOLERÂNCIA CONTRA OS DIREITOS HUMANOS

Nos últimos cinco anos o Brasil tem passado por um estado de turbulência política e social intensa. Provavelmente a característica mais salutar deste período é a escalada contínua da truculência, da falta de civilidade e a deliberada guerra contra os direitos das minorias bem como uma decidida aversão a qualquer assunto que se relacione aos direitos humanos. Neste contexto percebe-se uma instrumentalização do direito que passa a se restringir às práticas de controle social bem como uma instrumentalização do conhecimento acadêmico, que passa ser apropriado como mera formação para o mercado de trabalho. Mais adiante será aprofundada tal perspectiva.

Tal “espírito” do tempo foi construído gradativamente ao longo dos últimos anos. As redes sociais e a internet sem dúvida contribuíram para tal construção. E há de se notar que não é um fenômeno meramente nacional. Antes, ele coaduna com movimentos da “direita radical” tanto dos EUA quanto da Europa, países que tem visto também um sentimento de crescente intolerância.

No Brasil, o coroamento do “espírito anti-esquerda”, que cultiva tais comportamentos intolerantes, traz consigo a aversão a qualquer tipo de multiculturalismo, à diversidade e aos direitos humanos, se deu na eleição de Jair M. Bolsonaro a presidente da república, bem como a eleição de diversos correligionários deste a vários cargos de governo, assim como a uma parte significativa do congresso federal.

É importante destacar aqui este cenário político brasileiro como parte da contextualização da educação em direitos humanos no Brasil. No discurso de posse Bolsonaro anunciou: “Vamos unir o povo, valorizar a família, respeitar as religiões e a nossa tradição judaico-cristã, combater a ideologia de gênero, conservando os nossos valores. O Brasil voltará a ser um país livre das amarras ideológicas”. (BOLSONARO, 2019). Desta forma, o presidente reiterou seu compromisso, anunciado durante as eleições e na campanha que já fazia mesmo antes das eleições, de combater o discurso crítico e às políticas de inclusão de minorias que se desenvolveram nos últimos 15 (quinze) anos em território brasileiro.

De acordo com Manhas (2016, p. 19), o presidente eleito também afirmou: “Daqui em diante, nos pautaremos pela vontade soberana daqueles que querem

boas escolas, capazes de preparar seus filhos para o mercado de trabalho e não para a militância política [...]” (BOLSONARO, 2019). Assim, o então empossado presidente reafirmou o seu compromisso com agentes que o apoiaram, tais como o “Movimento Escola Sem Partido”, que ganha força em território brasileiro desde 2005, quando se associou a outros movimentos fascistas, incluindo o movimento “Revoltados On-line” e o “Movimento Brasil Livre (MBL)”, que encampam a bandeira do “Escola Sem Partido” em nome da construção de um projeto de poder identificado com os anseios pessoais dos fundadores de ambos os movimentos. A família Bolsonaro desde então prestou solidariedade à causa apresentando projetos nas assembleias legislativas do estado e do município do Rio de Janeiro como estratégia para dar visibilidade e fortalecer o movimento.

Enfim, resgatar o discurso do presidente e a sua articulação com a direita ultraconservadora emergente nesses movimentos políticos serve para enfatizar o clima de tensão e o clima intolerante e anti-direitos humanos que se estabeleceu em parte da nação nos últimos anos e que tem logrado êxito no terreno político e que usa a educação como chamariz.

Dentro desse contexto destaca-se a última citação de Bolsonaro, supracitada. Nela observa-se que a educação se torna o palco privilegiado para as encenações dos megalomaníacos ideais messiânicos de Jair Messias e sua trupe de apoiadores. O palco que oculta o avanço do liberalismo selvagem que se prenuncia na coxa do espetáculo político.

As políticas educacionais passam a ser abordadas, tanto no nível básico como no nível superior, a partir da retórica estabelecida pelo Escola Sem Partido. Quer dizer, uma educação voltada para o mercado e ‘desideologizada’. Poder-se-ia dizer que o Movimento Escola Sem Partido tem como alvo privilegiado a educação básica não se relacionando diretamente ao ensino superior. Porém, os fatos demonstram o contrário. O presidente nomeou Ricardo Vélez Rodrigues, para presidir o MEC.

Em seu discurso de posse, Velez (2019), além de salientar que a melhoria dos resultados da educação básica terá prioridade, também declarou, a exemplo de Bolsonaro, que:

É preciso combater o que se denominou de ideologia de gênero, com a destruição de valores culturais, da família, da igreja, da própria educação e

da vida social. [...] Pautas nocivas não serão aceitas e vamos combater o marxismo cultural em instituições de educação básica e superior.

Seria preciso de muito mais espaço para apresentar e discutir o posicionamento dos ministros e secretários do atual governo com relação à educação e aos direitos humanos e sua função de conservação do status quo, bem como à urgência de restaurar “valores morais tradicionais”. Vide, agora, os constantes relatos e declarações da ministra Damares Alves, pastora fundamentalista que assumiu o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos acerca da construção social do gênero ou de teorias evolucionistas. Ou do secretário responsável pelo INEP, Murilo Resende, que se posiciona a favor da “deserquedização da educação”, do policiamento dos professores pelos alunos e do controle rígido e direcionado do conteúdo a ser lecionado em sala de aula. Porém, pelo momento, basta citá-los para contextualizar o momento fúnebre que vive a educação em geral e a educação sobre direitos humanos no Brasil.

2.1 Luta pela hegemonia e estigmatização da política no Brasil

Para Gramsci (2000, p. 331), a estratégia de ocupar espaços institucionais da política e da educação cumpre uma estratégia programática de construção de um projeto de poder e luta pela hegemonia dessa nova velha direita ultraconservadora. Entende-se aqui por hegemonia a capacidade de aglutinar e conduzir grupos sociais em torno de um projeto que abarque as dimensões política, econômica e cultural. Assim, segundo o autor, no capitalismo o projeto social dominante é conduzido pela burguesia que se vale de diversos mecanismos em sua relação e constituição da organização na sociedade civil que permite a condensação de seus interesses na esfera estatal. De modo que, o Estado irá consistir no complexo das atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente irá se justificar e se legitimar, mantendo-se no domínio por meio da formação de consensos ativos dos governados.

Sobre a educação, Gramsci (2000, p. 114) indica que a atividade educativa ocupa apenas uma fração da vida do aluno. O estudante está em contato com a sociedade e forma critérios a partir destas fontes extraescolares que são mais importantes do que se acredita cotidianamente. A educação tem, desta forma, uma

dimensão política, pois faz parte do processo de organização social e formação do comportamento de acordo com os objetivos do projeto econômico e social dominante numa dada sociedade. Entende-se aqui a política em sentido amplo, a partir da divisão da sociedade em classes sociais antagônicas.

Desta forma, o autor (2000) ainda pontua que a educação pode se apresentar como um dos mecanismos de assimilação das relações de poder vigentes e de consolidação das formas de dominação. Esta utilização já foi apresentada por Gramsci quando tratou das relações a estrutura do bloco histórico e a superestrutura. O autor, levando em conta os diferentes graus de formação de um sistema hegemônico, se concentra em apenas alguns desenvolvimentos ao nível estrutural. Como lembra Portelli (2002, p. 52), a estrutura é definida como conjunto de forças sociais e do mundo da produção. Os agrupamentos sociais seriam consequência do desenvolvimento das forças materiais de produção, cada um deles representaria uma função diferente guardando uma determinada posição na própria produção. A partir daí, Gramsci afirmaria existir um vínculo direto e rígido da relação entre dois níveis da estrutura.

A partir daí se desenvolveria no argumento gramsciano outro aspecto fundamental, aquele em que se afirma o caráter relativamente estático da relação entre essa estrutura social em relação à superestrutura do bloco histórico. Gramsci ressalta que o conjunto das forças materiais de produção é o elemento com menor variação no desenvolvimento histórico. Para Portelli (2002, p. 52), a partir daí, o autor italiano cita que só é possível analisar uma fase estrutural, tendo essa terminado seu processo de desenvolvimento ou por hipótese. Assim, como não é possível analisar com precisão o presente, opta-se recorrer ao passado para verificar como as condições materiais objetivas são mobilizadas pelos agentes para a constituição das condições materiais objetivas que se estendem no presente.

Entende-se, a partir da argumentação acima, que estrutura e superestrutura estão ligadas organicamente. Essa é uma exigência definida por Gramsci. O autor italiano a entendia como movimento superestrutura do bloco histórico que necessita evoluir nos limites do desenvolvimento da estrutura, ou seja, dentro das condições materiais historicamente dadas. Ou, conforme Portelli (2002, p. 54), “como a obra dos grupos sociais encarregados de gerir as atividades superestruturais”.

Assim, voltando à análise da utilização do espaço intelectual / acadêmico brasileiro, a utilização da academia pela elite econômica e política, pode ser descrita

em termos gramscianos como luta pela hegemonia. Tal estratégia não é nova no Brasil. Utilizar a educação formal, principalmente no nível superior é fenômeno também pode ser observado no Brasil desde o segundo império, com contornos mais particulares, quando se desenvolveu em terras tupiniquins o fenômeno do bacharelismo que apresentou-se como proposta para a construção de um ideal de progresso nacional. Esta estrutura passada pode trazer luzes ao momento presente e ajudar entender as estratégias de desqualificação dos direitos humanos como maneira legítima de atuação política.

2.2 Bacharelismo como fenômeno de cooptação da academia no Brasil

Na concepção de Adorno (1988), o bacharelismo foi um fenômeno social forte no Segundo Império e na República Velha. Destacava a predominância do bacharel, em especial dos acadêmicos de direito, na vida pública brasileira. Através do bacharelismo se estabeleceu uma cultura em que os bacharéis passaram a ocupar a vida política exercendo inclusive funções alheias às suas especialidades. A partir daí se consolidou o mito de que o operador do direito, em especial, fosse o agente privilegiado para exercer cargos públicos e cuidar da vida política da sociedade.

Segundo Venâncio Filho (2011) e Medina (2009), o bacharelismo começa a perder força a partir da década de 1930, quando tecnocratas passam a povoar a burocracia estatal e a proliferação de cursos de direito de baixa qualidade passam a servir aos interesses da nova ordem, formando profissionais burocráticos direcionados a funções subalternas.

A partir daí se observa uma substituição gradativa do bacharelismo pelo juridicismo. De acordo com Medina (2009, p. 41), o juridicismo é um gênero do bacharelismo. Neste se tende a fazer da lei um instrumento de atuação política, de forma que os fatos assumem a forma das normas. O juridicismo, por outro lado, volta-se para o direito como mecanismo de transformações sociais.

Defende-se aqui que o contexto social que elegeu Bolsonaro e que legitima as ações de parte significativa de sua equipe ministerial representa uma releitura do bacharelismo na cultura e na política brasileira. Quer dizer, tais agentes representantes da elite conservadora brasileira passam a ocupar cargos na máquina pública com vistas a advogarem os valores e interesses da classe social da qual são oriundos. Sua legitimação se dá em função da formação acadêmica que

apresentam, o caso de Vélez, Damares e Murilo, dentre outros, há a reivindicação de formação intelectual para a ocupação nos cargos de ministério. Em casos recentes, como o da ministra Damares, Ballousier (2019) aponta que existe inclusive a reivindicação pública de títulos acadêmicos, pois ela disse ter mestrado em educação, em direito constitucional e em direito da família, que efetivamente não possui na tentativa de legitimar sua atuação, seu posicionamento e suas decisões políticas. Tal reivindicação de legitimidade serve como fundamento para a afirmação e imposição dos valores morais que professam e que são transmitidos sob um discurso formalmente acadêmico e implicitamente político.

Diante de tal afirmação, em contraposição à forte atuação midiática e popular que ganharam as propostas desse novo bacharelismo se observa uma fraca produção acadêmica sobre a teoria e os fundamentos dos direitos humanos, bem como a ainda mais fraca divulgação e popularização da produção já existente. Tal afirmação será mais tarde apresentada na discussão dos resultados conseguidos até o momento.

2.3 Educação em direitos humanos: por um novo paradigma

O presente artigo se propõe a analisar a estrutura e a produção dos programas de pós-graduação em Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política) e Direito, verificando nestes como o conteúdo e a forma relacionados aos direitos humanos são abordados e utilizados nos mesmos.

Parte-se da hipótese, na visão de Candau (2008, p. 50) e Santos (2002), de que o conteúdo da educação em direitos humanos, principalmente nas pós-graduações em Direito e Ciência Política, bem como as pós-graduações em sociologia e antropologia social, tendem a acentuar a educação escolar e a racionalidade cognitivo-instrumental (paradigma do conhecimento científico moderno) como as formas privilegiadas para uma emancipação regulada da sociedade. Portanto, estes cursos acadêmicos, os dois primeiros mais que os dois segundos, acentuam a participação no sistema educacional formal como a forma prioritária para a promoção dos direitos humanos e para a emancipação do indivíduo. Por esta via, privilegiam a formação de um caráter monocultural para a educação em direitos humanos e restringem a emancipação e a valorização de culturas subordinadas a um projeto hegemônico.

Partindo das ideias de Bourdieu (2004, p. 252), Adorno (1988), Venancio Filho (2011) e Santos (2002), ao auxiliar a esta hipótese afirma-se a presença de que dois fenômenos sociais, a saber, o efeito da homologia associado às lutas no campo acadêmico bem como a cultura do bacharelismo, contribuem para a formação do campo da educação superior e para a instrumentalização da educação superior com fim da captação de cargos públicos a partir destas formações. Assim contribuem para o fortalecimento de um referencial epistemológico e metodológico ancorado na estrutura normativa e cognitiva do paradigma científico moderno impedindo o desenvolvimento da educação em direitos humanos segundo o paradigma científico emergente.

A consequência prática de tal afirmação hipotética seria que os cursos discriminados para o estudo (ciências sociais e direito) apresentariam em sua estrutura e produção as características do que Santos (2002, p. 57) chamou de “ pilar da regulação”. Isto é, que a ciência produzida nestas unidades acadêmicas além de apresentarem uma forte “arrogância epistemológica” também se legitimam por meio de um referencial eminentemente reducionista, no sentido da divisão do objeto de estudo em partes simples, a partir da premissa cartesiana, bem como por uma tendência quantitativista. O autor (2002, p. 62, 65, 66) acrescenta que este paradigma moderno de educação / ciência impede o desenvolvimento e emergência de um modelo de educação / conhecimento intercultural.

Para verificar tais hipóteses, torna-se necessário selecionar algumas instituições. Nesse caso, a presente investigação privilegiará as instituições: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Brasília (UnB) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em consonância com o Projeto de Pesquisa: Pós-Graduação e Educação em Direitos Humanos: Um desafio contemporâneo, a qual, como se anunciou anteriormente, este projeto pretende se vincular enfatizando a produção entre os anos 2008 até 2015 nos mesmos programas.

Para Adorno (1988, p. 94-5) e Venancio Filho (2011), a distinção das instituições e agentes na forma como produzem sobre direitos humanos também será salutar para a verificação da hipótese sobre o bacharelismo nas ciências humanas no Brasil. Quer dizer, parte-se da hipótese de que os agentes que se inserem na área das ciências humanas, em especial no direito e na ciência política, são recrutados das classes sociais privilegiadas e tem como base motivacional

interesses arraigados num liberalismo conservador. Tal disposição tornaria estes agentes menos propensos à interdisciplinaridade, ao multiculturalismo, logo, pouco afeitos ao paradigma emergente este fortemente abraçado pelas ciências sociais, em especial a sociologia e a antropologia das últimas décadas.

Verificar comparativamente as diferenças e similaridades na educação em direitos humanos das três instituições possibilita estabelecer o quanto o campo acadêmico contribui ou prejudica na ascensão do paradigma emergente e em especial numa educação em perspectiva intercultural que privilegia o eixo emancipador da educação em direitos humanos.

Por fim, o estudo tem caráter interdisciplinar na medida em que estabelece como critério verificacional de uma educação em direitos humanos de caráter emancipador, a presença de elementos da racionalidade estético-expressiva e a busca da construção do paradigma da comunidade. Para utilizar este critério serão utilizadas teorias e, sobretudo, conteúdos da cultura popular para a construção do mesmo critério.

2.4 Paradigmas para o conhecimento e regulação social na sociedade brasileira

O ponto de partida deste projeto de investigação repousa em duas afirmações contidas no artigo: “Direitos humanos, educação e interculturalidade” de Vera M. Candau (2008). A saber: a) que a análise e a compreensão dos conteúdos relativos aos direitos humanos e à interculturalidade estão fundamentados em uma estrutura que é, eminentemente, moderna, no sentido de Santos (2008, p. 53); b) em função da estrutura moderna de produção e reprodução do conhecimento e da atual estrutura estatal e jurídica moderna convive-se contemporaneamente com um modelo educacional que tem como características fundamentais o monoculturalismo e o etnocentrismo.

Com base em Candau (2008, p. 50) e Bourdieu (2004, p. 245-52), em função destas duas características afirma-se na hipótese central deste projeto de investigação que a educação em direitos humanos privilegia um conhecimento cognitivo-instrumental que impede o pleno desenvolvimento de estratégias de emancipação adequadas aos diferentes grupos sociais marginalizados, pois, força

estes a jogarem segundo as regras dos detentores do poder no paradigma dominante.

Tal hipótese também partilha das hipóteses formuladas por Santos quando este articula a teoria da 'Razão Indolente'. Segundo o autor (2002, p. 42), ante a fatalidade do futuro, numa sociedade intervalar, a razão, por vezes, se mostra preguiçosa. A partir de então, o sociólogo português passa a apresentar dois paradigmas ao qual se fundamenta o conhecimento nesta sociedade de transição, eles são: o paradigma moderno e o paradigma pós-moderno.

O paradigma pós-moderno ou emergente ainda há de ser construído e apresenta-se apenas com algumas de suas vindouras características. Ele pode ser antevisto, conforme Santos (2002, p. 74), "nos sinais que a crise do atual paradigma emite, mas nunca pode ser determinado por ele". A educação intercultural baseada no multiculturalismo crítico, tal qual postula Candau (2008, p. 52) e Santos (2002, p. 75-88), apresenta algumas dessas características para a epistemologia e para a educação pós-modernas.

Nesse sentido, o presente projeto de investigação se inclina à necessária militância política para a construção de uma forma de conhecimento / educação baseada, segundo Santos (2002, p. 75-7), na "representação inacabada da sociedade", dando especial atenção para os princípios da participação e da solidariedade das comunidades e grupos sociais em busca do reconhecimento de direitos, bem como da razão estético-expressiva. Assim, se postula valorizar e potencializar a utilização de tais dimensões renegadas da modernidade para rearticular o conhecimento com o pilar da emancipação no paradigma emergente de conhecimento pós-moderno e, conseqüentemente, com a dimensão intercultural da educação defendida por Candau (2008, p. 53) e Santos (2002, p. 111-6), uma vez que permite a valorização da diversidade e da dimensão híbrida da construção da cultura e das identidades.

Por outro lado e voltando ao postulado básico ao qual este projeto se propõe investigar, a educação e a produção do conhecimento em direitos humanos mostram-se ancoradas fortemente no paradigma moderno de conhecimento. Neste sentido, a educação em direitos humanos ainda é fortemente determinada pelo paradigma dominante de ciência moderna. Segundo Santos, esse modelo de ciência e educação, também a estrutura jurídica fundamentada nesse modelo epistemológico, é marcado por um forte etnocentrismo que, de acordo com Santos

(2002, p. 61) “nega o caráter racional a todas as outras formas de conhecimento que não se pautem por seus princípios epistemológicos e metodológicos”. Em grande parte, para o autor (2002, p. 58-60), este aspecto colonizador da ciência moderna está em função proporcional do fortalecimento do “princípio do mercado”, que ao se fortalecer se apropria da racionalidade cognitivo-instrumental que se formou a partir do século XVI tornando-se a “alma” do conhecimento considerado legítimo a partir de então.

Ao tornar a ciência moderna, sob os auspícios da racionalidade cognitivo-instrumental, a principal força produtiva do ocidente, diz Santos (2002, p. 57), observa-se por consequência a determinação do processo histórico que passa a se sujeitar ao que o autor chama de pilar da regulação levando a um esgotamento e bloqueio das forças emancipatórias intrínsecas ao processo histórico do desenvolvimento da modernidade.

Esse esgotamento é vislumbrado no ciclo infundável de produções acadêmicas que apesar de articular preocupações legítimas dos diversos grupos sociais acabam incidindo na característica monocultural da produção e reprodução acadêmica. Assim, a educação superior em direitos humanos nas ciências humanas passa a produzir um efeito de homologia de difícil superação.

Para compreender adequadamente a eficácia simbólica da educação em direitos humanos torna-se imprescindível conhecer e classificar a divisão do trabalho de produção da educação em direitos humanos. Quer dizer, conhecer e classificar os agentes e instituições responsáveis pela produção e reprodução deste bem simbólico bem como as estratégias empreendidas para tal atividade. Deve-se levar em consideração também os efeitos da oferta deste tipo de educação à sua procura.

Este ajustamento, seguindo os parâmetros estabelecidos por Bourdieu (2004, p. 252), é determinado por mecanismos inconscientes “como a homologia entre as categorias de produtores e vendedores [...] e as categorias de clientes que são ocupantes das posições dominadas no campo”.

No entendimento do autor (2004, p. 251; 2017, p. 241-2), aqui se postula que apesar de possuir autonomia relativa o subcampo da educação superior, e em especial do ensino de direito e de ciência política, não apresenta tanta autonomia quanto o subcampo da educação em sociologia e antropologia social. Isso implicaria numa forte submissão do ensino de direito e de ciência política à sociedade e relativamente numa autonomia relativa maior, se comparada a essas duas, da

sociologia e da antropologia social. Assim, no caso da educação em direitos humanos, poderia se observar a interferência externa incisiva para resolver os conflitos internos aos subcampos acadêmicos do direito agrário e da ciência política.

A educação em direitos humanos no ensino superior, desta forma, reproduz a hierarquia dos especialistas. Esta hierarquia, por sua vez, reproduz a posição dos especialistas no espaço social. Assim, da mesma forma como estas posições variam no decurso do tempo e espaço de forma limitada, assim também tenderia a forma da educação em direitos humanos a variar sendo sempre limitada em função das relações de força no campo social. Desta forma, em analogia ao afirmado por Bourdieu (2004, p. 252) sobre o campo jurídico, na medida em que os dominados ganham força no campo social seus representantes tendem a ganhar força no campo jurídico e acadêmico, produzindo uma diferenciação nestes campos e subcampos relativos. O contrário também é verdadeiro.

Acompanhando o autor (2004, p. 252), nas lutas internas do campo estão em jogo aspectos que definem o poder sobre o corpo de especialistas e sobre sua produção. Estas lutas definem a hierarquização interna do campo acadêmico. Porém, tal hierarquização é sobredeterminada e ambígua. Isto porque se pode verificar dentro do subcampo do ensino jurídico, por exemplo, “defensores da autonomia e da lei como entidade abstrata e transcendente [...] são defensores de um culto ao texto, o primado da exegese, também se negam em reconhecer à jurisprudência um valor criativo”. Santos (2002, p. 65, 66) menciona que estes agentes fomentam o paradigma dominante da ciência moderna, uma vez que reafirmam o primado positivista de uma ciência social voltada para o controle e para a impessoalidade do conhecimento em detrimento das relações de força que o produzem de fato. Bourdieu (2004, p. 252) diz que representam, pois, uma recusa deliberada ao multiculturalismo crítico, à interculturalidade e à autonomização dos campos científico, educacional e jurídico, simultaneamente.

Na concepção de Adorno (1988, p. 158-163) e Venâncio Filho (2011, p. 305-9), tais agentes estão relacionados ao que se chamou neste projeto de investigação de novo bacharelismo. Isto é, de conferir legitimidade e poder político institucionalizado a agentes que a partir de uma formação acadêmica específica, em geral em ciências humanas, defendem valores culturais dominantes – um projeto de poder ligado à uma agenda liberal conservadora – e os impõe à sociedade,

advogando uma perspectiva monocultural assimilacionista ou segregacionista de educação.

Desta forma, articula-se na espinha dorsal do presente projeto de investigação as teorias e produções de Vera M. Candau, Boaventura de Souza Santos, Pierre Bourdieu e Sergio Adorno, somando-se a estes inúmeros outras reflexões como as de Abraham Magendzo e David Sanchez Rubio, entre outros que por falta de espaço não puderam ser melhor aproveitados para a construção da reflexão ora proposta.

3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Senão note-se, selecionando as pós-graduações em Ciência Política, Antropologia Social e Direito Agrário da UFG, observa-se que no ano de 2015 foram produzidos apenas: 11 (onze) dissertações, que tratam abertamente de temas relacionados a direitos humanos de um total de 35 (trinta e cinco) dissertações¹.

Pode-se conjecturar que a educação em direitos humanos tem sido realizada, no entanto, não consegue produzir interesse ou mobilização, nem na sociedade nem na comunidade acadêmica que permanece apática com relação ao tema. Hipoteticamente, especula-se aqui que tal produção se arraiga no paradigma científico moderno e por isso não consegue desenvolver força retórica para uma produção emancipadora. Esta repetição do paradigma moderno de ciência, no entanto, se justifica na estrutura das relações desenvolvidas no campo acadêmico e científico a partir da necessidade de apresentar índices e marcadores que garantam tanto aos agentes quanto às instituições em que estes agentes estão o monopólio da produção de bens simbólicos, restringindo por esta via a inovação e a possibilidade da irrupção de um paradigma emergente.

Diante desse contexto social e de produção acadêmica se enuncia a pergunta problema que orienta o presente projeto de pesquisa. A saber: A relação empiria e teoria que fundamenta a teoria social e da educação em direitos humanos nestas

¹ Dados produzidos pelo autor a partir de análise dos bancos de dissertações disponibilizados pela instituição.

PPGCP <https://cienciapolitica.cienciassociais.ufg.br/p/19092-defendidas-em-2015>;

PPGDA <https://mestrado.direito.ufg.br/n/970-temas-de-dissertacoes>;

PPGAS <http://ppgas.cienciassociais.ufg.br/p/2122-teses-e-dissertacoes>;

instituições, na UFG, UnB e UFPE, segue qual paradigma de conhecimento? Especificando esta pergunta orientadora acrescenta-se uma outra questão, qual seja: A hipótese de um novo bacharelismo conservador e colonizador da esfera pública pode ser observado nas produções acadêmicas dos programas selecionados?

Dessa forma, delineou-se como objetivo para esta investigação um mapeamento geral da produção acadêmica dos quatro cursos destacados (Ciência Política, Direito Agrário, Sociologia e Antropologia Social) visando, sobretudo, produzir uma classificação desta produção com a finalidade de ressaltar a forma como os direitos humanos tem sido abordados nas produções dos mesmos.

Esta classificação terá como eixos orientadores gerais os dois eixos paradigmáticos propostos por Santos (2002), a saber eixo regulatório e eixo emancipatório? Tal classificação será útil para a produção de propostas de superação do novo bacharelismo e restituição da importância dos direitos humanos na consciência popular.

Abstract: *He wondered about the role of postgraduates and their role in the formation of conscious citizens. To answer this question the present article reports the discussion about the theoretical foundation of the paradigms of science that foment the Brazilian academy as well as rescues the tradition of the Brazilian baccalaureate that co-opts the academy making it the way to the ideological and political domination. This activity raised and analyzed the theoretical production of master's degrees in political science and agrarian law from the Federal University of Goiás in the years 2016 and 2017 comparing how the masters dealt with topics related to what is theoretically recognized by human rights.*

Key words: *Paradigm. Human Rights. Science. Bachelor's. Democracy.*

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. **Os Aprendizes do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

BALLOUSSIER, Anna Virginia. Sem diploma, Damares já se apresentou como mestre em educação e direito. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/sem-diploma-damares-ja-se-apresentou-como-mestre-em-educacao-e-direito.shtml>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BOLSONARO, Jair Messias. **Discurso do Presidente da República, Jair Bolsonaro, durante Cerimônia de Posse no Congresso Nacional**. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/2019/discurso-do-presidente-da-republica-jair-bolsonaro-durante-cerimonia-de-posse-no-congresso-nacional>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Homo Academicus**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.

_____. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, p. 45-185. jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf> >. Acesso em: 02 jan. 2019

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

MANHAS, Cleomar. Nada Mais Ideológico que “Escola Sem Partido”. In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.) **A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 15-22.

MEDINA, Paulo Roberto de Gouvêa. Do Bacharelismo à Bacharelize: Reflexos desses fenômenos nos cursos jurídicos, ao longo do tempo. **Ensino Jurídico, Literatura e Ética**. Brasília: OAB Editora, 2009.

RODRIGUEZ, Ricardo Velez. Discurso de Posse de Ricardo Velez Rodriguez como Ministro da Educação. **Nova Escola**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/14877/discurso-de-ricardo-velez-rodriguez-que-mudancas-esperar-no-mec>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **A Crítica da Razão Indolente**: Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza; NUNES, João Arriscado. Introdução: Para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Reconhecer Para Libertar**: Os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 25-68.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao Bacharelismo**. 150 anos de ensino jurídico no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2011.