

9 - Pós-graduação em direitos humanos: dificuldades em compatibilizar lógicas diversas

Maria Luíza Pereira de Alencar Mayer Feitosa

Introdução

Não é fácil lidar com uma proposta de ação educacional de racionalidade múltipla e interdisciplinar. Não é comum alvitrar uma vontade institucional de superação dos quadros de exclusão social e de promoção da cidadania, emoldurada nas estruturas formalistas da educação superior em geral, que pinça da sociedade os que tiveram melhores oportunidades de acesso (e conseguem concorrer nas faixas de elite). Também não é simples equilibrar as condições de ingresso para um grupo proveniente de vários cursos de graduação e de variadas formações acadêmicas. O resultado pode ser um conjunto de expectativas frustradas e de vontades em conflito, que corre o risco de desconsiderar os planos iniciais de transversalidade e de interdisciplinaridade, desmascarando o discurso.

Um curso de mestrado em Direitos Humanos se insere na temática geral da Educação em Direitos Humanos, apresentando ricas peculiaridades. Trata-se de uma proposta de ação educativa e prática pedagógica ao mesmo tempo intercultural, interdiscursiva e interdisciplinar, características que permeiam todo o processo, do regime de acesso ao resultado conclusivo. Ao tempo em que se enquadra no contexto formal da Pós-Graduação brasileira, devendo, pois, seguir as regras uniformes das instituições gabaritadas para administrarem esse setor, a pós-graduação em Direitos Humanos (*stricto sensu*) representa, também, o oferecimento de uma estrutura educacional como garantia e promoção de direitos, que se compromete com a recomposição das diferenças.

É interdiscursiva, especialmente nos aspectos da conjugação concomitante de elementos teóricos e práticos. Nesse contexto, o discurso da promoção e defesa dos Direitos Humanos precisa verticalizar a análise para, fundando-se na teoria, transformar-se em motor ativo de cidadania, de justiça e de inclusão social. Em termos de conteúdo, mais do que o estudo dos elementos teóricos essenciais à idéia do Estado de Direito, deve, na prática, consolidar esse paradigma. Em termos de processo, põe em xeque as formas de ingresso à conclusão, os elementos de retórica

da racionalidade que subjaz à lógica formal das instituições de educação superior, encapsuladas numa orientação preponderantemente academicista, a despeito das proposições teóricas de transversalidade.

A pós-graduação em Direitos Humanos se encontra em terreno de fronteiras, na linha divisória entre a educação formal e a educação formativa e popular. Deve procriar para a academia, para o mercado e para a sociedade (não necessariamente nessa ordem). Transforma-se, muitas vezes, para os movimentos sociais, em perspectivas de qualificação de mão-de-obra e de formação de militância. Essa expectativa externa não pode, no entanto, atingir os propósitos de consolidação de uma identidade acadêmica, gerada nas instâncias universitárias e nos órgãos de política educacional. Precisa se enquadrar nas exigências dos padrões de qualidade das carreiras profissionalizantes, sem desconsiderar que o profissional que forma, é, também, um agente social, em processo de qualificação. Encontra-se, pois, no cerne do dilema entre a meritocracia e o reconhecimento de competências não valoradas pelas estratégias meritocráticas tradicionais.

A nossa posição na coordenação de um programa de pós-graduação que oferece uma área de concentração em Direitos Humanos – o Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas (PPGCJ/CCJ/UFPB) - nos levou à formulação destes questionamentos. O problema da diversificação e da interdisciplinaridade contrapõe os vários discursos e as várias políticas educacionais em funcionamento nas esferas formais da educação superior e da pós-graduação brasileiras. Os Programas que têm essa orientação, enfrentam, na prática, a compartimentalização das estruturas universitárias, a rigidez dos processos de avaliação engendrados pelos organismos da avaliação formal, além da velada ou ostensiva resistência dos que preferem não se ajustar às novas exigências, especialmente considerado o peso da tradição dos cursos jurídicos. Historicamente, nunca foi fácil para o Direito se misturar, em pé de igualdade, às outras ciências ou aos outros ramos do conhecimento. O medo da perda de autonomia normativa, pela imiscuição cognitiva, sempre esteve presente, com maior ou menor ênfase, nos estudos do direito. Uma verdadeira adequação aos novos tempos passa por processos de maturação e de discussão, interna e externa, que desconstrói paradigmas e se ergue sobre bases móveis, pluralistas e dialogadas, sem prejudicar-se em contemporaneidade ou aptidão.

Diante do exposto, vamos procurar reconstruir, no desenvolvimento do texto, o caminho das contradições que abrangem a Educação em Direitos Humanos como um todo, apontando os principais problemas e algumas possibilidades de enfrentamento, do geral para o particular, ou seja, das macro questões sociais e econômicas para o pequeno grupo em análise, e de volta à sociedade porque, no fundo, tudo está interligado. A proposição final é de reflexão. É preciso que se efetivem sistemáticas educacionais entrelaçadas e dinâmicas, pluralistas e fundamentalmente inclusivas, capazes de estabelecer vínculos duradouros entre o universo da pesquisa acadêmica e o mundo exterior, sem, com isso, abrir mão da qualidade.

O Panorama dos Grandes Paradoxos

Os processos de hibridização cultural atingidos pela força homogeneizadora da globalização

Nos últimos decênios, em simultâneo com o avanço da globalização dos mercados, especialmente depois da queda do muro de Berlim e do fim da divisão bipolar do mundo, o tema dos direitos humanos se destacou do discurso de esquerda para assumir a linguagem da política progressista e condição de estandarte emancipatório dos povos.

Há, nessa constatação, diversas e importantes contradições. Primeiro, a ascensão dessa nova onda de discussão dos direitos humanos coincide com a fragilização dos Estados nacionais, como se fizesse parte de uma emergente política pós-nacional. No entanto, a ausência de Estados nacionais fortes prejudica a concretização dos direitos humanos, econômicos, sociais e culturais porque as políticas de direitos humanos são, em síntese, políticas culturais. Segundo, o avanço dos direitos humanos coincide com o impulso dos processos globalizadores. Estranhamente, um dos maiores problemas da globalização é a generalização, em escala mundial, da ideologia de uma sociedade de consumo como paradigma de desenvolvimento e de padrão de vida para todos os povos do planeta, anulando, dessa forma, culturas e identidades nacionais.

O incremento da cultura global se, por um lado, pode engendrar uma paulatina universalização de comportamentos e de valores,

como meio para a formação de uma *sociedade civil global*¹ e de um novo cosmopolitismo aberto e insurgente². No dizer de Falk (2000), esta seria a globalização ascendente, induz, por outro lado, a processos gravíssimos de hibridização cultural, capazes de destruir o pluralismo das culturas e dos universos simbólicos, sem esquecer os bolsões de pobreza que se alastram em parcela significativa do mundo (globalização descendente). Significa que, de pressuposto para a unificação política do mundo (orientado a um modelo global ou a um novo cosmopolitismo – pluralista, pacífico e democrático), a chamada cultura global pode se transformar em destruidora de identidades e de povos.

A convergência de modos de vida e símbolos culturais que a indústria da cultura global está a implementar, longe de significar a construção positiva de um ambiente plural e cosmopolita, consolida um mundo mercantil no qual as culturas e as identidades locais se desenraízam e cedem lugar aos símbolos das empresas mundiais, aos *slogans* e desenhos publicitários. Para Featherstone (1996), o que se está a denominar de cultura global, nada mais é do que um produto artificial da comunicação de massa, uma hibridização cultural que destrói o pluralismo das culturas e dos universos simbólicos, podendo engendrar políticas sectárias de defesa de identidades étnicas e nacionais que se sintam ameaçadas de extinção, numa espécie de tribalismo reativo.

Appadurai (1990, p. 17), partindo do caos para a cultura global, apresenta uma abordagem que rejeita o conjunto teórico das interações culturais globais e refuta a idéia de institucionalização global pelo entrelaçamento entre o particularismo universalizado e o universalismo particularizado. Segundo o autor, o “traço central da cultura global

1 A expressão é geralmente associada aos conceitos de *global governance* e *democracia cosmopolita*. São responsáveis pela promoção de tais conceitos autores como HABERMAS (*Die Einbeziehung des Anderen – 1996 / Die postnationale Konstellation*, 1998); M. WALTZER (“The concept of civil society” in: *Toward a Global Civil Society*, 1995); D. HELD (*Democracy and the Global Order – From the Modern State to Cosmopolitan Governance*, 1995) etc.

2 Santos (2006, p. 438), destaca a existência de quatro processos globalizadores em curso. Esses processos são: localismo globalizado, globalismo localizado, cosmopolitismo insurgente e subalterno e patrimônio comum da humanidade. Os dois primeiros militarizam, segundo o autor, no sentido da globalização hegemônica e os outros dois, no sentido da globalização contra-hegemônica, alternativa, uma globalização “a partir de baixo”.

hoje é a política do esforço mútuo da uniformidade e da diferença em se canibalizarem uma à outra e assim proclamar o seqüestro das idéias gêmeas, o iluminismo do universal triunfante e do particular resilente”.

Na verdade, o que se vem consolidando, em escala planetária, não é um processo de integração cultural, mas fenômenos complexos e turbulentos de segmentação, hibridização e desdobramento cultural (ZOLO, 2005, p.16). As culturas locais vêm sendo erodidas, não apenas no terreno linguístico e cultural, mas nos domínios técnico-científicos, nos planos da Educação, do Direito e do Estado.

O global que não integra, ao contrário, sectariza

Além do efeito massivo e homogeneizador, silencioso ou retumbante, da globalização dos mercados sobre as culturas locais e nacionais, é preciso denunciar, ainda, no cenário mundial, a existência de tensões mais graves que, não raras vezes, assumem a forma do confronto bélico e do terrorismo. Essas tensões têm impulsionado uma espiral de violência e desintegração que trazem enorme sofrimento e instabilidade aos povos dos territórios em crise.

Na base do problema, a agressão intercultural e a inafastável pretensão de universalização dos valores ocidentais, como a liberdade, o Estado de Direito, a democracia, os direitos individuais e a economia de mercado, que ratificam processos de drástica redução da complexidade linguística e cultural no mundo. A tão apregoada “cultura global” como argumenta Zolo (2005, p.16) não é mais do que um produto artificial da comunicação de massas ocidental, um amontoado sincrético, incoerente, privado de ressonância emotiva e de memória histórica, que faz emergir graves antagonismos interculturais enquanto gera falsas expectativas em um número incontável de migrantes, refugiados, exilados e deslocados internos, que se movimentam nos espaços globais, vindos de regiões privadas de desenvolvimento econômico, em busca de melhores condições de vida.

As propostas de universalismo ético revelam-se reducionistas (monistas) e não militam no sentido da melhor discussão do problema. A análise dos processos interculturais em curso demanda um esforço de subversão da racionalidade única, capaz de romper com a noção de

unidade identitária preconizada desde o Iluminismo. A homogeneização cultural, que pretende, nos extremos, diluir as diferenças, provoca (pelo menos duas) importantes reações nas comunidades em confronto: ocasiona a massificação indiscriminada e acrítica dos comportamentos de grupos mais frágeis ou estimula violentas reações nas comunidades de cultura mais enraizada.

Atravessado por enfoques tão contraditórios, o campo dos direitos humanos, diante da globalização e de seus desdobramentos nos diversos segmentos da ação humana, tornou-se também altamente controverso e facilmente manipulável. Concebidos como direitos universais, os direitos humanos se transformam, conforme destaca Samuel Huntington, (apud SANTOS, 2006), em arma do Ocidente contra o resto do mundo. Significa que não são universais. Nesse contexto, os processos identitários coletivos precisam ser constantemente redimensionados, de modo a não anular as matrizes culturais dos povos (de gênero, raça, nacionalidade e visões de mundo – inclusive aquela religiosa). É também assim com a Educação em Direitos Humanos.

No Contexto Brasileiro, Uma Proposta de Educação Intercultural em Todos os Níveis

A Educação pode ser o caminho mais eficaz para a adoção de uma perspectiva intercultural crítica, voltada para o reconhecimento e para a valorização da pluralidade cultural das sociedades, como parte da reconstrução histórico-social da cidadania. No entanto, não se pode esquecer que as políticas educacionais são o resultado de dois tipos básicos de escolhas: (i) as proposições teóricas que abrangem uma alteração substancial em termos de princípios, conceitos e novas compreensões do processo e (ii) as estratégias que se pretende adotar para implementar, na prática, as novas orientações (ou como fazê-lo).

Nessa dupla perspectiva, consegue-se, por um lado, questionar as relações desiguais de poder e a imposição/assimilação de culturas dominantes, especialmente nos países receptores das ideologias homogeneizadoras globais, em grave ameaça às suas identidades próprias. Por outro lado, para não incorrer no risco de realizar um mero exercício de retórica, será preciso acionar estratégias diferentes dos convencionais

no sentido de verticalizar e transversalizar as oportunidades, de modo a abranger uma comunidade cada vez maior de pessoas, produtoras e portadoras dessa nova visão. Em se tratando da educação formal (particularmente considerado o ensino superior), essas pessoas, por variadas questões de exclusão, podem não se encontrar na faixa regular de demanda. A expansão do acesso é ponto de fundamental importância para a efetivação do discurso de transversalidade e de extensão da cidadania.

De acordo com a primeira proposição, cabe reconhecer, no estágio atual da economia capitalista global, a situação de subordinação das culturas e das políticas nacionais às leis do mercado. Para fazer frente a esses processos de etnocentrismo, também como meio necessário à superação do despotismo totalitário do pensamento dogmático secular, de base européia, cabe impulsionar um viés educacional que contraste, em conteúdo, com as possibilidades de mera assimilação cultural. A proposta mais justa e pertinente encaminha-se no sentido do reconhecimento das múltiplas identidades, que permita o diálogo intercultural, em âmbito interno e/ou internacional. É este o discurso inovador dos direitos humanos.

Na América Latina e (muito particularmente) no Brasil, a questão multicultural ganha contornos bastante específicos. O Brasil é um país duplamente marcado, desde a colonização, pela multiplicidade de culturas e pela concomitante dominação/exterminação de todas as manifestações culturais de origem não européia (autóctone ou afro-descendente). Temos uma formação histórica de base multicultural expressiva, sempre permeada por relações interétnicas, mas também por processos de negação da alteridade, em um contexto de relações de poder assimétricas, cunhadas pela subordinação/exclusão do outro, no plano real ou no imaginário social (espaço da representação do outro).³ O debate multicultural na América Latina abrange sujeitos históricos que conseguiram resistir ao massacre das culturas dominantes em situação de dependência e submissão.

O fato mais grave é que essa conjuntura, em meio aos particularismos de nossa história de subjuogo político e de espoliação econômica, foi absorvida pelo tecido social como inserida em uma espécie de “normalidade

3 Cf. Vera Maria F. CANDAU, Educação Intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios, II Seminário Internacional “Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais”, Florianópolis, 2003.

à brasileira”. Nesse contexto, a questão econômica e a questão social/cultural acabam se confundindo. A espoliação econômica e a exclusão/segregação cultural, decorrentes do mesmo processo, fazem confundir ambas as coisas: não raras vezes, a pobreza (e seus desdobramentos, como a criminalidade, por exemplo) vem relacionada ao fato de ser negro ou índio. Esse conjunto comportamental, presente na formação do brasileiro, foi denunciado em épocas recentes como um processo não exatamente “normal” ou “natural”, mas como fatores da enorme dívida que as elites brasileiras contraíram para com a maioria dos cidadãos.

Relacionando multiculturalismo e educação, autores como Forquin (2000) destacam que a educação verdadeiramente multicultural põe em ação escolhas pedagógicas que representem, *em seus conteúdos e métodos*, a diversidade cultural do agregado de pessoas para quem se dirige. Segundo ele, existiriam dois modos opostos de efetivar tal processo: (i) pela escolarização em separado, que evitaria os riscos de contágio e de neutralização das culturas, ou então (ii) pelo favorecimento, numa escola pluricultural, da coexistência, do reencontro e da interação entre indivíduos com identidades culturais distintas, de modo a alargar e enriquecer perspectivas, sem entretanto perder de vista os riscos da desestabilização e do conflito. Esse multiculturalismo verdadeiramente aberto e interativo, diferente do multiculturalismo defensivo, passou a ser chamado de “interculturalismo”.⁴

O enfoque intercultural revela-se consciente das relações de poder que permeiam as relações culturais, internas e internacionais. Trata-se da aceitação de uma proposta não de consenso generalista, como querem os defensores do universalismo ético, mas de uma culturalidade recíproca, integrativa e intercambiada, que sabe lidar respeitosamente com as diferenças. O universalismo monista tende, sempre, ao fundamentalismo porque, no mesmo instante em que propõe o consenso, nega a diversidade e a complexidade, tensionando as relações. Essas concepções, depuradas historicamente, estão na base da mudança de enfoque teórico de um tipo de compreensão dos direitos humanos que hoje se coloca ao serviço

4 A diversidade cultural vem sendo tratada pela doutrina, em geral, sob dois enfoques principais: o modelo multicultural anglo-saxônico, que trabalha com a possibilidade de as pessoas poderem pertencer a uma comunidade diferente da do Estado-nação, e a orientação intercultural, de origem francesa, que indica o interculturalismo como uma alternativa ao multiculturalismo formal. FORQUIN (2000, p. 61-62).

da inovação e da insurgência (no caminho de uma globalização contra-hegemônica, como diria Boaventura Santos).

Em se tratando de Educação para os Direitos Humanos, a questão se desdobra em dois grandes eixos que não passaram, necessariamente, pelo mesmo processo evolutivo. Refiro-me aos termos “direitos humanos” e “educação”. No contexto desta última, cabe visualizar outros dois momentos: as práticas pedagógicas em DH e os desdobramentos formais das políticas educacionais para os DH. Na conjuntura alargada do ensino superior, o caráter universalista das estruturas teóricas e das estratégias político-educacionais de acesso contrariam, de certo modo, a base desse discurso, denunciando a presença de uma concepção de igualdade ancorada em idéias importantes ao pensamento iluminista (e às declarações de direitos), como a racionalidade dual (excludente) e o ideal meritocrático. Há aqui sérias contradições.

O que questiono, ao levar a discussão para este lado, são os particularíssimos meandros da matéria, quando se aborda a Educação em Direitos Humanos nos campos do ensino superior e, particularmente, na pós-graduação. Não se pode pensar que a riqueza da abordagem teórica dos direitos humanos seja suficiente para garantir a efetivação de uma proposta inovadora de educação em direitos humanos. Estão imbricados, é verdade, mas não são necessariamente coincidentes. As predições morais e fundamentalmente teóricas não servem para nada. O que faz a diferença, é a experiência direta obtida da história dos conflitos, das lutas reivindicatórias e do reconhecimento dos direitos, esteja o curso de direitos humanos inserido na estrutura da pós-graduação em Direito ou em outra. O formalismo e o normativismo de tipo kelsenianos devem deixar espaço ao realismo jurídico (escandinavo e norte-americano), à sociologia, à antropologia etc.

Também não se trata, aqui, de questionar o ensino superior no Brasil, pelo confronto das diferenças nas oportunidades de acesso entre estudantes ricos e pobres, oriundos de instituições privadas ou públicas, se são brancos, negros ou pardos etc. O que enfatizo, são os paradoxos da situação e da proposta educacional como um todo quando o tema é educação em direitos humanos. Como já foi mencionado, debruço-me, em particular, sobre a pós-graduação *stricto sensu*.

O Caso da Educação em Direitos Humanos no Ensino Superior e na Pós-Graduação

Nos decênios coincidentes com o avanço da globalização (últimos trinta anos, mais ou menos), o ensino superior brasileiro sofreu a pressão de duas forças bem polarizadas: a pressão por equidade/expansão, contraposta à pressão por excelência/qualidade. Diante de tal fato, pode-se claramente identificar três posturas: uma pragmática, que entende haver uma seqüência lógica nos movimentos que vão da demanda por acesso à pressão por qualidade; uma igualitária, que sustenta a ocorrência simultânea dos dois momentos; e a conservadora, que dá ênfase total à qualidade. (MOEHLECKE, 2004, P.51).

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2001, item 4.3) estabeleceu como meta prioritária a *expansão* do ensino superior, representada, em linhas gerais, pela ampliação da oferta (de modo a manter a proporção de alunos em instituições públicas superiores num patamar mínimo de 40%); pela diversificação do sistema de ensino; pela flexibilização curricular e pela definição de ações direcionadas à inclusão de minorias, “através de programas de compensação das deficiências de sua formação escolar anterior”. São objetivos importantes que postulam, na prática, o alargamento do canal de acesso. No entanto, a meta de universalização não se ajusta aos critérios de concorrência calcados nas capacidades acadêmicas de cada um, geralmente determinadas por condições econômicas e sócio-culturais. O fato é que, apesar de aberto a todos, o ensino superior brasileiro continua condicionado a capacidades e méritos de cada um.

Não está em questão o mérito como parâmetro de avaliação. É legítimo que seja postulado. O problema é que o maior argumento em sua defesa, no âmbito do ensino superior, tem sido o destaque conferido aos testes de ingresso, geralmente realizados em atos isolados. O mérito vale para igualar as oportunidades e estabelecer o contraponto com a herança anterior, representada por favoritismos e clientelismos e convém que permaneça assim. De igual modo, não se pode considerar equivocada a intenção de qualidade e de excelência para o ensino e para a pesquisa científica no contexto das instituições superiores de ensino. O que complica, na verdade, é a compreensão estreita e excludente de mérito, que deixa individualmente aos interessados, a tarefa da superação de contingências,

como se fosse de sua única responsabilidade. Incorporar a essa lógica considerações socioeconômicas ou raciais é um grande desafio.

Nesse contexto, o tratamento da temática dos direitos humanos ao nível do ensino de terceiro grau também se apresenta como uma importante baliza. Não se enquadra nas compreensões tradicionais e reage ao monodirecionamento. Insere-se na tripla disposição da *interculturalidade*, da *interdiscursividade* e da *interdisciplinaridade*.

No primeiro plano, em enfoque mais generalista, 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 (CANDAU, 2003). A educação em direitos humanos se encontra no âmago dessa questão. De acordo com o diagnóstico indicado, a recomendação é que se procure penetrar no universo de preconceitos e discriminações insertos na complexa realidade cultural brasileira, a partir do reconhecimento do caráter desigual, discriminador, monocultural e etnocêntrico da sociedade, da educação, das políticas educativas e dos sujeitos operantes. Que se busque articular, no âmbito das políticas educativas e das práticas pedagógicas, o reconhecimento/valorização de nossa diversidade cultural, destacando a educação como um direito de todos e todas, em todos os níveis. O reconhecimento de incompletudes mútuas é condição importante para a efetivação do diálogo intercultural, que nada mais é do que uma negociação em aberto, um processo político. Progride pela via de conflitos e consensos, de forma reflexiva. Não basta a retórica. Os parceiros nesse tipo de diálogo, especialmente quando as idéias envolvidas partilham de um longo passado de trocas desiguais, somente se equivalem se se puder recompor as diferenças.

No caso do acesso à Pós-Graduação em Direitos Humanos, não basta criar uma estrutura curricular jurídica flexível aos chamados “novos direitos” e acionar, conjuntamente, uma política de ação afirmativa, com vagas especiais para garantir a presença de pessoas historicamente excluídas. É preciso, por um lado, repensar a racionalidade cêntrica do direito, de modo a permitir o diálogo efetivo com outros ramos da pesquisa social, e, por outro lado, tentar estabilizar, *a priori*, as condições de acesso, do contrário, as medidas de inclusão se revelam horizontais e pouco eficazes.

No plano da interdiscursividade, o tratamento da questão dos direitos humanos implica, nas 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 e provenientes de variados ramos do conhecimento. Trata-se, em suma, de uma abrangência em diferentes níveis de racionalidade. Somente no âmbito da racionalidade formal, os sentidos de distintos discursos (jurídicos e extrajurídicos) e argumentações acadêmicas precisam ser inter cruzados e aprimorados. Isso também envolve a formação ideológica dos agentes envolvidos (docentes e discentes). História, direito, filosofia, psicologia, sociologia, antropologia etc. é este o universo dos direitos humanos. O trabalho interdiscursivo e suas manifestações são produzidos em regime de co-autoria, no curso do processo interativo. O interdiscurso é responsável, desse modo, por uma rica dinâmica argumentativa e crítica, de construção, desconstrução e de re-significação, ao nível linguístico e no universo da ação social.

A implementação efetiva da interdiscursividade e da interdisciplinaridade demanda mudanças substanciais e formais. A prática pedagógica em direitos humanos requer habilidade, raciocínio crítico e capacitação. Implica um bom manejo dos apetrechos teóricos de que se dispõe, sem temer o risco do contágio e da hibridização. A racionalidade dos direitos humanos não é jurídica inflexionada a novos conteúdos, como o caso dos “novos direitos”⁵; é plural e trabalhada em conjunto com

5 Aponta-se, em geral, três gerações de direitos: (i) civis e políticos (entre os séculos XVIII e XIX); (ii) econômicos e sociais (com a consolidação do Estados de Bem-Estar, na primeira metade do século XX); (iii) direitos coletivos, nos três últimos decênios do século XX. São direitos relacionados aos grupos (família, etnia, nação etc.) e, nesse rol, estão a autodeterminação dos povos, o direito à paz, a um ambiente preservado, ao desenvolvimento social e econômico, à proteção da família, ao reconhecimento de grupos étnicos, o respeito aos idosos, a tutela de crianças, de consumidores etc.

Fala-se, hoje, em uma quarta geração de direitos, com as tecnologias relacionadas à informação e à biotecnologia, as novas realidades decorrentes dos riscos de dimensão global, como o efeito estufa, as novas epidemias, o terrorismo etc. Tais direitos referem-se à própria espécie humana. A idéia renovada de Direitos Humanos, embora cronologicamente coincidente com as últimas gerações de direitos, nelas não se esgota. Direitos humanos são simultaneamente individuais e coletivos; sociais e econômicos; nacionais e internacionais, de todos e de cada um, em perspectivas inter cruzadas. Em países periféricos, como o Brasil, há direitos de primeira geração a assegurar. Portanto, o quadro de direitos funciona como um referencial, mas não exaure a discussão.

os outros ramos do conhecimento. No âmbito das medidas de política educacional, cabe atentar para as estratégias de ação das diferentes estruturas (MEC, CAPES, CNPq, Agências de Fomento e Colegiados Superiores das Universidades etc). Um parece não necessariamente se envolver com as propostas do outro e o conjunto acaba demorando a engrenar, muito embora todos aparentemente se ponham em consenso. Precisam “afinar” o seu discurso no que se refere à diversificação e à efetiva inovação.

Por fim, cabe destacar que um ponto sensível da pós-graduação no Brasil refere-se ao seu potencial de diferenciação e, nesse contexto, se coloca a questão da transdisciplinaridade. Fatores limitativos são a rígida organização das Universidades públicas em departamentos unicurriculares e a visão monodirecionada dos programas institucionais de avaliação (direito é direito, história e história e assim por diante). Isso, em geral, restringe a capacidade de diversificação da pós-graduação, limitando o seu potencial para cobrir as novas áreas de conhecimento e lançando o Brasil na contramão das tendências internacionais (BALBACHEVSKY, 2005, p.297).

Insisto que a pós-graduação em direitos humanos, apesar do nome e do tema, não precisa ser entendida como um sub-ramo jurídico, como desdobramento do direito constitucional e, mais especialmente, dos direitos fundamentais. Também, não impõe que seja excluída dessa linha de raciocínio. Na verdade, é interdisciplinar e compromete-se com a formação global do sujeito. Ainda que entendida como uma estrutura formal de qualificação na área do direito, cumpre reforçar o caráter de inovação de uma racionalidade jurídica seriamente impactada pelo estágio atual da economia de mercado, pelas novas conquistas e pelos novos desafios. A pluralidade de enfoques retira do direito a pretensão de pureza teórica que conduz à excelência. A idéia de Direitos Humanos que interessa hoje, como motor de mudanças, é aquela que conjuga teoria e prática, pesquisa social e extensão universitária, ensino científico e formação de cidadania ativa, inclusiva e intercultural.

Um Olhar Final A Partir de Uma Curta Experiência. Algumas Particularidades Identificadas. Possíveis Conclusões

Para atender aos propósitos de interdiscursividade, interdisciplinaridade e ampliação do acesso, a pós-graduação em Direitos Humanos tende a adotar algumas medidas formais que se referem, em geral, aos modos de ingresso e propostas de inclusão, às linhas de pesquisa e estrutura curricular, à permanência no curso, à formação teórica e à capacitação prática do agente.

O primeiro problema é o exame de acesso. As vagas oferecidas precisam contemplar a redução das desigualdades socioeconômicas anteriores, o que é feito pela oferta das vagas direcionadas (cotas) em função de questões étnicas, de gênero, econômicas, de condição física etc. A competição interna entre os que concorrem pelas vagas gerais, e os que optam pelas vagas direcionadas, mostra-se de difícil equação. Na prática, essa diferenciação não faz tanta diferença porque a escolha dos “aptos” é revelada pelo mesmo instrumento de avaliação de desempenho, o teste de entrada.⁶ Passam os particularmente mais capacitados, aqueles que obtiveram, ao longo da vida, as melhores oportunidades. Nisso, os estudantes de direito acabam levando importante vantagem. Resulta que a procura (perfil dos inscritos) pode não espelhar o resultado (perfil dos aprovados).

Quanto às linhas de pesquisa e à estrutura curricular, as propostas têm variado. Uns cursos tendem mais a uma compreensão multidisciplinar, com base no jurídico, outros optam pela transversalidade e pela irracionalidade do direito com outros ramos da pesquisa social. Desse modo, mesclam, na estrutura curricular, matérias jurídicas e extrajurídicas. Neste ponto específico, é preciso destacar a atuação dos sistemas formais de acompanhamento e avaliação dos órgãos da política educacional. Esses organismos colegiados têm revelado dificuldades em reconhecer (e aceitar) as características específicas de um programa interdisciplinar. Mostram uma visão mais multidisciplinar do que interdisciplinar. A base de seu

⁶ No caso do PPGCJ/CCJ, o acesso se faz mediante a aprovação em prova escrita subjetiva (eliminatória), seguida de uma avaliação das qualidades metodológicas do candidato pela defesa oral do projeto de pesquisa (eliminatória) e um teste de línguas (classificatório).

processo de avaliação supõe que cada programa de pós-graduação será avaliado por um comitê de “pares” e o resultado desse tipo de avaliação pode levar à desconsideração das condições e das necessidades específicas dos programas mistos, a não ser que haja uma maior flexibilidade nos parâmetros de acompanhamento e julgamento (BALBACHEVSKY, 2005, p. 298).

A divisão entre os titulados em direito e os titulados em áreas afins, e, dentre estes, novamente, em docentes permanentes e os colaboradores, realiza partições da estrutura que acabam pesando contra o conjunto.⁷ Pela lógica do fracionamento, as partes não se somam, ao contrário, sobrecarregam o todo. A resolução desse impasse poderia apontar no sentido de uma reclassificação dos Direitos Humanos fora da área de Direito, ou melhor, fora de qualquer área específica. A inclusão da Pós-Graduação em DH na área multidisciplinar da Capes afigura-se como uma solução de reenquadramento não recomendada, que certamente agravaria o quadro de instabilidade, deixando o Programa que o acolhe sem uma base fixa. A plataforma do Direito é pertinente, sem dúvida alguma, porque são os seus operadores que estão no trato final das agressões aos direitos humanos, no entanto, é preciso redimensionar as exigências e aceitar a nova condição de alguns campos do Direito, destecnicizando-se e humanizando-se a ciência jurídica. No nosso entendimento, a interdisciplinaridade deve estar presente (como um baixo contínuo) nas áreas científicas, especialmente nas ciências sociais, em maior ou menor grau.⁸ Perde em significação quando é isolada em campo autônomo, mesmo que multidisciplinar.

7 Para se ter uma idéia, o resultado da última avaliação anual da CAPES (ano base 2005) entendeu que, no âmbito do PPGCJ, oito docentes permanentes com titulação na área do Direito e sete docentes permanentes com formação nas áreas afins, indicavam uma composição interdisciplinar dentro do recomendável, que se desequilibra, no entanto, na produção científica, uma vez que os docentes de áreas afins publicaram mais. Essa desproporção conta negativamente contra o Programa. O comitê sugere a presença de um maior número de docentes colaboradores com formação jurídica, ao tempo em que não se refere aos docentes visitantes externos, todos da área jurídica. Aparentemente, uma coisa não compensou a outra. Significa que há um todo, mas, na hora da avaliação, o que prepondera são as partes, fracionadamente.

8 O PPGCJ tem conseguido integrar duas áreas aparentemente díspares, como o direito econômico e os direitos humanos, estimulando projetos comuns de pesquisa e extensão. A idéia de base é simples: o que valora, é o humano. Significa que os ideais de justiça econômica e de desenvolvimento humano permeiam as linhas do Programa.

Por último, a garantia das condições de permanência dos alunos se transforma em outro problema, numa estrutura de fomento que concede e distribui bolsas de estudos em atenção ao formalismo da classificação meritocrática, de parâmetros reconhecidamente estreitos. Nesse contexto, os primeiros classificados ficam com as bolsas de estudos. Importa a fotografia da entrada. Em geral, os alunos que ingressaram nas primeiras colocações, não são aqueles para quem se tem uma dívida social a saldar. Esse dilema pode ser enfrentado pela mudança de compreensão dos órgãos institucionais de fomento. Bolsa de estudos em Instituições comprometidas com a abertura do acesso e com a qualidade do ensino e da pesquisa não premia os melhores no ingresso, mas forma, no curso do processo, os mais aptos e capazes de acordo com objetivos e metas específicas. Outra solução é buscar parcerias e convênios especiais, que adotem como lógica a recomposição das diferenças.

Tudo isso aponta no sentido da inadequação dos regimes de acesso, formação e incentivo se a pretensão for realmente a de democratizar e ampliar o ingresso, garantindo qualidade no conteúdo, perfil crítico e interdisciplinar, condições de permanência e resultado social. Há especificidades a entender (e enfrentar) num curso cujo ingresso contraria a efetiva procura.

Como deve fazer uma instituição altamente seletiva de ensino superior para conciliar ações de inclusão com a manutenção do padrão de excelência exigido para seus cursos? Algumas medidas podem ser propostas, mesmo diante da seleção de viés acadêmico, tais como a flexibilização dos exames de acesso, que podem ser desmembrados em etapas avaliativas, como, por exemplo, pela adoção do CRE (coeficiente de rendimento escolar) como critério de valor; a análise do currículo e pertinência com a área pretendida; as notas obtidas nas disciplinas afins na graduação etc. Para otimizar o direcionamento das vagas especiais, pode-se abrir, como o fez a Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará, em edital específico, vagas de nivelamento, estimulando programas

de recrutamento.⁹ O Instituto Rio Branco também atua no sentido da capacitação *a priori*.¹⁰

Para concluir, cabe recordar uma distinção importante entre sistemas meritocráticos e ideologias meritocráticas. Os primeiros são pontuais, destacáveis; as ideologias são gerais, diluídas. A base ideológica reside na compreensão de que toda posição social deve ser ocupada pelos melhores, de acordo com o seu desempenho individual (BARBOSA, 1999, p.31). O sistema de mérito adotado pelas universidades e instituições brasileiras de ensino pretendeu, no exame de acesso, fazer o necessário contraponto com situações anteriores de favoritismo, clientelismo ou mesmo de nepotismo. Significa que surgiu do propósito de igualar oportunidades, aliando-se depois ao plano de excelência para as instituições universitárias, estimulado pela competição entre os melhores, em âmbito interno e internacional. No Brasil, as diversas barreiras seletivas foram, pouco a pouco, empurradas para os degraus mais elevados da pirâmide escolar (BEISIEGEL, 1986, p. 389). Democratizou-se o ensino fundamental e o ensino médio (especialmente, pela abertura à iniciativa privada), mas ainda não se conseguiu uma média escolar abrangente e de qualidade no âmbito do ensino de terceiro grau. Quem tem sua excelência, briga por ela.

No entanto, a abertura do acesso não significa contrapor-se a esses propósitos como se a pretensão fosse a de nivelar por baixo, num momento em que a concorrência, no mundo, cada vez mais se aprimora e especializa. O que se pleiteia é, novamente, em bases concretas e alargadas, a igualdade de oportunidades, na compreensão de que o desnível de origem, aquele que reclama recomposição, é histórico e cultural. Não pode ser deixado a cargo dos sujeitos. Nessa proporção, demorará séculos para acontecer. A visão de Universidade de excelência que interessa a um país que precisa crescer e rapidamente ocupar o seu lugar no cenário mundial, passa por

9 O Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará, área de concentração em Direitos Humanos, abriu vagas específicas para índios, no curso de mestrado. A seleção foi composta de duas fases: a escolha dos candidatos que passarão pelos seis meses de nivelamento (duas disciplinas básicas e seminários), seguida de uma avaliação feita pelo professor orientador. Aprovado, o aluno é regularmente matriculado, aproveitando as disciplinas cursadas no estágio de nivelamento. Ver Edital N° 003/2006, do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará.

10 O Instituto Rio Branco e o CNPq realizam um Programa de Ação Afirmativa que concede Bolsa-Prêmio de Vocação para a Diplomacia para o ingresso de afro-descendentes (negros) na carreira diplomática. Essa bolsa destina-se ao custeio de estudos preparatórios ao concurso de admissão à carreira de diplomata.

critérios de inclusão, igualdade e diversidade. Somente assim será capaz de efetivar a construção democrática, de consolidar uma cidadania ativa e transformar o Brasil numa terra de oportunidades para todos e todas.

Referências

- APPADURAI, Arjun. Disjuncture and difference in the global cultural economy. **Public Culture**, vol. 2, n. 2, 1990.
- BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: C. BROCK; S. SCHWARTZMAN. **Os desafios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- BARBOSA, Livia. **Igualdade e Meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Boris (org.). **História Geral da Civilização Brasileira**. São Paulo: Difel, 1986, p. 381-416. Tomo 3. O Brasil Republicano, 4.v. Economia e Cultura.
- CANDAU, Vera Maria F. Educação Intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios. SEMINÁRIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2. **Anais...** . Florianópolis, 2003.
- FALK, Richard. **Predatory Globalization: a Critique**. Cambridge: Polity Press, 2000.
- FEATHERSTONE, Mike. A globalização da complexidade: pós-modernismo e cultura de consumo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. n. 32, p. 105-124, 1996.
- FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 73, p. 47-70, dez./2000.
- MOEHLECKE, Sabrina. *Fronteiras da Igualdade no Ensino Superior: excelência e justiça racial*. Tese (doutorado em 2004) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE). Brasília: Ed. Plano, 2000. LEI N° 10.172, de 09 janeiro de 2001. 2001. Item 4. Educação Superior, 4.3. Plano Nacional de Educação.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma concepção intercultural dos Direitos Humanos. In: SANTOS, B. S. **A Gramática do Tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Centro de Ciências Jurídicas. Programa de pós-graduação em direito. **Edital N° 003/2006**. [www.ufpa.br/ccj/Edital 03-2006SelecaoPPGD](http://www.ufpa.br/ccj/Edital%2003-2006SelecaoPPGD). Acesso: mai. 2007.

ZOLO, Danilo. Per un dialogo fra le culture del Mediterraneo. In: HORCHANI F.; ZOLO D. (Orgs). **Mediterraneo**: un dialogo fra le due sponde. Roma: Jouvence, 2005.

