

### 3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIREITOS HUMANOS: UM DEBATE AMPLIADO

Somos aquilo que fazemos, mas, principalmente,  
Somos aquilo que fazemos para mudar o que somos.  
Eduardo Galeano

Como visto no capítulo anterior, as cooperativas educacionais estudadas se constituíram a partir de uma determinada visão de mundo, de educação, uma certa atitude dialógica em relação à vida profissional ao processo de aprendizagem. Estes conhecimentos sociais e técnicos foram apreendidos através das experiências anteriores que forjaram estes sujeitos, tornando-os sensíveis aos princípios apresentados pelo modelo cooperativista. Situação que associada aos desafios das condições de vida e trabalho de cada grupo, delineou o desenvolvimento de cada projeto político pedagógico.

Pudemos perceber que o desenvolvimento do cooperativismo como uma prática participativa e dialógica parece requerer um novo tempo e processo de aprendizagem que viabilizem o domínio das dimensões concretas da autogestão. Neste capítulo, nos dedicamos a levantar as questões pertinentes ao nível da dinâmica pedagógica, especificamente, do atendimento aos alunos com deficiência. Iniciamos o capítulo apresentando uma visão crítica do discurso oficial sobre a política de educação especial. Para ampliar as reflexões quanto às determinações sócio-históricas deste atendimento, também serão utilizados estudos de pesquisadores de destaque na referida área.

#### 3.1 Educação inclusiva: fundamentação filosófica

O texto oficial denominado Educação Inclusiva: Fundamentação Filosófica, organizado pela coordenação geral da Secretaria de Educação Especial - SEESP do Ministério da Educação - MEC em 2004, tem por objetivo apresentar a visão filosófica e os princípios do modelo de educação inclusiva, além de um breve histórico da atenção aos alunos com deficiência e os principais documentos legais que embasam o compromisso do governo com a construção de sistemas educacionais inclusivos.

Em relação à fundamentação filosófica o documento apresenta o primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no qual os países signatários

reconhecem que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Aponta que a concepção contemporânea de direitos humanos vincula os princípios da universalidade e da indivisibilidade dos mesmos, a partir da seguinte compreensão: "[...] universalidade, porque a condição de pessoa é requisito único para titularidade de direitos e indivisibilidade, por que os direitos civis e políticos são conjugados aos direitos econômicos sociais e culturais" (MEC/SEESP, 2004, p. 7). Na análise desenvolvida sobre a Declaração, os valores da liberdade e da igualdade são colocados em relação recíproca e como alicerces de uma visão social que respeita as diferenças. O texto acentua a consideração quanto à impossibilidade desses valores isolados e faz referências à diversidade como uma consequência - "o valor da diversidade se impõe como condição para o alcance da universalidade e da indivisibilidade dos Direitos Humanos" (idem).

O documento destaca que a diversidade humana e cultural, ou seja, as peculiaridades e particularidades que constituem as diferenças sociais e demandam as práticas cidadãs de reconhecimento da pessoa como sujeito de direitos foi uma conquista recente no contexto das garantias dos Direitos Humanos. Ressalta ainda que as "especificidades não devem ser elemento para construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim, devem ser norteadores de políticas afirmativas de respeito à diversidade voltadas para a construção de contextos sociais inclusivos" (idem).

Em relação aos princípios, enfatiza que uma sociedade inclusiva se baseia na valorização da diversidade "tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso à participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social" (MEC/SEESP, 2004, p. 8).

É inegável o avanço no nível da concepção do direito. Conforme os estudos de Nogueira (1999) o ideário da Declaração dos Direitos do Homem, na França do séc.XVIII, defendia que todos eram iguais, governantes e governados, sendo de fundamental importância naquele momento histórico da Revolução Francesa. Entretanto, logo se percebeu que não era possível tratar igualmente desiguais e o processo de igualdade

começou a ser forjado pela luta dos direitos sociais, exigindo ações do Estado em relação às pessoas mais desvalidas. Ou seja, o direito como um contrapeso aos abusos do poder econômico e instrumento de justiça social.

Ao se formular a Declaração Universal dos Direitos Humanos definindo que todos são livres e iguais em direitos e dignidade coloca-se um caráter diferenciado, comprometendo a lei com as condições de vida, contemplando as minorias. Portanto, quando um processo de inclusão se fundamenta nesta perspectiva dos Direitos Humanos, o Estado assume a deficiência da sociedade em acolher todos os cidadãos. As políticas afirmativas ou inclusivas tanto nas escolas, empresas, concursos, seja para deficientes, mulheres, negros, idosos são uma forma de resgatar uma dívida social das políticas anteriores, que se referem aos problemas do colonialismo, não só fruto dos últimos anos ou de questões em nível nacional.

Outro aspecto relevante que o autor esclarece se refere à potência de enfrentamento das leis, mostrando que alguns textos apresentam a função de eliminar o preconceito e a discriminação em atos ou exteriorização de atos que retiram direitos. Esclarece que a lei, o direito em si, só tem condições de lidar com o nível da discriminação. O preconceito pode ser diminuído e eliminado pelo diálogo, pela compreensão da diversidade. Assim, percebemos o quanto de conhecimento e informação é necessário para que se estabeleça uma relação de respeito com a temática, superando o nível do apelo emocional que afeta a maioria das pessoas ao se deparar com estas populações excluídas.

Nesta linha de respeito à diversidade, o documento identifica quatro dimensões que se desdobram como princípios. A primeira refere-se à identidade pessoal e social e a construção da igualdade na diversidade, objetivando o desenvolvimento de uma consciência do direito à identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro, como direito à igualdade e ao respeito às diferenças, "assegurando oportunidades diferenciadas (a equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas a busca da igualdade". (MEC/SEESP, 2004, p. 8).

Esta questão da equidade como um degrau para a conquista da igualdade traz à tona uma das grandes contradições entre projetos societários opostos. Conforme Pierucci (1999) a lógica liberal parte do princípio do mérito pessoal. Portanto, é permitida condição de vida distinta, em que um pequeno grupo pode explorar um outro para garantir benefícios próprios e as políticas sociais são uma estratégia para acalmar as massas. São estruturadas com percentuais de benefícios ao povo que não abalem os ganhos das elites. Daí, a defesa de políticas equitativas. Já os projetos socialistas defendem uma lógica de universalização de direitos sociais, a partir dos ideais de uma sociedade de igualdade de direitos. Talvez o texto oficial, ao aproximar demais as categorias equidade e igualdade reflita o momento ambivalente que o mundo atual passa, mas cabe aos estudos em uma perspectiva crítica revelar tais conflitos.

O documento sublinha o princípio da igualdade como um dos eixos para formação de uma sociedade justa e democrática fundamentado através do Artigo 5º da Constituição Federal do Brasil, no qual é garantida a igualdade de todos perante a lei. Em relação a essa questão, define igualdade como:

Garantias de condições apropriadas de atendimento às peculiaridades individuais, de forma que todos possam usufruir as oportunidades existentes. Há que se enfatizar aqui, que o tratamento diferenciado não se refere à instituição de privilégios, e sim, a disponibilidade das condições exigidas, na garantia da igualdade (MEC/SEESP, 2004, p. 9).

O segundo ponto define a escola inclusiva como espaço de construção de cidadania pelo caráter de convivência social. Partindo desta premissa, desde as primeiras fases da vida humana, a escola tem a função de despertar a consciência cidadã e as reflexões sobre o universo de direitos e deveres organizados na sociedade, em um coletivo diversificado, além do ambiente familiar. Esta questão quanto ao aspecto formativo da educação, central no processo de inclusão, faz parte das pautas de debates.

Ferreira (1998) aponta a padronização de expectativas sociais dos pais definindo nexos ideológicos na escolha do modelo de escola para os filhos e de possibilidades de atendimento à diversidade dos alunos, abrangendo aqueles com deficiências.

A linha pedagógica da escola pode até servir como justificativa para a não adequação de alguns tipos de alunos, contribuindo para a lógica da sociedade de classes. Há um círculo na classificação das escolas promovido pelas famílias e pela concorrência entre as mesmas. As escolas tradicionais são consideradas conteudistas, privilegiando práticas individualistas e competitivas, o que impede a própria proposta de inclusão, se auto intitulado como escolas fortes. Já, as escolas progressistas, sofrem críticas por contemplarem em seus objetivos a formação integral do aluno, o incentivo aos valores sociais como o da cooperação, o desenvolvimento de avaliações diversificadas. Já nestas se encontram as experiências inclusivas. Muitas das vezes, tendo seus projetos político pedagógicos discriminados e, comumente desqualificados pelas tradicionais, como escolas fracas.

Como terceira dimensão defende a relação entre o exercício da cidadania e a promoção da paz na escola inclusiva, através de reflexão e análise crítica da dinâmica social, na qual são avaliadas as práticas de violação dos direitos e/ou anulação de um sujeito pelo outro. Este enfoque relaciona a educação inclusiva com a proposta de educação para paz, sendo desenvolvido um trabalho para aprendizagem de novas formas de convivência baseadas na solidariedade e no respeito às diferenças. Valores básicos e convergentes para o exercício da cidadania plena, que abrange a defesa dos direitos políticos, civis, econômicos, culturais e sociais.

Um projeto pedagógico que privilegia o pensar, o sentir e o agir, a partir de reflexões críticas sobre os fatos que acontecem na comunidade escolar e no mundo, favorece o desenvolvimento dos valores sociais, a humanização das relações e, conseqüentemente, a possibilidade de construir uma cultura menos embrutecida. Entretanto, os estudos sobre Direitos Humanos mostram que há ainda a necessidade de melhorias na formação profissional nas áreas humanas em relação à educação em direitos humanos. Ou seja, o discurso da paz é fortemente atravessado por correntes religiosas, nas quais poucos são os movimentos que trabalham numa perspectiva crítica. Corre-se o risco da articulação entre cidadania e promoção da paz serem utilizadas para acomodar as pessoas, ao invés de incentivar a organização dos grupos pela defesa dos Direitos Humanos. De acordo com as orientações dos estudos de educação em direitos humanos (CANDAU, 2000) é preciso

que esta dimensão seja acompanhada de forma criteriosa por equipes especializadas para que alcance seu objetivo.

Por fim, destacam a atenção às pessoas com necessidades especiais como um nível de fundamental representação do reconhecimento e valorização da diversidade na sociedade inclusiva. O documento apresentado um pequeno histórico sobre os modelos de atendimento e suas relações com as transformações que a sociedade atravessou, sobretudo a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos e o desenvolvimento da escola inclusiva. Este ponto será detalhado no item sobre as relações históricas do atendimento às pessoas com deficiências.

O mesmo que fundamenta o discurso da política sobre a educação inclusiva a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, desafiando-nos a compreender criticamente as relações entre os direitos humanos, a potencialidade da luta pela conquista desses direitos em uma perspectiva emancipatória e a função da educação.

Deste modo, apresentaremos uma breve revisão histórica sobre a temática baseada em Candau e Alves e em seguida uma análise de categorias mais amplas que estão imbricadas aos projetos de sociedade, educação e educação em direitos humanos como democracia, igualdade e diferenças, identificando algumas tensões e propostas levantadas por Boaventura de Sousa Santos. A partir desta visão crítica, discutiremos a importância das noções de exigibilidade e indivisibilidade dos direitos segundo Lima Jr. e suas implicações com o processo educativo, sublinhando as especificidades do projeto de Educação em Direitos Humanos defendido por Mujica.

### **3.2 Direitos humanos, um discurso emancipatório?**

A Educação em Direitos Humanos é um tema recente em nossa história, se organiza como movimento internacional a partir da trajetória de trabalho da ONU e todas as conseqüências advindas da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948. Muitos fatos que ocorreram em menos de sessenta anos alteraram as relações mundiais tanto em nível macro como micro social. O contexto em que a Declaração foi assinada, por

si só já aponta o grau de complexidade para estabelecer um acordo mínimo entre algumas nações, pois que na assembléia oito países se abstiveram de votar, sendo aprovada por 48 votos, ou seja, sem consenso absoluto. (Alves, 2003).

Numa visão geral pode-se dizer que este período histórico é marcado pelo final da segunda Guerra Mundial, seguida pela chamada guerra fria, pelas manifestações de luta pelo reconhecimento de direitos das minorias. No entanto, os movimentos sociais de negros e mulheres são os exemplos mais emblemáticos e inaugurais de uma série de lutas e questões sobre inclusão e exclusão de direitos.

Nos anos próximos à virada para o século XXI, o desmonte do bloco socialista, a política neoliberal e a globalização agravaram diversas tensões sociais, econômicas, políticas e ideológicas que perpassaram as negociações da ONU em torno da manutenção de uma certa paz, ou evitando a repetição dos horrores que as duas guerras mundiais causaram a todas as nações. A década de 90 foi marcada pelas grandes conferências mundiais, a criação da Agenda 21. Os “novos temas” se firmaram como interesse global, tendo como prioridade, a proteção ao meio ambiente e aos direitos humanos.

Para Alves (2003, p.3) os direitos humanos se afirmam como prioridade internacional por diversas razões.

Sob o ponto de vista estratégico, as violações podem levar à guerra; pelo econômico, na medida em que confluem interesses opostos: os países mais ricos utilizam os direitos humanos como argumento adicional de condicionalidade à assistência e à cooperação econômica ao Terceiro Mundo; os países em desenvolvimento, do Terceiro e do 'Segundo' Mundos, buscam obter assistência e maior cooperação econômica para que possam ter meios de assegurar os direitos humanos a suas populações. A tudo isso subjaz a característica dominante da atualidade política em quase todo o planeta: a inexistência de alternativas seculares viáveis ao liberalismo – clássico ou com preocupações sociais.

Esta oposição revela o conflito ideológico quanto às concepções de direitos fundamentais. Para os países do primeiro mundo são os direitos de primeira geração, cívicos e políticos e para os socialistas são os econômicos, sociais e culturais. A partir do fim da guerra fria, Alves (2003, p. 5) observa que “hoje o entendimento predominante é de que os direitos humanos, inclusive os de primeira geração, civis e políticos, são fatores

essenciais à consecução do desenvolvimento”. E o tema do desenvolvimento foi objeto de trabalho neste período, sendo considerado como um dos direitos humanos.

Baseado nestes pontos, o autor defende a universalidade dos direitos humanos que, apesar de terem sido formulados com representantes de poucos países, a partir da adoção da Declaração Universal, as constituições nacionais se inspiraram em seus princípios para abordar os direitos e liberdades fundamentais, tornando-os universalmente reconhecidos. Em relação à questão da valorização diferenciada que liberais e socialistas defendem como direitos fundamentais, o autor argumenta que “os objetivos teleológicos de todos são essencialmente os mesmos” (*idem*).

Outro ponto relevante na avaliação dos direitos humanos se refere às questões de poder dos Estados-nação, Alves chama atenção, pois ao subscrever uma convenção, estes abdicam de uma parcela de sua soberania e são obrigados a reconhecer o direito da comunidade internacional de observar suas práticas internas, sem contra partida de vantagens concretas.

Este ponto sobre a soberania é tão complexo que na história da Comissão de Direitos Humanos - CDH, houve um longo período de negociações para que fosse possível algum tipo de atendimento às denúncias encaminhadas. Na década de 60 formulou-se a Carta Internacional de Direitos Humanos, considerando os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, que, em primeiro momento foram assinados separadamente. Entretanto, os pactos só foram aprovados na assembléia em 1966 e entraram em vigor a partir de 1976. Para cada etapa, quase dez anos de disputas internas, só então, conseguiram estabelecer iniciativas de proteção aos direitos.

Outro marco importante na afirmação dos direitos humanos como tema global foram os ganhos da Conferência de Viena (1993) Alves destaca o artigo 5º. “as peculiaridades de cada cultura, particularidades históricas, culturais, religiosas devem ser levadas em conta, mas os Estados têm o dever de promover e proteger todos os direitos humanos independente dos respectivos sistemas”. A questão do desenvolvimento foi tratada e incluída na agenda considerando a pessoa humana como sujeito central do

desenvolvimento e que “a falta de desenvolvimento não pode justificar limitações aos direitos humanos” (ALVES, 2003, p. 27). Viena significou o reconhecimento de que democracia, desenvolvimento e respeito aos direitos humanos são interdependentes. Em seguida a ONU criou o Alto Comissariado e o Tribunal para julgar crimes contra a humanidade, ambos com atuações valiosas no mundo pós - Viena.

Apesar de todos e controvertidos esforços da ONU e dos efeitos das conferências mundiais, da mobilização de um espectro de organizações da sociedade civil que se desenvolveram neste período, o modo de produção capitalista tornou-se hegemônico. Alves aponta como símbolo maior deste processo o poderio armamentista norte americano que se estabeleceu de forma imperialista, oprimindo povos em todos os continentes e, gerando como reação, uma intensificação de ações terroristas. Neste breve período de tempo, as contradições entre capital e dignidade humana se agudizaram. Talvez não se tenha vivido outro momento histórico com tantos esforços para a construção de uma cultura de paz, e respeito aos direitos humanos. Ao mesmo tempo em que são promovidas legislações, pactos, conferências internacionais ocorrem as guerras, guerrilhas, terrorismo, exploração e pobreza - novas faces das violações de direitos já pactuados.

Nos anos 70 os organismos internacionais de defesa de direitos iniciam programas de formação de peritos, relatores e também formularam uma política de Educação em Direitos Humanos. No Brasil, conforme os estudos de Candau (1999), a temática ganhou força após os anos de trabalho das organizações de direitos humanos, denunciando as violações ocorridas no período da ditadura militar. Na década de 80, com a abertura política e a efervescência trazida pela liberdade de expressão, renovou-se o fôlego para a transição democrática e as lutas por um Estado de igualdade de direitos tornou-se a bandeira de diversos partidos políticos e dos movimentos sociais em praticamente todo o ocidente.

A partir de 1985, com a participação de um grupo de profissionais brasileiros, num curso Interdisciplinar de Direitos Humanos promovido pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos – IIDH (Costa Rica), foi iniciado um movimento mais organizado, principalmente nas regiões em que estes profissionais atuavam, como Rio de Janeiro,

Paraíba e São Paulo. O trabalho se estendeu através de uma rede, estabelecendo relações com países e organizações próximas. Foram realizados trabalhos, cursos e oficinas em diversos níveis de escolaridade e para os mais variados públicos, além de publicações e elaboração de material de apoio.

Estas ações perderam força com a interrupção do financiamento do IIDH, mas alguns projetos realizados foram relevantes e criaram bases para a continuação das ações posteriormente.

Dentre estes, projetos educacionais, políticas públicas inspiradas nas experiências acumuladas nas lutas pela defesa dos Direitos Humanos nos anos da ditadura, foram desenvolvidas por personalidades como Paulo Freire e Miguel Arraes. Todos relacionados a um projeto social determinado, com a clareza do papel da escola e a função social da Educação.

Boaventura de Souza Santos, em seu texto: *Uma concepção Multicultural de Direitos Humanos* (1997), também fez uma análise partindo do período abstencionista da luta pelos direitos humanos. Neste momento, houve problemas na avaliação das violações ocorridas no pós-guerra, situação que “tornou os direitos humanos suspeitos enquanto guião de emancipação”. As forças progressistas aderiram aos projetos de emancipação revolucionários e socialistas. Entretanto, com a crise destes projetos e as ações intervencionistas, os direitos humanos foram retomados como alternativa emancipatória. Souza Santos lança a questão: “Podem os direitos humanos preencher este vazio deixado pelo socialismo?”

Para responder a questão, o autor propõe o estudo de três tensões dialéticas que mantém a modernidade ocidental. A primeira se refere à crise do Estado regulador, que suscitou a organização das lutas pela emancipação social. E, em seguida, a crise do socialismo enquanto paradigma de transformação social. Nesta tensão, os direitos humanos participaram das duas situações políticas, o que para o autor revela uma espécie de desejo de superá-las.

Como segundo ponto, apresenta a tensão entre o Estado, autoritário, posteriormente aceitando os direitos de 1<sup>a.</sup>, 2<sup>a.</sup> e 3<sup>a.</sup> gerações. Contudo a sociedade civil denunciava o próprio Estado como violador destes direitos. Surge a luta pela garantia dos direitos como função do Estado. E por fim, marca o enfraquecimento do Estado-nação e o deslocamento da regulação ou da emancipação social para a sociedade civil, que neste momento, encontra-se globalizada. Este ponto traz à tona o problema da relação local com o global, pois tanto as violações, como os movimentos de defesa de direitos humanos ocorrem no nível nacional e dependem de mudanças de atitudes formadas em bases culturais específicas.

A partir desta visão, que radicaliza alguns pontos citados por Alves, Souza Santos enfatiza que uma política de direitos humanos se conforma numa política cultural e lança o desafio de articulação entre cultural e global.

Acerca da globalização, o autor marca que não há um tipo único de produção transnacional. Propõe uma definição de globalização explicitando suas interferências nas dimensões sociais, políticas e culturais, na medida em que está condicionada a um conjunto de relações sociais para promover a flexibilização da produção, diminuição da ação estatal e maior acumulação do capital.

Ou seja, a globalização não se constitui em uma entidade, mas um processo repleto de conflitos, vencedores e vencidos. Define que este discurso da globalização tem sua versão contada do ponto de vista dos vencedores e apresenta como conceito: “processo pelo qual determinada condição ou entidade local consegue estender a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival” (SOUZA SANTOS, 1997, p. 108).

Desse modo, elenca algumas implicações para que o processo de globalização tenha chance de ser bem sucedido. A princípio é preciso que uma determinada localidade tenha características específicas.

Portanto, o global depende de uma raiz local/cultural para se estabelecer. Como consequência, se vale desta característica como algo essencial, uma solução rápida para os mais diversos problemas, aproveitando-se de determinados localismos para estender sua ação.

E como terceiro ponto, analisa a compreensão da relação tempo-espaço, ou como os processos se aceleraram e se espalham rapidamente através de meios de comunicação e equipamentos interligados por todo o planeta, mas ainda indisponíveis para a população como um todo.

Este aspecto revela a relação de poder que envolve o controle do tempo-espaço e como a classe capitalista se beneficia disto. A questão local é tão forte neste processo, que algumas áreas tornam-se emblemáticas. Souza Santos ilustra com situações brasileiras como o samba e a feijoada que ganharam o mundo, mas o sambista e a cozinheira continuam presos na favela.

Nesta perspectiva, apresenta sua tese de que há quatro diferentes modos de produção da globalização: o localismo globalizado, em que uma marca dos países centrais se estende maciçamente pelos outros territórios. O globalismo localizado - que consiste em induzir os países periféricos a aceitarem os programas de reajuste estrutural, nos quais estão incluídas trocas de benefícios econômicos em negociações de dívida externa, através de ações locais que beneficiem os países credores.

Em contrapartida a essas formas, cita como terceiro tipo, a existência de redes de ações transnacionais dos movimentos de defesa de interesses comuns, o que chama de globalização cosmopolita. E o quarto, classificado como Patrimônio comum da humanidade, comportando os movimentos internacionais de defesa dos ecossistemas e da sustentabilidade da vida humana no planeta. Essas duas últimas formas de globalização podem ser consideradas contra-hegemônicas e, na prática, sofrem forte pressão norte americana. A partir desta tese o autor apresenta uma fenda no sistema para resgatar o sentido emancipatório dos direitos humanos.

### 3.2.1 Do localismo globalizado ao cosmopolitismo: um caminho para os direitos humanos

Para trilhar este caminho, Souza Santos questiona o conceito de universalidade hegemônico, apresenta as premissas para transformar os direitos humanos em contra-hegemônicos e defende o princípio da hermêutica diatópica como alternativa à garantia do diálogo intercultural e de uma relação global/ local mais equilibrada, nas palavras do autor:

A minha tese é que, enquanto forem concebidos como direitos humanos universais, os direitos humanos tenderão a operar como localismo globalizado – uma forma de globalização de cima-para-baixo. Serão sempre um instrumento do “choque de civilizações” tal como o concebe Samuel Huntington (1993), ou seja, como arma do Ocidente contra o resto do mundo (...). A sua abrangência global será obtida à custa da sua legitimidade local. Para poderem operar como forma de cosmopolitismo, como globalização de baixo-para-cima ou contra-hegemônica, os direitos humanos têm de ser reconceptualizados como multiculturais. O multiculturalismo, tal como eu o entendo, é pré-condição de uma relação equilibrada e mutuamente potenciadora entre a competência global e a legitimidade local, que constituem os dois atributos de uma política contra-hegemônica de direitos humanos em nosso tempo (SOUZA SANTOS, 1997, p.112).

Nesta perspectiva, surge a contradição entre universalismo e interculturalidade, cada concepção atendendo a um projeto social diferente. Souza Santos sublinha que cada cultura considera seus valores máximos como mais abrangentes. Entretanto, só o ocidente os formula como universais. Assim, os direitos humanos se prestam a dar visibilidade a alguns valores e violações e tornam invisíveis outros, conforme as necessidades de dominação do (neo) liberalismo. Por outro lado, existem grupos que lutam, experimentam formas de resistência ao capitalismo e organizam formas não ocidentais de direitos humanos através de um diálogo intercultural. Para superar esta contradição, o autor apresenta cinco premissas:

1- Ultrapassar o falso debate entre universalidade e relativismo cultural, à medida que algumas atitudes filosóficas são incorretas como absolutizar que todas as culturas são

relativas ou que todas aspiram cuidados universais. Assim, contra o universalismo é proposto o diálogo intercultural e, contra o relativismo, critérios para distinguir políticas progressistas de reguladoras e suas relações com o modelo democrático subjacente. Esta questão envolve a compreensão de que existem diversos tipos de Estado democrático, o autor considera dois tipos de direitos humanos e democracias, aqueles que conseguem garantir os direitos são considerados de alta intensidade e o contrário, baixa intensidade.

2- Buscar as concepções comuns (isomórficas) sobre dignidade humana, presentes em todas as culturas, mas nem sempre concebidas como direitos humanos.

3- Valorizar a incompletude e os problemas que cada cultura apresenta em relação ao conceito de dignidade humana, pois através da consciência desta incompletude surgirá a necessidade de diálogo, de busca de soluções conjuntas.

4- Compreender os diferentes conceitos de dignidade humana para definir uma base ampla de diálogo e reciprocidade. No caso da concepção liberal para se garantir a dignidade humana é preciso assegurar os direitos civis e políticos, já para os socialistas, os direitos econômicos, sociais e culturais.

5- Compreender os dois princípios competitivos de pertença hierárquica de distribuição das pessoas e grupos sociais. Um, de igualdade, no qual se estabelecem hierarquias entre unidades homogêneas, exemplo dos estratos sócio-econômicos, nacionalidade. E o princípio da diferença, que opera pela oposição de identidades consideradas únicas. Estes princípios nem sempre estão sobrepostos, portanto “nem todas as igualdades são idênticas e nem todas as diferenças são desiguais” (SOUZA SANTOS, 1997, p. 115).

O autor considera que nestas bases é possível construir um diálogo, maximizar a incompletude mútua, compreender a cultura de pertencimento e o desejo de totalidade. Dialogar na perspectiva da interculturalidade é mais do que a troca de saberes, envolve conhecer as diferenças culturais, os universos de sentidos, os valores mais abrangentes, os “topoi/topos” da cultura e, a isso Souza Santos chama, de hermenêutica diatópica. Seguindo este raciocínio, argumenta:

Na área dos direitos humanos e da dignidade humana, a mobilização de apoio social para as possibilidades e exigências emancipatórias que eles contêm só será concretizável na medida em que tais possibilidades e exigências tiverem sido apropriadas e absorvidas pelo contexto cultural local (SOUZA SANTOS, 1997:116).

Entretanto, o autor alerta que a hermenêutica diatópica não é emancipatória a priori; o multiculturalismo também pode revelar uma face reacionária. Para lidar com tal risco, orienta seguir dois imperativos interculturais, o primeiro é que se deve escolher sempre as versões culturais mais abrangentes, para que tenham a possibilidade para o outro se reconhecer nas similitudes e nas incompletudes.

O segundo imperativo intercultural se relaciona ao princípio de distribuição de pessoas ou grupos sociais conforme as hierarquias de pertencimento:

Portanto, com concepções concorrentes de igualdade e diferença, as pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza (SOUZA SANTOS, 1997, p. 122).

Esta orientação faz frente a qualquer tentativa homogeneizadora, que tente impor apenas uma forma de ser, pensar ou produzir, como é uso no capitalismo. Deste modo, indica que ao defender a igualdade e a diferença sob a ótica da hermenêutica diatópica, segundo estes imperativos, a universalidade é tratada como uma dimensão que amplia a humanidade de cada pessoa. Ao comparar os contextos com os quais se relaciona, entendendo a dinâmica complementar entre igualdade e diferença se adquire uma visão mais abrangente das relações humanas. Os movimentos que afirmam a universalidade da igualdade ou da diferença como possibilidades absolutas e distintas entre as pessoas e culturas, dissimulam a lógica uniformizante e com este discurso corroboram para a manutenção da exclusão daqueles que não se enquadram ao modelo dominante.

Outro aspecto relevante quando se pensa em dimensão emancipatória dos direitos humanos se refere às formas de defesa e reivindicação dos mesmos. Lima Jr. (2001) realizou um estudo sobre a afirmação da indivisibilidade e exigibilidade dos direitos

humanos. Temos alguns direitos, mas ainda estamos aprendendo a exigí-los. Neste sentido, a discussão deste autor enriquece e contribui para a compreensão da função transformadora da educação em direitos humanos.

A questão da indivisibilidade dos direitos pode ser entendida como uma evolução do processo de construção da cultura dos direitos, classificada em gerações por Norberto Bobbio. A primeira geração surge no liberalismo, garantindo a dimensão civil e política com mecanismos claramente definidos para sua realização na vida cotidiana. Por questões ideológicas, foi separada da 2ª. geração de direitos, os econômicos, sociais e culturais.

Lima Jr defende que é chegado o momento de mudar o tratamento com os direitos de segunda geração e superar o caráter de realização progressiva como é apresentado até o momento, sem políticas públicas que definam metas e prazos de concretização.

Tratar da indivisibilidade e da exigibilidade dos direitos humanos significa trabalhar para superar situações violatórias urgentes na sociedade atual, como a pobreza que assola um quinto da população do mundo, segundo dados da ONU. Conforme o autor, “a superação dessas violações exige, portanto, que haja uma real vontade por parte do Estado/governo de alcançar um determinado padrão de respeito aos direitos humanos” (LIMA JR, 2001, p. 10).

### **3.2.2 Educação em Direitos Humanos como instrumento de transformação social**

Compreender o processo histórico pelo qual passou a formulação dos direitos humanos em nossa sociedade torna-se fundamental para que possamos nos situar dentre as múltiplas determinações que configuram o momento atual.

Enquanto educadores, este conhecimento proporciona condições de avaliação dos objetivos subjacentes às propostas fundamentadas neste discurso e, conseqüentemente, uma atuação crítica.

A capacidade de se posicionar frente às políticas propostas para a construção dos sistemas inclusivos de ensino pode determinar o desenvolvimento de um trabalho de educação em direitos humanos para a implementação desta política em uma perspectiva emancipatória.

Mujica vem pesquisando as bases de elaboração de políticas de educação em direitos humanos. Aponta que, assim como se tem uma linha de direitos humanos a serviço da lógica neoliberal, ou como diria Souza Santos, direitos humanos de baixa intensidade, existe uma resposta pedagógica para atender esta demanda. Esta focaliza a dimensão ética, relacional e individualista da dignidade humana, evitando provocar reflexões críticas a respeito do nível socioeconômico das relações na vida em sociedade.

Neste sentido, a autora apresenta um estudo das características “especiais” centrais em toda a proposta emancipatória de educação em direitos humanos. Citando como objetivos um conjunto extremamente rico de intenções, mas que se diferenciam por se referir à promoção do conhecimento reflexivo das principais normas, leis, instituições nacionais e internacionais que defendem os direitos humanos. Este ponto se afina com a necessidade de lutas pela indivisibilidade e exigibilidade dos direitos humanos apontada por Lima Jr.<sup>1</sup>

Também explicita a necessidade de uma atitude de aceitação das diferenças pessoais, étnicas, religiosas, e culturais. Além da importância de se conhecer como os outros povos constroem suas sociedades e lidam com seus problemas, como propõe Souza Santos, na medida que conhecer e maximizar as incompletudes, propicia o diálogo intercultural.

---

<sup>1</sup> Neste sentido, vale destacar a síntese desenvolvida por Hazard (2004), além dos aspectos legais já citados, o Estado brasileiro colocou como direito constitucional, 1988, a habilitação, reabilitação e a integração da pessoa com deficiência à vida comunitária (artigo 203, IV); garantiu a reserva de percentual de cargos no serviço públicos (artigo 37, parágrafo VII); salário mínimo mensal para os que não tem possibilidades de manutenção de sua subsistência (artigo 203, parágrafo V); ensino especial e atenção especializada na rede regular de ensino a (artigo 208, III); acessibilidade arquitetônica e de transportes coletivos (artigo 227 ,II e parágrafo 2 e artigo 244 ). Em nível infra-institucional a lei 7.853/89 garante áreas de educação, saúde, formação profissional, trabalho, edificações e criminalização do preconceito. A lei 10.98/00 determina normas e critérios para a promoção de acessibilidade de pessoas com dificuldade de locomoção nas cidades, nos meios de transportes e sistemas de comunicação.

Mujica considerou em seu estudo a dimensão da formação do educador e apontou alguns itens significativos quanto à necessidade de conhecimento sobre a teoria dos direitos humanos e a busca por recursos metodológicos que facilitem o diálogo entre os saberes de todos na classe. Neste ponto pode-se relacionar a importância da divulgação do processo histórico de todos os estudiosos do tema, marcando que a concepção metodológica deriva da ideológica. O aspecto metodológico é tratado com especial atenção, ressaltando aspectos referentes às implicações afetivas, as atitudes e as formas de se trabalhar os conceitos, mobilizando a consciência dos alunos ao provocar reflexões, atitudes, escolhas como um sujeito de direitos em relação ao processo experienciado no grupo.

Enfatiza que a perspectiva emancipatória parte da vivência do aluno, portanto, propõe uma postura pedagógica baseada no diálogo, como recomenda Souza Santos. Ou seja, exige uma capacidade de escuta e aceitação, mas também uma provocação da consciência na comunidade escolar, de que a relação com o outro é permeada pelas diferenças culturais e incompletudes.

A partir de uma análise mais aprofundada da fundamentação filosófica da política de governo, surgem algumas indagações. Por que em nenhum dos documentos oficiais seja de 2000 ou 2004 há uma referência crítica sobre igualdade, diferença, histórico dos direitos humanos; por que não se fez uma atualização do documento de 2004, se o governo atual apresenta um discurso de práticas reflexivas, sobretudo, no campo das políticas educacionais? Este discurso simplificado, cujas lacunas se referem exatamente aos pontos que potencializam os instrumentos de participação, controle e exigibilidade seria uma forma de dissimular ou dificultar as conseqüências da defesa da educação para todos na sociedade? Talvez, pensar sobre estas questões corrobore para uma leitura crítica sobre o encaminhamento dado às políticas sociais nos últimos doze anos de governo no Brasil.

Hazard (2004), estudioso de Direitos Humanos, complementa a análise das lutas pela defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Ressalta que todo este processo é muito recente e, mesmo com as dificuldades do contexto, o Ministério Público e as associações têm o direito de pleitear os direitos difusos, ou seja, àqueles cujos titulares

são de difícil identificação ou coletivos. O Programa Nacional de Direitos Humanos, lançado em 1996, define medidas de curto, médio e longo prazos para a defesa e promoção dos direitos de diversos grupos considerados minorias. O Ministério da Justiça, através da Secretaria Nacional de Direitos Humanos e da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde) desenvolve dispositivos de integração, incentivo e implementação de políticas públicas a partir da participação dos representantes da sociedade civil organizada.

Entretanto, aponta que as pessoas com deficiência ainda não conhecem seus direitos, não têm acesso à assessoria jurídica. Mesmo as defensorias públicas ou os núcleos de práticas jurídicas das universidades também têm pouca familiaridade com este nível do direito. A maioria desconhece o movimento legislativo de defesa dos direitos da pessoa com deficiências. As ações governamentais vêm ocorrendo de forma segmentada e pontual, o que mostra a necessidade de integração e articulação das ações de reconhecimento dos direitos da pessoa com deficiência como uma prioridade. Em contrário, corre-se o risco de tornar as iniciativas de inclusão - apenas uma resposta burocrática para evitar as punições imputadas pelas legislações (Constituição Federal, LDB, e os outros Decretos).

O autor apontou algumas recomendações para a defesa dos direitos das pessoas com deficiências, de acordo com o acompanhamento das lutas sociais deste grupo. Assim, enfatiza a importância de melhoria na acessibilidade. Este conceito envolve tanto os aspectos relacionados ao direito constitucional de ir e vir quanto a garantia ao acesso a todos os níveis de participação na sociedade. Esta temática é tão relevante que foi o tema da I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência em maio de 2006, na cidade de Brasília.

Em segundo lugar, o autor defende a necessidade de fortalecimento dos conselhos de direitos, enfatizando a necessidade de melhoria na qualificação das entidades, dos núcleos de defesa dos direitos, bem como das instituições de ensino como um todo, conseqüentemente uma melhoria da colocação profissional das pessoas com deficiências. Apóia a descentralização do atendimento de saúde e reabilitação, assim, como ações no

nível preventivo. Ressalta a importância do modelo da reabilitação baseada na comunidade (RBC), pois essas articulações das famílias e indivíduos orientados por agentes qualificados são significativas na integração das pessoas. A crítica a este modelo se refere à possibilidade de não articulação da ação descentralizada, além de ser mais barata para o governo, pode mascarar a falta de infra-estrutura necessária para reabilitação, sobretudo, da população pobre.

Na formação profissional aponta a necessidade de integração de disciplinas que abordam o tema da deficiência na grade curricular de arquitetos, engenheiros e fisioterapeutas, dentistas e pedagogos, entre outros. Temos visto que nos debates sobre educação em direitos humanos a orientação é de que este conhecimento faça parte de todos os níveis de formação educacional, diminuindo os preconceitos, discriminações e construindo mentalidades que saibam sobre seus direitos e tenham mais condições de exigí-los.

Para dar continuidade a compreensão do trabalho com os alunos considerados diferentes, neste caso, deficientes, é preciso ampliar a visão de como a atenção a essas pessoas se configurou historicamente em nossa sociedade. Este tema será desenvolvido no próximo capítulo.