

Artículo Científico Original

# A DECLARAÇÃO UNIVERSAL

DOS DIREITOS HUMANOS: EDUCAÇÃO PARA  
O PENSAMENTO E PARA A POLÍTICA

Laura Degaspere Monte Mascaro

# A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS: EDUCAÇÃO PARA O PENSAMENTO E PARA A POLÍTICA

# THE UNIVERSAL DECLARATION OF HUMAN RIGHTS: EDUCATION FOR THINKING AND POLITICS

Laura Degaspere Monte Mascaro

Graduada em Direito pela Universidade de São Paulo (2007); Mestre pelo departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito da Faculdade de Direito da USP (2011); e doutoranda em Literatura Francesa na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Tem experiência em pesquisa na área de Filosofia do Direito, Literatura e Direitos Humanos. Atualmente, trabalha como pesquisadora no Instituto Norberto Bobbio: cultura, democracia e direitos humanos/ Centro de Estudos Hannah Arendt.

## RESUMO

O artigo se propõe a investigar, no contexto da assinatura da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a quem ela seria dirigida e qual seria o seu propósito. Assim, a partir da conclusão de que este documento – que estabelece as bases para a reconstrução jurídica e filosófica dos direitos humanos inaugurada com a criação da Organização das Nações Unidas – teria como objetivo principal a educação em direitos humanos, o artigo analisa como esta forma de promoção dos direitos humanos e essa expressão foram traduzidas por documentos internacionais ulteriores. Finalmente, no estudo dos fundamentos filosóficos e significados dos princípios enunciados por esses documentos e pela Declaração Universal dos Direitos Humanos em si, olha para a educação em direitos humanos como pensamento, formação e resgate da política, dialogando principalmente com Hannah Arendt.

**Palavras-chave:** educação em direitos humanos, Hannah Arendt, formação, pensamento, política.

## ABSTRACT

The article intends to investigate, in the context of the signature of the Universal Declaration of Human Rights, to whom it would be addressed and which would be its purpose. Accordingly, from the conclusion that this document – which establishes the bases for the legal and philosophical re-construction of the human rights inaugurated by the creation of the United Nations – would have as its main purpose the human rights education, the article analyzes how this way of promoting human rights and this expression were translated by ulterior international documents. Finally, by the study of the philosophical grounds and meanings of the principles enunciated by these documents and by the Universal Declaration of Human Rights itself, looks at human rights education as thinking, formation and rescue of politics, dialoguing mainly with Hannah Arendt.

**Keywords:** education in human rights; Hannah Arendt; Training; Thinking; Politics.

## 1. Preâmbulo

Com a assinatura da Carta das Nações Unidas, em São Francisco, em 1945, a comunidade internacional se comprometeu com o propósito de promover e encorajar o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais de todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião. Foi nesse sentido que a Comissão dos Direitos Humanos (CDH) recebeu a incumbência de elaborar uma *Carta Internacional de Direitos*. Assim, primeiramente optou-se pela elaboração de uma Declaração (ALVES, 1994, pp. 45-46).

Proclamada pela Assembleia Geral de 10 de dezembro de 1948, em Paris, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* definiu, pela primeira vez em nível internacional, como um “padrão comum de realização para todos os povos e nações”, os direitos humanos e liberdades fundamentais – noções até então difusas, tratadas apenas, de maneira não uniforme, em declarações e legislações nacionais<sup>1</sup> (ALVES, 1994, p. 46).

Tendo sido adotada na primeira sessão da Assembleia Geral a que foi submetida (3<sup>a</sup> da Ass. Geral da Organização das Nações Unidas – ONU), a Declaração Universal dos Direitos Humanos adquire a aparência de exemplo edificante de conciliação e espírito construtivo por parte das nações que saíram vitoriosas da Segunda Guerra Mundial. No entanto, essa aparência acaba por ocultar que as divergências na redação (comitê de redação<sup>2</sup>) da Declaração, que perdurariam durante a consideração do projeto em instâncias superiores (ALVES, 1994, p. 47):

A URSS, insatisfeita com a preponderância das liberdades civis *ocidentais*,

evitava apoiar com maior ênfase os direitos econômicos e sociais para não ameaçar sua postura intransigente com relação à intangibilidade da soberania nacional. Os representantes dos países ocidentais, por sua vez, não viam maiores inconvenientes nos direitos *socializantes* à instrução gratuita, alimentação, moradia, assistência médica e serviços sociais, por se adequarem aos ideais do *Welfare State*, que então despontava.

Deve-se questionar, portanto, se a flexibilização das posições não se deu por razões altruísticas, mas sim por interesses próprios.

Finalmente, a adoção do documento pela Assembleia Geral da ONU se deu rapidamente e sem votos contrários, com apenas oito abstenções. Esta ampla aceitação deveu-se principalmente ao formato de manifesto da Declaração Universal, não obrigatório pelo ângulo jurídico habitual<sup>3</sup> (ALVES, 1994, p. 47).

## 2. A quem a Declaração Universal de Direitos Humanos é dirigida?

Com a percepção de que entre 1789 e 1948 a modernidade não foi capaz de realizar aquilo que havia prometido, sendo que o século XX trouxe experiências, em particular o totalitarismo, nas quais os limites entre o aceitável e o inaceitável desbordaram amplamente daquilo que nos parecia razoável, uma nova forma de pensar o ser humano e sua relação com o mundo tornou-se uma tarefa premente a ser empreendida pela filosofia.

A ciência e a técnica enaltecidas pelos modernos, que buscavam basear toda forma de conhecimento e de decisão nes-

1 A Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, no âmbito da OEA, foi adotada sete meses antes, mas sua elaboração foi influenciada pelos trabalhos preparatórios da DUDH.

2 Composto por representantes dos EUA, China, França, Reino Unido, Líbano, Austrália, Chile e URSS.

3 Resolução 217 A (III), da Assembleia Geral, em 10.12.1948, por 48 votos à zero, com abstenções da África do Sul, Arábia Saudita, Bielorrússia, Iugoslávia, Polônia, Tchecoslováquia, Ucrânia e URSS.

ses pilares, foram utilizadas para a legitimação das mais brutais irracionalidades. A racionalidade moderna: foi em nome dela que muitas atrocidades ocorreram e que o terror na burocracia e na ideologia se fizeram *per leges* (LAFER, 1988, pp. 80-114). Nesse momento, o Estado conservou a aparência de defensor de um conteúdo geral e assumiu o controle não só da política e da administração, mas também o controle da sociedade civil e dos indivíduos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, resultante da percepção política de que as **atrocidades do totalitarismo** representavam uma **ruptura inédita** da tradicional preocupação ética com o bom governo, assinala o início do direcionamento no campo dos valores no plano internacional. Seria, portanto, a primeira resposta jurídica da comunidade internacional à constatação de que o direito *ex parte populi* de todo ser humano à **hospitalidade universal** (negado em larga escala, na prática, pela existência de refugiados, apátridas, deslocados, campos de concentração e pelo genocídio) só seria possível se o **direito a ter direitos**<sup>4</sup> tivesse uma tutela internacional reconhecida do ponto de vista da humanidade. Foi assim que começou efetivamente a ser restringida, em matéria de direitos humanos, a razão de Estado e corroída a competência reservada à soberania dos governantes (ALVES, 1994).

4 Considerando que a desnacionalização tornara-se uma poderosa arma totalitária, bem como a incapacidade constitucional dos Estados Nações europeus de proteger os direitos humanos dos que haviam perdido seus direitos nacionais, houve o surgimento de uma classe de *indésirables*, que tinham seus direitos humanos violados sob a afirmação dos movimentos totalitários de que não existiam direitos humanos inalienáveis. Nem a Liga das nações, nem os Tratados das Minorias teriam evitado que os Estados assimilassem suas minorias mais ou menos à força. Durante a Segunda Guerra Mundial a situação deteriorou-se ainda mais com os grupos de apátridas sendo enviados rotineiramente a campos de internação. A total implicação da identificação dos direitos do homem com os direitos dos povos no sistema europeu de Estados Nações só se tornou evidente com o surgimento de um número inesperado e crescente de pessoas e povos cujos direitos eram precariamente salvaguardados: a perda dos direitos nacionais equivalia a um sentenciamento à perda dos direitos humanos. A primeira perda sofrida por essas pessoas era a perda do lar e a segunda a perda da proteção legal em todos os países. E a partir daí que Hannah Arendt (2007b) trata do "direito a ter direitos" que poderia ser expresso como a preservação da validade dos direitos humanos e da dignidade que eles outorgam, mesmo que um ser humano seja expulso da comunidade humana. É antes de tudo essa necessidade que a Declaração Universal dos Direitos Humanos vem contemplar, garantindo respaldo legal universal.

Essa **emergência dos direitos humanos nas relações internacionais** após a Segunda Guerra Mundial é tida como uma verdadeira revolução, visto que teria colocado a pessoa no primeiro plano do direito internacional, sendo que antes esse domínio era reservado exclusivamente aos Estados. Norberto Bobbio (2004, p. 51) percebe que a Declaração Universal representa o início de um processo pelo qual os direitos humanos deixam de ser direitos do cidadão nacional para se tornarem direitos do "cidadão do mundo".

Ainda, não podemos nos esquecer da crítica operada por Marx aos direitos do homem e dos cidadãos da revolução francesa, e devemos nos questionar em que medida foram superadas pela Declaração de 1948. Marx (1975, p. 25) identifica os direitos do homem, notadamente de liberdade, igualdade, segurança e propriedade, supostamente universais, como os direitos humanos burgueses, concluindo que:

Nenhum dos supostos direitos humanos vai além do homem egoísta, do homem enquanto membro da sociedade civil; quer dizer, enquanto indivíduo separado da comunidade, confinado a si próprio, ao seu interesse privado e ao seu capricho pessoal. O homem está longe de, nos direitos humanos, ser considerado como um ser genérico; pelo contrário, a própria vida genérica – a sociedade – surge como sistema externo ao indivíduo, como limitação da sua independência original. O único laço que os une é a necessidade natural, a carência e o interesse privado, a preservação da sua propriedade e das suas pessoas egoístas.

A cidadania, portanto, é reduzida a um meio para a preservação dos direitos

do homem burguês, centrados primordialmente na propriedade. Consta-se, assim, a abolição do caráter político da sociedade civil, que passa a reivindicar privilégios por meio da titularidade dos direitos humanos, em vez de buscar se inserir politicamente no Estado de Direito. Foi cindida a sociedade, portanto, na vida civil e individual e na vida política que preserva os interesses gerais do povo, sem qualquer permeabilidade entre esses dois mundos<sup>5</sup>.

Ainda, indo além da crítica de Marx, ao vincular o pleito dos direitos humanos à cidadania, arrisca-se obstar sua realização; risco que adquire concretude principalmente após a Primeira Guerra Mundial, conforme diagnostica Hannah Arendt (2007b, p. 327) em sua obra *As origens do Totalitarismo*:

A segunda perda sofrida pelas pessoas destituídas de seus direitos foi a perda da proteção do governo, e isso não significava apenas a perda da condição legal no próprio país, mas em todos os países. Os tratados de reciprocidade e os acordos internacionais teceram uma teia em volta da terra, que possibilita ao cidadão de qualquer país levar consigo a sua posição legal, para onde quer que vá (...). No entanto, quem está fora dessa teia está fora de toda legalidade.

**Em 1948, contudo, essa concepção dos direitos humanos começa a mudar** e o paradigma do homem burguês egoísta e vinculado à sociedade somente na medida de seus interesses começa a ser transformado. Dentre os redatores da Declaração Universal dos Direitos Humanos, Peng Chung Chang esforçou-se

para adicionar à ideia de razão a ideia que em tradução literal do chinês significaria “mente de dois homens”, cujo equivalente em português ou inglês não existe. Tentaram traduzir essa expressão pelo que em inglês chama-se *sympathy*, mas referida palavra está longe de sequer tangenciar a expressão chinesa, porquanto é imbuída de subjetivismo (MORSINK, 1999, pp. 296-302).

A Declaração Universal opera uma transformação significativa, abolindo, no plano ideal, a barreira existente entre o Estado, espaço exclusivo da atividade política, e a sociedade civil, espaço de garantia de privilégios travestidos de direitos dos cidadãos. Nesse sentido, destina-se não exclusivamente ao Estado, ou à garantia dos direitos dos cidadãos vinculados a ele, mas sim a **todos os povos e todas as nações**, bem como a **cada indivíduo e cada órgão da sociedade**.

### **3. O propósito da Declaração Universal de Direitos Humanos, segundo ela própria**

Quando a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi redigida, o que se esperava de seus destinatários?

No livro *Eichmann em Jerusalém*, Hannah Arendt (2007a) coloca que o objetivo principal do julgamento de Eichmann, qual seja o de acusar, defender, julgar e punir Adolf Eichmann, fora cumprido, exceto pelo fato de que “crimes similares possam ser cometidos no futuro. (...) Faz parte da própria natureza das coisas humanas que cada ato cometido e registrado pela história da humanidade fique com a humanidade como uma potencialidade (...). Nenhum castigo jamais possuiu poder suficiente para impedir a perpetração de crimes”.

É nesse sentido que o preâmbulo da Declaração faz questão de lembrar que

<sup>5</sup> Vale observar contemporaneamente a invasão do Estado pelas preocupações privadas, sendo que sequer o governo permanece como o espaço de domínio do interesse público.

“o desrespeito e o desprezo pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da humanidade.” Isso porque a principal motivação da ONU e da Declaração é impedir que atos como aqueles venham a se repetir.

Inicialmente, como diversos momentos do preâmbulo da Declaração fazem referência ao comprometimento dos Estados em relação aos direitos humanos estabelecido na Carta das Nações Unidas, esperava-se que seu parágrafo pragmático orientasse à ação legislativa; como se a Declaração constituísse um padrão a ser seguido nas legislações e codificações por todos os Estados-membros das Nações Unidas. No entanto, os redatores perceberam que seria mais adequado incorporar princípios relativos aos deveres dos Estados em um novo documento, mais apropriado<sup>6</sup>. O fato de que a Declaração não seria legalmente vinculante para os governos fez com que **fosse ainda mais necessário que exercesse sobre eles uma grande “persuasão moral”** (MORSINK, 1999, p. 320-328).

Abandonada a ação legislativa como o principal objetivo explícito da Declaração, era necessário que os redatores confiassem em seu **propósito educativo** como a principal razão para a proclamação do documento<sup>7</sup>. Pode-se dizer que **a Declaração de 1948 é proclamada como um padrão para os objetivos educacionais explícitos, bem como para os objetivos legislativos nela implícitos** (MORSINK, 1999, p. 320-328).

A conexão entre a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a educação em

direitos humanos é ainda maior do que a Resolução nº 184<sup>8</sup> sugere: não somente o artigo 26 da Declaração faz dos direitos humanos um objetivo a ser atingido por meio da educação, mas a educação em direitos humanos em si é seu principal propósito.

**Assim, estabelecer que todos os seres humanos têm direito à educação não é suficiente se não definimos o espírito dessa educação.** Para que o objetivo de incorporar os direitos humanos enquanto ética na vida dos homens seja alcançado, o espírito mais adequado à sua educação consistiria na formação (*bildung*), que, como o todo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em especial o art. 26 em seu parágrafo 2º, coloca o desenvolvimento dos seres humanos e da personalidade humana em primeiro lugar.

#### 4. Educação em Direitos Humanos

A *Recomendação da UNESCO (1974) sobre educação para entendimento, cooperação e paz internacionais e educação relacionada a direitos humanos e liberdades fundamentais* definia educação para estes fins como:

todo o processo da vida social por meio do qual indivíduos e grupos sociais aprendem a **desenvolver conscientemente, dentro e para o benefício de comunidades nacionais e internacionais**, o conjunto de suas capacidades, atitudes, aptidões e conhecimentos. Este processo não está limitado a quaisquer atividades específicas. (sem grifos no original) (nossa tradução)

<sup>6</sup> Os instrumentos que cumpriram esse papel foram o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

<sup>7</sup> A Declaração Francesa de 1789 também tinha como objetivo primário educar o povo francês para que dali para frente pudesse julgar se seu Estado ou governo desempenhava a função para a qual havia sido instituído, qual seja, proteger os direitos humanos dos cidadãos franceses.

<sup>8</sup> Em março de 1993, a Comissão de Direitos Humanos recomendou que a ONU proclamasse uma década de educação em direitos humanos. A Assembleia Geral aceitou a ideia em dezembro de 1994 e adotou a Resolução nº 184 que proclamou a década 1995-2005 como a Década das Nações Unidas para Educação em Direitos Humanos.

O *Plano de Ação Mundial da UNESCO sobre a Educação para os Direitos Humanos e Democracia* (Declaração de Montreal, 1993) refere-se expressamente à “educação em direitos humanos” inaugurando uma modalidade de educação sobre cujo modo de ser e propósito se discorreria nas décadas seguintes em diversos documentos. Segundo este plano de ação:

A educação em direitos humanos deve ser participativa e operacional, criativa, inovadora e poderosa em todos os níveis da sociedade civil (...) e deve ter como objetivo cultivar os valores democráticos, inspirar impulsos para a democratização e promover transformação social com base nos direitos humanos e na democracia. (nossa tradução)

Referido plano de ação também inaugura a noção de educação em direitos humanos em “tempos difíceis” (conflitos violentos) e ressalta ser a educação em direitos humanos fundamental para a construção de uma democracia participativa, função esta que acompanhará o desenho do conceito a partir deste momento.

Conforme a ênfase dada pela *Declaração e Plano de Ação de Viena* (1993) à educação em direitos humanos e a chamada para o comprometimento dos Estados em um programa de ação, a *Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos* (Resolução nº 184/1994) foi proclamada, abrangendo o período de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004. Disposições sobre educação em direitos humanos já haviam sido incorporadas em muitos instrumentos internacionais, inclusive no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (art. 13), na Convenção sobre os Direitos da Criança (art. 29 e 42), na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres

(art. 10), na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (art. 7), na Declaração e Plano de Ação de Viena (Parte I, paras. 33-34 e Parte II, paras. 78-82) e na Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (Declaração, paras. 95-97 e programa de Ação, paras. 129-139).

Para o propósito da Década para Educação em Direitos Humanos, educação em direitos humanos foi definida como o conjunto de esforços para **treinamento, disseminação e informação**, tendo por objetivo a **construção de uma cultura universal dos direitos humanos** por meio da **transmissão de conhecimentos e habilidades direcionados**:

- i. ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais;
- ii. ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade;
- iii. à promoção da compreensão, da igualdade de gênero, a tolerância e a amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos;
- iv. à habilitação para participação efetiva em uma sociedade livre;
- v. à promoção das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Ao mesmo tempo, as atividades deviam ser práticas – relacionando os direitos humanos a experiências da vida real dos alunos, permitindo-lhes trabalhar sobre princípios de direitos humanos encontrados em seu próprio contexto político e cultural. Por meio de tais atividades, os alunos seriam capacitados para identifi-

car e responder às suas demandas e buscar soluções compatíveis com as normas de direitos humanos. Tanto o que é ensinado quanto a maneira pela qual é ensinado devem refletir os valores de direitos humanos, incentivar a participação e promover um ambiente de aprendizagem livre da privação e do medo. Introduzir ou melhorar a educação em direitos humanos exige uma abordagem holística do ensino e da aprendizagem, que reflita os valores dos direitos humanos.

Observa-se, que os propósitos da Década trazem uma concepção de educação em direitos humanos muito mais definida e fechada do que os documentos anteriores. Seu foco é na disseminação de uma cultura de direitos humanos, como um código de valores e comportamental, e na formação para a atuação política para a realização desses direitos. Dessa forma, a educação integral em direitos humanos não só proporcionaria o conhecimento sobre os direitos humanos e os mecanismos de proteção, mas também transmitiria as competências necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana. Educação em direitos humanos favoreceria as atitudes e comportamentos necessários para a defesa dos direitos humanos. Ao desenvolvimento da personalidade são agregadas capacidades específicas a serem desenvolvidas, atendendo a necessidades concretas e imediatas.

Contudo, os objetivos da Década não foram alcançados no período estabelecido, motivo pelo qual em 10 de dezembro de 2004, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou o *Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos* (2005-em curso) para fazer avançar a implementação de programas de educação em direitos humanos em todos os setores<sup>9</sup>.

Com base nos resultados da Década, o Programa Mundial procura promover um entendimento comum de princípios básicos e metodologias de educação em direitos humanos, para fornecer uma estrutura concreta para a ação e fortalecer as parcerias e cooperação desde o âmbito internacional até as iniciativas locais. Percebe-se que as diretrizes desse programa tem como base o alcance de uma compreensão das comunidades locais acerca do significado dos direitos humanos, bem como a criação de estruturas e espaços adequados à política.

As atividades educacionais, segundo o Programa, devem<sup>10</sup>:

- i. Promover a interdependência, indivisibilidade e universalidade dos direitos humanos, incluindo direitos civis, políticos, e direitos econômicos, sociais e culturais, bem como o direito ao desenvolvimento;
- ii. Fomentar o respeito e a valorização das diferenças, e da oposição à discriminação com base em raça, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, nacionalidade, origem étnica ou social, condição física ou mental, ou quaisquer outras bases;
- iii. Incentivar a análise de problemas de direitos humanos crônicos e emergentes (incluindo a pobreza, conflitos violentos e discriminação), o que levaria a soluções consistentes com as normas de direitos humanos;
- iv. Capacitar as comunidades e indivíduos para identificar suas necessidades de direitos humanos e para garantir que sejam cumpridos;
- v. Trabalhar sobre os princípios de direitos humanos incorporados nos diferentes contextos culturais, tendo em conta a evolução histórica e social de cada país;

9 O Programa Mundial foi estabelecido pela Resolução da Assembleia Geral nº 59/113 (10 de dezembro de 2004). O Alto Comissariado das Nações Unidas para Direitos Humanos atua na coordenação global do Programa Mundial.

10 Baseado nas diretrizes para planos nacionais de educação em direitos humanos desenvolvido na Década para Educação em Direitos Humanos, 1995-2004 (A/52/469/Add.1 and Corr.1).

- vi. Promover o conhecimento e habilidades para uso local, nacional, regional em relação aos instrumentos internacionais de direitos humanos e seus mecanismos de proteção;
- vii. Fazer uso de pedagogias participativas que incluam o conhecimento, análise crítica e habilidades para a ação de promover os direitos humanos;
- viii. Promover ambientes de ensino e aprendizagem livres da miséria e do medo que incentivem a participação e gozo dos direitos humanos e o pleno desenvolvimento da personalidade humana;
- ix. Ser relevante para a vida cotidiana dos alunos, envolvendo-os em um diálogo sobre as formas e meios de transformar os direitos humanos da expressão de normas abstratas à realidade de suas condições sociais, econômicas, culturais e políticas.

Ao contrário da Década, que estabelecia um período específico para ação, o Programa Mundial é estruturado em fases consecutivas, com intuito de focar os esforços nacionais para educação em direitos humanos em setores/questões específicos. A primeira fase (2005-2009) concentrou seus esforços na educação em direitos humanos no ensino básico (primário e secundário). Já a segunda fase (2010-2015) tem como foco o ensino superior e os treinamentos de educação em direitos humanos para professores e educadores, servidores públicos, policiais e militares.

Por fim, como um dos mais recentes e principais documentos sobre educação em direitos humanos no âmbito internacional, temos a *Declaração sobre Educação e Treinamento em Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas* (2011), que, reunindo princípios de instrumentos anteriores, define o conteúdo, forma e finalidade dessa educação: que consiste

na educação **sobre** direitos humanos, **por meio** dos direitos humanos e **para** os direitos humanos.

Além disso, a gama de atividades pelas quais se realizaria essa pretensão educativa é deveras abrangente, compreendendo atividades: educacionais, treinamentos, de informação, de sensibilização e de aprendizagem.

Pode-se perceber que entre idas e vindas, entre concepções abertas e fechadas da matéria e, principalmente, dos meios para a educação em direitos humanos, chega-se a uma concepção de educação em direitos humanos cujo conteúdo é determinável, em comparação aos primeiros documentos da UNESCO, porém a forma, o público alvo e as metodologias dependem bastante da criatividade e das especificidades locais para sua realização, mantendo a abrangência das primeiras declarações e diretrizes.

## 5. Educação em Direitos Humanos como pensamento, formação e resgate da política

A partir desses documentos – e até como uma crítica a eles –, de que maneira promover a educação em direitos humanos que não apenas trate desses direitos como matéria, mas também vise ao desenvolvimento de uma compreensão de nossa **responsabilidade comum** de fazer dos direitos humanos uma realidade em cada comunidade e na sociedade em geral?

Resgatando a preocupação de Hannah Arendt sobre o risco de que atos tão bárbaros e violentos quanto aqueles perpetrados no decorrer da Segunda Guerra possam e tendam a se repetir, como, de fato, a história recente já demonstrou, a compreensão acerca de nossa responsabilidade comum é fundamental para

que essa educação atue para a prevenção em longo prazo de abusos em face dos direitos humanos e de conflitos violentos (*Resolução da Comissão de Direitos Humanos n° 2004/71*).

### 5.1. Pensamento e formação

Uma das preocupações de Hannah Arendt, a partir de sua experiência no julgamento de Eichmann, é com a atividade do pensar. A raiz do mal incontestável dos atos do réu era impossível de ser retraçada a níveis mais profundos, não sendo esta figura demoníaca ou monstruosa, sequer firme de suas convicções ideológicas. Segundo Arendt (1992, p. 6):

(...) a única característica notória que se podia perceber tanto em seu comportamento anterior quanto durante o próprio julgamento e o sumário de culpa que o antecedeu era algo de inteiramente negativo: não era estupidez, mas *irreflexão*. (...) Foi essa ausência de pensamento – uma experiência tão comum em nossa vida cotidiana, em que dificilmente temos tempo e muito menos desejo de *parar* e pensar – que despertou meu interesse.

A partir daí, ela começa a se questionar não somente se a maldade é condição necessária para fazer o mal, mas também se é necessária a presença de qualquer estímulo ao interesse ou à volição, uma vez que o réu em questão carecia destes, além de ter sua capacidade de pensar obliterada pela adesão irrefletida aos códigos de conduta convencionais e padronizados.

Arendt supõe, assim, que a capacidade de distinguir o certo do errado esteja conectada à nossa capacidade mesma de pensar. No entanto, ela logo *descar-*

*ta* a possibilidade de ensinar e aprender a virtude, sendo que isso seria possível apenas para os hábitos e costumes. O que nos leva ao nosso tema da educação em direitos humanos, que talvez pretenda realizar o irrealizável: **ensinar a virtude**.

Caso não seja este o propósito desta educação, caso os direitos humanos que se pretenda ensinar se resumissem a uma doutrina moral que prescrevesse hábitos e costumes convencionados, sua pretensão de alcançar em longo prazo uma consciência de responsabilidade coletiva que influísse em contextos críticos de desrespeito aos direitos humanos não seria alcançada, mesmo porque, como Hannah Arendt<sup>11</sup> (1992, p. 6) coloca, não só somente hábitos e costumes podem ser ensinados, como “nós sabemos muito bem com que alarmante rapidez eles podem ser desaprendidos e esquecidos quando as novas circunstâncias exigem uma mudança nos modos e padrões de comportamento”.

Uma das palavras mais frequente nos documentos que tratam da educação em direitos humanos é a palavra “valores”, sejam eles valores democráticos, sejam eles alinhados aos direitos humanos. No entanto o que fazer diante da constatação de que determinados valores podem sofrer uma desvalorização? Aliás, segundo a avaliação de Hannah Arendt, o único princípio moral novo, proclamado nos tempos modernos, seria a negação da moralidade como tal.

Segundo ela, o regime nazista teria introduzido um novo sistema de valores e projetado sua legislação em concordância com aquele, o que provava que ninguém tinha de ser nazista convicto para se adaptar e esquecer-se da noite para

<sup>11</sup> Evidentemente, que não questionamos a importância do conhecimento em relação à cultura dos direitos humanos, ou às normas internacionalmente reconhecidas e mecanismos de proteção, mas apenas cogitamos que a atividade de pensar seja fundamental para que nos apropriemos desse conhecimento e o transformemos em uma ética própria aos povos, às comunidades e aos indivíduos.

o dia as convicções morais de outrora (ARENDR, 2004b, pp. 117-118):

A moralidade desmoronou e transformou-se num mero conjunto de costumes – maneiras, usos, convenções a serem trocados à vontade – não entre os criminosos, mas entre as pessoas comuns que, desde que os padrões morais fossem socialmente aceitos, jamais sonhariam em duvidar daquilo em que tinham sido ensinadas a acreditar.

Heidegger antecipa essa constatação, afirmando que tudo que é caracterizado como valor tem sua dignidade roubada, porque aquilo que é valorizado é admitido como objeto de avaliação pelo homem; assim, todo valorizar, mesmo quando positivo, é uma subjetivação, em que o que é valorizado é convertido em objeto e em instrumento. Assim, o empenho em demonstrar a objetividade do valor possui uma base completamente corrompida pela subjetividade. Dessa forma, pensar contra os valores estanques, contra os valores convertidos em conceitos à semelhança dos científicos, não significa propagar que algo seja destituído de valor e que não tem importância alguma, mas sim propor uma compreensão desse ente frente ao ser e não como objeto (HEIDEGGER, 2005, pp. 62-63).

Inclusive, Arendt observa que toda a filosofia moral, desde Sócrates até Kant, fora construída do ponto de vista do eu, da consciência enquanto consciência de si e, em seu sentido moral, de proposições dirigidas ao indivíduo. Para ela, do ponto de vista da comunidade e do mundo em que vivemos, isso seria irresponsável (ARENDR, 2004b, pp. 140-143).

Para Kant, toda inclinação, seja ela para o bem ou para o mal, consiste em uma

tentação para desviar o homem de seu caminho, visto que faz com que o eu se incline para fora de si em direção a algo que não nasce dele, de sua razão ou de sua vontade, e isso seria incoerente com a liberdade humana.

Sem dúvida que este estar de acordo consigo mesmo é fundamental para a definição da moralidade, do que é certo e errado, uma vez que dependemos desse parceiro silencioso que carregamos conosco: “o medo de perder a si mesmo é legítimo, pois é o medo de já não ser capaz de falar consigo mesmo” (ARENDR, 2004b, p. 161). Conservar a capacidade de travar esse diálogo interno é o que nos constitui como pessoas, para além de humanos. No entanto, vale ressaltar i) que não está envolvido nesse diálogo e nessa duplicidade do eu nenhum conteúdo específico, mas somente a pura (in)capacidade do pensamento e lembrança; ii) que esse estar só não exclui o fato de que são os homens e não o Homem no singular que habita a Terra. Mesmo quando estamos sós, estamos acompanhados de nós mesmos, no entanto, no momento em que interagimos com o mundo, somos um novamente.

Desse modo, a **personalidade** nasce do pensamento e da lembrança que deita raízes, nos distingue, e nos confere alteridade, na medida em que tomamos nosso lugar no mundo a partir desse processo. Nesse sentido, Arendt coloca que os limites autoestabelecidos por esta atividade do pensamento, podem mudar consideravelmente de pessoa para pessoa, conforme o lugar ou época em que se apresentam; no entanto, “o mal ilimitado e extremo só é possível quando essas raízes cultivadas a partir do eu, que automaticamente limitam as possibilidades, estão inteiramente ausentes” (ARENDR, 2004b, p. 166).

Vale mencionar que esses pressupostos de filosofia moral, contudo, estão em contra-

dição com a crença de que a lei internacional, a cultura dos direitos humanos que deve ser difundida, estabeleça as regras morais essenciais com as quais os homens concordam, quer por seu fundamento positivo, natural ou religioso. Assim, permanece a questão a respeito da vida em comum para a qual é criado o direito, para uma aplicação que extrapola o âmbito individual e que pode ser corrompida por essa moralidade do eu. Além disso, grande parte dos preceitos da educação em direitos humanos, como vimos, orientam para o desenvolvimento de competências para a atuação política, que, em grande medida serve como uma inclinação externa a essa auto determinação.

Uma possível saída para essa aporia seria a consideração de que a filosofia moral da forma como está aqui colocada é relevante politicamente em situações limite, em tempos de crise em que não se pode depositar confiança nas regras e padrões pelos quais vivemos. Mesmo porque, a recomendação que temos o direito de esperar da afirmação “É melhor estar em desavença com o mundo inteiro do que, sendo um só, estar em desavença comigo mesmo” sempre será negativa, nunca apontando exatamente o que fazer, mas somente impedindo que certas atitudes sejam tomadas<sup>12</sup>.

Notamos que a Declaração Universal de Direitos Humanos também não tem uma natureza explicitamente prescritiva de condutas positivas – tendo deixado essa tarefa para os Pactos subsequentes e seus mecanismos de controle -, mas talvez ela seja justamente dirigida à atividade do pensamento e não da ação propriamente

dita. Essa solução condiz com a proposta da Declaração de Montreal (1993), que sustenta a noção de Educação em Direitos Humanos como aprendizado para toda a vida e inaugura a noção de educação em direitos humanos em tempos difíceis. É precisamente nesses tempos de crise (*when the chips are down*), em que os padrões morais e religiosos são colocados à prova, que a educação em direitos humanos dará provas de seus efeitos.

Talvez, a principal função dessa educação não seja convencer acerca da validade em qualquer circunstância de determinados preceitos ou cultura, mas sim da não validade objetiva desses padrões *per se*.

Entretanto, a questão da relação com o mundo e com o outro ainda continua em aberto, sendo necessário refletir sobre ela.

Evidente que são dois elementos de difícil conciliação, uma vez que a natureza do pensamento é distinta daquela da ação. A principal distinção entre Pensamento e Ação reside no fato de que, quando estou pensando, estou apenas com meu próprio eu ou com o eu de outra pessoa, ao passo que estou na companhia de muitos assim que começo a agir. Por outro lado, é verdade que até na dualidade do processo de pensamento a pluralidade está embrionariamente presente, na medida em que nos dividimos em dois, porém, no que diz respeito ao ser com os outros, ainda é um fenômeno marginal.

Arendt reconhece que essa linha de argumentação conduz a um critério de qualidade pessoal, para não dizer subjetiva, na busca da distinção entre o bem e o mal: “(...) chega um momento em que todos os padrões objetivos – a verdade, recompensas e punições numa vida futura, etc. – cedem primazia ao critério ‘subjetivo’ do tipo de pessoa que desejo ser e com quem desejo viver” (ARENDRT, 2004b,

12 Aqui fazemos uma ressalva de que, na contramão da moralidade socrática, a ética cristã, baseada principalmente na faculdade da vontade e não do pensamento, enfatiza a execução, o fazer o bem. No entanto, para isso requer a perda do interesse em si mesmo, não apenas por uma inclinação amorosa para com o próximo, mas pelo simples fato de que ninguém pode fazer o bem e saber o que está fazendo. No entanto, a resposta da ética cristã não é tampouco satisfatória, pois coloca em segundo plano o processo do pensamento, sendo que a dualidade desse processo não tem espaço e até mesmo é um impedimento para o “fazer o bem”.

p. 176). No entanto, veremos que Hannah Arendt aponta um caminho possível.

Quando o agente renuncia voluntariamente a suas qualidades pessoais, como fizeram os criminosos nazistas, dizendo que não teve intenção, seja ela boa ou má, não resta *ninguém* a ser punido ou perdoado. E Hannah Arendt aponta que essa renúncia a ser alguém, torna o “ninguém” inadequado para o relacionamento com os outros, que, bons, maus ou indiferentes, são no mínimo pessoas. Deste modo é que o processo íntimo do pensar, teria um impacto na ação e no relacionamento com outros.

Kant aborda essa interação com os outros a partir do *senso comum*, sem o qual o homem não estaria preparado para a interação civilizada, que, por seu turno, depende da capacidade de imaginação e de representação, da capacidade de colocar-se no lugar do outro. O mais importante de ressaltar aqui são essas habilidades que tornariam possível o *senso comum*, e são essenciais para o alheamento e retorno a nós mesmos. Mesmo porque, os outros aqui considerados são abstrações, e não pessoas concretas. Segundo Arendt (2004b, p. 207), “quanto maior for o número das posições de pessoas que posso tornar presentes no meu pensamento e, assim, levar em consideração no meu julgamento, mais *representativo* ele será”. Entretanto, foi apenas no campo do gosto e da estética que Kant considerou os seres humanos em sua pluralidade<sup>13</sup>. Hannah Arendt defende, contudo, que o *senso comum* seja estendido também para os julgamentos éticos. A mentalidade alargada, que é pressuposto da interação, é o que deve ser considerado, aqui, como traço fundamental que possibilitaria nossa proposta educativa.

O **exemplo** é o que serviria de apoio ao *senso comum*, como orientação de todo julgamento. Em exemplos de condutas – ou biográficos de personagens históricos ou fictícios, do presente ou do passado – nos basearíamos para julgar nossas condutas. Nesse sentido, retornamos à questão da **companhia que queremos**, com quem desejamos estar, pois é a partir desses exemplos que realizamos essa escolha, que pauta também nossa conduta, nossas ações. O que Hannah Arendt teme é a indiferença em relação a esta preferência, que ela conecta com o que chama de “recusa de julgar”:

A partir da recusa ou da incapacidade de escolher os seus exemplos e a sua companhia, e a partir da recusa ou incapacidade de estabelecer uma relação com os outros pelo julgamento surgem os *skandala* reais, os obstáculos reais que os poderes humanos não podem remover porque não foram causados por motivos humanos ou humanamente compreensíveis. Nisso reside o horror e, ao mesmo tempo, a banalidade do mal. (ARENDR, 2004b, p. 212)

Seria, portanto, nesse sentido que vemos a possibilidade de repensar e ressignificar os direitos humanos, enxergando no ato de interpretá-los e aprendê-los um momento não de conceituação e doutrinação, mas de liberdade e de ressurgimento do pensar.

Desse modo, a educação em direitos humanos deveria estimular a atividade do pensamento, exercitando o hábito de examinar o que ocorre a nossa volta, independentemente de resultados e conteúdo específico. Essa atividade é que deve ser exercitada: a atividade do pensar (e do julgar) que se incorpora ao nosso modo de ser. Então, a ética não estaria baseada em

<sup>13</sup> No campo moral, para Kant, os seres humanos continuariam fechados em si mesmos.

um código de conduta, mas partiria dessa capacidade de pensamento e imaginação que nortearia a ação frente às diversas situações que se apresentam, as mais imprevisíveis. Nesse ponto, Heidegger e Hannah Arendt concordam no que ela expressa da seguinte forma:

(...) a perda de critérios – (...) – só é uma catástrofe do mundo moral quando se supõe os homens não estarem em condições de julgar a coisa em si, que sua capacidade de discernimento não basta para um julgar original. (ARENDR, 2004b, p.34)

No lugar de um sistema de valores teria lugar a ética originária, ou seja, aquela que pensa o homem enquanto alguém que existe. Todavia, seria possível extrair dessa forma de pensar, indicações para a vida ativa? Segundo Heidegger (2005, p. 76), essa forma de pensar não é nem teórica e nem prática, porque não chega a um resultado final ou produz um efeito certo. É um processo contínuo e em constante movimento no tempo, em que os valores éticos serão definidos em cada presente pelo diálogo com o outro e com a tradição, e pela abertura às possibilidades do mundo. Assim, somente a partir da existência e da busca pela identidade autêntica é que o homem pode decidir acerca daquelas ordens que se devem tornar lei e regra para ele. Porque somente assim essas determinações éticas terão a possibilidade de sustentarem-se e vincularem verdadeiramente. Nas palavras de Heidegger (2005, p. 80): “[d]e outra maneira toda lei permanece apenas um artifício da razão humana.”

Consequentemente, quando nos referimos à **formação**, tratamos de algo bem diverso da cultura no sentido de aperfeiçoamento de faculdades e de talentos, tendo em vista que falamos de **algo mais ele-**

**vado e mais íntimo, de um modo de ver e de conhecer o mundo, de uma visão que dissemina o empenho espiritual e moral na sensibilidade e no caráter.** O resultado da formação, portanto, não se produz na forma de uma finalidade técnica, mas nasce do **processo interior de formação, do devir e da ética.**

Na formação, é possível apropriar-se totalmente daquilo em que e através do que alguém é instruído. Nesse sentido, tudo que ele assimila, integra-se nele. Ademais, aquilo que foi assimilado não é como um meio que perdeu sua função, nada desaparece, tudo é preservado. *Formação* é um conceito genuinamente histórico, e é justamente o caráter histórico da conservação o que importa para a compreensão da filosofia, e dos direitos humanos, uma vez que o ser do espírito humano está essencialmente vinculado à ideia de formação (GADAMER, 2007a, pp. 44-47).

Para os gregos, a formação dava-se por meio da *Paideia*<sup>14</sup>, em que a descoberta do homem não é a do *eu subjetivo*, mas sim aquela empreendida por meio da educação de acordo com o autêntico ser do homem. O conceito socrático de *fim da vida* nos orienta para a verdadeira essência da educação, que é dar ao homem condições para formular e alcançar o fim autêntico de sua vida, seus projetos, e isso não pode ser alcançado somente nos poucos anos de uma educação superior. Assim, a educação não deve restringir-se à infância e à juventude, devendo prolongar-se como formação durante toda a vida dos homens, convertendo-se na aspiração de uma ordenação filosófica consciente da vida, que se propõe a cumprir aquele destino<sup>15</sup>. O homem, assim con-

14 Segundo Werner Jaeger (1986), era o processo de educação em sua forma verdadeira, a forma natural e genuinamente humana na Grécia antiga.

15 Essa concepção concorda com a definição de educação dada pela *Recomendação da UNESCO* (1974), que coloca como meio de formação a própria vida social, não apenas a educação formal.

cebido, nasceu para a *paideia*. Por isso, em contextos em que imperam forças que ameaçam violar a liberdade interior, a *paideia* torna-se um forte inviolável para a luta em prol dessa liberdade (JAEGER, 1986, p. 394).

Além disso, a formação pressupõe um **alheamento**, a busca de componentes alheios ao imediato e ao eu, com o reconhecimento e apropriação do que é estranho, reconhecendo nele o que é próprio, familiarizando-se com ele. “Eis o movimento fundamental do espírito, cujo ser é apenas o retorno a si mesmo a partir do ser-outro” (GADAMER, 2007a, p. 50).

Assim, cada indivíduo está sempre em processo de expansão, de superação da naturalidade através da formação, sendo que o mundo cresce e pluraliza-se humanamente em linguagem e costumes. O desafio proposto aos direitos humanos é o de fazer compreender essa diversidade e pluralidade, a partir de um conceito de educação que se incorpore permanentemente à vida e ao ser das pessoas, que não seja passageiro: a formação. Por conseguinte, o que perfaz a formação não é o alheamento como tal, mas sim o retorno a si, que pressupõe o alheamento.

Concluindo, sendo a educação o caminho indicado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos para a promoção desses direitos, propomos que ela seja compreendida como formação, que é apropriada pelos indivíduos e se incorpora em sua *vita activa*, na existência e na ética, contribuindo para que realizem sua liberdade e seus projetos de vida. Essa é a principal forma pela qual a efetivação dos direitos humanos deixará de ocorrer em uma plataforma teórica e formal. Dessa forma, a Declaração Universal dos Direitos Humanos orienta para uma nova forma de controle social, distinta daquelas ações de controle do Estado liberal clássico: o emprego cada vez mais difundido

das técnicas de encorajamento em acréscimo, ou em substituição, às técnicas tradicionais de desencorajamento. Portanto, a promoção e a efetivação dos direitos humanos realizada por meio da formação nos faz caminhar para o enfraquecimento da imagem tradicional do direito como ordenamento protetor-repressivo.

A aplicação do direito não é meramente declaratória e reprodutiva de um direito positivo. Essa aplicação seria constitutiva e produtiva de um direito atualizado, que abarca o fato social e suas atualizações. O direito positivo contemporâneo deixou de ser um instrumento de controle social *stricto sensu* para se tornar um instrumento de direção social. Trata-se, portanto, de um **direito promocional** que almeja estimular comportamentos por meio de medidas diretas ou indiretas. Considerando também o critério da efetividade, um direito promocional não pode restringir-se ao alcance da validade formal; procurando-se avaliar também a conduta dos destinatários das normas<sup>16</sup>.

Nesse ponto, o Estado adquire cada vez mais a função de promover, em vez de tutelar (ou garantir) coercitivamente os direitos, criando condições propícias para que possam se efetivar.

Sendo o sistema internacional de direitos humanos um sistema mais aberto do que fechado, em que ao jurista<sup>17</sup> é atribuída a tarefa de colaborar com o legislador e com o juiz para a construção de um novo direito; não somente o jurista, mas todos

16 Para a diferenciação do que é ou não direito, o critério da efetividade desempenha um importante papel. Essa importância destaca-se principalmente no Direito Internacional Público, que abrange os direitos humanos, tendo em vista a descentralização do poder que dá ensejo a diversos conflitos entre o fato e o direito.

17 Nessa perspectiva, a tarefa do jurista não é mais a interpretação histórica de um direito já construído, mas a pesquisa de um direito em construção, não tanto a convalidação, com base em uma análise das fontes formais do direito que é, mas a legitimação, com base nos princípios materiais da justiça, do direito que deve ser. Esse questionamento das fontes formais do direito é acompanhado da importância cada vez maior dada às chamadas fontes extralegislativas (ou, até mesmo, extraestatais). Um dos dogmas do positivismo jurídico em sentido estrito foi que a fonte principal do direito no Estado moderno fosse a lei, isto é, a norma presumidamente geral e abstrata posta por um órgão específica e exclusivamente competente. Assim, o direito passa a poder ser criado na existência de cada indivíduo (BOBBIO, 2004).

que propõem formas de promoção e de efetivação dos direitos humanos devem poder colaborar com essa construção. Dessa forma, os direitos humanos passam a reconhecer que vivemos em uma sociedade em constante transformação, em que irrompem fatores que rapidamente tornam inadequados os modelos tradicionais, entre os quais está o **conjunto de regras e valores transmitidos. Assim sendo, o referido sistema precisa permitir que incida sobre ele e em sua própria criação uma interpretação constante, criativa, que atente para a temporalidade da história** e para o caminho da existência humana.

## 5.2. A recriação da política

Quando falamos de educação em direitos humanos, há outra dimensão, a qual ainda não foi tratada – que não exclui e até pressupõe a dimensão do pensamento, uma vez que depende dela para não se render aos preconceitos-, que seria política. São palavras chave para essa dimensão: a ação, a responsabilidade comum pelo mundo. Dessa forma, quando recorreremos à política, estamos nos baseando não no pensamento filosófico a respeito do homem individual, ou da formação da personalidade deste homem, mas sim na pluralidade dos homens, na convivência entre diferentes<sup>18</sup> (ARENDRT, 2004a, p. 21). Passamos assim do indivíduo ao comum, ao mundo compartilhado.

Vale dizer que no ponto central da política está sempre a preocupação com o mundo e não com o homem, uma vez que o **mundo** seria este espaço entre os homens, que se forma quando nos agrupamos. Nesse interespaço ocorrem e fazem-se os assuntos humanos, sendo o mundo o resultado do agir e fazer humanos, inclusive nos âm-

bitos intelectual ou espiritual, desde que objetivados enquanto mundo real.

Heinrich Blücher propunha um projeto colaborativo de transformação filosófica, uma vez que era irredutível no seguinte ponto:

Se estivermos tão sozinhos no mundo que não podemos fazer nada de significativo em relação a outro ser humano, segue-se que sequer podemos fazer algo significativo intimamente. Uma vez minha comunicação com outros estando quebrada, torno-me absolutamente sem sentido em mim mesmo, e não há escapatória desta conclusão<sup>19</sup>. (BLÜCHER, [S. d.] in BAZELOW, 2003)

E Hannah Arendt fez uma observação idêntica em um contexto diferente, no último capítulo de edições posteriores de *As Origens do Totalitarismo* (“Ideology and Terror: A Novel Form of Government”), ao discutir o papel do isolamento e da solidão na preparação para a dominação totalitária.

E, portanto, o pensamento, que é o estar com nós mesmos, tem implicações também na vida que levamos com os outros, no compartilhamento do mundo. Isso deve ser sempre levado em consideração, e daí a importância da política para a educação em direitos humanos.

Dessa forma, uma das primeiras perguntas de devemos nos fazer é a respeito do sentido da política, ao que Hannah Arendt responde que o sentido da política é a *liberdade* (ARENDRT, 2004a, p. 38). Apesar de muito antiga, essa resposta não é natural nos dias de hoje. Essa pergunta, atualmente, surge de experiências

18 Deste modo, fica evidente que não há nada de político pertencente à essência do homem (o homem é a-político), mas a política surge entre os homens.

19 Tradução da autora do original: “If we are so lost in the world that we cannot do anything meaningful towards any other human being, it follows then that we cannot do anything meaningful inwardly either. Once my communication with others is broken I become absolutely meaningless within myself, and there is no way out of that conclusion.”

reais e traumáticas que se teve com a política. Portanto, vem em tom de desespero.

Um dos elementos que levou a esta desconfiança acerca do sentido da política, foi a experiência das formas totalitárias de Estado, nas quais o que era chamado de política tomou conta de todas as esferas da vida, contraditoriamente, restringindo a liberdade. Arendt se questiona se a política não teria perdido por completo o sentido que possuía na antiguidade. Além disso, a monopólio por parte do Estado das modernas ferramentas que podem acarretar a destruição da vida humana por completo é outra fonte desse desespero.

Primeiramente, a respeito da política, cabe esclarecer que ela não faz parte da natureza humana e não se encontra em toda a parte onde os homens convivem. Ela existiu na Grécia e, assim mesmo, em um período específico. Nesse contexto, a política não era um meio para se atingir o fim da vida em liberdade, mas ser livre e viver na *polis* coincidiam. No entanto, a liberdade aqui não deve ser entendida em sua acepção negativa, como o não ser dominado, mas sim positivamente.

Notamos uma transformação na concepção de liberdade, que, na antiguidade, se caracterizava pela novidade potencialmente trazida por cada novo ser humano ao nascer. Deste modo, a liberdade estava intimamente ligada à capacidade de agir e de desencadear processos inéditos, gerar transformações. Para Arendt (2004a, p. 44), “essa concepção de que a liberdade é idêntica ao começar ou, falando à maneira de Kant, à espontaneidade, é-nos bastante estranha porque faz parte do caráter e das características de nossas tradições do pensamento, identificar liberdade com livre-arbítrio e entender como livre-arbítrio a liberdade de escolha entre coisas dadas”. Essa última concepção foi fortalecida pela convicção

de que a liberdade não estaria no agir e na política, mas sim na renúncia ao agir e no recolhimento a si próprio.

E como se daria esse começar? No que ele consistia?

Primeiramente, cabe ressaltar que a condição para a liberdade na polis é a existência de um espaço em que cada qual se movesse entre iguais, em que todos os participantes desfrutassem da condição de isonomia<sup>20</sup>, com igual acesso à atividade política.

No entanto, no que consistia essa atividade política, a qual esses cidadãos tinham acesso? Na atividade da conversa mútua. O começo, a novidade, não se dava, portanto, por meio do empreendimento individual, mas principalmente da fala, do diálogo<sup>21</sup>.

Assim, da aventura homérica para o âmbito da polis, quando o exército levanta o seu acampamento e refugia-se dentro dos muros da cidade, o ser livre desloca-se do agir para o falar, da ação livre para a palavra livre. Evidentemente que a coragem continua sendo uma das principais virtudes políticas, uma vez que dela dependem os começos<sup>22</sup>.

Dessa forma, o poder e a liberdade não estavam contidos primordialmente na ação, mas sim na fala, algo que desaparece por completo da tradição do pensamento político. O poder independente da palavra não mais existe, mas somente quando é vinculado ao uso da força e ao monopólio desse uso.

O resgate do poder da fala, portanto, seria de fundamental importância para (re)pensarmos a política hoje. As relações entre fala e ação são importantes, uma

20 Aqui, *isonomia* não pode ser entendida como a igualdade perante a lei, como costumeiramente a definimos, mas sim como o igual direito à atividade política.

21 As palavras eram entendidas aqui como palavras livres, ou seja, não de ordem ou de submissão, mas sim o diálogo não comprometido com o fazer ou com o trabalho.

22 A íntima ligação entre a política e as narrativas homéricas é de enorme importância para o entendimento do conceito político de liberdade e de seu surgimento na polis (ARENDR, 2009, p. 179).

vez que mesmo quando pensamos a participação a ser promovida pela educação em direitos humanos no deparamos com dois eixos: o do diálogo e o da ação para promoção de direitos por meio de mecanismos de proteção; tudo isso tendo como pressuposto uma “sociedade livre”.

Inicialmente, a própria fala era considerada uma espécie de agir, sendo ela própria poderosa e digna de lembrança e enaltecimento. Tendo a capacidade de opor-se ao próprio destino, não podendo alterá-lo, mas ao menos retrucá-lo. Por outro lado, a liberdade da fala distingue-se da liberdade do agir porque em uma medida muito maior não pode prescindir da presença de outros (ARENDR, 2004a, p. 57-58).

Dessa forma, o agir em si só é próprio da coisa política quando, apesar de iniciado por um indivíduo, tem seu desenvolvimento na coletividade, e quando não prescinde da palavra, mas se relaciona com as diversas falas que, num dado momento, constituem o mundo partilhado. O agir na esfera privada, portanto, permanece sendo agir, no entanto, não é político, assim como determinadas modalidades de fala, que não ocorrem no espaço político, também não o são.

Dessas considerações se depreende que a educação para a política e para a liberdade, se pensada de uma maneira mais originária, deve instruir para o diálogo e agir no âmbito da comunidade e não individual, visando à conservação e transformação do mundo, à novidade.

Em relação à “sociedade livre”, pressuposta para a educação em direitos humanos, ela deriva de uma ampliação do acesso a esse espaço de agir político<sup>23</sup>, universalização, no entanto, disfarçada, uma vez que a política foi realocada da

praça pública para o âmbito do governo, que passou a ter por objetivo a proteção da livre iniciativa orientada para a produtividade da sociedade<sup>24</sup>. Nesse contexto, frequentemente os mecanismos de representação são ineficientes, distanciando a autêntica vida pública e a ação política da grande maioria.

No contexto da polis, o espaço de igualdade não era acessível a todos, mas somente a uma oligarquia, sendo que poucos se relacionavam como iguais. No entanto, o sentido de somente uma minoria participar da política era o de que ela só começaria onde cessasse o reino das necessidades materiais e da força física<sup>25</sup> (ARENDR, 2004a, p. 50). Deste modo, só estaria habilitado a participar no espaço político aquele que já não estivesse preocupado com a sua subsistência. Assim, a ampliação do acesso à política exige que as necessidades materiais daqueles que agem tenham sido supridas. Coerente, a Década para Educação em Direitos Humanos estabelece que a participação deve ser incentivada na medida em que se promova um ambiente de aprendizagem livre da privação e do medo.

Assim sendo, é preciso fazer uma ressalva com relação aos planos de ação que estabelecem a educação em direitos humanos como um instrumento para suprir necessidades, tendo em vista que a política não teria uma finalidade, apenas um sentido. Desse modo, estamos diante de um processo circular, em que a liberdade das necessidades garante as condições para a política, e a política, enquanto a própria realização da liberdade, procurará soluções para as necessidades prementes da comunidade. Evidentemente, que a matéria a ser pensada pela política so-

24 A liberdade, nunca foi a finalidade da política, mas sim o próprio exercício da política era a liberdade.

25 As necessidades materiais eram supridas no contexto da casa e da família, onde, para que isso ocorresse, era necessário o emprego da força. Desse ambiente o senhor da casa devia se distanciar para aventurar-se no espaço da política.

23 É evidente que a modernidade trouxe ampliações decisivas, como a emancipação feminina e da classe trabalhadora, segmentos que estavam apartados da vida pública.

freu drásticas alterações desde a *polis*, tendo sido invadida por preocupações privadas, e, dentre elas, a busca da subsistência. No entanto, como não se quer propor um retroceder da história, mas uma recriação da política no diálogo com sua tradição e sentido original, as respostas para a questão da necessidade não abandonarão o espaço político tão cedo e devem ser consideradas nesse diálogo.

A garantia da liberdade em relação às necessidades, todavia, não é suficiente para a universalização do acesso à política, uma vez que intimamente ligada à mudança no sentido da liberdade está o fato de o Estado ter ocupado praticamente todo o espaço público, detendo poder para regular, inclusive, como se dará a ocupação desse espaço por movimentos populares, por manifestantes, algumas vezes de forma um tanto arbitrária e truculenta. Além disso, o discurso livre e a ação política passaram gradualmente, enquanto as esferas do público e privado se interpenetravam, a serem invadidos por interesses privados:

O que a era moderna realizou de fato, em ampla medida, foi a libertação dos homens para desenvolverem suas energias socialmente produtivas, para produzirem em comum os bens necessários a uma vida 'feliz'. (ARENDT, 2009, p. 200)

Em um movimento oposto ao da antiguidade, os homens se libertam do espaço público para poderem viver a liberdade moderna por meio da vida e da propriedade, que, por natureza, não podem ser compartilhadas com os outros. Essa moderna concepção de política, na qual o Estado é visto como necessário para a liberdade social, tem prevalecido sobre a soberania do povo inspirada pela liberdade dos antigos (ARENDT, 2009, p. 200).

A “sociedade livre”, portanto, não é aquela em que, tendo as necessidades supridas, os cidadãos estão livres para agir politicamente, mas aquela em que, tendo o Estado o monopólio da política e da força, garante a segurança para que os indivíduos possam desenvolver não a fala e ação política, mas seus empreendimentos privados.

Nesse sentido, a liberdade de agir e de ser politicamente ativo continua sendo prerrogativa do que chamamos de “governo” e dos políticos profissionais que se oferecem às pessoas como seus delegados, representantes de seus interesses junto ao Estado.

Consequentemente, no que diz respeito à “política” interna, os preconceitos são pelo menos tão antigos quanto a democracia de partidos, que apresenta um problema de representatividade e de legitimidade nessa representação. Nesse sentido, ponto principal do preconceito corrente contra a política é a fuga da impotência, o desejo de viver na livre capacidade de agir diretamente, em nossa identidade que não é representada por nenhum partido, candidato ou detentor de poder.

Ora, se há um problema de representatividade, e o acesso a espaços públicos e meios de comunicação de maior impacto é restrito, havemos de admitir que o acesso à “política” não seja tão universal quanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos pretendia. Além disso, a responsabilidade pela realização dos direitos humanos acaba sendo não de todos os indivíduos e entidades da sociedade, conforme pretendido pela Declaração, mas sim apenas da esfera estatal.

Algo que está no cerne da própria Declaração, em seu artigo XXVIII é que o desenvolvimento da personalidade se dará no âmbito da comunidade, assim como a realização dos direitos ali enunciados. Não

é à toa que Celso Lafer coloca como uma das principais conclusões de Hannah Arendt acerca dos direitos humanos que:

A igualdade em dignidade e direito dos seres humanos não é um dado [physei]. É um construído [nomoi] da convivência coletiva, que requer o acesso a um espaço público comum. Em resumo, é esse acesso ao espaço público – o direito de pertencer a uma comunidade política – que permite a construção de um mundo comum através do processo de asserção dos direitos humanos. (LAFER, 1997, p. 58)

Dessa forma, a educação para a participação poderia contribuir para a criação desses espaços de acesso igualitário à política, em que se iniciaria a desconstrução dos preconceitos em relação a ela, por meio da recriação do sentido da própria liberdade.

## 6. Conclusão: a tensão entre o eu e o mundo.

Em virtude das transformações sofridas pela vida pública a partir do fim da polis, a ação passou a ser vista como uma necessidade da vida terrena, de sorte que a contemplação era o único modo de vida realmente livre. A *vita contemplativa* galgou uma posição hierarquicamente superior à de qualquer atividade<sup>26</sup>, inclusive à política. Segundo Arendt (2001, p. 25), “o enorme valor da contemplação na hierarquia tradicional obscureceu as diferenças e manifestações no âmbito da própria *vita activa* (...)”.

No entanto, enquanto tratamos da educação em direitos humanos como estando li-

gada tanto ao pensamento quanto à ação política, acompanhamos Hannah Arendt em sua opinião de que tal superioridade da contemplação não é necessária nem axiomática, sendo que o uso que damos à expressão *vita activa*, e como parte dela a ação política, pressupõe que a preocupação central da *vita contemplativa* não é superior ou inferior à da *vita activa*.

Além disso, não consideramos aqui a preocupação com a permanência do mundo e com a imortalidade potencial que regem a *vita activa* inerentemente excludente da preocupação com o eterno que rege a *vita contemplativa*. Apesar de a atividade do pensamento somente ser possível fora da pluralidade dos homens, isso não significa que ela deva excluir em absoluto a participação na vida em comunidade, mesmo porque, equivalendo-se a uma morte não real, visto que não definitiva, tal “deixar de estar entre os homens” não pode ser suportado durante muito tempo pelos vivos, nem é mais importante (ARENDR, 2001, pp. 20-30).

A tensão entre o pensamento e a política, entre o *eu* e o *mundo*, sempre estarão presentes na existência pautada pelos direitos humanos, no entanto, ela não pode converter-se em hostilidade:

O debate público existe, afirma Hannah Arendt, para lidar com aquelas coisas de interesse coletivo que não são suscetíveis de serem regidas pelos rigores da cognição e que não se subordinam, por isso mesmo, ao despotismo do caminho de mão única de uma só verdade. (LAFER, 2004, pp. 350-351)

É importante, desse modo, ter clareza das tradições e dos princípios diversos que regem o pensamento e a política, e guiar-se com essa clareza em nossas mo-

26 Sendo que a própria vida pública foi considerada um meio de tornar possível a manutenção do modo de vida do filósofo, como encontramos na filosofia política de Platão.

tivações. No entanto, arrisco afirmar que em muitos momentos o *estar só* e o *estar entre os homens*, apesar de não ocorrerem concomitantemente, influenciam-se mutuamente, porquanto o contato com a pluralidade dos homens transforma o eu na mesma medida em que a novidade trazida pelo meu nascimento não só traz algo de novo ao mundo, mas àqueles que nele habitam.

## REFERÊNCIAS

ALVES, J. A. L.: 1994. *Os direitos humanos como tema global*. São Paulo, Perspectiva.

ARENDT, H.: 2001. *A Condição humana*. 10ª Ed., Rio de Janeiro, Forense Universitária.

\_\_\_\_\_: 2007a. *Eichmann em Jerusalém: Um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo, Companhia das Letras.

\_\_\_\_\_: 2007b. *As origens do totalitarismo*. São Paulo, Companhia das Letras.

\_\_\_\_\_: 2009. *A promessa da política*. Rio de Janeiro, DIFEL.

\_\_\_\_\_: 2004a. *O que é política?* Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.

\_\_\_\_\_: 2004b. *Responsabilidade e Julgamento*. São Paulo, Companhia das Letras.

\_\_\_\_\_: 1992. *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar*. Rio de Janeiro, Relume Dumará/Ed. UFRJ.

BAZELOW, A. R.: 2003. How and Why Do We Study Philosophy – The Legacy of Heinrich Blücher. In: Conferência, Bard College, Nova York. Disponível em <http://www.hannaharendt.net/index.php/han/article/view/82/130>, acessada em 10/05/2013.

BOBBIO, N.: 2004. *A Era dos direitos*. Rio de Janeiro, Elsevier.

\_\_\_\_\_: 2007. *Da estrutura à função: novos estudos de teoria do direito*. Barueri, Manole.

COMPARATO, F. K.: 2005. *Afirmação Histórica dos Direitos Humanos*. São Paulo, Saraiva.

\_\_\_\_\_: 2006. *Ética: direito moral e religião no mundo moderno*. São Paulo, Companhia das Letras.

DERRIDA, J.: 2002. The right to philosophy from a cosmopolitan point of view. In: DERRIDA, J. *Negotiations: interventions and interviews*. Stanford, Stanford University Press, pp. 329-342.

GADAMER, H. G.: 2007. *Verdade e método I*. 8ª ed., Petrópolis, Bragança Paulista, Vozes, Ed. Univ. São Francisco.

HEIDEGGER, M.: 2005. *Carta sobre o humanismo*. São Paulo, Centauro.

JAEGER, W.: 1986. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo, Martins Fontes.

LAFER, C.: 1995. *Desafios: ética e política*. São Paulo, Editora Siciliano.

\_\_\_\_\_: 2004. A política e a condição humana. In: ARENDT, H. *A condição humana*. 10ª ed., Rio de Janeiro, Forense Universitária.

\_\_\_\_\_. 1997. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 11, n. 30, pp. 55-65.

\_\_\_\_\_: 1988. *A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo, Cia. Das Letras.

MAMAN, J. A.: 2003. *Fenomenologia existencial do direito: crítica do pensamento jurídico brasileiro*. 2ª ed., São Paulo, Quartier Latin.

MARX, K.: 1975. *A questão judaica*. [S. l.], Lusosofia. Disponível em [http://www.lusosofia.net/textos/marx\\_questao\\_judaica.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/marx_questao_judaica.pdf), acessada em 04/04/2009.

MORSINK, J.: 1999. *The universal declaration of human rights: origins, drafting, and intent*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

NAÇÕES UNIDAS. 1948. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em [http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php), acessada em 14/11/2010.

\_\_\_\_\_. General Assembly. 2011. Resolution 66/137: *United Nations declaration on human rights education and training*. Disponível em <http://www2.ohchr.org/english/issues/education/training/index.htm>, acessada em 08/05/2012.