

***JUS COGENS* E DIREITO À EDUCAÇÃO: o desvelar de atores internacionais por meio do ensino de Língua Espanhola**

***JUS COGENS* AND THE RIGHT TO EDUCATION: unveiling international actors through Spanish language teaching**

Rosana Sampaio Pinheiro*

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a voz de estudantes do PEMJA (Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos), no que se refere às atividades de Língua Espanhola na área de Expressão Cultural, a fim de verificar em que medida elas contribuem para o desenvolvimento do sentimento de pertença desses alunos à sociedade internacional, eis que o direito à educação está evidenciado logo no preâmbulo da Declaração Universal de Direitos Humanos (1948). Assim, faz-se necessário, num primeiro momento, explicitar o primado da educação no âmbito do Direito Internacional Público, para que seja possível vislumbrar a relevância do tema abordado. Isso porque o direito à educação é norma imperativa, *jus cogens*, consoante definição da Convenção de Viena (1969). Em seguida, serão apresentadas características peculiares dos estudantes da EJA (Educação de Jovens e Adultos) para posterior elucidação das atividades desenvolvidas. Por fim, as respostas dadas a um questionário sobre a aprendizagem de Língua Espanhola na área da Expressão Cultural serão analisadas à luz de postulados do Direito Internacional Público.

Palavras-chave: Direito à Educação; *Jus Cogens*; Sociedade internacional; *Hard law*.

Abstract

This article aims to analyze the voice of students from Project for the High School Education of Young and Adults, in relation to the activities of Spanish Language in the area of Cultural Expression, in order to verify to what extent they contribute to the development of the students' sense of belonging to international society, the right to education is evidenced in the preamble to the Universal Declaration of Human Rights (1948). Thus, it is necessary, in a first moment, to explain the primacy of education in the scope of Public International Law, so that it is possible to glimpse the relevance of the topic addressed. This is because the right to education is an imperative norm, *jus cogens*, as defined by the Vienna Convention (1969). Then, peculiar characteristics about the students of the Youth and Adult Education will be presented for later elucidation of the activities developed. Finally, the answers given to a questionnaire on the learning of Spanish Language in the area of Cultural Expression will be analyzed in light of the postulates of Public International Law.

Artigo recebido em 02 de abril de 2020 e aprovado em 12 de setembro de 2020.

* Especialista em Teoria e Filosofia do Direito pela PUC Minas. Graduada em Letras pela UFMG; tendo atuado como professora de Espanhol, Português e Redação. Graduanda do curso de Direito da PUC Minas, recebeu, por duas vezes, o prêmio de Destaque Acadêmico. Ex-bolsista do TJMG, atuou na Conciliação e em Gabinete de Juiz de Direito. Email: rospbh@gmail.com

Keywords: Right to Education; Jus Cogens; International society; Hard law.

INTRODUÇÃO

A educação, por ser uma função tão natural e universal da comunidade humana, leva muito tempo para atingir a plena consciência daqueles que a recebem e a praticam (JAEGER, 1995). Por essa razão, o termo *paideia*, que se refere à educação na Grécia Antiga, só aparece na tradição literária no século V, e remonta a um ideal de formação que alcançava o homem integralmente: o *logos* e o *bios*. De acordo com Monteiro (2003), o direito à educação é um primado político, pois somente na *polis* o homem pode realizar sua natureza e felicidade. Coadunado a isso, Mello (2004) reconhece a existência de um Direito Internacional Público, vez que é possível se verificar no âmbito da *polis* a independência política, que contém todos os elementos de uma verdadeira soberania.

A *paideia* é a condução de um momento a outro – o que conduz, exige, já que não se dá de forma espontânea. É preciso que o formar-se seja conduzido, vez que há nele uma finalidade posta, que se realiza no indivíduo socialmente considerado, já que:

a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade [...] Toda educação é assim o resultado da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana [...] A educação participa na vida e no crescimento da sociedade (JAEGER, 1995, p. 4).

A importância da educação é desvelada na emblemática alegoria da caverna de Platão, em que a luz do conhecimento supera as sombras da ignorância. No Livro VII de “A República”, o personagem de Sócrates se volta a Glauco e afirma que:

A conclusão é que a educação é a arte que diz respeito exatamente a isso, a essa conversão, e a como pode a alma mais fácil e eficientemente ser levada a realizá-la. Não é a arte de introduzir visão na alma. A educação tem como certo que a visão já está presente na alma, mas essa não a dirige corretamente e não arroja o seu olhar para onde deveria; trata-se da arte de redirecionar a visão adequadamente (PLATÃO, 2012, p. 294).

Sendo assim, educar-se é um formar-se e não apenas transformar-se: “A semente de carvalho transforma-se na árvore; também o embrião transforma-se em homem adulto. A transformação pertence ao mundo interior, livre. Formar-se é, assim, efetivar a liberdade” (SALGADO, 2006, p. 21).

No entanto, até mesmo o transformar-se do homem é interiorizado, ao passo que precisa ocorrer por intermédio de um formar-se cultural. Enfim, “O tornar-se do homem nunca é simplesmente transformar-se num outro, mas um formar-se dentro de si mesmo de tal modo que esse outro continua sendo ele mesmo. O em que ele se torna está nele mesmo” (SALGADO, 2006, p. 21).

Por isso é que “a educação está profundamente vinculada a esse processo de gestação do ser pessoal; em última instância, ela coincide com ele, já que o ser humano é essencialmente um construir-se como conquista de seu ser.” (OLIVEIRA, 2010, 331).

Mocchi e Motta (2010) afirmam que a Constituição da República de 1988 insere a educação como um dos sustentáculos para a construção de uma sociedade mais justa, livre e solidária. Não sem razão, o direito à educação se encontra no rol de direitos sociais dispostos no *caput* do art. 6º:

Art. 6º São direitos sociais a **educação** (*grifo nosso*), a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988).

Em contrapartida, Wanderley Jr. (2013, p. 15) alerta que “sem consciência dos direitos constitucionais o povo não tem condições de entender sua condição de cidadania”, de modo que a educação sem qualidade produz distorções sociais tão graves quanto a sua ausência. Apesar dessa determinação constitucional, Mocchi e Motta (2010, p. 2655) provocam: “nem toda forma de disponibilizar o conhecimento é necessariamente um processo de ensino, pois, neste sentido, a simples existência de uma vasta biblioteca caracterizaria uma ação imperiosa de ensino”. Isso porque “Ensinar significa facilitar a aprendizagem. Saber ensinar é saber conduzir o processo de aproximação do homem à realidade em que ele vive e se desenvolve.” (SERRANO, 2003, p. 2655).

Assim, o homem, ser político, é o indivíduo universal, o que se põe em condições de afirmar, incondicional e universalmente, a liberdade dentro das contingências específicas de sua situação sócio-histórica. Esse todo a partir do qual se torna possível a afirmação do homem como liberdade num determinado contexto é o que, ocidentalmente, chamamos de direito, visto que a tarefa fundamental da sociedade política é o estabelecimento do universal jurídico, que, nesse contexto específico, torna possível a passagem do indivíduo a sujeito universal e com isso medeia a liberdade. O direito é assim a expressão da razão, enquanto consciência do todo como *ethos* de determinado corpo social. (OLIVEIRA, 2002, p. 103-104).

Ainda, o artigo 208 do ordenamento maior se mostra relevante: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] II - progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 1988). Logo, o PEMJA se constitui um importante instrumento para que o ensino médio gratuito se torne, efetivamente, universal. Mello (2004, p. 51) postula que “o direito é manifestação da vida social” – e a sociedade, por sua vez, surge das relações recíprocas dos indivíduos, de modo que a sociedade internacional existe desde o período da Antiguidade.

A descrição da sociedade internacional significa a apresentação dos entes que a compõem e das forças mais atuantes na vida social internacional. A maioria dos entes se tornam possuidores de direitos e deveres outorgados pela ordem jurídica internacional, transformando-se em sujeitos de direito. Nesta situação figuram, entre outros, os Estados, **o homem** (*grifo nosso*), as organizações internacionais, etc. (MELLO, 2004, p. 52).

Desse modo, o ser humano compõe a sociedade internacional ao se tornar possuidor de direitos e deveres – a exemplo do direito à educação, que é imperativamente estabelecido pela ordem jurídica internacional. No entanto, no século XX, o homem foi colocado em um segundo plano, o que só se alterou mediante o processo de redemocratização do Direito Internacional, precipuamente, no que se refere à vida social.

Mello (2004, p. 53) enfatiza que, além dos entes acima citados, “forças culturais, econômicas e religiosas influem ou influenciam a sociedade internacional”. Destarte, a existência de relações contínuas entre as várias coletividades, constituídas por homens caracterizados pela sociabilidade, ensejam a existência de uma sociedade internacional; por conseguinte, a sociabilidade não somente se manifesta dentro das fronteiras de um Estado, mas transcende esses limites.

2 O *JUS COGENS* À EDUCAÇÃO

O primado da educação é, segundo Monteiro (2003), antropológico, psicológico, moral, econômico, político e jurídico. Isso porque a consciência do dever de respeitar os direitos dos outros, o conhecimento e a capacidade de exercício dos direitos de cada pessoa dependem de que o direito à educação seja realizado.

O direito à educação é uma condição prévia ao verdadeiro gozo de quase todos os direitos do homem por uma pessoa individual. Este direito é **uma pedra angular de todos os direitos do homem** (*grifo nosso*), pois, se uma pessoa não é corretamente educada, ele ou ela é incapaz de gozar verdadeiramente os outros direitos do homem. Em consequência, a realização do direito à educação é a tarefa mais elevada

que se impõe, tanto a cada indivíduo como ao Estado em que esse indivíduo vive. (PRZETACNIK, 1985, p. 257).

O direito à educação se faz presente logo no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos do Homem:

A Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, **pelo ensino e pela educação** (*grifo nosso*), por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efectivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição. (ONU, 1948).

O ex-Secretário Geral das Nações Unidas, Kofi Annan, já se manifestou no sentido de que “A educação é um direito do ser humano, portador de uma imensa esperança de transformação. A liberdade, a democracia, o desenvolvimento humano durável, repousam neste direito”.

Além disso, na Declaração da Quarta Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos, ressaltou-se que o ato de aprender possibilita a passagem do ser humano de estado de objeto, à mercê dos acontecimentos, ao estatuto de sujeito criador de sua história. (UNESCO, 1985). Não sem razão, muitos doutrinadores classificam o direito à educação como sendo um direito do homem dotado de força imperativa, isto é, norma com valor de *jus cogens*.

Em outras palavras, no caso do *jus cogens* existe obrigação que o estado em nenhuma hipótese pode desconhecer. Independentemente da expressão do consentimento ou da vontade deste. O artigo 64 da Convenção de Viena sobre direito dos tratados, de 1969, por sua vez, estipula: “se sobrevier uma nova norma imperativa de direito internacional, qualquer tratado existente em conflito com essa norma torna-se nulo e extingue-se”. (ACCIOLY, 2012, p. 470).

Sendo assim, no âmbito da Convenção sobre Direito dos Tratados, o direito à educação seria norma que proscreve derrogação – ou seja, o *jus cogens*, segundo Shaw (2014, p. 90), “exigiria, assim, a aceitação universal da proposição como uma regra jurídica e o reconhecimento como regra de *jus cogens* pela maior parte dos Estados, de maneira a transpor divisões ideológicas e políticas.” (tradução nossa).¹

¹ “[...] require universal acceptance of the proposition as a legal rule by states and recognition of it as a rule of *jus cogens* by an overwhelming majority of states, crossing ideological and political divides.” (SHAW, 2014, p. 90).

Tais regras de *jus cogens* impõem, pois, limitações à autonomia da vontade dos Estados, o que se justifica na medida em que visam a proteção dos interesses individuais dos Estados, bem como a proteção destes contra suas próprias fraquezas ou contra as desigualdades do *bargaining power*. (MAZZUOLI, 2015, p. 124).

Von Struver (1984) postula que são três os direitos inalienáveis e eternos do homem, quais sejam: o direito à vida, à educação e ao desenvolvimento livre das potencialidades naturais. Por sua vez, Van Bueren afirma ser fundamental e inderrogável o direito à educação, à luz da Carta Internacional dos Direitos do Homem.

Neste direcionamento, Badinter (1990) postula que tal direito se caracteriza como *hard law*, isto é, compõe o núcleo duro dos direitos do homem, haja vista proporcionar a liberdade de expressão e de pensamento do homem, de maneira que há intrínseca relação entre o *jus cogens* e as normas de proteção dos direitos humanos, as quais possuem caráter de *hard law* e são consideradas o exemplo mais corrente desse tipo de norma imperativa de Direito Internacional Público. (MAZZUOLI, 2015). O direito à educação, desta feita, está explícito em diversas fontes do Direito Internacional Público.

Os direitos do homem foram explicitados ao longo do tempo por diversos fatores. Mello (2004, p. 822) ressalta que “tem sido sustentado que, apesar do Cristianismo não ter criado uma teoria dos direitos humanos, eles pregam um ensinamento que marcou os tais direitos: todos os homens são iguais e criados por Deus”. Não sem razão, o jurista holandês Hugo Grotius, considerado, por muitos, como o pai do Direito Internacional moderno, escreveu que

Quanto à lei do Evangelho, ela não mudou. Na verdade, ela se tornou ainda mais favorável àqueles tratados em que os gentios são apoiados em uma causa justa; porque o Evangelho não só deixou livre e manteve como algo louvável o exercício da benevolência entre todos os homens, mas ainda o transformou em um preceito. Por isso, nós somos ordenados a ser benevolentes com todos os homens segundo o exemplo de Deus, que leva tanto chuva como o sol. (tradução nossa) (GROTIUS, 1999, 388).²

Grotius considerou o aspecto racional e social do homem, ao postular um direito natural mediado pela razão, a qual, por seu turno, seria oriunda de Deus.

² Quant à la loi de l'Évangile, elle n'a en cela rien changé; bien plus, elle est plutôt même favorable aux traités par lesquels ceux qui sont étrangers à la religion sont soutenus dans une cause juste; parce que non seulement elle a laissé libre et maintenu comme chose louable l'exercice de la bienfaisance envers tous les hommes, dans l'occasion, mais encore elle en a fait un précepte. Car il nous est ordonné par l'exemple de Dieu qui fait lever le soleil sur de nos bienfaits aucune sorte d'hommes. (GROTIUS, 1999, 388).

Sabe-se que a DUDH foi um marco no que diz respeito aos direitos humanos fundamentais e, consoante Mazzuoli (2015), a normatização internacional dos direitos mínimos dos seres humanos foi uma de suas principais preocupações. Destarte, sob a égide da dignidade da pessoa humana, a DUDH estabeleceu um código de conduta universal, atuando como paradigma ético e apoio axiológico dos direitos humanos em nível mundial. Na Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), o direito à educação há especial lugar:

Artigo 26°

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. [...] (ONU, 1948).

Ademais, ressalte-se que a lógica empreendida pela DUDH rompeu com a visão do Direito Internacional Clássico, que somente dava voz aos Estados participantes da sociedade internacional, posto que, de acordo com Mazzuoli (2015), na Declaração Universal, atribui-se voz aos indivíduos. De acordo com Mello (2004), os tratados apresentam posição relevante dentre as fontes do DIP, sendo considerado a mais importante dentre elas, eis que sua elaboração é democrática, em face da participação direta dos Estados, bem como em razão da magnitude dos conteúdos regulamentados pelos tratados.

Coadunado a isso, o direito à educação também se mostra um desafiador de paradigmas, por não significar tão somente a disposição e acesso a uma educação qualquer, mensurada por meros indicadores quantitativos e utilitários. Monteiro (2013) explica que a educação deve prover condições materiais, pessoais e institucionais aptas a respeitar a totalidade do conteúdo normativo, sendo, portanto, dotada de qualidade ético-jurídica de direito do ser humano.

Por consequência, o direito à educação é um paradigma novo. O direito de educação tradicional é um paradigma de subdesenvolvimento ético, psicológico e político. O novo direito à educação tem uma significação revolucionária que pode ser resumida nestes termos metafóricos: a educação já não está centrada na terra dos adultos, nem no sol da infância, mas projectada no universo dos direitos do ser humano, onde não há maiores e menores, pais e filhos, professores e alunos, mas sujeitos iguais em dignidade e direitos. (MONTEIRO, 2003, p. 787).

Dessa maneira, é perceptível a diferença entre direito à educação e direito de educação, e que esta pesquisa se filia à nova educação, que significa nova racionalidade ético-jurídico e visa à “ruptura político-pedagógica do círculo vicioso de auto-reprodução histórica e psicológica dos males seculares da educação”. (MONTEIRO, 2003, p. 788).

3 O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA

O PEMJA (Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos) é composto por pessoas que não puderam concluir o ensino médio na faixa etária regular, pelos mais variados motivos, dentre os quais se pode destacar a necessidade e prioridade do trabalho em detrimento do estudo, outrora, elitizado, no que concerne às gerações correspondentes a meados do século XX. Ademais, aponta-se a questão da sociedade patriarcal que imperava sobremaneira no século passado, o que implicou a ausência das mulheres nas instituições de ensino e no mercado de trabalho.

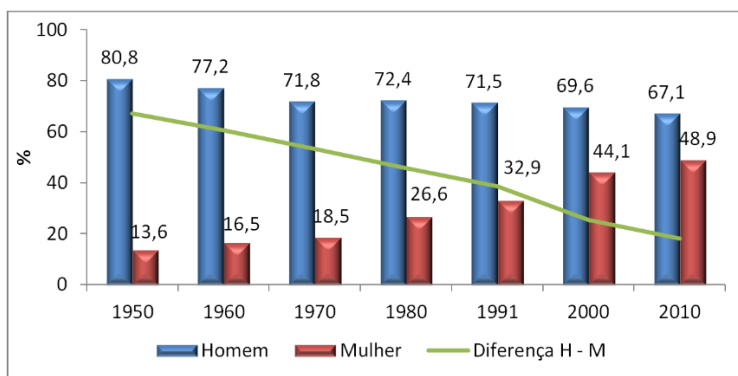


Gráfico 1: Taxas de participação na População Economicamente Ativa (PEA), por sexo, Brasil – 1950-2010. Fonte: Censos demográficos do IBGE.

A taxa de atividade feminina era de apenas 13,6% em 1950 e passou para 48,9% em 2010. A curva de 1950 tinha a cúspide na idade 15-19, caindo para as idades posteriores. Para os anos de 1970 e 1980 a cúspide estava na faixa etária de 20-24 anos, caindo para as idades posteriores. (ALVES, 2013).

Por outro lado, o PEMJA também é composto por jovens que precisaram abandonar os estudos em razão de trabalho, família, vícios ou, simplesmente, por não se encaixarem no ensino regular por limitações cognitivas.

Nota-se, pois, que a diversidade existente na sala de aula do PEMJA se desdobra em inevitáveis desafios para ensinar – surgem as barreiras da idade, do trabalho, da família, da desmotivação, do transporte, do cansaço. Como estimular esse público *sui generis* a iniciar o estudo de um novo idioma?

A Expressão Cultural, que engloba, além da Língua Espanhola, a Língua Portuguesa e as Artes, apresenta um grande desafio: trabalhar de forma interdisciplinar. Consoante o sociólogo francês Morin (2003), “deveríamos, portanto, ser animados por um princípio de pensamento que nos permitisse ligar as coisas que nos parecem separadas umas em relação às outras” (MORIN, 2003, p. 14).

Cançado Trindade evidencia que o Direito Internacional dos Direitos Humanos não rege as relações entre iguais; opera precisamente em defesa dos ostensivamente mais fracos. Nas relações entre desiguais, posiciona-se em favor dos mais necessitados de proteção”. (Trindade *apud* Mello, 2004, p. 832).

Levados a aceitar a hipocrisia internacional, assistindo impassivos aos poderosos países do Primeiro Mundo decidirem nossos destinos, endividando-nos e ameaçando-nos com seu poderio bélico, ao mesmo tempo que se apresentam como heróis da democracia, promovendo reuniões circenses em organismos internacionais como a ONU – cujo fundamento principal é a paz e a igualdade entre as nações – para decidirem unilateralmente o destino do Terceiro Mundo. É este o sistema utilizado em âmbito internacional, no qual instituições financeiras de grande porte, sediadas no chamado “Primeiro Mundo”, mantêm os países ainda não desenvolvidos – chamados de “Terceiro Mundo” – submissos à hegemonia de um pequeno grupo de países que formam uma elite internacional, cobrindo-os com as sombras de suas políticas globais, mas apresentando-se oficialmente como promotores de justiça e paz. (WANDERLEY JR., 2012, p. 16).

Nesta pesquisa, serão analisadas as respostas de vinte alunos, identificados apenas pela letra “E” e um número, conforme a ordem alfabética dos nomes, visando à preservação dos colaboradores. Ao término do primeiro ano de estudo da Língua Espanhola, os alunos do PEMJA responderam a um questionário de avaliação de aprendizagem, e uma das perguntas foi “*Como você se sentiu ao ter contato com o Espanhol?*”.

Elaborou-se, então, um material didático especial, que consistiu em apostilas divididas em três módulos (equivalentes aos trimestres letivos), para todas as séries do Ensino Médio. Esse material foi construído a partir de atividades que mais se adequaram ao processo de aprendizagem dos alunos – explorando diversos campos do saber, a fim de tornar o ensino mais leve, agradável, dinâmico e amplo, o que exigiu a construção de um material didático que priorizasse atividades a dimensão sensorial e sócio-cultural dos alunos.

Mello (2004) assinala que o homem tem adquirido cada vez maior importância na vida internacional, posto que não é possível que se fale em direitos do homem juridicamente garantidos se ele não for sujeito de direito internacional. Desse modo, com o objetivo de

privilegiar o direito à educação em detrimento do direito de educação, foram articuladas algumas propostas pedagógicas dentro e fora de sala de aula que demandaram grande esforço para envolver esse perfil de alunos e trazê-los ao “mundo” espanhol.

A aluna E2 revela sua sensação: “*Assustei porque nem pensava estudar espanhol.*”, o que deixa entrever o abismo entre a realidade em que muitos estudantes do PEMJA estão inseridos e o mundo globalizado. Sobre isso, Mello (2004, p. 64, 65) explica que “Uma das características da sociedade internacional é a denominada globalização [...] o que caracteriza a globalização é que os elementos globalizados se encontram separados “de uma organização social particular”, tendo ocorrido uma dissociação da economia e da cultura”. O primeiro contato é desafiador, como narra o aluno E4, que se sentiu “*Um pouco confuso mas depois tudo se esclareceu.*”. O aluno E6, então, asseverou que “*foi um novo desafio uma nova experiência vivida que soma muito na minha vida.*”

Mello ainda afirma que

existem duas principais razões para o homem ser considerado pessoa internacional: a) a própria dignidade humana, que leva a ordem jurídica internacional [...] a lhe reconhecer direitos fundamentais e procurar protegê-los e b) a própria noção de Direito, obra do homem para o homem. (MELLO, 2004, p. 808).

O conhecimento intelectual aparece como o suporte para a formação da cidadania, o instrumento básico para o salto qualitativo entre a consciência ingênua e a consciência crítica. (FERREIRA, 1993, p. 221). Sobre isso, o aluno E20 revelou “*Uma sensação de ter obtido mais conhecimento com uma língua muito importante.*”, de modo a fornecer subsídios para o formar-se do cidadão.

A aluna E18, em sua resposta, expõe bem a transição de consciência ingênua para consciência crítica: “*Perdi o preconceito com relação à cultura, eu achava que a língua espanhola era uma língua boba. A língua é maravilhosa!*”

Somos, do ponto de vista global, tão ignorantes sobre nossa condição como membros da sociedade internacional, como somos em nosso próprio país, acerca de nossa condição de cidadãos. O resultado é a marginalização, a dominação das elites e a miséria. Nossa única arma, em qualquer dessas situações: a educação. (WANDERLEY, 2012, p. 16).

Adorno (2003), ao ser indagado sobre o que é educação, primeiro elucida que não se trata de modelagem de pessoas, tampouco de mera transmissão de conhecimentos. Sendo assim, o papel da educação é a produção de uma consciência verdadeira, vinculada a uma

exigência política, porque “uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas [...]” (ADORNO, 2003, p. 141-142).

Grande parcela dos estudantes é composta por pessoas mais humildes e com idade avançada, o que implica o não uso de tecnologias como a internet. Esse fato evidencia uma realidade bem diversa do Ensino Médio regular, o que exige da Pátria Educadora uma tarefa ainda mais singular: a inclusão desses alunos num mundo globalizado, em que eles possam se identificar como atores internacionais.

O aluno E1, já idoso, respondeu: “*Senti inportante porque espanhol e um ligua muito falada mundialmente*”, deixando entrever que seu contato com a Língua Espanhola o empoderou como ator internacional. Também a aluna E19 responde nesse sentido: “*Eu me senti muito bem e feliz por ter contato com uma das principais línguas do mundo.*” Coadunado a isso, o aluno E7 traz à baila a ideia de que: “*Eu me senti mais renovado em ter contato com outra língua.*”.

Nesse direcionamento, Mello (2004, p. 817) expõe que “o Direito Internacional dos Direitos Humanos pode ser definido como o conjunto de normas que estabelece os direitos que os seres humanos possuem para o desenvolvimento da sua personalidade e estabelece mecanismos de proteção a tais direitos.”.

Pertencer à sociedade internacional é uma coisa; ser sujeito de direito das gentes é outra bem diferente. Assim, falar em atores internacionais tem sentido mais amplo do que falar em sujeitos do Direito Internacional, conotando esta última expressão prioritariamente os Estados, as organizações internacionais intergovernamentais e os indivíduos; por atores internacionais, por sua vez, já se entendem outras entidades (como as já referidas ONGs) que participam da sociedade internacional, mas sem deter personalidade jurídica de Direito Internacional Público. (MAZZUOLI, 2015, p. 66).

Para que os cidadãos se posicionem identitariamente como atores internacionais, é preciso que se saiba se localizar no espaço. Afinal, povo e território estão correlacionados desde o início da história das nações. Como exemplo de práticas educativas, pode-se mencionar uma dinâmica em que os alunos deveriam preencher um mapa da América do Sul conforme suas intuições geográficas. O resultado foi caótico: muitos dos alunos não sabiam sequer onde se localizava o Brasil. Verificou-se a menção a Estados Unidos, Portugal, Alemanha e até mesmo o continente africano fazendo fronteira com o Brasil. Assim, a reflexão que se faz diante disso é que tantos brasileiros não têm conhecimento sequer do mapa tradicional do mundo – como poderão compreender as distorções oriundas da elaboração cartesiana etnocêntrica deste mapa?

Os progressos alcançados no curso dos últimos cem anos – quando se celebra o centenário da Segunda Conferência de Paz, da Haia, com a participação do Brasil, em 1907 – podem ser o melhor estímulo para dar continuidade à tarefa de regular juridicamente a força bruta, a *Realpolitik*, os analistas internacionais que somente acreditam nos interesses do mercado e no poder de tomada de decisões (o malfadado *decision making power*) como único critério de determinação e regulação da realidade. É preciso acreditar no espaço e no papel do direito internacional, como condição de sobrevivência da humanidade. É enfático Christian Tomuschat, no seu curso geral na Haia (1999). (ACCIOLY, 2012, p. 125).

As atividades também envolveram estudos históricos dos países vizinhos, como a importante Revolução Mexicana de Francisco Vila e Emiliano Zapata, e as polêmicas envolvendo Che Guevara e a Revolução Cubana. Foram trabalhados, além de pequenos textos em língua espanhola, músicas e filmes sobre o assunto. Os alunos puderam refletir criticamente sobre a história e se posicionarem diante das informações apresentadas.

A aluna E13 apontou que “*No começo eu não entendia mas depois ficou um pouco mais fasio.*”, haja vista ter contato com tantas novidades referentes à cultura *hispanoablante*. O aluno E9 contou que foi “*Muito gratificante aprender um pouco mais de outras linguas.*”, e o aluno E5 sentiu “*uma grande satisfação.*”

Por seu turno, a expressão cultural está intrinsecamente relacionada à música, à literatura e à pintura, o que ensejou atividades envolvendo Salvador Dalí, Pablo Picasso, Pablo Neruda, Julio Iglesias, Shakira, as icônicas *historietas de Gaturro* e também de *Mafalda*. O aluno E14 pontuou que “*Falar a lingua espanhola tenho uma sensação que estamos falando enrolado, só ter contato com ela vemos que é facil de falar.*”

Mello afirma haver um consenso na sociedade internacional no sentido de que a diversidade cultural deve ser mantida e defendida. Nesta seara, a cultura seria constituída “por uma miríade de espíritos em ato que desenvolvem em conjunto uma espécie de mentalidade comum em uma história, como se eles tivessem uma vocação comum” (Polin *apud* Mello, 2004, p. 859). Disso decorre a conclusão de que os homens concretos apenas possuem realidade e sentido humano em função da cultura em que se inserem.

O Ensino Médio regular do Colégio Técnico (COLTEC) da UFMG recebeu intercambistas argentinos, de Córdoba, para lá estudar durante um período. Era o momento oportuno para levar a Argentina até estudantes do PEMJA. Organizou-se, então, um encontro entre os adolescentes argentinos e os jovens e adultos, o que promoveu uma troca cultural riquíssima. O contato com a Língua Espanhola, para a aluna E17, foi repleto de “*Muitas*

emoções, passa todos os sentimentos à flor da pele.” O aluno E15 asseverou: “*Adorei, eu acho muito bonita a língua e foi uma ótima experiência.*”

As senhoras estudantes levaram variadas quitandas mineiras, houve apresentações musicais – desde Tião Carreiro e Pardinho à Legião Urbana. Os argentinos, por sua vez, mostraram uma dança típica e fizeram com que todos experimentassem o *mate*. Em decorrência de intervenções educativas como essa, muitos alunos relataram um sentimento de alegria diante do contato com a Língua Espanhola: “*Me senti muito alegre, foi um tempero a mais que faltava na expressão cultural.*” (E8); e “*Muito bem... é uma língua alegre no modo de expressar.*” (E10).

O intercâmbio cultural viabilizado por uma Projeto educativo contribuiu para que os Jovens e Adultos do PEMJA se posicionassem identitariamente como pertencentes a uma sociedade internacional, complexa e diversa, o que demanda o exercício de direitos e deveres compatíveis aos de atores internacionais.

Os alunos E11 e E12 deixaram entrever essa disponibilidade para uma abertura extrafronteiriça: “*Me senti avontade e intuziasmado para aprender logo*” e “*Me senti mais à vontade ao aprender espanhol.*” Por sua vez, a aluna E3 desvelou um sentimento de pertença, ao declarar que “*Senti-me em casa, como brasileira.*”, posicionamento similar ao da aluna E16, ao responder que, ao ter contato com a Língua Espanhola: “*Me encontrei, gostei muito.*”

A Declaração sobre o direito e o dever de indivíduos, grupos e instituições de promover e proteger os direitos humanos e as liberdades fundamentais universalmente reconhecidos, aprovada em 1999 pela Assembleia Geral da ONU, preconiza que:

- a) Toda pessoa tem direito individual ou coletivamente de promover e procurar a proteção e realização dos direitos humanos no plano nacional e internacional;
- b) Os estados têm a principal responsabilidade em proteger, promover e tornar efetivos os direitos humanos; (MELLO, 2004, p. 878).

No Protocolo de San Salvador, concluído em 1998, o Estado se compele à adoção de medidas internas para implementar os direitos consagrados, dentre os quais se encontra o direito à educação. Por seu turno, o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (promulgado no Brasil em 1992) defende “o direito à educação, sendo que o ensino primário deverá ser obrigatório e gratuito; naqueles Estados em que a gratuidade e obrigatoriedade não forem possíveis deverão promovê-las progressivamente” (Mello, 2004, p. 872).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se viu, o direito à educação é um dos principais direitos do homem, pois ele viabiliza todos os outros. Devido à sua importância desde a Antiguidade para o formar-se do cidadão, ciente de seus direitos e deveres, a educação é considerada norma imperativa, isto é, dotada de *jus cogens*, pelo Direito Internacional Público. Desta feita, é possível vislumbrar tal direito fundamental logo no preâmbulo da DUDH, documento que marcou o processo de redemocratização internacional mediante à revalorização do ser humano e sua colocação no cerne de prioridade da ordem jurídica.

Não obstante a isso, a identificação do homem como sujeito de direitos, pertencente a uma sociedade internacional, somente é possível com sua emancipação pelas vias do conhecimento, a transpassar as noções ingênuas para concepções críticas acerca da realidade que o cerca. Esse conhecimento, por conseguinte, não deve ser fruto de mera transmissão de informações, consoante defende o direito de educação tradicional; deve, em detrimento a isso, pautar-se no efetivo e inovador direito à educação, apto a empoderar o ser humano na sua própria construção identitária.

Nesse sentido, o ensino de Língua Espanhola, inserido na área de Expressão Cultural, revelou-se como veículo fomentador do sentimento de pertença dos Jovens e Adultos a uma sociedade internacional, na medida em que as intervenções educativas, de caráter interdisciplinar e extrafronteiriço, mediou o acesso desses estudantes a uma outra cultura. Consoante se verificou nos excertos extraídos dos questionários, os alunos demonstraram que, ao terem contato com um novo idioma, se sentiram convidados a se reposicionarem identitariamente perante o mundo, diante da diversidade desafiadora que lhes fora apresentada.

Diante disso, o direito à educação precisa ser posto em evidência nas discussões e pesquisas atinentes ao Direito Internacional Público, com fins a contribuir para o incremento de soluções que combatam as marginalizações sócio-culturais enfrentadas pelo Brasil. O saber é uno; logo, todas as disciplinas devem se unir para fomentar projetos de impacto social na comunidade, para que os direitos humanos fundamentais sejam efetivamente garantidos.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, Hilberando; CASTELLA, Paulo Borba; SILVA, G. E. do Nascimento. **Manual de Direito Internacional Público**. São Paulo: Saraiva, 2012.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ALLEN, Danielle; REICH, Bob. **Education, Justice and Democracy**. Harvard Education Review. Chicago: The University of Chicago Press, 2013.

ALVES, José Eustáquio Diniz. O crescimento da PEA e a redução do hiato de gênero nas taxas de atividade no mercado de trabalho. *Aparte Inclusão Social em Debate*. UFRJ 2013.

Disponível em:

http://www.ie.ufrj.br/aparte/pdfs/artigo_112_a_reducao_do_hiato_de_genero_nas_taxas_de_atividade_no_mercado_de_trabalho.pdf Acesso em 14 mai. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

[BRASIL. Decreto n. 7.030, de 14 de dezembro de 2009. Promulga a Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados, concluída em 23 de maio de 1969, com reserva aos Artigos 25 e 66. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7030.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7030.htm) . Acesso em: 11 mai. 2019.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em:

<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 10 mar. 2019.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania – uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

GROTIUS, Hugo. **Le droit de la guerre et de la paix**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Curso de Direito Internacional Público**. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 2015.

MELLO, Celso D. de Albuquerque. **Curso de Direito Internacional Público. Vol. 1**. 15ª Ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

MOCHI, Cássio Marcelo; MOTTA, Ivan Dias da. O direito à educação jurídica de qualidade, abordagens do ENADE e do Exame de Ordem dos Advogados do Brasil: a busca dos critérios seguros para construção do modelo avaliativo. In: **Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI**. Fortaleza, 2010. Disponível em:

<http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3258.pdf> . Acesso em: 20 jun. 2018.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. O pão da educação. In: **Revista de Ciência da Educação - UNICAMP**. Campinas, vol. 24, n. 84, p. 763-789, set., 2003. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a03v2484> . Acesso em: 11 ago. 2018.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes Martins; e SILVA, Juremir Machado da. (Orgs.). **Para navegar no século 21 – Tecnologias do imaginário e cibercultura**. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina/EDIPUCRS, 2003. P. 13-36.

OST, François. **O tempo do direito**. Trad. Ériko Fernandes. Bauru, SP: Edusc, 2005.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética, direito e democracia**. São Paulo: Paulus, 2010.

PLATÃO. **A República**. Trad. Edson Bini. 2ª ed. São Paulo: Edipro, 2012.

PRZETACZNIK, F. **The philosophical concept of the right to education as a basic human right**. *Revue de Droit International de Sciences Diplomatiques et Politiques*, Genève, v. 63, p. 257-288, 1985.

REZEK, Francisco. **Direito Internacional Público – Curso Elementar**. São Paulo: Saraiva, 2014.

SALGADO, Joaquim Carlos. **A ideia de justiça no mundo contemporâneo: fundamentação e aplicação do Direito como o *Maximum Ético***. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

SHAW, Malcolm N. **International Law**. 7ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

WANDERLEY JR., Bruno. **“Lições de cidadania”**: o caminho para a democracia. Antônio Fabrício de Matos Gonçalves (Org.). Brasília: OAB Editora, 2013.