

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E**  
**SOCIEDADE**

**MARIA PRICILA MAGRO DIAS**

**EDUCAÇÃO E DIGNIDADE HUMANA: UMA PERSPECTIVA PELO ÍNDICE DE**  
**VULNERABILIDADE SOCIAL**

**Pouso Alegre – MG**

**2024**



**MARIA PRICILA MAGRO DIAS**

**EDUCAÇÃO E DIGNIDADE HUMANA: UMA PERSPECTIVA PELO ÍNDICE DE  
VULNERABILIDADE SOCIAL**

Dissertação apresentada para qualificação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação, Conhecimento e Sociedade.

Área de concentração: Educação, Conhecimento e Sociedade.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Rios Faria de Oliveira

**Pouso Alegre – MG**

**2024**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Dias, Maria Pricila Magro.  
Educação e dignidade humana: uma perspectiva pelo Índice de vulnerabilidade Social/ Maria Pricila Magro Dias – Pouso Alegre/MG: Univás, 2024.

93f.:il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade – Universidade do Vale do Sapucaí, 2024.

Orientador: Dr. Rodrigo Rios Faria de Oliveira.

1. Educação. 2. Dignidade Humana. 3. Vulnerabilidade Social. 4. Índice de Vulnerabilidade Social II. Título.

CDD – 370

Bibliotecária responsável: Michelle Ferreira Corrêa

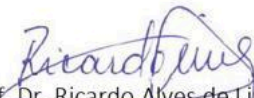
CRB 6-3538

## CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada "Educação e Dignidade Humana: Uma perspectiva pelo Índice de Vulnerabilidade Social" foi defendida, em 28 de junho de 2024, por **MARIA PRICILA MAGRO DIAS**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 98024191, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



Prof. Dr. Rodrigo Rios Faria de Oliveira  
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS  
Orientador



Prof. Dr. Ricardo Alves de Lima  
Faculdade de Direito do Sul de Minas - (FDSM)  
Examinador



Prof. Dr. Rafael Lazzarotto Simioni  
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS  
Examinadora

## AGRADECIMENTOS

Gratidão ultrapassa o mero “obrigada”, é uma postura diante da vida que nos permite ver além do momento de dor e apreciar os momentos de graça. Para este capítulo da minha vida, tenho que destacar que, para além da aquisição de capital técnico-científico, houve grande aquisição de capital humano. Colegas de mestrado, o grupo “Éramos sete”, que se tornaram parte da minha vida, que aliviaram a carga, dividiram conhecimento e me permitiram vivenciar a pesquisa com a certeza de que eu não estava sozinha. Mesmo na reclusão da leitura dos textos científicos, da produção de conhecimento ou revisão técnica, sabia que alguém que também passava por essa mesma experiência estaria lá por mim, à distância de uma mensagem de texto.

Sobre a orientação acadêmica, costumo brincar que cada um tem o orientador que merece. Sinto-me privilegiada por ter junto à pesquisa o professor Rodrigo, de conhecimento admirável e de presença de espírito que acolhe e deixa o aluno livre para errar, acertar, até que enfim tenha a autonomia e confiança para seguir com as próprias pernas. Não por acaso, também foi ele quem conduziu a entrevista durante o processo seletivo “Trilhas de Futuro”. Comigo desde o primeiro dia, fico muito feliz em saber que ele estará também no fim.

Nossos familiares orbitam à nossa volta, discutem temas que desconheciam, acolhem nossos medos e vibram pelas nossas vitórias. A eles todo o meu amor. Meus pais, que não tiveram a oportunidade de terminar seus estudos e a quem a educação formal sempre foi negada, talvez não entendam a dimensão de um diploma de mestre, mas entendem a importância da Educação e é por isso que estou aqui.

Meu marido, que esteve ao meu lado incentivando cada projeto meu. Mesmo quando eu não estava por perto, você entendeu. Sonhou junto comigo, encarou cada desafio como se fosse seu e vibrou com cada conquista nossa. E nos dias mais difíceis, sua paciência e seu colo foram meu refúgio. Saiba que nesses momentos eu te amei um pouco mais.

## O Bicho

Vi ontem um bicho  
Na imundície do pátio  
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,  
Não examinava nem cheirava:  
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,  
Não era um gato,  
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

*Manuel Bandeira*

## RESUMO

DIAS, M. P. M. **Educação e dignidade humana**: uma perspectiva pelo Índice de Vulnerabilidade Social. 2024. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, Universidade Vale do Sapucaí, Pouso Alegre – MG.

Este trabalho aborda a intersecção entre educação e dignidade humana, explorando como a vulnerabilidade social impacta a efetivação da dignidade por meio da educação. O estudo parte da hipótese de que a educação é um veículo essencial para a realização da dignidade humana, especialmente em contextos de vulnerabilidade econômica. A pesquisa contextualiza historicamente a educação brasileira, desde o período colonial até a atualidade, enfatizando as transformações sociais e legais que moldaram o direito à educação como um pilar da dignidade da pessoa humana. Com uma análise do Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) e sua relação com indicadores educacionais, o trabalho examina dados governamentais do período de 2000 a 2010 para entender como fatores socioeconômicos afetam a qualidade e o acesso à educação. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, dada a natureza humanista do tema, e utilizou métodos de análise documental e observacional para construir um perfil das pessoas em vulnerabilidade no contexto nacional, com ênfase em suas condições econômicas. Além disso, foi realizada uma revisão integrativa da literatura pertinente. A metodologia incluiu, ainda, o cálculo do IVS para uma amostra representativa, juntamente com a análise de variáveis adicionais que influenciam a percepção e concretização da dignidade humana. Objetiva-se a investigação sobre o papel da educação na promoção da dignidade para indivíduos em situação de vulnerabilidade, considerando o IVS como uma ferramenta analítica. A pesquisa também se dedica a examinar o conceito de dignidade humana e sua evolução histórica, estabelecendo um diálogo entre os direitos humanos fundamentais e o direito à educação. As conclusões apontam para a importância crucial da educação na promoção da dignidade humana e em como os dois temas estão intrinsecamente atrelados. Este estudo contribui para o debate sobre políticas educacionais e sociais e estabelece alicerce teórico para futuros estudos na área.

Palavras-chave: educação; dignidade humana; vulnerabilidade social; índice de vulnerabilidade social.





## ABSTRACT

DIAS, M. P. M. **Educação e dignidade humana**: uma perspectiva pelo Índice de Vulnerabilidade Social. 2024. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, Universidade Vale do Sapucaí, Pouso Alegre – MG.

This work addresses the intersection between education and human dignity, exploring how social vulnerability impacts the realization of dignity through education. The study begins with the hypothesis that education is an essential vehicle for the achievement of human dignity, especially in contexts of economic vulnerability. The research historically contextualizes Brazilian education, from the colonial period to the present day, emphasizing the social and legal transformations that have shaped the right to education as a pillar of human dignity. With an in-depth analysis of the Social Vulnerability Index (IVS) and its relationship with educational indicators, the work examines government data from the 2000 to 2010 period to understand how socioeconomic factors affect the quality and access to education. The research adopted a qualitative approach, given the humanistic nature of the theme, and used methods of documentary and observational analysis to build a profile of people in vulnerability in the national context, with emphasis on their economic conditions, in addition, an integrative review of relevant literature was carried out. The methodology also included the calculation of the IVS for a representative sample, along with the analysis of additional variables that influence the perception and realization of human dignity. The objective is to investigate the role of education in promoting dignity for individuals in situations of vulnerability, considering the IVS as an analytical tool. The research also dedicates itself to examining the concept of human dignity and its historical evolution, establishing a dialogue between fundamental human rights and the right to education. The conclusions point to the crucial importance of education in promoting human dignity and how the two themes are intrinsically linked. This study contributes to the debate on educational and social policies and establishes a theoretical foundation for future studies in the field.

Keywords: Education; human dignity; social vulnerability; social vulnerability index.

## LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AIB	Associação Integralista Brasileira
AVS	Atlas da Vulnerabilidade Social
IVS	Índice de Vulnerabilidade Social
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes Básicas
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONU	Organização das Nações Unidas
PCB	Partido Comunista Brasileiro
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA</b>	<b>11</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO</b>	<b>20</b>
1.1 Educação brasileira na Colônia e no Império	20
1.2 Educação brasileira na república – até 1945	25
1.3 Educação brasileira na república – 1945 até 1988	30
<b>2 DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA</b>	<b>34</b>
2.1 O surgimento dos direitos humanos e fundamentais: uma análise sobre a dignidade da pessoa humana	34
2.2 Dignidade humana: pilar constitucional para a educação	40
2.3 Evolução histórica dos direitos sociais: direitos de segunda dimensão	47
<b>3 VULNERABILIDADE ECONÔMICA E A DIGNIDADE EDUCACIONAL: DADOS GOVERNAMENTAIS</b>	<b>52</b>
<b>3.1 Vulnerabilidade à luz do IVS</b>	<b>52</b>
3.1.1 IVS ESTRUTURA URBANA	56
3.1.2 IVS CAPITAL HUMANO	57
3.1.3 IVS RENDA E TRABALHO	59
<b>3.2 IVS – Resultados Econômicos e Educacionais</b>	<b>64</b>
<b>3.3 Discussões</b>	<b>76</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>82</b>
<b>ANEXO A – SISTEMATIZAÇÃO DA REVISÃO DE LITERATURA – EDUCAÇÃO 2024</b>	<b>88</b>

## APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Qual o valor do homem? O que é dignidade? Ela existe em alguém, ou por meio de alguém? É possível mensurar a dignidade de um ser humano? E, acima de tudo, como é possível que essa mesma dignidade seja negada ao outro? Essas são questões que permeiam o imaginário humano já há longa data. Muitos foram os teóricos que se debruçaram no assunto, os mais corajosos chegaram a defini-la. Doravante, passaremos à pesquisa do tema, considerando que a dignidade sozinha é mero adjetivo; sem outros elementos, ela torna-se vazia.

Immanuel Kant (2007, p. 68) colocou a dignidade da humanidade no centro de sua filosofia moral, e sua ideia foi interpretada e ampliada de muitas maneiras. Segundo o filósofo, todas as pessoas, independentemente da posição ou classe social, têm um valor ou dignidade intrínseca igual. A dignidade humana é um valor ou status inato que não conquistamos e não podemos perder. Em vez disso, devemos nos esforçar para tornar nossas escolhas individuais dignas dessa posição moral, que nos eleva acima dos animais e das meras coisas.

Um princípio fundamental da razão e da moral, o Imperativo Categórico, nos diz para tratar a humanidade em cada pessoa nunca apenas como um meio, mas sempre como um fim em si mesmo.

O homem, e, duma maneira geral, todo o ser racional, existe como fim em si mesmo, não só como meio para o uso arbitrário desta ou daquela vontade. Pelo contrário, em todas as suas acções, tanto nas que se dirigem a ele mesmo como nas que se dirigem a outros seres racionais, ele tem sempre de ser considerado simultaneamente como fim. (Kant, 2007, p. 68).

Ainda segundo o autor, a dignidade é um valor incondicional e incomparável que não admite equivalente. A dignidade humana baseia-se na tese anterior de que “a lei moral”, um comando incondicional da razão, tem uma dignidade e uma autoridade absolutas que todos devem respeitar. Essa lei moral exige o respeito pela dignidade humana, porque todas as pessoas humanas, boas ou más, devem, do ponto de vista da prática, presumir-se como dotadas de capacidades e predisposições de autonomia racional.

Ao tratar a humanidade como um fim em si mesma e seguir os princípios morais de uma comunidade moral ideal, reconheceremos adequadamente a autonomia de cada pessoa e moldaremos nossas vidas por políticas gerais que podemos racionalmente considerar

permissíveis para qualquer um seguir. A lei moral fundamental que afirma a dignidade humana tem implicações práticas tanto para a lei quanto para as escolhas éticas individuais.

As instituições jurídicas devem, portanto, interpretar, aplicar e impor coercivamente o direito inato à liberdade de cada pessoa, e os indivíduos devem respeitar a si mesmos e aos outros como pessoas com igualdade perante a lei moral.

O Constituinte de 1988 elencou junto aos fundamentos da República Federativa do Brasil o direito à dignidade da pessoa humana, traduzido em seu artigo primeiro:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:  
(...)  
III – a dignidade da pessoa humana.

Cabe, assim, ao Estado Democrático de Direito promover a proteção dos direitos, considerando o indivíduo como prioridade, e repreender quaisquer condutas que desconsiderem o ser humano reduzindo-o à coisificação.

O jurista Francisco Cavalcanti Pontes de Miranda (1933, p. 28-30) deixou como herança de seus trabalhos o conceito de “mínimo vital”, entendido como a necessidade de alcance de bens e serviços necessários para uma vida digna. Para ele:

Como direito público subjetivo, a subsistência realiza, no terreno da alimentação, das vestes e da habitação, o standard of living segundo três números, variáveis para maior indefinidamente e para menor até o limite, limite que é dado, respectivamente, pelo indispensável à vida quanto à nutrição, ao resguardo do corpo e à instalação. É o mínimo vital absoluto. (...) O direito à subsistência torna sem razão de ser a caridade, a esmola, a humilhação do homem ante o homem. (...) Não se peça a outrem, porque falte; exija-se do Estado, porque este deve. Em vez da súplica, o direito (Miranda, 1933, p. 28-30).

O mínimo existencial figura nos princípios constitucionais vigentes, e dentre tais bens jurídicos essenciais constata-se o direito à educação, conforme se observa em seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Portanto, a educação possui caráter de direito fundamental social, e conforme disposto no art. 6º da Constituição de 1988, conhecida também como “Constituição Cidadã”, a interpretação desse direito deve ser realizada à luz da sua estreita relação com os demais direitos sociais. Uma vez que é também direito público subjetivo, é possível exigir legalmente

que o Estado garanta o amplo acesso às instituições de ensino pela população. Isso se dá porque a proteção da educação está acima dos interesses individuais, já que ela exerce um papel importante na formação cultural dos indivíduos, no exercício de sua cidadania e no bem comum da sociedade.

A educação, portanto, não pode ser um privilégio de poucos, mas um bem de acesso e garantia de todos. Ela é fundamental para o desenvolvimento humano social e econômico, é força motriz na modificação da desigualdade social e sem ela outros direitos são automaticamente fragilizados.

Torna-se relevante, portanto, a discussão acerca dos conceitos que orbitam a temática da vulnerabilidade, que não se restringem apenas à renda. A abordagem tradicional que se fundamenta apenas em questões financeiras é insuficiente para avaliar a privação de liberdades e capacidades de acesso a serviços básicos, entre eles a educação.

Por fim, a escolha do tema nasce da junção das minhas formações acadêmicas e formação humana. Inicialmente bacharela em Direito pela Faculdade DOCTUM, pude ter um contato mais íntimo com a norma jurídica, seus princípios, aplicações e principalmente com a ausência dessa proteção legal a uma parcela muito considerável da sociedade. Logo após a formatura em Direito, ingressei na Universidade Estadual de Minas Gerais para cursar Letras, e ali me formei em 2016.

Essa inquietação, que se mostrava ainda tímida na primeira graduação, tornou-se muito mais latente a partir de outubro de 2018, momento em que pisei pela primeira vez em uma sala de aula exercendo a função de professora de língua portuguesa.

A educação é hoje a minha profissão, a minha carreira e a minha grande paixão. Escolhi seguir esse caminho por acreditar no seu poder transformador e porque, diariamente, observo a transformação que ela exerce na mente e nos corações daqueles que a ela têm acesso.

## INTRODUÇÃO

Acredita-se que a educação desempenha um papel crucial na promoção da dignidade humana, especialmente para aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade econômica. Portanto, compreender como a educação pode contribuir para a melhoria das condições de vida e para a superação das desigualdades é de extrema relevância. Dessa feita, pretende-se mostrar por meio da pesquisa *Educação e dignidade humana: uma perspectiva pelo Índice de Vulnerabilidade Social* a relação entre educação e dignidade da pessoa humana, mais especificamente o seu reflexo nas pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Como objetivo geral, compete analisar o poder da educação na oferta de dignidade aos educandos em situação de vulnerabilidade econômica, sob a perspectiva do Índice de Vulnerabilidade Social (IVS). Ademais, também se faz necessário investigar a evolução histórica da educação no Brasil, desde a colônia até os dias atuais; examinar o conceito de dignidade da pessoa humana e sua relação com a educação, como um pilar constitucional; analisar dados governamentais relacionados à vulnerabilidade econômica, utilizando o Índice de Vulnerabilidade Social; e explorar como esses dados se relacionam com os resultados educacionais.

O trabalho em questão busca, portanto, investigar a relação entre o IVS e a concepção multifacetada da dignidade humana e a sua relação com a educação. A aplicação prática da metodologia inclui o cálculo do IVS em uma amostra representativa da população nos anos 2000 a 2010, juntamente com uma análise de variáveis adicionais que podem influenciar a percepção e a realização da dignidade humana.

Ademais, cumpre esclarecer que indicadores de vulnerabilidade apontados pelos IVS foram fundamentados a partir das variáveis dos censos demográficos do IBGE referentes aos anos de 2000 a 2010. Assim sendo, a escolha do recorte temporal de 2000 a 2010 foi baseada em considerações técnicas e na disponibilidade de dados. Para além disso, a relação entre educação, dignidade humana e vulnerabilidade não está limitada a um recorte temporal específico, mas na dinâmica que se estabelece entre eles. A escolha do período, portanto, permitiu uma análise mais detalhada, considerando a disponibilidade e a confiabilidade dos dados do IVS e do IBGE.

Nesse contexto, o presente trabalho busca explorar três eixos temáticos interligados. O primeiro deles é o Fundamento da Dignidade da Pessoa Humana, que é um dos fundamentos



do Estado Democrático de Direito e que deve ser garantido a todos os indivíduos, independentemente de sua condição socioeconômica. O segundo eixo é o Direito à Educação no território nacional, que é assegurado pela Constituição Federal e que deve ser efetivado de forma igualitária e inclusiva. Por fim, o terceiro eixo é a vulnerabilidade social do educando, mais especificamente a vulnerabilidade econômica, que se refere à fragilidade socioeconômica em que se encontram alguns estudantes.

No que diz respeito aos aspectos metodológicos, a revisão da literatura sobre o tema revelou que esses três temas (educação, dignidade e vulnerabilidade) foram amplamente estudados, havendo um considerável número de publicações sobre cada um deles. No entanto, é importante ressaltar que não foram encontradas muitas publicações que abordassem de forma específica a relação entre a educação e a promoção da dignidade dos educandos em situação de vulnerabilidade econômica.

Para demonstrar essa lacuna, foi criada uma tabela de revisão sistematizada sobre pesquisas em educação, direitos humanos e vulnerabilidade, por meio de uma revisão sistemática dos artigos produzidos em revistas da educação (A1) e as temáticas relacionadas em suas publicações.

Com isso, foi possível compreender quais foram os temas de estudo nos anos de 2018 a 2023, bem como identificar de que forma esses mesmos estudos se assemelham ou se distanciam do tema “Educação e dignidade humana: uma perspectiva pelo índice de vulnerabilidade social”. Ademais, o levantamento de dados no período dos últimos cinco anos se deu com base na pesquisa de três palavras-chave: direitos humanos; vulnerabilidade; educação. Partindo desses resultados, foram extraídos os títulos de artigos acadêmicos publicados nesses periódicos, no período escolhido, que mantinham alguma semelhança temática.

A seleção das revistas em questão se fundamenta no reconhecimento acadêmico e relevância no campo de estudo em educação. Uma vez que são A1, estão sujeitas a processos rigorosos por pares e histórico comprovado de publicações que influenciam o campo acadêmico nesse assunto. Além disso, o alto fator de impacto dessas revistas indica uma maior frequência de citações, refletindo a importância e a ampla aceitação dos estudos nelas publicados pela comunidade científica internacional. A sua abrangência global também assegura uma perspectiva diversificada e extensa, essencial para uma revisão sistemática que visa estabelecer a originalidade da dissertação. Por fim, os critérios de inclusão e exclusão foram aplicados com o objetivo de filtrar os estudos mais pertinentes e de maior qualidade, correspondendo aos objetivos específicos da pesquisa.

As revistas escolhidas, em razão da sua qualidade de conteúdo e relevância nas publicações foram:

1. Revista Educação e Pesquisa;
2. Revista Educação e Sociedade;
3. Revista Educação e Realidade;
4. Revista Cadernos de Pesquisa;
5. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.

Assim sendo, foram extraídos para o levantamento da revisão sistemática das revistas mencionadas o nome dos artigos que guardavam alguma relação com educação, direitos humanos e vulnerabilidade social, e excluídos/ignorados aqueles artigos cujo tema se distanciava dessas questões<sup>1</sup>.

A partir de então, foi posto em análise:

- a) as perspectivas originais do presente trabalho que não foram abordadas em nenhuma das referências;
- b) aspectos importantes, fatos e opiniões se relacionam com este estudo.

Para melhor visualização dos resultados, os títulos dos artigos foram separados em três eixos temáticos: Educação, Direitos Humanos e Vulnerabilidade.

### **Educação e equidade:**

- Equidade educacional e vulnerabilidade social nos territórios: os casos das redes municipais do Ceará e de Fortaleza;
- A assistência estudantil no processo educacional: possibilidades de atuação;
- A efetivação do direito à educação de qualidade como ação do Ministério Público de Pernambuco;
- Ações afirmativas: um estudo do diferencial de desempenho acadêmico entre estudantes cotistas e não cotistas da UVF-CRP;
- Implicações dos repasses constitucionais na qualidade da educação municipal das regiões Norte e Nordeste do Brasil;
- Entre o trabalho e a escola: cursos de vida de jovens pobres;
- Educação & sociedade e as políticas públicas em educação;
- Educação, vida precária e capacitação;
- Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual?.

---

<sup>1</sup> As informações referentes às publicações tabuladas neste levantamento constam nos anexos.

### **Direitos humanos e educação:**

- Educação em direitos humanos no currículo das licenciaturas de instituições federais de educação superior;
- Caderno educação em direitos humanos e governança: algumas similitudes com documentos da Unesco e do programa das nações unidas para o desenvolvimento;
- Liberdade é conquista social? Freire e Vigotski na perspectiva da educação em direitos humanos;
- Convenção das Nações Unidas sobre direitos da criança: marco para reflexão sobre infância e democracia;
- Defectologia e educação escolar: implicações no campo dos direitos humanos
- Pedagogia crítica e direitos humanos: fundamentos para uma proposta pedagógico-crítica em direitos humanos;
- Educação em direitos humanos para uma cidadania democrática e inclusiva: como trabalhar na escola e a partir da educação física;
- Direitos humanos e educação para uma outra democracia;
- Políticas de avaliação e de educação em direitos humanos: as contradições entre regulação e emancipação na educação básica;
- Educação integral. Uma questão de direitos humanos?;
- Narrativas da origem histórica dos direitos humanos nos manuais de direito;
- Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos;
- Cidadania e direitos humanos;
- Educação em direitos humanos: a percepção dos docentes da Unicamp;
- A construção da noção de direitos humanos em crianças e adolescentes.

### **Vulnerabilidade social e educação:**

- A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos;
- Pobreza e resiliência nas narrativas de educandos da EJA em situação de rua;
- Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências;
- Direitos da infância em contextos de necessidades humanitárias: fatores de risco e demandas educativas;
- Diferença e desigualdade: dilemas docentes no ensino fundamental.

É possível perceber, portanto, que a maioria dos artigos traz uma abordagem sobre educação como direito fundamental; alguns títulos indicam vulnerabilidade por meio de

estudo de casos ou políticas públicas e apresentam as ações afirmativas como influenciadoras da vulnerabilidade.

Por outro lado, muito embora a vulnerabilidade esteja presente, ela não aparece como uma ferramenta de análise central e, além do mais, a perspectiva tridimensional (educação, vulnerabilidade e direitos humanos) não foi verificada, uma vez que os trabalhos abordam os temas de maneira isolada ou com foco em outras dimensões ou em contextos específicos.

Portanto, esta pesquisa busca preencher essa lacuna, fornecendo uma análise aprofundada e embasada sobre o tema, utilizando dos cálculos de vulnerabilidade e tendo por foco a análise do Índice de Vulnerabilidade Social.

Foi realizada uma revisão integrativa da literatura, na qual as buscas perpassaram por referências diversas que poderão ser apresentadas sob vários formatos, quais sejam, livros, sites eletrônicos, revistas, teses, dissertações, artigos científicos, entre outros que puderam contribuir com o presente objeto de estudo, de domínio público. Na busca não houve limite temporal, tendo sido incluídos tanto materiais seculares quanto atuais.

A partir de uma abordagem paradigmática hipotético-dedutiva, objetivou-se o estabelecimento de relações causais entre variáveis de um fenômeno com o próprio fenômeno. O processo metodológico partiu da teoria para a formulação da hipótese com base na teoria subjacente: os educandos em situação de vulnerabilidade econômica têm acesso à dignidade por intermédio da educação. Essa hipótese serviu como ponto de partida para a investigação. A fim de validar ou refutar a hipótese levantada, recorreu-se à análise de evidências documentais e dados estatísticos governamentais (IVS). Esse método permitiu uma abordagem sistemática e rigorosa na avaliação da relação proposta entre vulnerabilidade econômica, educação e acesso à dignidade.

Em se tratando de um tema das áreas sociais, optou-se pelo método de pesquisa qualitativo, visto a abordagem humanista do trabalho. Fundamentado em autores de relevância nas áreas de conhecimento envolvidas, Educação e Direito, a pesquisa está calcada nos estudos observacionais e análise documental/textual de registros. Buscou-se, portanto, a partir da coleta de dados ofertados pelos órgãos oficiais de ensino, além de estudo documental, a construção do perfil dos estudantes na atualidade nacional, observando em particular suas características de ordem econômica. A pesquisa teve por foco a análise dos fenômenos sociais para se chegar à validação ou não da hipótese levantada: a efetivação da dignidade da pessoa humana ocorre por intermédio da educação?

Para tanto, o trabalho percorreu as seguintes etapas:

Os capítulos um e dois foram reservados à apresentação e contextualização da pesquisa e à sua introdução, respectivamente.

O capítulo três tem por foco um estudo sobre a história da educação brasileira desde seu momento inicial até a atualidade, uma vez que revisitar a história da educação é uma necessidade para o entendimento da educação atual. Não há possibilidade de análise de um cenário contemporâneo ignorando o que se foi. Portanto, o trabalho em questão buscou fazer esse apanhado a fim de pontuar os maiores eventos/fatos sociais que desenharam o que se conhece hoje por educação. Essa revisão histórica permitiu compreender a evolução do ensino no Brasil, fazendo posteriormente uma intersecção dentro de um quadro teórico de referência que analisasse a educação pelo viés aqui pesquisado.

No quarto capítulo tem-se o estudo e análise do fundamento da dignidade da pessoa humana e seus reflexos na educação. Para isso, percorreu-se inicialmente o conceito de dignidade humana na história humana, como esse conceito teve origem e seus desdobramentos. Compreender o significado atual de dignidade é fundamental para a análise do fenômeno social estudado. Fez-se necessário, portanto, o levantamento dos conceitos do campo do Direito sobre dignidade, além do estudo constitucional do tema. No campo jurídico buscou-se apontar as implicações desse conceito (dignidade) nos dispositivos legais, identificando as abordagens jurídicas e legais que protegem o educando em situação de vulnerabilidade, políticas públicas nacionais, seu papel na mitigação dessa vulnerabilidade e sua efetivação – ou não – no que diz respeito aos alunos que apresentam alguma carência econômica.

O quinto capítulo analisa os dados governamentais relacionados à vulnerabilidade econômica, utilizando o Índice de Vulnerabilidade Social, e explora a forma como esses dados se relacionam com os resultados educacionais. Para tanto, foram levantados os desafios encontrados por grupos em situação de vulnerabilidade econômica em relação à dignidade educacional à luz do IVS. Buscou-se a análise documental dos dados apresentados pelo Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA) para a obtenção de dados sobre o tema investigado a fim de analisar a efetivação do fundamento da dignidade humana por essa parcela da sociedade. Ademais, considerando a confiabilidade e disponibilidade de dados, foi realizado o levantamento das informações entre os anos 2000 a 2010 a partir do IVS, índice sintético que agrega um conjunto de variáveis quantitativas retiradas dos questionários da amostra dos censos demográficos decenais do IBGE, as quais postula-se serem determinantes de situações de vulnerabilidade social.

E por fim, no último capítulo, são apresentadas as considerações finais deste trabalho.

## **1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

Este primeiro capítulo aborda a história da educação brasileira, posto que é fundamental para a posterior análise da relação entre educação, dignidade da pessoa humana e vulnerabilidade social na atualidade. Compreender o contexto sócio-histórico da educação nacional é fundamental para elucidar os desafios e conquistas enfrentados ao longo dos anos, bem como as políticas e práticas que moldaram o sistema educacional do país. Explorar esse panorama histórico permite uma reflexão sobre como a educação tem sido um vetor de transformação social e de promoção da dignidade humana, ao mesmo tempo em que evidencia as persistentes vulnerabilidades sociais enfrentadas por determinados grupos dentro do sistema educacional. Entender a trajetória da educação no Brasil reflete na análise crítica da sua influência na promoção da igualdade de oportunidades e no enfrentamento das desigualdades socioeconômicas que afetam diretamente a dignidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

### **1.1 Educação brasileira na Colônia e no Império**

Compreender a história da educação brasileira é o primeiro passo para analisar a atualidade educacional do país. Para tanto, alguns autores foram selecionados a fim de remontar o passado. Para Amarilio Ferreira Jr. (2010), educação é e sempre foi elitista e excludente e é sob essa ótica que ele remonta a história da educação brasileira, desde o período colonial até o século XX. Para além do ponto de vista de Ferreira Júnior (2010), o capítulo irá recorrer a outros autores que abordam a história da educação brasileira, tais quais Maria Lucia Spedo Hilsdorf (2003) e Paulo Freire (2021), em especial, e, a partir dessas análises, remontar o que foi e o que é a educação nacional.

A fim de facilitar o entendimento desse período em específico (primeira parte da história), a pesquisa foi dividida em três espaços temporais. Inicialmente será abordado o Brasil Colônia (1549-1822), logo após o Brasil Império (1822–1889), e, por fim, a educação até a promulgação da Constituição de 1988.

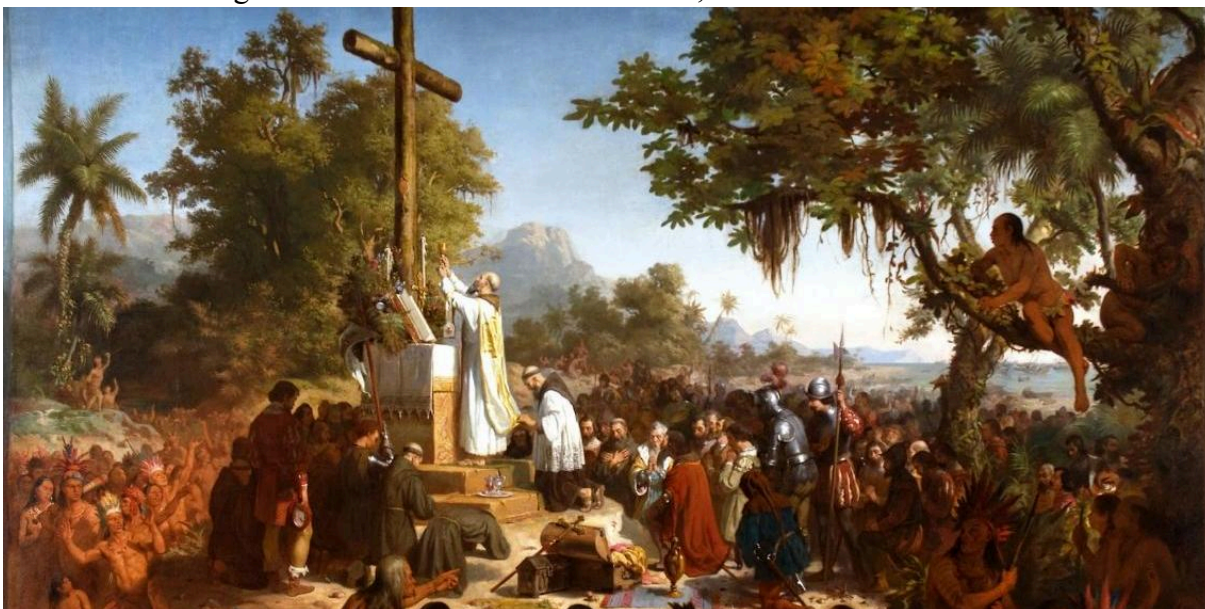
Para dar início aos estudos e focar o olhar no primeiro recorte temporal, faz-se necessário um recorte histórico e um apanhado geral do que acontecia no mundo para se

entender como tais acontecimentos trouxeram impactos à educação brasileira. Na Europa Ocidental ocorriam duas grandes reformas de cunho religioso (protestante e contrarreforma). Portugal adotava a religião católica como religião oficial do reino. É nesse período (1549) que se inicia a catequização dos povos originários, utilizando os idiomas português-tupi, e começa a surgir uma estrutura educacional que mantinha os interesses dos detentores do poder e a serviço deste (Ferreira Jr., 2010, p. 17-18).

Manoel de Nóbrega se instala, juntamente com os demais jesuítas, em Salvador para então catequizar os gentios. Observando as grandes resistências dos adultos chamados por eles de “brasis”, ocorre uma mudança – o foco passa a ser as crianças (curumins). Os jesuítas perceberam que os adultos já possuíam costumes rígidos que seriam muito difíceis de se superar, enquanto os menores ainda não estariam totalmente “contaminados” e poderiam combater os pecados dos pais.

Os padres percebem que a catequese “ensaiada nas naus”, segundo os modelos de aproximação e convencimento que eles já desenvolviam na Europa para reconquistar os hereges, não funciona, não dá resultados permanentes, ou seja, ela não resulta em aculturação e conversão. Será necessário inverter as prioridades: primeiro transformar ou suprimir a cultura indígena, para depois ensinar a doutrina (Hilsdorf, 2003, p. 7).

Figura 1 – A Primeira Missa no Brasil, 1860: Victor Meirelles



Fonte: Itaú Cultural (2023).

Uma das primeiras barreiras a ser vencida foi a barreira do idioma. A catequese se deu por meio dos idiomas português-tupi, uma vez que José de Anchieta gramaticou a língua tupi, e foi então nas casas de bê-á-bá que nasceram as primeiras “salas de aula”.

Os catecismos jesuíticos do século XVI se constituíram num instrumento de duplo significado: de um lado, possibilitavam o aprendizado das primeiras letras tanto no português quanto no tupi, isto é, transformaram-se em “cartilhas” que eram utilizadas como material didático do processo pedagógico desenvolvido no âmbito das casas de bê-á-bá, embriões dos futuros colégios da Companhia de Jesus e, do outro, veiculavam a concepção de mundo da chamada “civilização ocidental cristã” por meio da violência simbólica contra os elementos estruturais da cultura ameríndia (Ferreira Jr., 2010, p. 21).

É claro que isso gerou uma despesa que não conseguia ser mantida apenas com as doações, portanto, a pedido de Manuel de Nóbrega, a Coroa Portuguesa passou a direcionar para a Companhia valores para a manutenção dessa evangelização. É por esse motivo que os jesuítas começaram a possuir propriedades, fazendas de gado e cana-de-açúcar – o exercício de atividades econômicas pelos jesuítas acontecia apenas aqui, em Portugal essa ajuda era inexistente.

Hilsdorf (2003, p. 9) aponta que a ação missionária passou a ser custeada, portanto, com a redízima (um percentual de arrecadamento geralmente em espécie), utilizando a “desculpa” de que iriam formar os novos padres daquela companhia. No final das contas, tiveram acesso aos colégios apenas os filhos de colonos brancos, excluindo-se os mestiços e índios. Outra característica que diferenciava das regras previstas nas Constituições da Companhia de Jesus, além do financiamento, é que não era ofertado apenas o ensino secundário, já que as casas de bê-á-bá foram incorporadas às instituições brasileiras de ensino. O ensino primário seguia um sistema de aprendizado calcado na memorização e demais regras do *Ratio Studiorum*.

Contrariamente, o restante do mundo vivenciava uma ascensão da burguesia e uma consequente necessidade de estudar questões ligadas às ciências da natureza (física, química e biologia). Em decorrência dessa nova formatação do trabalho em solo nacional, além da precariedade desses conteúdos, observava-se o desaparecimento das populações ameríndias (a ocupação do território dizimava aqueles que seriam catequizados). Ficam, portanto, nos colégios da Companhia apenas os filhos das elites coloniais.

Em síntese: as terras brasílicas conheceram a escola desde 1549, isto é, quase desde o primeiro momento em que os lusitanos aportaram por aqui. Mas ela nasceu com o estigma de não ser para todos, ou seja, ficou excluído da educação escolar de caráter propedêutico o grande contingente da população colonial, formado pelos escravos desafricanizados, índios, mestiços e brancos pobres. Para eles, desde a infância, estava reservado apenas o trabalho braçal, acrescido de um pouco de instrução destinada às chamadas artes mecânicas, cuja



aprendizagem se processava por meio da prática que as crianças realizavam imitando as habilidades desenvolvidas pelos adultos (Ferreira Jr., 2010, p. 27). Por outro lado, àqueles que o ensino era permitido, a forma como o conhecimento era transmitido estava longe do ideal apostólico missionário, uma vez que nos conta Hilsdorf (2003, p. 9) que “nos colégios, para aculturar seus alunos brancos, os jesuítas usavam as formas da tradição, da repetição, da disciplina rigorosa com castigos físicos, da reclusão, da repressão e da exclusão”.

É sabido que Portugal sofreu uma crise econômica no século XVIII, e a extração de minério em Ouro Preto não sustentava mais os exorbitantes gastos da Coroa. A Companhia de Jesus, juntamente com a nobreza, exercia uma grande influência econômica e política no território, tanto que o padre Antônio Vieira exerceu papel de conselheiro no reinado de D. João IV. Foi nesse contexto que Marquês de Pombal assumiu o posto de primeiro-ministro de D. José I, expulsou a Companhia de Jesus e deu prosseguimento a uma reforma educacional a fim de combater os “atrasos” educacionais advindos dos jesuítas.

No que diz respeito aos conteúdos, não há que se falar em grandes modificações, até porque, segundo Ferreira Jr. (2010, p. 29), “ele queria apenas uma “descontinuidade sem ruptura” (promover mudanças sem abolir as velhas estruturas) no processo de reestruturação dos aparelhos estatais que administravam o Império português espalhado pelo mundo”. O objeto de estudo ofertado em território nacional com a Reforma Pombalina se assemelhava muito ao anterior, com a diferença de que as aulas régias passaram a ser parceladas e a unidade/organicidade do sistema anterior fora perdida.

Outros prejuízos podem ser apontados a partir de então. Os professores foram expulsos (e os que os substituíram ensinaram os mesmos conteúdos aprendidos pelos jesuítas), não houve uma formação de novos docentes, as ciências da história da natureza foram ignoradas quando muitos outros países caminhavam em direção à industrialização. Portanto, mesmo sem a Companhia de Jesus, o ensino permaneceu estruturalmente igual: uma educação para a elite (poucos) e a desconsideração dos escravos desafricanizados e dos povos originários (Ferreira Jr., 2010, p. 32).

Essa educação pautada nas necessidades das elites agrárias e escravocratas tinha como objetivo claro a manutenção do poder no *status quo*, nas mãos de quem já o possuía, desconsiderando a promoção humana. E é preciso ressaltar que essa educação desumanizada não era fruto da inexistência dos direitos humanos como os conhecemos hoje, mas sim porque os valores que tais direitos protegem estavam desprotegidos (intencionalmente) pelas ações portuguesas; a educação não tinha relação com o aspecto científico do trabalho.

As relações de produção ocorriam por meio da mão de obra dos africanos escravizados, mínimos aparatos tecnológicos e a força física complementava a ausência de máquinas ou ferramentas. Aos escravos, analfabetos, só foi ensinada a dor do chicote do carrasco, e, para compensar esse enorme abismo no processo de produção, mantinha-se a necessidade do aumento do número de indivíduos trabalhando; por isso, a permanência do tráfico de escravos.

A educação assumiu duas formas, educação para a política e a educação para o trabalho. Conforme falado, a educação para o trabalho foi inexistente, e no que diz respeito à educação para a política, a educação clássica formava os “doutores”, bacharéis em direito ou medicina, como explica Ferreira Jr. (2010, p. 35).

Ainda sequer falou-se em abolição da escravatura e já era possível identificar uma população considerável vivendo em situação de pobreza e miserabilidade, dos campos às cidades, com diferença latente entre a elite senhorial e os demais. São indivíduos que viveram à margem social. Muito embora o conceito de dignidade humana, tal como conhecido hoje, ainda não tivesse sido amplamente formalizado ou reconhecido no século XVI, não significa que a ausência de dignidade da pessoa humana não existisse em tal período. Houve grandes violações de direitos, e mesmo na ausência de termo técnico, as noções de justiça, respeito e valorização da vida já estavam presentes em diferentes culturas da sociedade.

Aqui pode-se começar a entender os caminhos que se desenhavam na educação brasileira e que podem, em alguns casos, ainda serem vistos na sociedade moderna. Doutores nasciam no berço das famílias ricas, e o trabalho cabia aos indivíduos sem importância. A educação formava e mantinha a classe dominante no poder, e as elites desfrutavam do ócio que só era permitido em virtude do trabalho escravo. O brasileiro, em comparação com os indivíduos de outras nações, era menos instruído, valorizava o estudo como forma de aquisição de títulos/poder e desprezava o trabalho e o seu trabalhador.

Ainda seguindo os passos da história, o pós-independência, em 1822, trouxe consigo um novo ordenamento jurídico. Criada a fim de manter a realidade sócio, político e econômica vigente à época, na Constituição outorgada em 1824 é possível encontrar apenas duas passagens que regulam a educação.

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

(...)

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes (Brasil, 1824).

Logo após, o Ato Adicional modificou algumas questões relativas a essa Constituição e transferiu às províncias a competência/obrigação de criar e financiar as escolas mencionadas no inciso XXXII. Ocorre, no entanto, que essas províncias sentiam os efeitos da estagnação econômica no Brasil, e isso influenciou diretamente no baixo número de escolas criadas (Ferreira Jr., 2010, p. 40).

Em resumo, pedagogicamente “as cartas” eram dadas pelo poder central, mas ele desobrigou-se de financiar os custos do ensino elementar. Aqui, portanto, nasce a divisão de responsabilidades entre os poderes no que diz respeito à educação, divisão vista até a contemporaneidade. Hoje, União, estados e municípios dividem entre si atribuições/competências específicas de cada instância.

Destacam-se três aspectos da educação ofertada nesse período: 1. as legislações criadas pelas províncias não fizeram mudanças significativas no que diz respeito ao currículo; 2. as escolas primárias eram promotoras da ideologia estatal, dando enfoque ao ensino da moral e fé cristã; 3. o ensino destinado às mulheres refletia a sociedade agrária, e a elas era ofertado aritmética básica e habilidades voltadas à economia doméstica, uma vez que elas figuravam num lugar de submissão (Ferreira Jr., 2010, p. 42).

As escolas de primeiras letras imperiais adotaram o método monitorial que era, ao mesmo tempo, um ensino mútuo, simples, breve e de pequeno custo, que se deu da seguinte forma: aos alunos mais avançados (monitores) competia a tarefa de ensinar os colegas; apenas esses monitores poderiam ter comunicação direta com o professor, e o processo de aprendizagem continuava mnemônico (mecânico e de memorização). Essa estrutura piramidal permitia que um único professor atendesse cinquenta monitores que, por sua vez, ensinavam para até quinhentos alunos.

Ferreira Jr. (2010, p. 44-45) mostra, de fato, como o ensino no Brasil Império ficou restrito apenas a uma pequena parte da população, uma vez que o Brasil tinha há época 8 milhões de habitantes, 1,2 em idade escolar e apenas 107 matrículas na escola primária. A partir desses números pode-se perceber a exclusão e elitismo intelectual a que a população estava sujeita.

A formação no ensino superior não trilhou um caminho diferente. O Colégio D. Pedro II no Município Neutro (1837) era a única instituição imperial que conferia o título necessário de bacharelado para se frequentar as faculdades de direito e medicina. Ali tornou-se, portanto,

um grande berço para jovens aristocratas que viriam governar aquela sociedade posteriormente.

## **1.2 Educação brasileira na república – até 1945**

A educação brasileira sofreu transformações e enfrentou desafios ao longo de toda a sua história. Após a Proclamação da República, o objetivo era modernizar o sistema, criar escolas públicas e valorizar a educação como ferramenta da formação do cidadão. A realidade mostrou uma infraestrutura precária, baixa qualidade de ensino e desigualdade de acesso à educação em todo o extenso território nacional.

Nesse meio século 1889-1945 ocorre a transformação de uma sociedade fundamentalmente agrária para uma realidade mais urbano-industrial, e, de maneira lógica, essa mudança econômica-social refletiu-se no sistema educacional vigente. Essa nova composição social passa pelo crescimento dos setores de prestação de serviço, regime escravo ao assalariado, a importação não apenas de trabalhadores imigrantes, mas de novas ideias, além do fim da monarquia (Hilsdorf, 2003, p. 58-59).

O mundo experimentava um capitalismo cada vez mais fortificado, a revolução industrial produzia mercadorias que jamais seriam consumidas por homens escravizados, e, para garantir mão de obra assalariada consumidora, em 1888 a escravidão chega ao seu fim. Os escravos desafricanizados, agora livres, foram substituídos por imigrantes europeus, e para estes era necessário garantir a necessidade de submissão aos baixos salários.

Dito isso, a Lei de 1850, Lei de Terra, optou por uma divisão de terras em latifúndio. A aquisição de terra só iria ocorrer por meio de contrato de compra e venda (e não mais por ocupação), mediante taxa de registro de propriedade e sob elevado preço. Assim, os europeus imigrantes não conseguiriam mais comprar pequenas propriedades quando aqui chegassem e se transformariam em assalariados mal remunerados (Ferreira Jr., 2010, p. 53-54). No fim eles passaram a ocupar as cidades e realizar ali os mesmos trabalhos de comércio que exerciam na cidade natal, posto que não eram de fato mão de obra especializada.

O início da educação na República foi marcado por algumas questões: assalariamento gradativo dos trabalhadores, massa migratória, política educacional republicana, criação de novas escolas e modelos escolares e reforma da instrução paulista. O que se percebe então é que as consequências desses pontos para o ensino foram sentidas de algumas formas.

O processo de mudança República-Monarquia contou fortemente com a educação; os republicanos estabeleceram que a educação formaria o homem progressista, votante, cidadão, e isso se daria pela frequência escolar. Mas nesse ideal residia um pensamento que estratificava a sociedade de acordo com a posição no mundo do trabalho, branca, imigrante – fazendo as vezes dos escravizados. Caberia à educação solucionar os problemas sociais. A escola foi estruturada nos modelos dos cafeicultores: o ensino básico para as massas e a educação científica para suas elites (Hilsdorf, 2003, p. 61-62).

É importante para a análise que segue considerar que o princípio da igualdade de todos perante a lei estava presente na Constituição de 1891:

Art. 57.º A constituição assegura e garante a todos que estiverem no Estado a inviolabilidade dos **direitos de igualdade**, liberdade, segurança e propriedade, nos termos do art. 72.º da constituição federal. [...] III) **Todos são iguais perante a lei**; o Estado não admite privilégios de nascimento, não reconhece foros de nobreza, nem concede títulos de fidalguia ou condecorações; perderão todos os direitos políticos os cidadãos que aceitarem condecorações ou títulos nobiliárquicos estrangeiros. (Brasil, 1891, grifo da autora).

A noção de igualdade prevista em lei traz consigo também a ausência de privilégios herdados, a necessidade de garantia de igualdade e condições para que todos possam desenvolver suas capacidades e potencialidades. Para a concretude desse ideal, faz-se necessária a presença da educação, a fim de garantir o pleno desenvolvimento de cada indivíduo.

A história mostra que a chegada de imigrantes aumentou o número de trabalhadores e estudantes nos centros urbanos, principalmente. Sob a proteção da igualdade, foram implementadas a Escola Normal e o Grupo Escolar. Escola Normal para a formação de professores e o Grupo para educar os cidadãos republicanos.

Aqui passa-se a ver a formação do ensino tal como é hoje, com a criação das séries anuais, divididas em classes de alunos, sob o comando de um diretor que reunia em um único estabelecimento de ensino as séries de primeira à quarta. No ponto de vista conteudinal, os Grupos Escolares ofertavam aos cidadãos os conhecimentos de escrita, leitura, ciências, história e geografia. Vale acrescentar aqui que o regime do Padroado é extinto com a previsão legal de laicidade do Estado (Ferreira Jr., 2010, p. 56).

Os grupos escolares eram urbanos, e os filhos dos imigrantes acompanhavam seus pais nas lavouras de café, portanto, não frequentavam essas instituições; os filhos de ex-escravos e dos brancos e pobres também permaneceram à margem dessa escolarização, o que reproduziu novamente o processo elitizado e excludente da educação no Brasil.

A partir de tais afirmações, é possível constatar a violação do princípio da igualdade previsto constitucionalmente e em grande escala ignorado pelo poder público. Não houve igualdade de acesso, permanência ou possibilidade de frequência ao Grupo Escolar pela maioria da população.

Os métodos pedagógicos aplicados pelos Grupos Escolares no território republicano foram replicados após a reforma na educação de São Paulo. Uma metodologia importada da Alemanha por Caetano de Campos partia da observação dos alunos frente ao objeto estudado; aqui buscava-se um olhar crítico de raciocínio e percepção por parte das crianças.

Repetindo a história até então contada, novamente o que prevaleceu foram os métodos de ensino de memorização, verbalização, retenção de conteúdo e avaliação pelo professor. Enfim, o ensino republicano carregou em sua estrutura e aplicação os mesmos fantasmas da escola colonial e imperial.

Segundo Ferreira Jr. (2010, p. 59), as transformações nas relações capitalistas de produção e consumo também foram sentidas na educação e, a partir de 1920, unidades federadas tentaram universalizar o acesso à escola pública. Os ideais liberais eram defensores da ideia de que a educação era um grande problema a ser resolvido, e uma vez que ela fosse reformada, amplamente distribuída e incorporada às classes até então ignoradas, o Brasil conseguiria o tão almejado progresso nacional.

Embora em 1924 tenha sido fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE) sob um plano de fundo liberal, o que aconteceu foi uma aliança entre as elites agrárias e a Igreja Católica. Os defensores da escola laica perderam essa luta e como consequência:

a aliança que se estabeleceu entre as duas principais forças conservadoras de então, latifundiários e igreja católica, acabaria por selar o fim do preceito da laicidade consagrado na Constituição de 1891, isto é, das escolas públicas sem o ensino religioso (Ferreira Jr., 2010, p. 60).

O favorecimento de uma religião em detrimento de outra e uma visão conservadora podem perpetuar desigualdades, sociais ou culturais. A educação focada em uma crença específica incorre no risco de desrespeitar diversidades, pluralidades de pensamento e marginalizar populações.

Seguindo a passagem do tempo, após a crise econômica de 1929 ocorreu no Brasil uma revolução da sua burguesia, ainda que tardiamente em comparação com os demais países europeus. Uma vez que essa burguesia carecia de força para modificar as estruturas sociais de base, ela se juntou às oligarquias. O Estado, de caráter autoritário, era detentor de um forte

poder e controle da sociedade civil. A oposição (principalmente sindicatos de esquerda) foi duramente freada, solidificando, assim, um processo de modernização autoritária do capitalismo brasileiro (Ferreira Jr., 2010, p. 61).

O Governo Provisório de Getúlio Vargas inaugurou uma reforma na educação a nível nacional, colocou fim à laicidade do ensino e criou o Ministério da Educação. Tais ações não ficaram imunes a críticas e foram combatidas pelos liberais da Nova Escola. Conhecida como Reforma Francisco Campos, esse movimento do governo de Getúlio Vargas acabou por tornar, também, o ensino secundário ainda mais distante das classes baixas em virtude dessa nova organização. Para Ferreira Jr. (2010, p. 68), “a escola secundária que emergiu após a Revolução de 1930 continuava reforçando o caráter bacharelesco da cultura escolar no Brasil, principalmente porque se constituía em nível de acesso obrigatório ao ensino superior”.

Um dos documentos considerados de maior importância para a educação brasileira do séc. XX, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi criado em 1932 por Fernando de Azevedo e defendia uma educação pública, escolaridade universal dos 7 aos 15 anos e formação igual para todos, que deveria acontecer em uma escola única. Um documento que para muitos foi considerado progressista, liberal ou avançado à época é ainda um documento que aproximadamente 100 anos depois continua sendo utópico em muitos aspectos.

Do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova ergue-se uma batalha ideológica de “liberais x católicos”. Conforme dito, a educação liberal tinha por base um ensino independente de dogmas, gratuito e estatal; por outro lado, a Igreja Católica defendia o ensino religioso no currículo dos estudantes, bem como ajuda financeira do governo às escolas confessionais (Ferreira Jr., 2010, p. 72). Esse embate reverbera nas discussões da Assembleia Constituinte de 1934, que passa a reconhecer:

Art 153 – O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais (Brasil, 1934).

Houve, portanto, uma tentativa do dispositivo legal em equilibrar diversidade religiosa e laicidade na educação. O ensino religioso virou facultativo, mas ganhou espaço formal na educação. A liberdade de crença foi mantida e vale destacar que a matéria está presente até hoje no currículo escolar dos alunos do ensino fundamental.

Essa separação ideológica no país também sofreu influências dos acontecimentos internacionais – as duas grandes guerras. De um lado o Partido Comunista Brasileiro (PCB)

representando os progressistas, e de outro a Associação Integralista Brasileira (AIB), constituído pelos reacionários e Igreja Católica. Em 1935 Getúlio Vargas, então, alia-se aos fascistas e estabelece a ditadura varguista ou Estado Novo, e isso repercute na reforma educacional (1942-1946) com as Leis Orgânicas do Ensino.

Conhecida também como Reforma Capanema, uma vez que o ministro da Educação à época era Gustavo Capanema, a implementação dessa reforma se deu subdividindo o ensino médio em ensino médio científico e ensino médio clássico, mantendo a tradição do ensino secundário reservado à aristocracia, e no nível básico mantendo a elitização para os cursos universitários.

Ademais, a maior inovação trazida por essas leis foi a divisão da educação em propedêutica e instrucional para o mundo do trabalho; isso quer dizer que legalmente foi criada uma separação dos alunos em classes sociais com a divisão dos cursos em Curso Normal, Curso Industrial e Curso Comercial. O tempo para a formação neles era demasiadamente longo, e isso ia de encontro com as necessidades econômicas e de produção vigentes.

Em 1953 a aprovação da Lei 1827 acabou por revogar a proibição dos alunos concluintes do ensino industrial de prestarem prova para os cursos de medicina, direito e engenharia (reservados às elites), e, sobre a morosidade dos concluintes ingressarem no mercado de trabalho, cria-se o Sistema S de ensino – Serviço de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAC) – para que então seja possível a formação profissional em maior escala da mão de obra no Brasil (Ferreira Jr., 2010, p. 77-78).

### **1.3 Educação brasileira na república – 1945 até 1988**

O término da Segunda Guerra Mundial acarretou a deposição do regime ditatorial de Getúlio Vargas, e em 1946 uma nova Constituição foi promulgada. Sobre a educação, seu artigo 5º previu a competência da União em legislar sobre as diretrizes básicas da educação. Em um país no qual a educação já se encontrava atrasada, foram necessários 13 anos de muita disputa ideológica entre liberais e conservadores para a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1961. Além de tardia, a LDB apresentou-se como mais uma ferramenta de



exclusão e elitismo. Ela manteve o “espírito” das Leis Orgânicas, não foi capaz de sanar as necessidades da sociedade de 1930 e encontrou em Paulo Freire um grande crítico.

Freire argumentava que o cenário educacional do país sofria profundamente em dois aspectos: o baixo número de escolas que era insuficiente para atender à demanda populacional e a qualidade do ensino ofertada, que continuava privilegiando a memorização e um conteúdo desconexo da realidade do estudante. A partir disso, Freire desenvolveu a sua teoria da “Pedagogia do Oprimido” em meio a um período de grande agitação política e social. Na década de 1960, ele propunha que a erradicação do analfabetismo acontecesse para que assim o homem, por meio do conhecimento, viesse romper com as amarras do passado agrário, tornando-se ativo e consciente da sua própria história. Em suas palavras, “Descobrem que, como homens, já, não podem continuar sendo ‘quase-coisas’ possuídas e, da consciência de si como homens oprimidos, vão à consciência de classe oprimida” (Freire, 1987, p. 101).

Sua metodologia de alfabetização de adultos propunha a utilização de “palavras geradoras”, que seriam termos retirados do próprio contexto social dos sujeitos da aprendizagem após amplo debate sobre a realidade daqueles indivíduos. O resultado do trabalho de alfabetização junto à conscientização política foi tão significativo que o Ministério da Educação (MEC) replicou a nível nacional.

Neste ponto é necessário fazer um adendo no sentido de que a metodologia Freiriana aplicada na época provocou mudanças na política vigente. Segundo dados apresentados por Ferreira Júnior (2010, p. 94), os números da população eram 34,5 milhões de brasileiros com idade acima de 18 anos, e desse total 15,8 eram analfabetos. A metodologia freiriana não apenas alfabetizava as classes mais pobres como também as transformava em eleitores, uma vez que a Constituição de 1946 proibia o direito de voto aos analfabetos, o que se fez sentir na política.

O que se viu com a utilização do método de ensino por meio das palavras geradoras foi a alfabetização de 300 trabalhadores rurais em apenas 45 dias. Se esse número fosse replicado nacionalmente, milhões de pessoas marginalizadas, antes analfabetas, passariam a poder ir às urnas. O que nos conta a história é que isso jamais aconteceu, uma vez que o golpe de estado, em 1964, aboliu essa prática.

Passando então à análise da questão educacional ao longo do então conhecido Golpe Militar de 1964, pode-se dizer que houve um profundo impacto na história do país, haja vista que com a manutenção do capitalismo enquanto regime econômico as reformas educacionais intencionavam a criação de formas educacionais que aumentassem a produtividade para o trabalho.

Sobre o assunto, Vinagre e Pereira (2008, p. 37) asseveram:

No contexto ditatorial pós-golpe militar de 1964, os direitos civis e políticos foram brutalmente subtraídos pelas medidas de repressão mais sombrias da história do país. Com amparo em “instrumentos legais” – os atos institucionais –, foram cassados os direitos políticos de lideranças sindicais e partidárias, de artistas e intelectuais; foram fechadas as sedes das organizações estudantis e dos trabalhadores. O direito de opinião e organização foi restringido e adotada a censura nos meios de comunicação. Práticas de prisões arbitrárias, torturas e execuções sumárias de opositores do regime eram frequentes. Direitos tais como a inviolabilidade do lar e da correspondência eram sistematicamente desrespeitados, assim como o direito à vida e à integridade física, em nome da ideologia da “segurança nacional”, que legitimava a autonomização do aparato policial, inclusive frente ao Estado.

Sobre as reformas educacionais, fica evidente a motivação de se criar formas de aumentar a produtividade para o trabalho. Para tanto, houve mudanças na universidade e implantação do 1º e 2º graus. O 1º grau reunia as oito primeiras séries obrigatórias, e o 2º, facultativo, preparava em pouco tempo o aluno para atuar na indústria, serviços e agricultura (não houve aqui preocupação com a qualidade da educação ofertada, mas sim com a sua quantidade). Na educação superior, observa-se uma reorganização do sistema para atender aos interesses econômicos de empresas privadas ou não. O resultado desse movimento foram altos índices de analfabetismo e marginalização dos profissionais ou o seu desemprego, além da alta desvalorização dos profissionais da educação. A fim de substituir a metodologia freiriana, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi instituído, mas revelou-se um fracasso (Ferreira Júnior, 2010, p. 98-100).

Em 1968 ocorreu a Reforma Universitária, que tinha por pauta os problemas que a educação de ensino superior encontrava: falta de estrutura, desatualização do currículo, desqualificação dos profissionais, número aquém de vagas, ausência de financiamento e democratização do ensino. A reforma veio a fortalecer os movimentos estudantis e de esquerda que, de forma armada, combatiam a ditadura militar. Assinala-se também que nesse período as camadas sociais da classe média, que antes tinha apoiado o golpe, agora insatisfeitos com as supressões de direitos, tornaram-se o setor mais mobilizado contra aquele regime político. Vale acrescentar que o setor educacional exerceu um papel de grande protagonismo nesse processo.

Resumidamente, pode-se observar uma presença gradativa da educação nas constituições anteriores. Na Constituição de 1824 ela surgiu como instituição primária e gratuita aos cidadãos, embora a maior parte dessa população fosse de pessoas escravizadas e, portanto, excluídas do processo educacional. Em 1891, a Constituição que substituiu a

anterior dispôs sobre a laicidade do Estado no ensino público, sem informar se a educação seria ou não obrigatória a todos. Em 1934, o Constituinte apontou a precedência familiar sobre o Poder Público e introduziu a obrigatoriedade escolar para o ensino primário. A novidade no texto legal da Constituição de 1937 foi a restrição à noção de ensino gratuito indiscriminado, posto que o Estado teria papel subsidiário a esse direito. A Constituição de 1946, por seu turno, elencou a educação como direito de todos, apontou a possibilidade de o ensino ser ministrado no lar e nas escolas e garantiu serviços auxiliares ou de assistência aos estudantes. Por fim, a Constituição de 1967 ampliou o período obrigatório de escolarização, apontou mecanismos de oferta de bolsa de estudos e explicitou a educação como direito que deve ser garantido a todos.

Dando continuidade à análise histórica da educação brasileira, observa-se que o próximo marco histórico que se apresenta é a promulgação da Constituição da República em 1988; nesse ponto, é preciso apontar que o recorte temporal escolhido para a pesquisa histórica apresentada neste primeiro capítulo foi o período Brasil Colônia até a promulgação da Constituição da República de 1988.

O desenrolar dos fatos e eventos a partir de então serão analisados no capítulo seguinte, atrelados às demais discussões, observando os dispositivos legais referentes à educação e a efetivação ou não desses direitos. Doravante analisam-se as características desta Constituição, as garantias referentes à educação previstas pelo Constituinte e os impactos desse texto legal no cenário atual.

## **2 DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA**

Neste capítulo dedicado à Dignidade da Pessoa Humana, será examinado o conceito de dignidade da pessoa humana e sua relação com a educação, como um pilar constitucional. Para isso, é importante traçar a trajetória histórica dos direitos humanos e fundamentais, com foco na consolidação da dignidade da pessoa humana como princípio central. Em seguida, será explorado o papel fundamental da dignidade humana como alicerce constitucional para a educação, evidenciando como essa conexão impulsiona políticas educacionais atuais. Por fim, será traçada a evolução dos direitos sociais, com ênfase nos direitos de segunda geração, especialmente o direito à educação, demonstrando seu papel essencial na promoção da dignidade das pessoas em meio às diversas dimensões da vulnerabilidade social. É importante ressaltar que os eventos históricos mencionados, embora não sejam extensivamente discutidos neste trabalho, são fundamentais para a contextualização do tema. Eles fornecem o pano de fundo necessário para compreender o foco principal da pesquisa. Uma revisão crítica da história é essencial para identificar os momentos-chave que impactaram a educação nacional e as concepções de direitos humanos, direcionando assim a análise para os desdobramentos desses eventos.

### **2.1 O surgimento dos direitos humanos e fundamentais: uma análise sobre a dignidade da pessoa humana**

Inicia-se aqui a discussão trazendo à baila duas definições encontradas na doutrina para direitos humanos. Dalmo de Abreu Dallari define que:

A expressão é uma forma abreviada de mencionar os direitos fundamentais da pessoa humana, que lhe permitem existir, desenvolver-se e participar plenamente da vida. Associa as características naturais dos seres humanos, a capacidade de cada um e os meios de que pode valer-se como resultado da organização social. São as necessidades essenciais da pessoa humana, iguais para todos (Dallari, 1998, p. 7).

O termo “direitos fundamentais da pessoa humana” aponta claramente que a dignidade é intrínseca e as liberdades básicas devem ser asseguradas a todos os indivíduos sem qualquer distinção social, cultural ou econômica. Postula-se aqui direitos reais, concretos, que figuram

longe de abstração e são responsáveis pela participação plena, pela existência digna e pelo desenvolvimento integral dos seres humanos.

Isso posto, quando se observa que a vulnerabilidade social coloca grupos em situação de marginalização, esses indivíduos passam a encontrar barreiras ainda maiores para o exercício desses direitos, incluindo o direito à educação. A vulnerabilidade se manifesta nas multiplicidades de fatores, incluindo pobreza, discriminação, exclusão social ou falta de acesso a serviços básicos como saúde e educação. A educação torna-se um dos meios mais eficazes no empoderamento individual, na busca pela mitigação das vulnerabilidades e é por meio dela que as pessoas podem reivindicar e usufruir de outros direitos. Assim sendo, a efetivação dos direitos humanos perpassa pelo combate à vulnerabilidade social e pela garantia de educação de qualidade para todos, uma vez que ela não é um direito em si, mas um meio para a realização de outros.

José Afonso da Silva (2005, p. 176), por seu turno, assevera que direitos humanos “consistem nas prerrogativas e instituições que o direito positivo concretiza em garantias de uma convivência digna, livre e igual de todas as pessoas”.

Isso posto, faremos o percurso do caminho histórico dos direitos humanos, desde seu nascimento até sua definição na atualidade. Mas, antes de analisar a sua construção histórico-social, faz-se necessário entender o seu significado e, a partir dele, compreender sua importância. Em resumo às duas ideias apresentadas, os direitos humanos nos garantem a existência plena enquanto indivíduos e sem eles jamais nos seria possível uma convivência digna, igual e livre.

Sob o aspecto histórico, cumpre esclarecer que não há um marco específico do qual se possa afirmar que dele tenha nascido uma disciplina jurídica. Em se tratando de direitos humanos, não é possível estabelecer em qual momento da evolução humana ele tem sua origem; por outro lado, o que podemos fazer aqui é apontar alguns eventos históricos que trazem consigo as raízes do seu surgimento. Válido também dizer que a noção de direitos humanos perpassa por uma construção histórica que leva em conta as tradições, costumes e modo de pensar de um povo, povo este que está em constante transformação ao longo do tempo.

Na história mais remota, em 539 A.C., após conquistar a Babilônia, Ciro determinou a libertação de escravos, dando-lhes a prerrogativa de escolher sua religião, além do reconhecimento de igualdade racial. Tudo isso fora escrito em um artefato de barro, conhecido na modernidade como o Cilindro de Ciro. Há quem defenda ser esta a primeira carta de direitos humanos conhecida.

Já no séc. XIII, a história conta o momento em que os súditos obrigaram o Rei João a assinar o que seria hoje a Carta Magna da Inglaterra. Esta previa a inviolabilidade dos direitos do povo, que não poderiam ser desrespeitados nem pelo próprio monarca. Ainda na Inglaterra, em 1628, o Parlamento criou quatro princípios que resguardavam os direitos civis: 1. necessidade de consentimento do Parlamento na cobrança dos tributos; 2. proibição de alojamento dos soldados nas casas do cidadão; 3. proibição da prisão de súditos sem comprovação; 4. Proibição da aplicação da Lei Marcial em tempos de paz. Logo em seguida, em 1679, nasce a lei de Habeas Corpus. Já em 1689, o art. 1º do British Bill of Rights – um contrato social entre súditos e soberanos – assegurava que o Rei deveria submeter-se à lei.

Nos Estados Unidos, por autoria de Thomas Jefferson, o Congresso aprovou em 1776 a Declaração de Independência, na qual as treze colônias deixaram de fazer parte do Império Britânico. Aqui dois direitos, influenciados pela Revolução Francesa, destacam-se: direito à revolução e os direitos individuais.

Na França, em 1789, ocorreu a instauração da Primeira República, e com isso surgiu a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, uma vez que os franceses entendiam que os direitos humanos eram direitos naturais e, portanto, todo cidadão teria naturalmente os direitos a ser livre, ter segurança, garantir sua propriedade e resistir a atos de opressão.

Embora Napoleão tenha, na França, em 1800, extirpado essa recente democracia, ele não conseguiu ali permanecer por muito tempo, uma vez que 14 anos depois foi expulso de lá. Com a sua derrota, surgiram inúmeros acordos internacionais entre os países europeus para a garantia de direitos.

Avançando no tempo, em 1848 Marx e Engels criaram e lançaram o Manifesto Comunista, que trouxe críticas (sob um viés socialista) ao regime liberal.

A Convenção de Genebra, em 1864, adotada entre países europeus e americanos, previa uma convenção para tratamento de soldados feridos em combate.

A fim de reprimir o tráfico em todo o continente Africano, o Ato Geral da Conferência de Bruxelas, em 1890, adotava medidas para proteger as populações nativas, embora tenha permitido a continuidade da escravidão em alguns países signatários onde ela ainda era presente.

Avançando um pouco mais no tempo, depara-se com um dos grandes marcos históricos, a Primeira Grande Guerra Mundial, que, por sua consequência, criou em 1919 a Liga das Nações, em Versalhes, que tinha por objetivo evitar futuras guerras. Infelizmente, mesmo com esse documento, houve o extermínio de milhões de judeus, e a fome e a miséria se espalharam com o final da Segunda Guerra Mundial, quando praticamente todos os direitos

foram violados nesse episódio da história humana. A partir disso, em 1945, a Organização das Nações Unidas (ONU) foi criada com a finalidade de “reafirmar a fé nos direitos humanos fundamentais na dignidade e valor da pessoa humana”.

Três anos após, a ONU adotou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que elencou o que seriam os direitos humanos básicos de todo indivíduo.

Com essa declaração, um sistema de valores é – pela primeira vez na história – universal, não em princípio, mas de fato, na medida em que o consenso sobre sua validade e sua capacidade para reger os destinos da comunidade futura de todos os homens foi explicitamente declarado (Bobbio, 2004, p. 18).

Esse hoje é considerado o “marco normativo fundamental” que prevê direitos mínimos dos seres humanos. Ela declara ao mundo inteiro que basta a condição de ser pessoa para que esses direitos universais sejam vinculados àquele indivíduo, e que ele tem a possibilidade de sua reivindicação em qualquer circunstância em que não for respeitado.

A partir dessa breve análise, fundamental para o entendimento da construção histórico-social dos DH (direitos humanos), tem-se agora também um plano de fundo que permite vislumbrar a evolução, a importância de tais direitos e como eles moldaram a sociedade contemporânea.

Do ponto de vista teórico, sempre defendi – e continuo a defender, fortalecido por novos argumentos – que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas (Bobbio, 2004, p. 9).

Essa visão pragmática dos direitos humanos aponta que tais direitos não são imutáveis ou abstratos, mas construções da própria sociedade a partir da sua evolução. São históricos porque são produtos do seu tempo, nascidos de situações específicas e isso reflete a noção de que os direitos do homem estão atrelados ao contexto social e político e de que eles vão surgindo conforme a necessidade gradativamente, posto que esse processo contínuo de reconhecimento de direitos vai acontecendo pouco a pouco nas diferentes sociedades. A partir dessas considerações, é possível dizer que a luta pelos direitos humanos não tem fim; uma sociedade em constante transformação vai exigir uma adaptação e reformulação desses direitos uma vez que novas questões sociais virão à tona.

Conforme já dito, em resposta às atrocidades ocorridas no período da Segunda Guerra, surgiu a necessidade de criação de mecanismos para coibir tais ações. Os alicerces de um novo ordenamento jurídico internacional baseado em princípios fundamentais foram expostos

em São Francisco com a carta das Nações Unidas – que em seu preâmbulo reafirmou a fé nos direitos humanos fundamentais, na igualdade e no valor da pessoa humana. Ademais, ele expressa a promoção do progresso social, além de um dos quatro objetivos das Nações Unidas, que é obter a cooperação internacional nos direitos humanos e fundamentais, sem qualquer tipo de distinção.

Os direitos humanos são construções históricas e por isso não surgem todos de uma vez; portanto, os direitos humanos pertencem ao indivíduo – qualidade de ser humano –, que não pode ser privado de sua substância em nenhuma circunstância, sendo intrínsecos à condição humana.

Artigo 1º Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade. (Organização das Nações Unidas, 1948).

O pacto internacional sobre direitos civis e políticos, econômicos, sociais e culturais apresenta manifestação sobre essa base ética fundamental em seu primeiro parágrafo, reconhecendo a dignidade inerente da pessoa. É uma expressão do princípio de universalidade de direitos, incluindo o direito de igualdade de proteção da lei e pela lei.

Os direitos humanos são devidos pelo Estado para todos os indivíduos dentro de sua jurisdição. O princípio de direitos universais inalienáveis de todos os seres humanos é firmemente ancorado no direito internacional dos direitos humanos.

Antes de continuar a análise, é preciso distinguir direitos humanos de direitos fundamentais para que ambos não sejam tidos como sinônimos. É possível traçar semelhanças em direitos humanos e fundamentais: ambos estabelecem direitos individuais, sociais e coletivos a serem garantidos à pessoa humana, ambos visam a dignidade da pessoa humana e o respeito e ambos constituem o fundamento dos estados democráticos. Por outro lado, também se pode traçar algumas diferenças: direitos humanos são tipicamente internacionais, os direitos fundamentais ocorrem tipicamente no plano interno daquele Estado. A diferença entre direitos humanos e fundamentais não está no conceito, visto que ambos possuem a mesma finalidade, mas no plano em que são consagrados: direitos humanos no plano internacional, e direitos fundamentais são consagrados na Constituição Federal.

Ao mesmo tempo que existem os direitos sociais, difusos e coletivos, existe a internacionalização desses direitos. As primeiras declarações dos direitos dos homens, por exemplo – como foi a da Revolução Francesa e a Declaração da Constituição Americana –, não eram universais. O que se observou é que após a Segunda Guerra Mundial todos os países



começaram a garantir esses Direitos, mas é preciso apontar algumas dificuldades na sua observância no caso concreto, como as questões relativas à efetividade destes. Os direitos humanos não possuem coercitividade, tem caráter mais simbólico do que uma coercitividade, uma vez que é um direito que se não estiver previsto na legislação do país, não tem efetividade nenhuma. Isso posto, é necessário que tais direitos sejam fundamentados na norma jurídica do país para que passem a ter força de lei – tornando-se, portanto, direitos fundamentais.

Ademais, cumpre assinalar que os direitos fundamentais possuem aplicação imediata. É necessário dizer que a nossa Constituição Federal possui efeito vinculante que se estende a todos, inclusive ao Poder Legislativo. Todos devem acatar as disposições constitucionais, inclusive – e especialmente – o Poder Legislativo. Este não possui autonomia para restringir direitos fundamentais, ainda que tenha competência para criação de normas gerais. Não se pode produzir uma legislação que contrarie os direitos e garantias fundamentais: a Constituição vincula seu cumprimento a todos.

A norma indica que os direitos fundamentais não precisam de autorização para o seu cumprimento. O efeito imediato dos direitos e garantias fundamentais se manifesta plenamente na esfera individual. No que diz respeito aos direitos sociais, como é o caso da educação, para garantir o funcionamento desse direito se faz necessária uma “ação” estatal para sua efetivação, e é a efetivação ou não do direito social à educação que será analisada no corpo desta pesquisa.

Para Ingo Wolfgang Sarlet (2007, p. 470),

No que diz com a eficácia dos direitos fundamentais propriamente dita, há que se ressaltar o cunho eminentemente principiológico da norma contida no art. 5º § 1º da nossa Constituição, impondo aos órgãos estatais e aos particulares (ainda que não exatamente da mesma forma), que outorguem a máxima eficácia e efetividade aos direitos fundamentais em favor dos quais (seja qual do a categoria e qual pertençam e consideradas as distinções traçadas) milita uma presunção de imediata aplicabilidade e plenitude eficaz. Também no plano da eficácia dos direitos fundamentais assume lugar de destaque o princípio da proporcionalidade e da harmonização dos valores em jogo, sugerindo-se que o limite seja, também aqui, reconduzido ao princípio fundamental do respeito e da proteção da dignidade da pessoa humana, fio condutor da toda a ordem constitucional, sem o qual ela própria acabaria por renunciar à sua humanidade, perdendo até mesmo a razão de ser.

Ao falar sobre a eficácia dos direitos fundamentais, torna-se imperiosa a análise do artigo 5º, § 1º da Constituição Federal do Brasil, que aponta claramente a aplicação imediata dos direitos e garantias fundamentais. Isso quer dizer que a interpretação desses direitos não pode ser vista como regras programáticas, mas como preceitos normativos de aplicação

imediate. Isso significa que os direitos fundamentais não necessitam de uma legislação posterior para que sejam considerados válidos; devem, portanto, ter seu reconhecimento e aplicação pelo Estado e particulares.

O princípio da proporcionalidade e da harmonização dos valores dos direitos fundamentais indica que é necessária a busca pelo equilíbrio quando se tratar de questões conflitantes de valores e interesses diferentes. Busca-se, nesses casos, pela maximização da proteção dos direitos sem desconsiderar outros valores igualmente relevantes na ordem constitucional.

Quando direitos humanos são apontados como “fio condutor de toda ordem constitucional”, evidencia-se a importância da dignidade da pessoa humana dentro da Constituição, colocando-a numa posição de hierarquia de valores. Assim sendo, qualquer interpretação ou aplicação do direito que desconsidere esse princípio fundamental estaria, de fato, renunciando à humanidade inerente à própria Constituição.

Portanto, conforme visto, a eficácia dos direitos fundamentais está atrelada ao texto legal, e a CR/88 nos garante, em tese, a proteção e respeito a esses direitos como princípio de toda ordem constitucional. Entretanto, assinala-se que nem sempre há o cumprimento da norma.

## **2.2 Dignidade humana: pilar constitucional para a educação**

A pesquisa em educação aborda um fenômeno social específico – o fenômeno educativo. Para fins de esclarecimentos, a educação postulada neste trabalho possui o sentido de educação formal ofertada em estabelecimentos oficiais de ensino e que perpassa pelo movimento ensino-aprendizagem.

Conforme explicitado ao final do primeiro capítulo, doravante passa-se ao estudo e análise do direito à educação a partir da promulgação da Constituição de 1988. Entende-se que esse marco histórico implica mais intimamente na realidade educacional contemporânea e por isso merece destaque.

De forma inédita na história do Constitucionalismo brasileiro, a Constituição de 1988 previu um título – TÍTULO II DOS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS – destinado especificamente aos direitos fundamentais. Dessa feita, o constituinte deixou claro o que seria o núcleo formal e material da Constituição.

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

(...)

III – a dignidade da pessoa humana (Brasil, 1988).

Isso posto, se a dignidade humana se constitui como fundamento da República Federativa do Brasil, ela enquadra-se como valor fundante não só do Direito, mas de todo o país, e ocupa valor supremo uma vez que é base de ordem nacional. Assim sendo, percebe-se que essa prerrogativa acompanha o homem até a sua morte, não podendo ser dele retirada em nenhuma circunstância; e, conforme Kant defendia, a dignidade não é um meio para algo, mas um fim em si mesma (Kant, 2011, p. 82).

No título que trata dos direitos e garantias fundamentais, ficam elencados quais seriam os direitos a serem protegidos pela norma jurídica: direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, conforme o caput do art. 5º. Já no capítulo que trata dos direitos sociais (art. 6º), temos a educação como o primeiro direito apresentado pelo constituinte. Portanto, são apresentados de forma expressa no texto o que deveria ser o mínimo para uma existência digna, devendo o Estado observar e garantir esse mínimo.

Art. 6º – São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 7º – São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

[...]

IV – salário-mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim (Brasil, 1988).

Para Barroso (2014, p. 85), “o mínimo existencial, portanto, está no núcleo essencial dos direitos sociais e econômicos, cuja existência como direitos realmente fundamentais – e não como meros privilégios dependentes do processo político”. Isso se relaciona à ideia de que a liberdade e a igualdade apenas poderão existir num cenário em que os indivíduos tenham suas necessidades fundamentais respeitadas. Não se pode falar em exercício pleno da cidadania de alguém que está privado de sua saúde, segurança, educação e demais necessidades vitais que são básicas. A igualdade material e substantiva e a liberdade, seja pública ou privada, estão atreladas ao mínimo existencial.

Para além dos artigos acima citados, é importante pontuar alguns momentos em que a educação é apontada no texto constitucional:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988).

Este dispositivo legal aponta a educação como um direito de todos; além disso, expressamente atribui que entre Estado, família e sociedade há uma necessidade de colaboração a fim de garantir o desenvolvimento pessoal, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. De fato, cabe primariamente ao Estado ofertar a educação, a família deve acompanhar o processo educacional e a sociedade tem o poder de influenciar a política educacional.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;  
VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;  
VII – garantia de padrão de qualidade;  
VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal;  
IX – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Brasil, 1988).

O artigo 206, por seu turno, aponta os princípios que devem ser observados pelo ensino quando ofertado à sociedade. Aqui verifica-se uma ênfase na igualdade de condições para o acesso e permanência nos estabelecimentos educacionais; não se trata apenas do acesso à educação em si, mas da qualidade dessa educação. Em outras palavras, uma educação de qualidade ofertada efetivamente a todos independente da condição social ou econômica do indivíduo.

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Observa-se, portanto, que a dignidade da pessoa humana é um princípio basilar e um valor central na ordem constitucional brasileira, estando intrinsecamente relacionada aos direitos de crianças e adolescentes, conforme estabelece o artigo 227 da Constituição Federal de 1988. Nesse dispositivo é claramente imposto deveres à família, à sociedade e ao Estado, a fim de garantir direitos essenciais dessa parcela social. Em se tratando de vulnerabilidade social, é perceptível que ela afeta desproporcionalmente as crianças, colocando-as em uma posição mais suscetível à violação de direitos. Dessa forma, essa responsabilidade compartilhada surge para que todos tenham o dever de zelar pelas crianças conjuntamente.

Verifica-se, ademais, que a falta de acesso à educação de qualidade perpetua ciclos de pobreza e exclusão, comprometendo a realização da dignidade humana desses jovens. Nesse sentido, o Estado tem o dever de implementar políticas públicas eficazes que assegurem a inclusão educacional de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, garantindo não apenas o acesso à educação, mas também a qualidade desse ensino.

Posto isso, é imperativo que a educação promovida seja holística e inclusiva, abordando não só conteúdos programáticos tradicionais, mas também princípios de cidadania, respeito mútuo e compreensão dos direitos fundamentais. A educação deve ser vista como um meio de emancipação que empodera crianças e adolescentes para que se tornem agentes transformadores em suas próprias vidas e na sociedade.

Além disso, a proteção contra "toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão" é um aspecto crucial para que a dignidade seja preservada. Medidas preventivas e punitivas são necessárias para combater essas mazelas, mas é a educação que atua na raiz do problema ao promover uma cultura de respeito e valorização da vida humana.

Conforme exposto, a proteção de crianças e adolescentes, reconhecidos como sujeitos de direitos, é contemplada no art. 227. Considerando que art. 205 prevê a educação como um direito que deve ser garantido por toda a sociedade, também cabe a estes mesmos três pilares fundamentais da organização social – Estado, família e sociedade – a observância de outros direitos fundamentais que vão além de políticas públicas, mas são atravessados por valores éticos e morais.

O que a história mostra é que a educação sempre foi um privilégio de uma elite brasileira, principalmente quando se fala em educação de qualidade. Para Horta (2010), “A Educação brasileira não é ato de compaixão ou caridade, mas questão de máximo interesse público”. O que o constituinte previu foi educação de qualidade para todos os brasileiros, e

isso visa garantir um padrão de igualdade que ultrapassa os privilégios ou a ausência deles. Assim sendo, foi garantida a proteção pré-escolar, o ensino básico gratuito em todo território e o direito ao ensino especializado.

Sobre a proteção pré-escolar assim prevista na Constituição:

Art. 7º – São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

[...] XXV – assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas.

Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (Brasil, 1988).

Na LBD, por seu turno:

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I. creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II. pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade (Brasil, 1996).

O ciclo seguinte após a pré-escola foi chamado de educação básica. Ela tem por princípio a sua gratuidade e obrigatoriedade nos primeiros oito anos, inclusive oportunizando aos que não se formaram na idade ideal a possibilidade de término dos estudos por meio da Escola Para Jovens e Adultos (EJA).

Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

(...)

§ 1º – O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. (Brasil, 1988).

Portanto, compete ao Estado garantir vagas nas escolas de ensino fundamental para que todos tenham acesso a ela de forma gratuita, o que se estende ao Ensino Médio, mas com a premissa de que nessa etapa haverá políticas públicas de longo prazo e em iniciativas educacionais bem-sucedidas.

Aqui vale trazer à baila a questão relativa ao direito público subjetivo preconizado no parágrafo primeiro. Destaca-se que a gratuidade é apontada como princípio fundamental e no mesmo passo como norma organizacional específica; isso mostra que a não efetivação desse direito social garante a possibilidade de recorrer a uma ação judicial para seu cumprimento.

Uma vez que a educação é dever de todos, não apenas o Estado pode ser obrigado a cumprir esse direito, mas os pais e responsáveis que negarem a frequência e permanência dos

filhos nas escolas, por exemplo, podem ser judicialmente penalizados. Conforme já exposto, a tríade Estado, família e sociedade deve garantir o direito à educação e aos três recaem a possibilidade de responsabilização pelo seu não cumprimento.

A função de se prever de forma expressa na Constituição que um determinado direito é público subjetivo é afastar, definitivamente, interpretações minimalistas de que direitos sociais não podem ser acionáveis em juízo, nem gerar pretensões individuais. Trata-se de uma figura que vem reforçar o regime já existente, além de constituir uma baliza para a melhor compreensão dos direitos sociais, sob o prisma do seu potencial de efetividade (Duarte, 2004, p. 117).

Sobre o ensino superior, a gratuidade ocorrerá em instituições públicas, e nas instituições privadas ele será pago. Além disso, a iniciativa privada pode receber incentivos estudantis do Estado. O que se observa quando o texto constitucional assegura a gratuidade do ensino superior é a importância que essa etapa de ensino recebeu do constituinte. Possibilitar egressos do ensino médio à qualificação tem por objetivo a garantia da segurança, soberania e independência nacional, já que a história nos mostra a cada dia a importância desses profissionais na construção da identidade nacional (Horta, 2010).

É importante destacar, contudo, que a previsão legal de um direito não faz com que ele seja respeitado e cumprido automaticamente. O art. 5º previu a aplicação imediata dos direitos e garantias fundamentais e, para além disso, transformou-os em cláusulas pétreas.

Art. 60 – [...] § 4º – Não será objeto de deliberação a proposta de emenda tendente a abolir: [...]  
IV – os direitos e garantias individuais. (Brasil, 1988)

Isso posto, elevar os direitos e garantias individuais a título de cláusulas pétreas garante uma proteção jurídica a tais direitos, uma vez que os torna imutáveis e os protege de mudanças arbitrárias, violações por parte do legislativo e eventuais retrocessos. Esses direitos podem ser ampliados, mas jamais violados. Em outras palavras, a efetivação plena desse direito vincula-se às políticas públicas estatais e ações do poder público.

Doravante, passa-se a analisar como ocorre a interseção entre dignidade humana e educação, apontando, inclusive, algumas leis que são destaques no que diz respeito à educação brasileira:

- a) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9.394/96:** hoje é considerada a principal legislação educacional do país, vindo a estabelecer as diretrizes e bases da educação brasileira desde a primeira etapa de ensino, a educação infantil, até o

ensino superior. A LDB foi pioneira quando pela primeira vez um texto legal passou a estabelecer a educação em dois planos: direito e dever.

b) **Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n.º 13.005/14:** o PNE estabelece metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no país ao longo de um decênio. O PNE vigente foi instituído em 2014 e tem previsão de término em 2024, quando um novo documento será elaborado. Ele estabeleceu 20 metas a serem atingidas e 10 diretrizes para guiar a educação durante essa década de vigência. As 10 diretrizes são: Erradicação do analfabetismo; Universalização do atendimento escolar; Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da justiça social, da equidade e da não discriminação; Melhoria da qualidade da educação; Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; Valorização dos profissionais da educação; Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

c) **Lei do Fundeb – Lei n.º 14.113/20:** o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) trata-se de um fundo de financiamento da educação básica, garantindo recursos para estados e municípios. Para o ano de 2024, foi publicado pela Portaria Interministerial 06/2023, de 28 de dezembro de 2023, a primeira estimativa de receitas do (Fundeb) para o exercício deste ano no valor de R\$ 287,4 bilhões de reais.

d) **Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – Lei n.º 13.146/15:** esta lei estabelece direitos e garantias para pessoas com deficiência, incluindo o direito à educação inclusiva em todos os níveis e a possibilidade de multa aos gestores que recusarem o atendimento e matrículas nas instituições de ensino, por exemplo.

e) **Lei de Cotas – Lei n.º 12.711/12:** esta lei estabelece a reserva de vagas em universidades federais para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em



escolas públicas, de acordo com critérios raciais e socioeconômicos. Mais adiante será abordada de forma mais aprofundada.

- f) **Lei de Acesso à Informação – Lei n.º 12.527/11**: esta lei garante o acesso dos cidadãos às informações públicas, incluindo dados sobre a educação.
- g) **Lei do Piso Salarial dos Professores – Lei n.º 11.738/08**: esta lei estabelece um piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.
- h) **Lei de Gestão Democrática da Educação Pública – Lei n.º 9.394/96**: esta lei prevê a participação da comunidade escolar na gestão das escolas públicas, incluindo a eleição de diretores e conselhos escolares.
- i) **Lei do Sistema Nacional de Educação – Lei n.º 13.005/14**: ela estabelece as diretrizes para a instituição do Sistema Nacional de Educação, buscando garantir a cooperação entre União, estados, municípios e o Distrito Federal na oferta de educação de qualidade em todo o país.

O que se observa, portanto, é que existe no nosso sistema jurídico todo um arcabouço legal para a proteção do direito à educação, desde a educação infantil até o ensino superior., O que cabe nesta pesquisa é analisar se esse direito é efetivado à luz da dignidade humana em se tratando de pessoas em vulnerabilidade econômica.

### **2.3 Evolução histórica dos direitos sociais: direitos de segunda dimensão**

A perspectiva histórica na evolução dos direitos fundamentais se relaciona intimamente com o surgimento do Estado Constitucional moderno, que tem por objetivo reconhecer e proteger esses direitos. Conforme apontado no item anterior deste trabalho, houve uma divisão hermenêutica da evolução dos direitos fundamentais em etapas/períodos.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> A história da formação das declarações de direitos pode se distinguir em três fases: pré-história; intermediária e a fase da constitucionalização.

Para o melhor entendimento do valor que recebe o direito à educação dentre os direitos fundamentais, a abordagem doravante irá focar mais especificamente nos chamados direitos de segunda geração, nos quais se insere a educação.

(...) com o objetivo de ilustrar tal processo, passou a ser difundida – por meio da voz de Karel Vasak, a partir de conferência proferida em 1979 no Instituto Internacional de Direitos Humanos, em Estrasburgo – a ideia de que a evolução dos direitos (humanos e fundamentais) poderia ser compreendida mediante a identificação de três “gerações” de direitos, havendo quem defenda a existência de uma quarta e até mesmo de uma quinta e sexta geração de direitos humanos e fundamentais (Scarlet, 2024, p. 143).

Quando se fala em gerações do direito, faz-se necessário apontar que essa definição foi criada por Karel Vasak em 1979, que postulava a existência de três gerações. Hoje há quem reconheça direitos de quarta, quinta e sexta gerações dos direitos humanos e fundamentais. Também cabe esclarecer que modernamente é defendida a ideia de que o termo gerações não seria o mais adequado, posto que leva ao entendimento que uma geração substitui a outra, preferindo, portanto, a substituição de “gerações” pelo termo “dimensões”.

Há de considerar que dentro do campo dos estudos de direitos humanos existe um certo consenso sobre o conteúdo que versa as três primeiras dimensões: liberdade (1ª dimensão), igualdade (2ª dimensão) e fraternidade (3ª dimensão). Essa teoria dimensional aponta o caráter evolutivo e complementar desses direitos; conforme exposto, eles vão se incorporando, complementando. No entanto, não ocorre uma uniformidade na evolução desses direitos, posto que são resultados do contexto histórico de cada sociedade. Isso quer dizer que algumas constituições irão reconhecer direitos que não estejam presentes noutras, deve-se considerar que as mudanças sociais impactam no reconhecimento ou não desses direitos.

No plano internacional, a Declaração da ONU de 1948 já incluía direitos sociais, e em 1966 os direitos civis e políticos foram reconhecidos juntamente com os direitos econômicos, sociais e culturais, mostrando que não há uma sequência linear na reconhecimento desses direitos.

Os direitos de primeira geração estão mais focados nas liberdades civis e políticas. Progressivamente, na medida em que as necessidades sociais foram surgindo, a evolução dos direitos humanos levou ao progressivo estágio no qual se insere os direitos de segunda dimensão. Eles incluem, mas não se limitam, os direitos a prestações sociais como saúde, educação e trabalho. Além disso, abrangem liberdades sociais como a sindicalização e o direito de greve.

Esses direitos refletem uma transição de liberdades formais abstratas para liberdades materiais concretas, garantindo não apenas a proteção contra intervenções estatais indevidas, mas também exigindo do Estado ações que promovem condições de vida dignas. Tem-se aqui os direitos da liberdade, que são os direitos civis e políticos, decorrentes das revoluções liberais e da transição do Estado Absolutista para o Estado de Direito. Caracterizam-se esses direitos por imporem uma abstenção estatal, por limitarem a atuação do Estado em defesa dos direitos das pessoas. Assim, essa dimensão representa direitos de caráter negativo.

Os direitos de segunda dimensão são notadamente prestacionais. Os Estados passaram a ser obrigados a atuar positivamente para assegurar os direitos sociais, econômicos e culturais dos indivíduos. Essa geração compreende os direitos relacionados à igualdade, abrangendo os direitos sociais, econômicos e culturais, em razão da evolução do Estado Liberal para o Estado Social, conforme se vê:

A segunda geração de direitos humanos representa a modificação do papel do Estado, exigindo-lhe um vigoroso papel ativo, além do mero fiscal das regras jurídicas. Esse papel ativo, embora indispensável para proteger os direitos de primeira geração, era visto anteriormente com desconfiança, por ser considerado uma ameaça aos direitos do indivíduo. Contudo, sob a influência das doutrinas socialistas, constatou-se que a inserção formal de liberdade e igualdade em declarações de direitos não garantiam a sua efetiva concretização, o que gerou movimentos sociais de reivindicação de um papel ativo do Estado para assegurar uma condição material mínima de sobrevivência. Os direitos sociais são também titularizados pelo indivíduo e oponíveis ao Estado. São reconhecidos o direito à saúde, educação, previdência social, habitação, entre outros, que demandam prestações positivas do Estado para seu atendimento e são denominados direitos de igualdade por garantirem, justamente às camadas mais miseráveis da sociedade, a concretização das liberdades abstratas reconhecidas nas primeiras declarações de direitos (Ramos, 2024, p. 35).

Historicamente estão relacionados à industrialização do séc. XIX, posto que o capitalismo industrial acarretou na exploração da mão de obra e no conseqüente enriquecimento da burguesia. A partir de então, coube à sociedade a reivindicação dos direitos econômicos, sociais e culturais, os quais incluem trabalho digno, saúde, educação, alimentação adequada, organização sindical, greve, previdência social, acesso à cultura e moradia. Para Ramos (2024, p. 35):

Os direitos humanos de segunda geração são frutos das chamadas lutas sociais na Europa e Américas, sendo seus marcos a Constituição mexicana de 1917 (que regulou o direito ao trabalho e à previdência social), a Constituição alemã de Weimar de 1919 (que, em sua Parte II, estabeleceu os deveres do Estado na proteção dos direitos sociais) e, no Direito Internacional, o Tratado de Versailles, que criou a Organização Internacional do Trabalho, reconhecendo direitos dos trabalhadores.

Foi no início do séc. XX que essas reivindicações ganharam destaque mundial, com a Revolução Russa e com a crise do capitalismo industrial. Após a Segunda Guerra, surgiu a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que estabelece normas para uma vida pacífica e digna, incorporando tanto os direitos civis e políticos quanto os direitos econômicos, sociais e culturais.

O art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 dispõe que:

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 atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.

Portanto, o direito à educação deve ser garantido a todos, gratuitamente, pelo menos no ensino fundamental. Além disso, o ensino técnico e profissional deve ser ampliado. Essa leitura da importância da educação mostra que esse direito tem por objetivo a expansão da personalidade humana, o fortalecimento das liberdades e as garantias fundamentais. Sua efetivação contribui para o desenvolvimento humano e pela manutenção da paz. Esses princípios são fundamentais para garantir uma educação de qualidade que promova o desenvolvimento integral dos indivíduos e contribua para uma sociedade mais justa e igualitária.

Uma das características dos direitos humanos é ser inalienável, e isso, conseqüentemente, é atribuído ao direito à educação. Assim sendo, esse direito deve ser garantido independente de barreiras socioeconômicas, culturais e identitárias, posto que o art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos reconhece o direito, além de apontar os objetivos que a educação deve atingir. Não se trata aqui apenas de objetivos acadêmicos, mas profundamente enraizados nos ideais de humanidade e dignidade.

A educação do indivíduo é um meio para atingir um fim: a expansão da identidade humana, a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e tolerante. Quando se relaciona direitos humanos, educação e vulnerabilidade social, é importante destacar que a efetivação desse direito reduz vulnerabilidades e desigualdades. Considerando, portanto, que a educação é direito de segunda geração, um direito social, ela precisa ser interpretada não

apenas como instrução formal, mas como processo contínuo de aprendizado do indivíduo, que o acompanha por toda vida.

Enraizada na ordem constitucional nacional, ela se torna indispensável, posto que ao negar acesso à educação, nega-se aos indivíduos oportunidades essenciais para seu desenvolvimento e participação ativa na sociedade. Ela é, ainda, um direito público que não beneficia apenas a pessoa, mas todo o coletivo, e repercute na reivindicação e exercícios dos demais direitos, funcionando como um catalisador para o exercício pleno da cidadania.

A educação enquanto direito social de segunda geração tem o potencial de romper ciclos de pobreza ao abrir portas para o mercado de trabalho e ao promover a consciência política necessária para a transformação social. Ela é fundamental para o combate à marginalização e deve ser vista como uma alavanca para o progresso social e individual.

Seguindo na divisão geracional dos direitos, a fim de definição e melhor entendimento da divisão, vale acrescentar o conceito de direitos fundamentais de terceira dimensão.

Já os direitos de terceira geração são aqueles de titularidade da comunidade, como o direito ao desenvolvimento, direito à paz, direito à autodeterminação e, em especial, o direito ao meio ambiente equilibrado. São chamados de direitos de solidariedade. São oriundos da constatação da vinculação do homem ao planeta Terra, com recursos finitos, divisão absolutamente desigual de riquezas em verdadeiros círculos viciosos de miséria e ameaças cada vez mais concretas à sobrevivência da espécie humana (Ramos, 2024, p. 35).

Esses direitos, por seu turno, apresentam noções de fraternidade e solidariedade; isso quer dizer que estão além da titularidade individual e protegem, portanto, grupos ou mesmo a humanidade como um todo. Aqui observa-se a preocupação com questões de ordem global e os esforços coletivos para atingir tais objetivos.

As próximas gerações de direitos são temas em debate e que não se relacionam diretamente ao conteúdo desta pesquisa, portanto o foco recai sobre os direitos de segunda dimensão, que são os direitos sociais.

### **3 VULNERABILIDADE ECONÔMICA E A DIGNIDADE EDUCACIONAL: DADOS GOVERNAMENTAIS**

Este capítulo apresenta a intrincada relação entre educação e a dignidade da pessoa humana sob a ótica da vulnerabilidade econômica. A educação é reconhecida como um direito fundamental e um pilar essencial para o exercício pleno da cidadania, sendo indissociável da noção de dignidade humana. Ao explorar os dados governamentais, será possível desvelar como a vulnerabilidade econômica impacta diretamente na dignidade educacional dos indivíduos. Por meio da análise do Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), discutiremos como as adversidades econômicas se refletem nos resultados educacionais, evidenciando que uma educação de qualidade é um vetor crucial para a mitigação das vulnerabilidades sociais. Nos itens subsequentes, serão abordados os resultados econômicos e educacionais à luz do IVS, e, nas discussões, será enfatizado como fica evidente a relação simbiótica entre educação e dignidade: quanto mais acesso e qualidade educacional, maior a afirmação da dignidade da pessoa humana e menor a sua exposição às vulnerabilidades sociais.

#### **3.1 Vulnerabilidade à luz do IVS**

Quando se relaciona o tema da vulnerabilidade aos direitos humanos, é preciso fazer um recorte de que embora os direitos humanos sejam vistos como universais, também são influenciados pela história e cultura de onde nasceram, o que naturalmente causa complicações na sua aplicabilidade de forma uniforme, considerando lugares e momentos distintos.

Reconhecer a característica de diversidade e a variabilidade no tempo-espço permite identificar grupos vulneráveis por meio dessa concepção material dos direitos humanos e observar a intensidade e a presença desses direitos em recortes sociais específicos. Quando se fala em direito à educação para indivíduos em vulnerabilidade econômica, é possível identificar, por exemplo, esse grupo (alunos hipossuficientes) em situação de vulnerabilidade (Figueiredo, 2008).

Dessa feita, para dar seguimento à discussão, é imperativo abordar os conceitos de vulnerabilidade econômica e pobreza, que aqui não são entendidos como sinônimos.

Amartya Sen (2000, p. 34) aponta que os fatores mensuráveis de pobreza geralmente ponderam questões como renda, qualidade de vida, capacidade de consumo, e defende que para chegarmos à definição de pobreza deve-se levar em consideração as capacidades básicas de um indivíduo. Para ilustrar esse pensamento, ele assim exemplifica:

Considerem-se duas pessoas 1 e 2 – 1 tem um nível de renda algo mais baixo que o da 2. Mas 2 tem um problema renal e necessita usar um equipamento de diálise que custa muito caro, e ela também tem uma vida muito mais empobrecida do que a pessoa 1. Qual das duas é a mais pobre – a pessoa 1, devido a sua renda mais baixa, ou a pessoa 2, por ter seu ‘conjunto capacitário’ mais limitado? (Sen, 2000, p. 169).

Portanto, essa tradicional abordagem calcada apenas na renda seria insuficiente para avaliar a privação de liberdade e capacidades básicas como o acesso à saúde e à educação. Segundo o autor, considerar esses fatores multimodais escaparia da visão utilitarista clássica de pobreza, que geralmente é a mais observada.

A literatura de forma recorrente usa os termos: vulnerável, grupos socialmente vulneráveis, pessoas em situação de vulnerabilidade social e afins, e isso nos causa a impressão de que vulnerabilidade é algo de simples definição e delimitação.

O sociólogo francês Robert Castel também não utiliza apenas do critério econômico para definir quem é marginalizado/vulnerável. Para ele, a pobreza seria apenas um critério dentre tantos a ser considerado no levantamento do perfil do indivíduo que está à margem social, devendo levar-se em conta questões transversais.

Ao menos três situações se apresentam como qualitativamente diferentes, apesar de todas elas serem caracterizadas pela pobreza: a pobreza integrada, que é uma pobreza trabalhadora; a indigência integrada, que depende das ações de socorro, ligadas à inserção comunitária; a indigência desfilhada, marginalizada ou excluída, que não encontra um lugar nem na ordem do trabalho, nem na ordem comunitária (Castel, 1997, p. 25-26).

Assim sendo, essas nuances mostram que para analisar a questão de vulnerabilidade é preciso observar que os aspectos citados apontam para diferentes circunstâncias ou necessidades de pessoas em situação de vulnerabilidade, por isso fora dito anteriormente que pobreza e vulnerabilidade não seriam sinônimas, embora sejam temas que mantêm intersecção entre si. A vulnerabilidade, portanto, relaciona-se às condições multifatoriais como moradia, saúde, renda e escolaridade.

A vulnerabilidade social ocorre por múltiplos fatores e sofre variações em virtude do tempo e condições históricas. Compreendê-la implica a necessidade de um olhar abrangente

tanto entre seus fatores internos (características dos indivíduos) quanto externos (sociais). Para Monteiro (2011, p. 34):

Nesse sentido, a vulnerabilidade social se constitui como construção social, enquanto produto das transformações societárias, assumindo diferentes formas de acordo com os condicionantes históricos. Essas transformações acabam por desencadear fundamentais mudanças na esfera da vida privada, acentuando fragilidades e contradições.

Considerando os múltiplos condicionantes que devem ser levados em consideração nas definições de pobreza e vulnerabilidade, cumpre esclarecer que a pesquisa tem por foco alunos em situação de vulnerabilidade econômica. Entende-se que as condições físicas/estruturais, profissionais e pedagógicas podem prejudicar o direito à educação, mas é importante apontar que a pesquisa em questão volta seu olhar ao fator econômico como dificultador do acesso pleno à educação.

Uma vez que essa vulnerabilidade não é uma característica intrínseca do indivíduo, mas um estado ao qual ele foi exposto, ela pode ser minimizada ou mesmo eliminada. Diminuir os níveis de vulnerabilidade de um grupo social demanda o fortalecimento desses sujeitos a fim de que eles possam ter acesso a bens e serviços, aumentando seu universo simbólico e material e sua capacidade de mobilidade social. Para que isso aconteça, é imprescindível a presença de políticas públicas.

Dessa forma, a fim de reverter o quadro de vulnerabilidade social, foram adotados critérios de análise particulares a cada país. No Brasil, destacam-se o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) e o Atlas da Vulnerabilidade Social (AVS).

O Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) e o Atlas da Vulnerabilidade Social (AVS) dos municípios e regiões metropolitanas brasileiras surgiram de um esforço de seleção, desenvolvimento e georreferenciamento de indicadores que pudessem revelar condições de vulnerabilidade social nas diversas escalas do território brasileiro. Tais condições podem estar presentes a partir de diversos fatores envolvidos na temática social, como os contextos de trabalho e renda, educação e saúde, condições de transporte, habitação e saneamento. O IVS é um índice sintético construído com base em indicadores que expressam fragilidades sociais a partir desses fatores (Costa, 2018, p. 7).

O AVS é uma plataforma de consulta ao IVS, produzida pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), órgão federal, que apresenta um levantamento da vulnerabilidade e exclusão dos municípios, estados e regiões metropolitanas do Brasil. Hoje serve como termômetro das desigualdades sociais no país e o poder público utiliza-se dele para criação de suas políticas públicas.



Os indicadores do IVS são indicadores tipicamente brasileiros que buscam analisar dimensões estudadas pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), como renda, saúde e educação. Se por um lado o IDH mensura a disponibilidade de recursos necessários para atingir o mínimo de bem-estar, o IVS, por seu turno, aponta a falta, indisponibilidade de tais recursos no território nacional.

Tais ferramentas oportunizam o acesso a evidências científicas sobre dados relacionados à vulnerabilidade social. O IVS é capaz de apresentar aos usuários uma visão mais detalhada de vulnerabilidade e exclusão social a níveis municipais, macrorregionais, estaduais ou de forma nacional, e também oportuniza a comparação das informações entre esses territórios.

O Ipea considerou, na criação do AVS e IVS, o conceito de vulnerabilidade social para além do aspecto econômico apenas. Ele pondera que alguns “ativos” deveriam estar igualmente distribuídos no território nacional em virtude de ações estatais. Em sua composição percebe-se três subíndices: Infraestrutura Urbana, Capital Humano e Renda e Trabalho. Já no que diz respeito à metodologia de análise, esses mesmos três subíndices são calculados de forma aritmética. A composição dos índices contempla 16 indicadores extraídos dos dados dos Censos Demográficos do IBGE dos anos de 2000 e 2010, e todos esses indicadores mantêm relação direta com situações de vulnerabilidade social. Cada indicador, portanto, revela aspectos distintos da condição de vida das pessoas no território nacional.

Enquanto o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), também outro indicador de vulnerabilidade, demonstra as capacidades humanas de liberdades individuais e se a população está tendo acesso às condições de vida que almeja, o IVS nos mostra a falta, aquilo que está em desfavor à prosperidade social. Prosperidade social, por seu turno, se dá com o desenvolvimento humano elevado combinado à baixa vulnerabilidade.

Esta pesquisa tem por fundamento o estudo dessas insuficiências registradas nos bancos de dados do IVS e suas dimensões, para observar então a educação brasileira no período de 2000-2010. Para além disso, também se faz necessário o cruzamento dos dados relativos às questões econômicas e às questões educacionais registradas pelo IVS para fins de comparação e análise.

Conforme dito, o Ipea é construído em indicadores que descortinam a vulnerabilidade social:

Dessa forma, o IVS aqui apresentado tem a pretensão de sinalizar o acesso, a ausência ou a insuficiência de alguns “ativos” em áreas do território brasileiro, os quais deveriam, a princípio, estar à disposição de todo cidadão, por força da ação do

Estado. Os três subíndices que o compõem – i) infraestrutura urbana; ii) capital humano; e iii) renda e trabalho – representam três grandes conjuntos de ativos, cuja posse ou privação determina as condições de bem-estar das populações nas sociedades contemporâneas (Inep, 2015, p. 12).

Como ferramenta para mensurar a vulnerabilidade social neste trabalho, foi escolhido o IVS, uma vez que ele emerge como ferramenta analítica de disparidades socioeconômicas de todo o território nacional. Quando subdividido em outros três subíndices – infraestrutura urbana, capital humano, renda e trabalho – o IVS oportuniza uma análise multidimensional das condições de vida da população, destacando a importância de ativos fundamentais para o bem-estar social.

A infraestrutura urbana reflete a qualidade e a disponibilidade de serviços básicos, o capital humano relaciona-se à saúde e à educação, e o subíndice de renda e trabalho indica a capacidade econômica dos indivíduos e famílias.

O IVS, portanto, é um índice sintético que agrega um conjunto de variáveis quantitativas retiradas dos questionários da amostra dos censos demográficos decenais do IBGE, as quais postulam-se serem determinantes de situações de vulnerabilidade social.

Como apontado anteriormente, o IVS possui três dimensões: IVS Infraestrutura Urbana, IVS Capital Humano e IVS Renda e Trabalho. Tais dimensões refletem conjuntos ativos, recursos ou estruturas, e, a depender da ausência ou presença desses ativos, o índice vai indicar se o padrão de vida dos indivíduos é ideal ou se existe a inobservância dos direitos sociais.

### 3.1.1 IVS ESTRUTURA URBANA

Nesta categoria é considerada as questões de infraestrutura urbana, o acesso ou não aos serviços básicos de saneamento e a mobilidade urbana.

Conforme será, o IVS apresenta indicadores sociais que são relevantes para a análise entre educação, dignidade e vulnerabilidade social proposta pela pesquisa. Esses indicadores, apresentados aqui em quadros, mensuram em peso alguns indicadores sociais que impactam diretamente na vida dos indivíduos e suas capacidades de exercerem ou não direitos fundamentais, dentre eles a educação.

O primeiro quadro aponta questões relativas à estrutura urbana (saneamento básico, coleta de lixo e pobreza e acesso ao trabalho), e por meio dele é possível observar deficiências entre a infraestrutura básica e as condições socioeconômicas adversas que podem criar barreiras ao exercício pleno dos direitos humanos, influenciar negativamente a educação e perpetuar a vulnerabilidade social.

Quadro 1 – Descrição e peso dos indicadores que compõem o quadro do subíndice  
IVS Infraestrutura Urbana (Inep, 2015, p. 14)

Indicador	Descrição	Peso
a) Percentual de pessoas em domicílios com abastecimento de água e esgotamento sanitário inadequados.	Razão entre o número de pessoas que vivem em domicílios cujo abastecimento de água não provém de rede geral e cujo esgotamento sanitário não é realizado por rede coletora de esgoto ou fossa séptica, e a população total residente em domicílios particulares permanentes, multiplicada por 100. São considerados apenas os domicílios particulares permanentes.	0,300
b) Percentual da população que vive em domicílios urbanos sem serviço de coleta de lixo.	Razão entre a população que vive em domicílios sem coleta de lixo e a população total residente em domicílios particulares permanentes, multiplicada por 100. Estão incluídas as situações em que a coleta de lixo é realizada diretamente por empresa pública ou privada, ou o lixo é depositado em caçamba, tanque ou depósito fora do domicílio, para posterior coleta pela prestadora do serviço. São considerados apenas os domicílios particulares permanentes, localizados em área urbana.	0,300
c) Percentual de pessoas que vivem em domicílios com renda <i>per capita</i> inferior a meio salário-mínimo e que gastam mais de uma hora até o trabalho no total de pessoas ocupadas, vulneráveis e que retornam diariamente do trabalho.	Razão entre o número de pessoas ocupadas, de 10 anos ou mais de idade, que vivem em domicílios com renda <i>per capita</i> inferior a meio salário-mínimo, de agosto de 2010, e que gastam mais de uma hora em deslocamento até o local de trabalho, e o total de pessoas ocupadas nessa faixa etária que vivem em domicílios com renda <i>per capita</i> inferior a meio salário-mínimo, de agosto de 2010, e que retornam diariamente do trabalho, multiplicado por 100.	0,400

Fonte: IPEA

### 3.1.2 IVS CAPITAL HUMANO

Neste subíndice foram abordadas questões de saúde e educação nos aspectos estruturais ou ativos, nas perspectivas atuais e futuras. Para o IVS, o potencial humano contempla dois elementos: estado de saúde e oportunidade de educação. Aqui observa-se para além da sua existência atual e considera-se a perspectiva de que possam ser ampliados pelas futuras gerações.

A seguir, o Quadro 2 aponta um compilado de indicadores sociais que medem diferentes aspectos da vulnerabilidade. Cada um desses indicadores com peso 0,125 abordam questões sobre a mortalidade infantil, o acesso à educação infantil, o acesso à educação básica, o índice de gravidez na adolescência, a chefia familiar exercida por mães chefes de família com baixa escolaridade, o analfabetismo, o ambiente educacional doméstico e a juventude sem estudo ou trabalho. Com o resultado desses indicadores será possível analisar como fatores socioeconômicos e educacionais interligados afetam diretamente a realização dos direitos humanos e exacerbam a vulnerabilidade social.

Quadro 2 – Descrição e peso dos indicadores que compõem o subíndice IVS Capital Humano (INEP, 2015, p. 15)

Indicador	Descrição	Peso
a) Mortalidade até um ano de idade.	Número de crianças que não deverão sobreviver ao primeiro ano de vida, em cada mil crianças nascidas vivas.	0,125
b) Percentual de crianças de 0 a 5 anos que não frequentam a escola.	Razão entre o número de crianças de 0 a 5 anos de idade que não frequentam creche ou escola, e o total de crianças nessa faixa etária (multiplicada por 100).	0,125
c) Percentual de pessoas de 6 a 14 anos que não frequentam a escola.	Razão entre o número de pessoas de 6 a 14 anos que não frequentam a escola, e o total de pessoas nessa faixa etária (multiplicada por 100).	0,125
d) Percentual de mulheres de 10 a 17 anos de idade que tiveram filhos.	Razão entre o número de mulheres de 10 a 17 anos de idade que tiveram filhos, e o total de mulheres nessa faixa etária (multiplicada por 100).	0,125
e) Percentual de mães chefes de família, sem fundamental completo e com pelo menos um filho	Razão entre o número de mulheres que são responsáveis pelo domicílio, que não têm o ensino fundamental completo e têm pelo menos um filho de idade inferior a 15 anos morando no domicílio, e o	0,125

menor de 15 anos de idade, no total de mães chefes de família.	número total de mulheres chefes de família (multiplicada por 100). São considerados apenas os domicílios particulares permanentes.	
f) Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade.	Razão entre a população de 15 anos ou mais de idade que não sabe ler nem escrever um bilhete simples, e o total de pessoas nessa faixa etária (multiplicada por 100).	0,125
g) Percentual de crianças que vivem em domicílios em que nenhum dos moradores tem o ensino fundamental completo.	Razão entre o número de crianças de até 14 anos que vivem em domicílios em que nenhum dos moradores tem o ensino fundamental completo, e a população total nessa faixa etária residente em domicílios particulares permanentes (multiplicada por 100).	0,125
h) Percentual de pessoas de 15 a 24 anos que não estudam, não trabalham e possuem renda domiciliar <i>per capita</i> igual ou inferior a meio salário mínimo (2010) na população total dessa faixa etária.	Razão entre as pessoas de 15 a 24 anos que não estudam, não trabalham e com renda <i>per capita</i> inferior a meio salário-mínimo, de agosto de 2010, e a população total nessa faixa etária (multiplicada por 100). São considerados apenas os domicílios particulares permanentes.	0,125

Fonte: IPEA

### 3.1.3 IVS RENDA E TRABALHO

A vulnerabilidade medida neste subíndice vai além da ausência de renda (percentual de domicílios com renda domiciliar *per capita* igual ou inferior a meio salário-mínimo de 2010 – R\$ 225,00), mas engloba outras análises associadas à renda. Esses fatores, tais como trabalho infantil, ocupação formal e ocupação de adultos, criam um cenário de maior vulnerabilidade para os indivíduos.

O Quadro 3, por seu turno, apresenta indicadores que são fundamentais para compreender as condições de vida de uma população. Cada indicador tem um peso de 0,200, o que indica que todos têm igual importância na análise. Os subíndices apontam a proporção de pessoas com renda domiciliar *per capita* igual ou inferior a meio salário-mínimo, a taxa de desocupação da população de 18 anos ou mais de idade, o percentual de pessoas de 18 anos ou mais sem fundamental completo e em ocupação informal, o percentual de pessoas em domicílios com renda *per capita* inferior a meio salário-mínimo (de 2010) e dependentes de

idosos, e a taxa de atividade das pessoas de 10 a 14 anos de idade. A coleta de informações sobre esses assuntos estabelece uma base sólida para discutir questões como pobreza, emprego, educação e vulnerabilidade social. Além disso, quantifica e ilustra os desafios enfrentados por diferentes segmentos da população.

Quadro 3 – Descrição e peso dos indicadores que compõem o subíndice IVS Renda e Trabalho (Inep, 2015, p. 16)

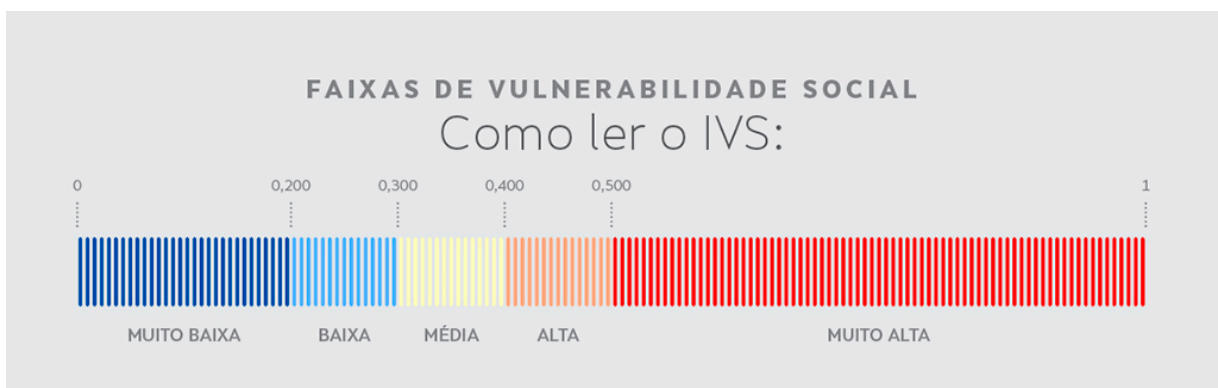
Indicador	Descrição	Peso
a) Proporção de pessoas com renda domiciliar <i>per capita</i> igual ou inferior a meio salário-mínimo (2010).	Proporção dos indivíduos com renda domiciliar <i>per capita</i> igual ou inferior a R\$ 255,00 mensais (em reais de agosto de 2010), equivalente a meio salário-mínimo nessa data. O universo de indivíduos é limitado àqueles que vivem em domicílios particulares permanentes.	0,200
b) Taxa de desocupação da população de 18 anos ou mais de idade.	Percentual da população economicamente ativa (PEA) nessa faixa etária que estava desocupada, ou seja, que não estava ocupada na semana anterior à data do censo, mas havia procurado trabalho ao longo do mês anterior à data dessa pesquisa.	0,200
c) Percentual de pessoas de 18 anos ou mais sem fundamental completo e em ocupação informal.	Razão entre as pessoas de 18 anos ou mais sem fundamental completo, em ocupação informal, e a população total nessa faixa etária, multiplicada por 100. Ocupação informal implica que trabalham, mas não são empregados com carteira de trabalho assinada, militares do exército, da marinha, da aeronáutica, da polícia militar ou do corpo de bombeiros, empregados pelo regime jurídico dos funcionários públicos ou empregadores e trabalhadores por conta própria com contribuição a instituto de previdência oficial.	0,200
d) Percentual de pessoas em domicílios com renda <i>per capita</i> inferior a meio salário-mínimo (de 2010) e dependentes de idosos.	Razão entre as pessoas que vivem em domicílios com renda <i>per capita</i> inferior a meio salário-mínimo, de agosto de 2010, e nos quais a renda de moradores com 65 anos ou mais de idade (idosos) corresponde a mais da metade do total da renda domiciliar, e a população total residente em domicílios particulares permanentes (multiplicada por 100).	0,200
e) Taxa de atividade das pessoas de 10 a 14 anos de	Razão das pessoas de 10 a 14 anos de idade que eram economicamente ativas, ou seja, que estavam	0,200

idade.	ocupadas ou desocupadas na semana de referência do censo entre o total de pessoas nessa faixa etária (multiplicada por 100). Considera-se desocupada a pessoa que, não estando ocupada na semana de referência, havia procurado trabalho no mês anterior a essa pesquisa.	
--------	---	--

Fonte: IPEA

A variação no índice do IVS é de 0 a 1, quanto mais próximo do zero menor a vulnerabilidade, quanto mais próximo do 1 maior a vulnerabilidade.

Figura 2 – Faixas de Vulnerabilidade Social



Fonte: [ivs.ipea.gov.br](http://ivs.ipea.gov.br).

A divisão de escala mostra que a faixa de vulnerabilidade “muito baixa” encontra o recorte numérico entre 0 e 0,200, “baixa” entre 0,200 e 0,300, “média” entre 0,300 e 0,400, “alta” entre 0,400 e 0,500 e “muito alta” entre 0,500 e 1. O que se destaca aqui é que a faixa destinada à vulnerabilidade em situação mais crítica é equivalente em proporção à escala a todos os demais números. Metade do gráfico é formado por “vulnerabilidade muito alta”, e isso destaca a gravidade da situação e a urgência de medidas a serem tomadas para minimizar os casos de desigualdade social no país.

Para o melhor entendimento dessa divisão numérica, vale apontar que o IVS é construído pela base da média aritmética dos três subíndices<sup>3</sup>:

Para o cálculo dos subíndices, foram utilizados dezesseis indicadores calculados a partir das variáveis dos censos demográficos do IBGE, para os anos de 2000 e 2010 – tabulados para o ADH no Brasil – com seus respectivos pesos. Para a construção de cada dimensão do IVS, utilizando os pesos equivalentes para cada indicador, foi necessário utilizar parâmetros máximos e mínimos, em cada indicador, para

<sup>3</sup> As três dimensões são: IVS Infraestrutura Urbana; IVS Capital Humano; e IVS Renda e Trabalho.

transformá-lo, também, num indicador padronizado, com valores variando de 0,000 a 1,000 (IVS, 2024).

Para facilitar a interpretação dos dados é necessário entender que esses indicadores foram normalizados em escala 0 a 1, sendo zero a situação ideal e 1 a pior situação; portanto, em zero há a ausência de vulnerabilidade e em um há vulnerabilidade integral.

Mensurar a vulnerabilidade pelo IVS faz com que haja foco na realidade da população brasileira, observando-a por meio de alguns indicadores que sinalizam numericamente a situação. Para chegar a esses números de referência (0 a 1) foram utilizados os dados do IBGE entre os anos 2000 a 2010, e a partir deles formatada a tabela referência do IVS.

Com o intuito de esclarecer ainda mais o significado dos indicadores entre 0 e 1, o Quadro 4 apresenta as informações percentuais do valor de referência de cada indicador do IVS que se referem à melhor (0,000) e à pior situação (1,000).

Quadro 4 – Valores de referência da melhor situação (valor igual a 0,000) e pior situação (valor igual a 1,000) por indicador que compõem o IVS (em %) (Inep, 2015, p. 12)

Indicador	Valores de Referência do Indicador	
	Melhor situação (0,000)	Pior situação (1,000)
Percentual de pessoas em domicílios com abastecimento de água e esgotamento sanitário inadequados.	0,0	40,2
Percentual da população que vive em domicílios urbanos sem o serviço de coleta de lixo.	0,0	50,5
Percentual de pessoas em domicílios com renda <i>per capita</i> inferior a meio salário-mínimo (de 2010) e que gastam mais de uma hora até o trabalho.	0,0	17,8
Mortalidade até um ano de idade (por mil nascidos vivos).	0,0	52,5
Percentual de crianças de 0 a 5 anos que não frequentam a escola.	0,0	98,5
Percentual de pessoas de 6 a 14 anos que não frequentam a escola.	0,0	15,2
Percentual de mulheres de 10 a 17 anos de idade que tiveram filhos.	0,0	7,6



Percentual de mães chefes de família, sem fundamental completo e com pelo menos um filho menor de 15 anos de idade, no total de mães chefes de família.	0,0	35,5
Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade.	0,0	42,1
Percentual de crianças que vivem em domicílios em que nenhum dos moradores tem o ensino fundamental completo.	0,0	87,3
Percentual de pessoas de 15 a 24 anos que não estudam, não trabalham e possuem renda domiciliar <i>per capita</i> igual ou inferior a meio salário-mínimo (de 2010), na população total dessa faixa etária.	0,0	34,3
Proporção de pessoas com renda domiciliar <i>per capita</i> igual ou inferior a meio salário-mínimo (de 2010).	0,0	100,0
Taxa de desocupação da população de 18 anos ou mais de idade.	0,0	18,0
Percentual de pessoas de 18 anos ou mais sem fundamental completo e em ocupação informal.	0,0	89,9
Percentual de pessoas em domicílios com renda <i>per capita</i> inferior a meio salário-mínimo (de 2010) e dependentes de idosos.	0,0	10,5
Taxa de atividade das pessoas de 10 a 14 anos de idade.	0,0	30,1

Fonte: IPEA

Assim sendo, para visualizar as reais condições das pessoas em diferentes lugares do país, foram colhidas informações dos censos demográficos do IBGE com seus respectivos pesos tabulados pelo IDH. O IVS acessa esses mesmos dados e tabelas e foca seu olhar nas três dimensões apontadas. Assim é mais fácil observar se os brasileiros estão em situação de maior ou menor vulnerabilidade nos aspectos analisados. Cada subitem tem uma valoração distinta, mas para garantir uma análise justa e igualitária todos os números foram colocados em uma escala de 0 a 1.

A pesquisa foca nos subíndices que estejam relacionados diretamente às questões educacionais e econômicas, fazendo o recorte temporal de 2000 a 2010 ao observar as macrorregiões brasileiras.

Os indicadores excluídos foram:

- Percentual de pessoas em domicílios com abastecimento de água e esgotamento sanitário inadequados. Esse indicador mantém relação com questões de saúde e qualidade de vida;

- Percentual da população que vive em domicílios urbanos sem o serviço de coleta de lixo. Aqui são abordadas questões ambientais e de saúde pública;
- Mortalidade até um ano de idade (por mil nascidos vivos). Indicador que aponta questões de saúde pública e bem-estar social, as crianças aqui não estão em idade escolar.
- Percentual de garotas de 10 a 17 anos de idade que tiveram filhos. Muito embora a gravidez na adolescência possa impactar negativamente na frequência e permanência dessas mães na escola, o estudo não vai relacionar as questões que podem levar à evasão escolar, mas a qualidade da educação em si.

Portanto, dos dezesseis subíndices que contemplam as três dimensões do IVS, optamos, para fins de análise, pelo estudo de nove deles que são extraídos das dimensões Capital Humano e Renda e Trabalho, por entender que eles são os que mantêm uma relação mais estreita com a pesquisa. Assim sendo, vamos confrontá-los considerando que 100% representa a pior condição e 0% a melhor condição.

### **3.2 IVS – Resultados Econômicos e Educacionais**

A análise dos resultados econômicos e educacionais permite uma compreensão mais ampla do assunto, considerando que são levantadas questões relativas à: renda, frequência escolar, analfabetismo, taxa de desocupação. Correlacionar essas informações possibilita a projeção de um cenário mais preciso sobre dignidade humana, educação e direitos humanos.

Consultando a tabela referência do IVS, considerando as pessoas em situação de vulnerabilidade, é possível observar que o Brasil, nos anos de 2000 a 2010, apresentava o seguinte cenário:

Figura 3 – IVS Renda e Trabalho no território nacional nos anos de 2000



Fonte: [ivs.ipea.gov.br](http://ivs.ipea.gov.br).

Neste demonstrativo os números mostram uma taxa de vulnerabilidade nos recortes:

- 0,501 – 1 | Muito Alta – parte vermelho escuro do mapa;
- 0,401 – 0,500 | Alta – parte vermelho claro do mapa;
- 0,301 – 0,400 | Média – parte amarela do mapa;
- 0,201 – 0,300 | Baixa – parte azul clara do mapa;
- 0,000 – 0,200 | Muito Baixa – parte azul escura do mapa – não houve.

Figura 4 – IVS Renda e Trabalho no território nacional nos anos de 2010



Fonte: ([ivs.ipea.gov.br](http://ivs.ipea.gov.br))

Uma década após, o Índice revelou:

- 0,501 – 1 | Muito Alta – parte vermelho escura do mapa;
- 0,401 – 0,500 | Alta – parte vermelho claro do mapa;
- 0,301 – 0,400 | Média – parte amarela do mapa;
- 0,201 – 0,300 | Baixa – parte azul clara do mapa;
- 0,000 – 0,200 | Muito Baixa – parte azul escura do mapa.

A estatística revela uma queda na vulnerabilidade e apresenta pela primeira vez um estado em situação de vulnerabilidade muito baixa. É inegável a evolução, mas ela é, de longe, o cenário ideal.

Quadro 5 – Valores do Índice de Vulnerabilidade nos anos 2000 – 2010

<b>TERRITORIALIDADE</b>	<b>ANO</b>	<b>IVS</b>
BRASIL	2000	0.446
BRASIL	2010	0.326

Fonte: [ivs.ipea.gov.br](http://ivs.ipea.gov.br).

Esses valores seguem uma escala comum de padronização de dados, isso permite uma análise comparativa entre regiões e períodos temporais. Para atingir um resultado ideal, ou seja, sem vulnerabilidade, é preciso que o indicador aponte o número 0,000. Quanto mais longe desse valor, maior a vulnerabilidade.

Quando analisados os resultados do Brasil entre os períodos de 2000 a 2010, é perceptível uma melhora de 0,120 na situação. Percebe-se, assim, que esses números ainda refletem desigualdades, situações de injustiça, pobreza e falta de acesso a serviços básicos, conforme será mais a frente observado neste trabalho. Além disso, os índices de analfabetismo, desocupação e informalidade no trabalho evidenciam a fragilidade do sistema educacional e do mercado de trabalho, contribuindo para a perpetuação da pobreza e da exclusão social.

Ademais, compete esclarecer que os valores acima não apresentam os números absolutos de toda a população brasileira, mas um recorte daqueles que estão em situação de vulnerabilidade. Portanto, ao ler as porcentagens é preciso ter em mente que se fala do recorte da população que já foi identificada pelo IBGE em situação de vulnerabilidade, e é nesse recorte que os números a seguir recaem.

Isso posto, as informações a seguir apresentadas foram extraídas da tabela do IVS que se utilizou dos dados do IBGE entre os anos 2000 a 2010.

Detalhadamente temos:

**a) 3.2.1 98,5% das crianças de 0 a 5 anos não frequentam a escola**

Isso implica que a educação formal não foi ofertada a essas crianças, o que impacta negativamente no seu desenvolvimento, contrariando, portanto, o Estatuto da Criança e do Adolescente, que prevê:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...];

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um [...];

Art. 55. Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (Brasil, 1990).

A relação entre a dignidade da pessoa humana, a educação e a vulnerabilidade social é enfatizada nos artigos 53, 54 e 55 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que apontam direitos e deveres essenciais para a formação integral de crianças e adolescentes no Brasil. Esses dispositivos legais ressaltam a educação como um direito fundamental e inalienável, que deve ser garantido pelo Estado, pela família e pela sociedade, para assegurar o desenvolvimento pleno da juventude, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. Essa proteção legal se faz indispensável em um país onde a vulnerabilidade social afeta significativamente uma grande parcela da sociedade. Sabe-se que a educação emerge como mecanismo que mitiga os efeitos da pobreza e minimiza a exclusão social, promove valores essenciais para o exercício da cidadania e é responsável pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O desafio que se faz presente é transformar esses preceitos legais em realidade efetiva para todas as crianças e adolescentes do país.

Sabe-se que a educação é um dos fatores de maior impacto no desenvolvimento pleno dos indivíduos; aqueles que possuem uma escolaridade maior tendem a viver mais, em

melhores condições de bem-estar, saúde, trabalho. Ela deve ser um processo contínuo e permanente, como diz Fernandes (2012, p. 53): “Chamamos de educação este modo de ser pelo qual o homem se auto constitui, ou seja, se ergue e se encontra a si mesmo no vigor de sua humanidade”.

Da mesma forma, a educação infantil, que acontece na primeira infância, de 0 a 6 anos, é primordial para o desenvolvimento de estruturas neurais que permitirão a ampliação de potencialidades futuras. Para Winter (2020, p. 176) “essas crianças e adolescentes que estão fora da escola, são as que mais necessitam dela, visto que são os mais pobres e que moram em lugares mais ermos e, portanto, prescindem de melhores oportunidades de inserção social.”

Isso quer dizer que garantir o acesso à educação para as crianças nessa idade impacta positivamente a sociedade na medida em que o fundamento da dignidade da pessoa humana é materializado pela educação. O desenvolvimento pleno das crianças, concebido respeitando seu crescimento saudável, em amplos aspectos, em parceria com uma educação de qualidade, são pilares fundantes na garantia de que esses indivíduos tenham uma vida satisfatória no presente e atinjam seu potencial futuro.

Na Educação Infantil a criança estabelece relações e constroe significados, ou seja, a origem do pensamento e a construção de si mesmo como sujeito, se fazem graças às interações construídas com outros parceiros em práticas sociais concretas de um ambiente que reúne circunstâncias, artefatos, práticas sociais. Ao interiorizar formas de interação social já vivenciadas, o indivíduo se apropria de estratégias para memorizar, narrar, e solucionar problemas, criados pelos grupos humanos com os quais ele partilha experiências. Em todo esse processo a afetividade, é presente nessas relações, em qualquer atividade humana, afeto e cognição são aspectos inseparáveis (Oliveira, 2011, p. 140).

Um número elevado (98,5%) de crianças ficou excluída do processo educacional, acarretando um prejuízo importante no desenvolvimento do país.

**b) 15,2% das pessoas de 6 a 14 anos que não frequentam a escola.**

O número é consideravelmente menor que o anterior, entretanto, não deixa de ser alarmante posto que uma parcela grande não está matriculada em instituições formais de ensino. O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, aprovado pelo Brasil, afirma em seu artigo 13:

Os Estados Partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1966 *apud* CDHM, 2000, p. 3).

Quando se observa que o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, adotado pela ONU, reconhece o direito à educação como pilar para o desenvolvimento do ser humano, percebe-se que a educação deve ser respeitada como direito de todos, posto que ela não atua apenas na realidade individual, mas na construção social. Assim sendo, ela é percebida como meio para atingir um fim, como instrumento de empoderamento, como ferramenta para potencializar as realizações do ser humano e como pressuposto para a existência de uma sociedade mais justa, livre e pacífica.

Ela atua como instrumento de empoderamento que permite que indivíduos em situações de vulnerabilidade social possam superar obstáculos e participar ativamente da vida econômica, política e cultural de suas comunidades. Ao promover a compreensão e a tolerância, a educação desempenha um papel vital na prevenção de conflitos e na promoção da paz, alinhando-se com os objetivos das Nações Unidas de manter a paz mundial. A educação é fundamental para o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho, elementos essenciais para a dignidade humana. A educação é, portanto, um direito humano inalienável que deve ser protegido e promovido por todos os Estados Partes, assegurando que cada pessoa possa viver com dignidade e contribuir positivamente para o bem-estar coletivo.

Ainda sobre o percentual apontado nesse item, alguns fatores podem explicar a evasão escolar e porquê grupos sociais específicos estão mais suscetíveis a esse fenômeno. Ao longo da história, pode-se observar que os marginalizados, povos originários, negros e os que possuem recursos financeiros limitados são os que mais sofrem. A necessidade de complementação de renda obriga a saída das salas de aula para a ocupação de postos informais de trabalho.

Fatores internos e externos, como drogas, tempo na escola, sucessivas reprovações, falta de incentivo da família e da escola, necessidade de trabalhar, excesso de conteúdo escolar, alcoolismo, localização da escola, vandalismo, falta de formação de valores e preparo para o mundo do trabalho, podem ser considerados decisivos no momento de ficar ou sair da escola, engrossando a fila do desemprego (Silva Filho; Araújo, 2017, p. 36).

Nessa perspectiva, levando em conta as diferenças de rendas domiciliares, aquelas de maiores vantagens financeiras possuem taxas de evasão ou atraso menores em relação a núcleos familiares mais pobres no Brasil. Assim sendo, nas famílias de renda baixa os alunos apresentam maior atraso nos estudos ou já abandonaram a escola, o que não se observa nos lares em que a renda é superior. Ao analisar a evolução dos números nos anos 2000 a 2010, segundo o IVS, o problema da evasão escolar concentra-se na população em situação de vulnerabilidade, o que reforça a necessidade de pontuar a desigualdade social como geradora dessa problemática, minimizar as diferenças e garantir o direito pleno à educação.

O problema da evasão escolar no Brasil é um dos grandes desafios que a educação do país enfrenta, principalmente o ensino público, pois está relacionado de forma direta ou indireta a fatores de ordem social, cultural, político, econômico e educacional (Souza *et al.*, 2017, p. 7).

O contexto socioeconômico, portanto, influencia nos resultados acadêmicos, e as diferenças de renda resultam em desigualdade também de ordem educacional, uma vez que o ambiente social impacta no abandono escolar. Alguns números podem explicar esse cenário; enquanto o valor anual por aluno do Fundeb para cada estudante matriculado no ensino fundamental é de R\$ 1.729 nos dez estados de menor arrecadação (AL, AM, BA, CE, MA, PA, PB, PE, PI e RN), alcança R\$ 2.640 em São Paulo e R\$ 2.915 em Roraima (FNDE, 2011).

**c) 35,5% de mães chefes de família, sem fundamental completo e com pelo menos um filho menor de 15 anos de idade, no total de mães chefes de família**

Uma proporção significativa de mães que são chefes de família apresenta um nível de escolaridade baixo, o que pode limitar suas oportunidades de um emprego melhor remunerado, aumentar a renda e minimizar a vulnerabilidade econômica de suas famílias.

Segundo dados do IBGE, em 2000 11,1 milhões de famílias eram chefiadas por mulheres (IBGE, 2000), o que aponta um aumento expressivo de famílias monoparentais, aqui em especial aquelas chefiadas por mulheres como figura responsável pelo lar. Sobre essa camada da população, pode-se pontuar que famílias que têm a mulher como provedora figuram muitas vezes em situação de vulnerabilidade. A isso pode-se atribuir o acúmulo de funções (mãe, mulher, trabalhadora, responsável pelas funções domésticas e de cuidado com



os filhos) que frequentemente a vincula a empregos com baixa remuneração e/ou incapacitando-as de terminar os estudos.

(...) a relação entre chefia feminina e pobreza evidencia a situação generalizada da mulher ocupando os piores postos de trabalho, obtendo a menor remuneração e a sua vinculação a atividades informais, portanto mais sujeita às oscilações do mercado de trabalho do setor informal (Pinto, 2011, p. 170).

A relação entre falta do acesso à educação dessas mulheres e sua permanência em situação de vulnerabilidade corroboram a tese de que a dignidade da pessoa humana é efetivada por meio da educação.

#### **d) 42,1% é a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade**

Uma parcela tão significativa da população ocupando a taxa de analfabetismo demonstra as dificuldades reais para a ocupação dos postos de emprego, tornando-se óbice à integração plena na sociedade. Erradicar o analfabetismo é o primeiro passo para assegurar o pleno acesso à cidadania e à dignidade humana. É fato que os índices demonstram uma queda nas taxas de analfabetismo, posto que diminuiu de 13,63% em 2000 para 9,6% em 2010. Em 2000, havia 16.294.889 analfabetos nessa faixa etária no Brasil, enquanto os dados do Censo de 2010 indicam 13.933.173 pessoas que não tinham habilidade de leitura ou escrita.

O analfabetismo é, sem dúvida, um dos maiores desafios enfrentados por sociedades em desenvolvimento, como o Brasil. A incapacidade de ler e escrever não apenas impede que o indivíduo tenha acesso a informações básicas e serviços essenciais, mas também limita significativamente sua capacidade de participar ativamente da economia e da sociedade como um todo. A redução apontada entre os anos de 2000 a 2010 é um indicativo de progresso, mas ainda reflete uma realidade em que uma parcela considerável da população se encontra à margem das oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Esse contingente de analfabetos enfrenta barreiras significativas no mercado de trabalho, que cada vez mais demanda habilidades de leitura e escrita para a maioria dos postos de emprego, mesmo os mais básicos.

**e) 87,3% é o percentual de crianças que vivem em domicílios em que nenhum dos moradores tem o ensino fundamental completo**

Aqui observa-se a ausência da educação em famílias inteiras, o que perpetua o ciclo de pobreza e desigualdade social. As distâncias sociais e culturais às quais estão submetidas pessoas em situação de vulnerabilidade corroboram negativamente no processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na qualidade da educação ofertada. Quando se observa a ausência de condições que sejam apropriadas para romper essa barreira estrutural, seja pela educação que capacita o indivíduo a ascender socialmente, seja pela geração de renda, observa-se também a manutenção do estado de desigualdade.

Dessa maneira, faz-se necessário que a educação concretize seus dois principais objetivos, que são a integração social e a transmissão de conhecimento. Para que isso ocorra, é preciso considerar o fator vulnerabilidade do aluno. O Ipea considera o Capital Humano na construção de seu índice, e os indicadores que o definem mencionam a educação; ademais, em vários momentos são observadas, além desta, as dimensões de Renda e Trabalho para o levantamento estatístico/numérico do perfil do brasileiro vulnerável (Winter *et al.*, 2020, p. 179).

A partir desses indicadores, pode-se pontuar a educação desempenhando um papel fundamental na promoção da cidadania, do respeito aos direitos civis e da mitigação da vulnerabilidade.

**f) 34,3% é o percentual de pessoas de 15 a 24 anos que não estudam, não trabalham e possuem renda domiciliar *per capita* igual ou inferior a meio salário-mínimo (de 2010 – R\$225,00), na população total dessa faixa etária**

Esse percentual aponta o número de jovens em situação de inatividade, ou seja, sem acesso à educação ou emprego, o que os deixa em situação de marginalização econômica e social. Libâneo (1995, p. 96) assevera que o “[...] objetivo da escola, assim, será garantir a todos os saberes e as capacidades necessárias a um domínio de todos os campos da atividade humana, condição para redução das desigualdades de origem social”.

Dessa feita, sabe-se da importância de se consolidar as competências de escrita e leitura, sobretudo para a população na faixa etária de 15 a 24 anos, por se tratar de um momento da vida em que eles estão se preparando para o ingresso no mercado de trabalho ou

em vistas do ensino superior. Em 2000, a população dos jovens nessa idade era superior aos 34 milhões de pessoas (IBGE). A educação aqui oportuniza que esses indivíduos alcancem empregos mais bem-remunerados (Silva, 2007).

Considerando essa perspectiva, evidencia-se que a vulnerabilidade a que essa parcela social está submetida é agravada com a ausência ou precarização do acesso à educação, com a baixa qualificação profissional, com a interrupção dos estudos ou com o ingresso no setor informal. Tudo isso faz parte do contexto social desses milhões de estudantes que não terão suas necessidades básicas e sua dignidade respeitadas, posto que serão mantidos nessa condição vulnerável.

Para Soares (2002, p. 40):

A educação, como uma chave indispensável para o exercício da cidadania, na sociedade contemporânea, vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos. Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado.

Se torna necessário, portanto, a promoção de uma educação que considere as especificidades e as necessidades individuais daqueles em situação vulnerável, uma educação que tenha por foco a promoção da inclusão social calcada numa abordagem que respeite os direitos humanos. Educar para emancipar, educar para garantir uma mudança social e para que aqueles submetidos a ela possam superar as injustiças transformando a sua realidade. Educar de forma que a educação exerça seu papel de efetivação da dignidade da pessoa humana.

#### **g) 30,1% é a taxa de atividade das pessoas de 10 a 14 anos de idade**

Esse alto índice de crianças e adolescentes em situação de trabalho reforça que a insuficiência de recursos suficientes para subsistência dentro dos seus lares os forçam a trabalhar em vez de frequentar a escola.

Esses números demonstram uma realidade preocupante que entrelaça as dimensões dos direitos humanos, da educação e da vulnerabilidade social. A inserção dessas crianças no mercado de trabalho afasta esses jovens da sala de aula e resulta em evasão escolar. À luz da

Declaração Universal dos Direitos Humanos, que preconiza o direito à educação e à proteção contra a exploração econômica infantil, esse dado é alarmante.

Para Almeida e Silva (2014, p. 4):

A evasão escolar é um problema que ocorre como efeito da situação socioeconômica e cultural dos educandos, os quais se veem obrigados a abandonar os estudos para ajudar no sustento e manutenção de suas famílias. As condições para que os discentes permaneçam na escola ultrapassam os seus muros, já que estão relacionadas ao contexto social, cultural, econômico e político. Portanto, para entender, e combater a evasão escolar, é necessário termos clareza que são múltiplas e variadas as situações e obstáculos.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela ONU em 1989, reforça a responsabilidade dos Estados em assegurar que a educação primária seja compulsória e acessível a todos. Contudo, a taxa de atividade de 30,1% para jovens de 10 a 14 anos sugere que a oferta educacional é insuficiente ou inadequada para atender às necessidades dessa população, ou ainda que as condições socioeconômicas desses jovens os forçam a contribuir para o sustento familiar, em detrimento de seu desenvolvimento educacional.

As políticas públicas devem focar na garantia do acesso à educação de qualidade e na proteção contra o trabalho infantil, além de promover condições dignas para as famílias, de modo que os jovens não sejam forçados a abandonar seus estudos. Somente por meio de uma abordagem holística que considere os direitos humanos, a educação e a redução da vulnerabilidade social, será possível alterar essa realidade e construir um futuro mais justo para as próximas gerações.

**h) 89,9% é o percentual de pessoas de 18 anos ou mais sem fundamental completo e em ocupação informal; e 100% é a proporção de pessoas com renda domiciliar *per capita* igual ou inferior a meio salário-mínimo (de 2010 – R\$225,00)**

Os dois últimos subitens serão analisados conjuntamente pela relação existente entre renda e escolaridade, baixa escolaridade e informalidade nos empregos, bem como vulnerabilidade econômica.

O que se destaca aqui é a relação existente entre baixa escolaridade e empregos informais, empregos que em sua grande maioria oferecem salários mais baixos e submetem a população a condições de precariedade. Segundo dados, há 57,7 milhões de pessoas com mais

de 18 anos que não frequentam a escola e não têm sequer o ensino fundamental completo (IBGE, 2009).

Para Barbosa Filho e Pessôa (2009, p. 51-72):

O impacto da educação na desigualdade de renda depende de dois canais. Primeiro, a escolaridade não está distribuída igualmente entre os indivíduos de uma sociedade. Há desigualdade na distribuição de educação. Segundo, em função das ofertas e demandas por trabalho qualificado, a remuneração de mercado aos atributos que são adquiridos por meio da escolaridade formal pode ser maior ou menor. O balanço dos dois efeitos estabelecerá o impacto da educação sobre a desigualdade de renda. Quanto pior for a distribuição de escolaridade e quanto mais o mercado de trabalho remunerar a educação, maior será o impacto desta na desigualdade.

Os autores comprovam fatos que relacionam o impacto da educação na economia e destacam o aumento da produtividade do trabalho com cada ano de escolaridade, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil. Além disso, discutem as implicações do atraso educacional em diversos indicadores de desempenho social da sociedade brasileira, como a desigualdade de renda e a favelização das grandes metrópoles.

Barbosa Filho e Pessôa ressaltam que a educação tem um papel central na redução da desigualdade e que os baixos investimentos no setor durante momentos críticos da transição demográfica podem ter efeitos negativos a longo prazo. Também mencionam o descuido da sociedade no século passado com o problema educacional, destacando a importância fundamental da educação para o desenvolvimento econômico e social. Observa-se, assim, a necessidade de valorizar a educação como um investimento a longo prazo e como uma mola propulsora do desenvolvimento.

A educação é elemento fundamental para o desenvolvimento profissional das pessoas; com ela é possível proporcionar as condições necessárias para assegurar uma vida digna no âmbito do trabalho e na sociedade, colaborando para a obtenção e preservação dos direitos de cidadania, efetivando o fundamento da dignidade da pessoa humana.

Quando observado o percentual do IVS que aponta a questão de renda, todas as pessoas que possuem renda inferior a R\$225,00 não possuem o suficiente para suprir necessidades essenciais e, portanto, estão em situação de observância dos direitos humanos básicos e submetidos à alta vulnerabilidade econômica, conforme aponta o IVS.

E, quanto maior o nível de escolaridade, mais capital humano. Ter escolaridade é um dos principais caminhos para que os estratos de baixa renda obtenham uma melhor posição social e consigam sair de uma situação de total carência para um patamar, no qual obtenham um melhor nível de vida. A pobreza é o problema social mais difícil de solucionar ou talvez não haja antídoto para tal problema (Silva, 2007, p. 5).

A educação demonstra significativa interferência na renda das pessoas. Segundo dados do IBGE (2020), diante da situação de queda da renda dos mais pobres e, portanto, aumento da desigualdade, as mulheres tiveram melhores ganhos. Pode-se observar que isso acontece justamente porque essas pessoas representam um grupo relevante da população que melhora a renda por frequentarem por mais tempo os bancos escolares e, principalmente, cursarem o ensino superior.

### **3.3 Discussões**

Dignidade sozinha é mero adjetivo; sem outros elementos, ela torna-se vazia. É a partir desse pressuposto que se seguem as discussões.

A noção de igualdade prevista em lei traz consigo também a ausência de privilégios herdados, a necessidade de garantia de igualdades e condições para que todos possam desenvolver suas capacidades e potencialidades. Para a concretude desse ideal, faz-se necessária a presença da educação, a fim de garantir o pleno desenvolvimento de cada indivíduo.

Uma educação que só faz reproduzir modelos ultrapassados, que não se preocupa com a qualidade efetiva do ensino, mas permanece na mimese do conhecimento, não é suficiente para transformar a realidade à sua volta, não é capaz de formar cidadãos conscientes das suas mazelas e capazes de combatê-las.

Retomando os conceitos apresentados no primeiro capítulo, é possível observar pela história da educação brasileira um paralelo que se estabelece entre o passado e a realidade atual. A educação é um direito fundamental à dignidade da pessoa humana, reconhecida pela Carta Magna, e revela-se como ferramenta capaz de garantir a transformação da realidade daqueles que se apresentam em situação de vulnerabilidade econômica.

Outrora, a educação era considerada um privilégio daqueles nascidos em famílias ricas; os que passariam a ocupar as posições destinadas aos doutores provinham dessa mesma realidade econômica. Por outro lado, o trabalho duro era o destino daqueles em condições menos favoráveis. Essa estrutura social garante a manutenção da classe dominante em uma posição de poder, a qual usa do trabalho escravo ou mal remunerado a fim de garantir um

estilo de vida confortável. Dessa forma, observa-se o acesso à educação nesse contexto como mecanismo de obtenção de títulos e poder, e o trabalho visto como algo a ser desvalorizado.

Embora tenha sido observado um avanço no que diz respeito à educação, há que se considerar também desafios significativos da realidade. A Universidade Pública, em sua maioria, recebe alunos advindos da elite, aos pobres compete a educação de qualidade inferior e limitadas oportunidades. Por conseguinte, essa discrepância vai se apresentar também no mercado de trabalho, posto que aqueles em condições de vulnerabilidade e sem acesso à educação, ou com acesso a uma educação precária, ocupam empregos de menor remuneração.

As estruturas de exclusão e desigualdades apresentadas ao longo da história persistem na realidade da educação brasileira atual. Torna-se, portanto, um desafio a garantia de uma educação de qualidade para todos, independente de classe ou origem, a fim de que eles possam ter maiores oportunidades de mudar suas realidades.

No que diz respeito à dignidade da pessoa humana, fica evidente que ela não age somente como princípio jurídico, mas como eixo norteador na construção de uma sociedade mais justa e igualitária que será alcançada por meio da educação. A análise histórica dos direitos humanos e fundamentais oportunizou a compreensão do significado de dignidade humana e a sua importância enquanto pilar constitucional ao direito à educação. Assim sendo, fica reconhecido que o acesso à educação de qualidade torna-se a materialização do respeito à dignidade, o que se observa especialmente pela evolução dos direitos sociais ou direitos de segunda geração, direitos que apontam claramente a educação como importante componente do desenvolvimento humano integral.

Ademais, a vulnerabilidade social e a dignidade educacional também foram objetos de estudo e, para essa análise em especial, foi usado como ferramenta de pesquisa o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), com o qual se pode identificar como as desigualdades econômicas impactam diretamente na educação e sobretudo como a efetivação do direito à educação minimizam os índices de vulnerabilidade. A análise dos resultados econômicos e educacionais associados ao IVS destacou uma realidade: onde há maior dignidade educacional, há também uma menor vulnerabilidade social, conforme se comprova nos seguintes resultados.

A leitura dos dados apresentados pelo IVS nos anos 2000 a 2010 reflete uma série de indicadores que podem ser usados para analisar a relação entre a presença da educação e a diminuição da vulnerabilidade social. Alguns pontos se destacam.

IVS: O Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) diminuiu de 0.446 em 2000 para 0.326 em 2010, demonstrando uma melhoria geral nas condições sociais, o que se relaciona a um

aumento do nível educacional no que diz respeito à frequência escolar. A porcentagem de crianças de 6 a 14 anos que não frequentam a escola caiu de 6.89% para 3.31%, indicando uma melhoria no acesso à educação básica.

No caso da educação das mães chefes de família, houve um aumento de 14.66% para 17.23% nas mães chefes de família sem ensino fundamental completo e com filhos menores de 15 anos, o que pode afetar negativamente a renda dessas famílias.

Quando analisada a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, percebe-se que ela caiu de 13.63% para 9.61%, e a taxa para pessoas de 18 anos ou mais e de 25 anos ou mais também diminuiu, o que se reflete em melhores oportunidades de emprego e renda.

No que diz respeito à educação e moradia, a porcentagem de crianças vivendo em domicílios sem ensino fundamental completo entre os moradores diminuiu consideravelmente, de 49.86% para 30.39%, o que influencia positivamente na continuidade dos estudos e no potencial de rendimentos futuros.

A porcentagem de jovens de 15 a 24 anos que não estudam, não trabalham e possuem renda domiciliar *per capita* baixa reduziu de 15.40% para 11.61%, indicando melhorias na integração dessa faixa etária no mercado de trabalho ou educação, o que é conseqüentemente benéfico para a renda.

A porcentagem da população com renda domiciliar *per capita* inferior a meio salário-mínimo diminuiu de 48.39% para 32.56%, sinalizando um aumento na renda, o que se relaciona ao acesso à educação.

A taxa de pessoas sem ensino fundamental completo em ocupação informal também caiu de 13.82% para 7.29%, o que mostra maior nível educacional, o que influencia positivamente as pessoas a conseguirem empregos formais.

A porcentagem de pessoas em domicílios com baixa renda e dependentes de idosos reduziu, indicando uma diminuição na vulnerabilidade econômica dessas famílias.

A taxa de atividade das crianças de 10 a 14 anos diminuiu, o que é positivo: quanto menos trabalho infantil, potencialmente mais tempo dedicado à educação.

Em resumo, os dados demonstram uma correlação positiva entre educação e renda no Brasil entre os anos de 2000 e 2010. A melhoria nos índices educacionais, como a redução do analfabetismo e o aumento da frequência escolar, associam-se a uma melhoria na renda domiciliar *per capita* e uma redução na taxa de ocupações informais.

A educação, conforme demonstrado, é um vetor fundamental para o exercício pleno da cidadania e para a efetivação dos direitos humanos, sendo imperativo que se reconheça sua



função essencial na promoção da dignidade humana. Esta pesquisa, portanto, reforça a certeza de que a educação é um direito humano essencial, fundamentado nos princípios constitucionais e deve ser garantida a todos sem exceção, de tal forma que por meio dela seja possível atenuar vulnerabilidades. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas possam servir de estímulo para futuras pesquisas e para o desenvolvimento de estratégias que visem à construção de um cenário educacional mais equitativo e respeitoso à dignidade inerente a cada ser humano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação, intitulada *Educação e dignidade humana: uma perspectiva pelo Índice de Vulnerabilidade Social*, percorreu um caminho histórico e analítico com o objetivo de desvelar as entranhas da educação brasileira, a evolução dos direitos humanos e a persistente realidade da vulnerabilidade social. Por meio de uma abordagem que entrelaça a perspectiva histórica, a doutrina jurídica e análise de dados governamentais, buscou-se compreender como a educação pode atuar como um instrumento de mitigação das vulnerabilidades e efetivação da dignidade humana.

Ao longo da dissertação foi explorada a intersecção entre educação, direitos humanos e vulnerabilidade social, a fim de compreender como esses três elementos se relacionam e impactam uns aos outros.

Dessa forma, foi realizada uma pesquisa investigativa entre o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) e a concepção multifacetada da dignidade humana e sua relação com a educação. A aplicação prática da metodologia incluiu o cálculo do IVS em uma amostra representativa da população nos anos 2000 a 2010, juntamente com uma análise de variáveis adicionais que influenciam a percepção e a realização da dignidade humana. Por meio de revisão literária, confirmou-se a hipótese de que os educandos em situação de vulnerabilidade econômica têm acesso à dignidade por intermédio da educação, comprovando tal hipótese por meio de análise de evidências documentais e dados estatísticos governamentais (IVS).

Neste trabalho, buscou-se dar foco à educação não apenas como mero direito humano fundamental, mas como ferramenta essencial para a promoção de outros direitos, como mecanismo de mitigação de exclusão de proteção social. Os direitos humanos, por seu turno, foram apontados como fundamentos éticos que sustentam a educação, uma educação emancipatória que promove a dignidade dos indivíduos e lhes dá capacidades de mudar sua realidade.

Quando a análise recaiu sobre a vulnerabilidade social, ela foi examinada nos múltiplos fatores que se apresentam, não focando apenas na renda em si, mas observando que a vulnerabilidade social é fruto de uma dimensão que abarca saúde, acesso à e permanência na educação, oportunidades, trabalho e também a renda advinda desse trabalho. Contudo, observou-se também que a falta de acesso à educação de qualidade é, por si só, uma forma de vulnerabilização, limitando as capacidades dos indivíduos de exercerem plenamente seus

direitos e participarem ativamente na sociedade. A vulnerabilidade econômica, examinada sob a lente do Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), revelou-se como um desafio premente na efetivação da dignidade educacional. Os dados governamentais analisados apontaram para uma correlação direta entre as condições econômicas adversas e as limitações no acesso e na qualidade da educação oferecida aos cidadãos mais vulneráveis.

O estudo demonstrou que direitos humanos e educação estão em constante diálogo: um efetiva o outro. A educação exerce um papel indispensável para o exercício dos direitos humanos, e, por seu turno, os direitos humanos fornecem fundamentos para uma educação capaz de promover o pleno desenvolvimento social. No que diz respeito à educação e vulnerabilidade, ficou provado que a educação é capaz de transformar realidades, empoderar os indivíduos de tal forma que eles consigam superar desafios e minimizar a vulnerabilidade à qual estão expostos. A educação deve ser libertadora, conscientizadora, capaz de transformar a realidade social. Assim, ao tratar da educação como um direito humano essencial, este trabalho reafirma o poder transformador da educação na superação das vulnerabilidades sociais e na promoção da dignidade humana.

Isso posto, observa-se que a promoção dos direitos humanos por meio de uma educação de qualidade torna-se caminho para reduzir vulnerabilidades sociais. Assim sendo, as políticas públicas devem ser pensadas nesse sentido, considerando uma educação de qualidade, acessível e inclusiva. Somente assim pode-se aspirar a uma sociedade mais justa, em que cada pessoa seja capaz de viver com dignidade e ter seus direitos respeitados e protegidos.

Este trabalho reafirma a indissociabilidade entre educação, direitos humanos e vulnerabilidade, e destaca a necessidade urgente de abordagens educacionais que sejam conscientes das complexidades envolvidas nessa tríade. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas contribuam para o avanço das discussões acadêmicas e práticas educativas, sempre com o objetivo de construir um mundo onde todos possam exercer sua humanidade plenamente.

Posto isso, este trabalho contribui para o debate acadêmico ao demonstrar como a educação pode ser um caminho para a efetivação dos direitos humanos e para a redução de vulnerabilidades sociais. Entretanto, as dinâmicas sociais estão em constante transformação, o que dá margem para o surgimento de novas formas de vulnerabilidade, para a intensificação das existentes e para o nascimento de novos desafios, o que permite futuros novos estudos. A complexidade das relações sociais e a incessante mudança nos paradigmas educacionais sugerem que há um vasto campo a ser explorado por pesquisadores que desejam aprofundar a

compreensão sobre como os direitos humanos podem ser mais efetivamente integrados nas práticas educativas, especialmente em contextos de grande vulnerabilidade.

Ademais, este trabalho se alinha à área do programa Educação e Sociedade ao destacar que a educação é um fenômeno social e é um direito humano intrinsecamente ligado ao desenvolvimento das sociedades. A interdependência entre educação e direitos humanos revela-se uma área fértil para pesquisa, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A vulnerabilidade social, por sua vez, apresenta-se como um desafio contemporâneo que requer uma abordagem educacional humanizada e direcionada para a inclusão.

Portanto, espera-se que este trabalho inspire outros pesquisadores a continuar explorando essas temáticas, contribuindo para o fortalecimento de políticas públicas educacionais que sejam conscientes das nuances dos direitos humanos e que se dediquem a combater as múltiplas faces da vulnerabilidade.

Que este seja um ponto de partida para uma investigação ainda mais profunda e abrangente sobre como a educação pode ser não apenas um reflexo, mas também um agente transformador na realidade dos direitos humanos e na superação das vulnerabilidades sociais. Uma vez que o estudo não esgotou as possibilidades de pesquisa entre a tríade educação, direitos humanos e vulnerabilidade social, existem lacunas que ainda podem ser exploradas para que se possa compreender mais profundamente as nuances dessas relações e para que se possa atuar de maneira mais assertiva no combate às desigualdades educacionais.

É imperioso acrescentar à discussão que os dados coletados para a pesquisa estiveram sempre atrelados às informações fornecidas pelo IVS e pelo Atlas do Desenvolvimento Humanos. A frequência com que essas informações são atualizadas depende da operação censitária que ocorre a cada decênio. No entanto, o levantamento do ano de 2020 sofreu atrasos em virtude da realidade pandêmica e em 2021 houve cortes no orçamento que provocaram novos atrasos. A pesquisa sempre se fundamentou nos dados disponíveis nos órgãos oficiais até o final do ano de 2023. Posto isso, é importante apontar que nos primeiros meses de 2024 o IVS atualizou seus dados, o que oportuniza à presente temática futuros estudos, tanto bibliográficos quanto pesquisas de campo, a fim de demonstrar como a vulnerabilidade social se modificou desde o censo anterior, a sua evolução ou retrocesso, bem como possibilita uma análise histórico-comparativa dos percentuais aqui já estudados.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jaqueline Natália de; SILVA, Claudia Neves da. A contribuição do serviço social na garantia da permanência dos estudantes na educação básica: um estudo a partir das escolas públicas estaduais do município de Rolândia/PR. **Serv. Soc. Rev.**, Londrina, v. 17, n.1, jul./dez. 2014, p. 46-65.

BARBOSA FILHO, F. H.; PESSÔA, S. Educação, crescimento e distribuição de renda: a experiência brasileira em perspectiva histórica. *In*: Veloso, F. *et al.* (orgs.). **Educação básica no Brasil**. São Paulo: Elsevier, 2009, vol. 1, p. 51-72.

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de direito constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. São Paulo: Saraiva, 2009.

\_\_\_\_\_. **A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo**. Belo Horizonte: Forum, 2014.

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. *In*: BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p. 26-32. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5243172/mod\\_resource/content/1/ERA%20DOS%20DIREITOS%20-%20NORBERTO%20BOBBIO.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5243172/mod_resource/content/1/ERA%20DOS%20DIREITOS%20-%20NORBERTO%20BOBBIO.pdf). Acesso em: jul. 2023.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil de 1824**. Constituição de 25 de Março de 1824. Rio de Janeiro, 25 mar. 1824.

\_\_\_\_\_. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891)**. Rio de Janeiro, 24 fev. 1891. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm). Acesso em: 10 dez. 2023.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 10 out. 2023.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 5 out. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 03 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1990.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 3 fev. 2022.

CAGGIANO, Mônica Herman Salem. A educação. Direito fundamental. *In*: RANIERI, Nina Beatriz Stocco. (coord.); RIGHETTI, Sabine. **Direito à Educação: Aspectos Constitucionais**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

CANOTILHO, J. J. Gomes *et al* (org.). **Comentários à Constituição do Brasil**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2013. 2384p.

CARTA de Direitos Fundamentais da União Europeia. Jornal Oficial das Comunidades Europeias. Bruxelas, 2000. Disponível em: [https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_pt.pdf](https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_pt.pdf). Acesso em: 14 set. 2022.

CARVALHO, Kildare Gonçalves. **Direito constitucional**. Belo Horizonte: Rede virtual de bibliotecas, 2008. 1323p.

CASTEL, Robert. A dinâmica dos processos de marginalização da vulnerabilidade a desfiliação. **Caderno Crh**, Salvador, v. 27, n. 26, p. 19-40, dez. 1997.

CASTRO, Carlos Roberto Siqueira. **A Constituição aberta e os Direitos Fundamentais: ensaios sobre o constitucionalismo pós-moderno e comunitário**. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS E MINORIAS DA CÂMARA DOS DEPUTADOS – CDHM (coord.). **O Brasil e o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Brasília, abr. 2000. Relatório. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Pidesc%20-%20Relat%C3%B3rio%20Final.html##Alimenta%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 10 jun. 2023.

COMPARATO, Fábio Konder. **Afirmção histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 1999.

**CONVENÇÃO Americana de Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica)**. San José de Costa Rica, 22 nov. 1969. Disponível em: <https://cursosextensao.usp.br/mod/folder/view.php?id=76514>. Acesso em: 3 set. 2022.

COSTA, Marco Aurélio *et al*. **Vulnerabilidade Social no Brasil: conceitos, métodos e primeiros resultados para municípios e regiões metropolitanas brasileiras**. Rio de Janeiro: Ipea, jan. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/8257>. Acesso em: 13 fev. 2024.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. Um modelo para a educação no século XXI. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

DALLARI, Dalmo. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Modera, 1998.

**DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: [https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao-direitos-humanos/?gclid=EAIaIQobChMI\\_fXpqYDP7wIViwWRCh3nxwHwEAAYASAAEgJCwPD\\_BwE](https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao-direitos-humanos/?gclid=EAIaIQobChMI_fXpqYDP7wIViwWRCh3nxwHwEAAYASAAEgJCwPD_BwE). Acesso em: 26 mar. 2023.

DHNET – REDE DIREITOS HUMANOS E CULTURA (Rio Grande do Norte). **Cilindro de Ciro**. [200-?]. Disponível em:

<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/cilindro/index.htm>. Acesso em: 17 mar. 2023.

DORETO, Daniella, T. *et al.* **Questão social, direitos humanos e diversidade**. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito Público Subjetivo e Políticas Educacionais. Fundação Sead, **Revista São Paulo em Perspectiva**, 18(2), p. 113-118, 2004.

FERNANDES, Marcos A. Skhole: o sentido fundante da escola. *In*: COÊLHO, Ildeu M. (org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 33-57.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio. **História da Educação Brasileira: da colônia ao século xx**. São Carlos: Edufscar, 2010. 123 p.

FIGUEIREDO, Ivanilda; NORONHA, Rodolfo Liberato de. A vulnerabilidade como impeditiva/ restritiva do desfrute de direitos. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, Vitória, v. 4, p. 129-146, dez. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Centage Learning, 2003.

HORTA, José Luiz Borges. Perfil e dilemas do direito à educação. **Revista da Faculdade de Direito da UFMG**, Belo Horizonte, p. 215-242, 2010. Semestral.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Perfil das mulheres responsáveis pelos domicílios no Brasil 2000**. Departamento de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

\_\_\_\_\_. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Diretoria de Pesquisas. **Estudos e Pesquisas–Informação Demográfica e Socioeconômica**, n. 26. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Brasil: IBGE, 2015.

IVS. **Atlas da vulnerabilidade social**. Índice de Vulnerabilidade Social. 18 dez. 2000. Disponível em: <http://ivs.ipea.gov.br/index.php/pt/>. Acesso em: 2 jan. 2024.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos**. Tradução: Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martin Claret, 2002. (Coleção obra prima de cada autor).

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da metafísica dos costumes**. 70. ed. Lisboa: Editora Vozes, 2007.

LAFER, Celso. **A internacionalização dos Direitos Humanos**. Barueri: Manole, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 13. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 1995.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MIRANDA, Pontes de. **Direitos à Subsistência e Direito ao Trabalho**. Rio de Janeiro: Alba Limitada, 1933.

MONTEIRO, Simone Rocha da Rocha Pires. O marco conceitual da vulnerabilidade social. **Sociedade em Debate**, Pelotas, p. 29-40, jul./dez. 2011.

NERI, Marcelo C. **A escalada da Desigualdade: qual foi o impacto da crise sobre a distribuição de renda e a pobreza?** Rio de Janeiro: FGV Social, ago. 2019. Disponível em: <https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/A-Escalada-da-Desigualdade-Marcelo-Neri-FGV-Social.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2024.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).

OLIVEIRA, Marli dos Santos de; SANTELLI, Igor Henrique da S. O direito à educação na ordem constitucional brasileira: texto e contexto. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 53, dez. 2020.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso em: 3 set. 2022.

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 2003.

PINTO, Rosa Maria Ferreira *et al.* Condição feminina de mulheres chefes de família em situação de vulnerabilidade social. **Serviço Social & Sociedade**, [S.L.], n. 105, p. 167-179, mar. 2011.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. 5. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

\_\_\_\_\_. **Curso de direitos humanos**. Disponível em: Minha Biblioteca, (11ª edição). São Paulo: Editora Saraiva, 2024.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Os Estados e o Direito à Educação na Constituição de 1988: comentários acerca da jurisprudência do Supremo Tribunal Federal. *In*: RANIERI, N. B. S.



(coord.); RIGHETTI, S. **Direito à Educação: Aspectos Constitucionais**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

REALE, Miguel. **Lições Preliminares de Direito**. 19ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Pólen, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Vulnerabilidade e educação**. São Paulo: SME/COPEP, 2021. (Coleção Diálogos com o NAAPA, v. 3).

SÁPIO, Gabriele. **A educação no Brasil e o princípio da dignidade da pessoa humana**. São Paulo: Ícone, 2010.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

\_\_\_\_\_. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 7. ed.. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

\_\_\_\_\_. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. 9. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

\_\_\_\_\_. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

SARLET, Ingo; MARINONI, Luiz G.; MITIDIERO, Daniel. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Editora Saraiva, 2024. E-book. ISBN 9788553621163. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788553621163/>. Acesso em: 30 abr. 2024.

SARMENTO, Daniel. **A ponderação de interesses na Constituição**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia de Letras, 2000. 409p.

SILVA, José Afonso da. A dignidade da pessoa humana com valor supremo da democracia. **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v. 212, p. 89-94, abr./jun. 1998. DOI: 10.12660/rda.v212.1998.47169. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/47169>. Acesso em: 15 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 24. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: UFSC, 2001.

\_\_\_\_\_. **Curso de direito constitucional positivo**. 32. ed. São Paulo: Malheiros, 2009.

SILVA, Algéria Varela da. Vulnerabilidade social e suas consequências: o contexto educacional da juventude na região metropolitana de Natal. *In*: 13º ENCONTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DO NORTE NORDESTE. **Juventudes Contemporâneas entre o urbano e o rural: aproximações e diferenças**. Maceió: Ufal, 3 a 6 set. 2007. p. 1-15. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/rmnatal/artigo/artigo16.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, 8(1), p. 35-48, 2017. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.1.24527>.

SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Diretrizes Curriculares Nacionais).

SODRÉ, Muniz. Por um conceito de minoria. *In*: PAIVA, R.; BARBALHO, A. (orgs.). **Comunicação e cultura das minorias**. São Paulo: Paulus, 2005.

SOUZA, Josinaldo Furtado de, *et al.* Evasão escolar e psicologia educacional: reflexões sobre a realidade brasileira. **Anais IV CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 19 dez. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3pdfCUf>. Acesso em: 22 out. 2023.

STEFANO, I. G. de A.; CANEGUSUCO, M.; KUMPEL, V. **Direito Constitucional**. 1. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

TEPEDINO, G. **Temas de Direito Civil**. Rio de Janeiro: Renovar, 2011.

VINAGRE, M.; PEREIRA, T. M. D. **Ética e direitos humanos**: curso de capacitação ética para agentes multiplicadores. 2. ed. Brasília: CFESS, 2008.

WINTER, Ana Cristina; MENEGOTTO, Lisiane Machado de Oliveira; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Vulnerabilidade social e educação: uma reflexão na perspectiva da importância da intersetorialidade. **Conhecimento & Diversidade**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 25, p. 165-183, set./dez. 2020. <http://doi.org/10.18316/rcd.v11i25.5526>.

ZIMMERMANN, Augusto. **Curso de direito constitucional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2002.

## ANEXO A – SISTEMATIZAÇÃO DA REVISÃO DE LITERATURA – EDUCAÇÃO

2024

Fonte (Nome do periódico)	Título do artigo	Palavras-chave	Link
Educação e pesquisa	Equidade educacional e vulnerabilidade social nos territórios: os casos das redes municipais do Ceará e de Fortaleza	Ceará – Equidade – Desigualdade educacional – Implementação de políticas públicas – Políticas educacionais – Vulnerabilidade e social no território	<a href="https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/220656/201724">https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/220656/201724</a>
Educação e pesquisa	A assistência estudantil no processo educacional: possibilidades de atuação	Ensino multidimensional, Formação cidadã, Assistência estudantil, Permanência	<a href="https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/195611">https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/195611</a>
Educação e pesquisa	Educação em direitos humanos no currículo das licenciaturas de instituições federais de educação superior	Direitos humanos, Escola justa, Universidade, Currículos, Formação inicial docente, Licenciaturas	<a href="https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/193205">https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/193205</a>
Educação e pesquisa	Caderno Educação em Direitos Humanos e governança: algumas similitudes com documentos da UNESCO e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento	Educação, Direitos humanos, Governança, Desenvolvimento humano	<a href="https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/187156">https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/187156</a>
Educação e pesquisa	A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos	Educação em direitos humanos, Educação como direito social, Escola como espaço de proteção social	<a href="https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157677">https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157677</a>
Educação e pesquisa	A efetivação do direito à educação de qualidade como ação do Ministério Público de Pernambuco	Qualidade da educação, Ministério Público,	<a href="https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/190577">https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/190577</a>

		Direitos humanos, Direito à educação, Proteção integral	
Educação e pesquisa	Ações afirmativas: um estudo do diferencial de desempenho acadêmico entre estudantes cotistas e não cotistas da UFV-CRP	Lei de cotas, Ações afirmativas, Ensino superior	<a href="https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/214671">https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/214671</a>
Educação e pesquisa	Implicações dos repasses constitucionais na qualidade da educação municipal das regiões Norte e Nordeste do Brasil	Educação, Fundeb, Transferências intergovernamentais	<a href="https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/170825">https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/170825</a>
Educação e pesquisa	Liberdade é conquista social? Freire e Vigotski na perspectiva da educação em direitos humanos	Liberdade, Escola Justa, Direitos Humanos, Paulo Freire, Lev Vigotski	<a href="https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186925">https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186925</a>
Educação e pesquisa	Convenção das Nações Unidas sobre Direitos da Criança: marco para reflexão sobre infância e democracia	CNUDC, Infância, Democracia, Participação	<a href="https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/187031">https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/187031</a>
Educação e realidade	Defectologia e Educação Escolar: implicações no campo dos Direitos Humanos	Educação Especial Inclusiva, Direitos Humanos, Teoria Histórico-Cultural	<a href="https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/116863">https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/116863</a>
Educação e realidade	Pobreza e Resiliência nas Narrativas de Educandos da EJA em Situação de Rua	Educação de Jovens e Adultos, Pessoas em Situação de Rua, Pobreza e Resiliência	<a href="https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/108942">https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/108942</a>
Educação e realidade	Entre o Trabalho e a Escola: cursos de vida de jovens pobres	Jovens, Trabalho, Escola, Cursos de Vida, EJA	<a href="https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/120417">https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/120417</a>
Educação e sociedade	ESTADO, EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA NO BRASIL: RETROCESSOS E RESISTÊNCIAS	Constituição Federal; Democracia; Educação; Estado; Neoliberalismo; Plano	<a href="https://www.scielo.br/j/es/a/vsCq3LjxSXYrmZDgFWwk7tG/">https://www.scielo.br/j/es/a/vsCq3LjxSXYrmZDgFWwk7tG/</a>

		Nacional de Educação	
Educação e sociedade	EDUCAÇÃO & SOCIEDADE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO	Educação e sociedade; Política educacional; Políticas públicas educacionais; Educação e mercado	<a href="https://www.scielo.br/j/es/a/6LxHxWLNCrMY9BJ8FTZMmq/">https://www.scielo.br/j/es/a/6LxHxWLNCrMY9BJ8FTZMmq/</a>
Educação e sociedade	EDUCAÇÃO, VIDA PRECÁRIA E CAPACITAÇÃO	Educação; Vida precária; Precarização; Capacitação	<a href="https://www.scielo.br/j/es/a/7Mst9xNwvxGTtMBFgMv5jbp/abstract/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/es/a/7Mst9xNwvxGTtMBFgMv5jbp/abstract/?lang=pt</a>
Educação e sociedade	REAFIRMAÇÃO DAS LUTAS PELA EDUCAÇÃO EM UMA SOCIEDADE DESIGUAL?	Igualdade educacional. Igualdade social. Inferioridade cognitiva; ética; cultural. Inferioridade humana. Outro paradigma de humanidade	<a href="https://www.scielo.br/j/es/a/jZgN9bxbKPr8m5SKrNCQr5f/abstract/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/es/a/jZgN9bxbKPr8m5SKrNCQr5f/abstract/?lang=pt</a>
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Direitos da infância em contextos de necessidades humanitárias: fatores de risco e demandas educativas	Direitos Humanos; Infância; Pobreza Infantil; Violências; Situação Humanitária.	<a href="https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/2361">https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/2361</a>
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Pedagogia crítica e Direitos Humanos: fundamentos para uma proposta pedagógico-crítica em Direitos Humanos	Teoria crítica. Pedagogia freiriana. Proposta pedagógica em direitos humanos; Fundamentos críticos	<a href="https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/322">https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/322</a>
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Educação em direitos humanos para uma cidadania democrática e inclusiva: como trabalhar na escola e a partir da Educação Física	Direitos humanos; Educação em direitos humanos; Educação para a cidadania; Educação física;	<a href="https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/405">https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/405</a>

		Desporto e lazer	
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Direitos humanos e educação para uma outra democracia	Democracia; Justiça; Direitos Humanos; Cosmopolitici dade.	<a href="http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&amp;pid=S0104-40362011000100002&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&amp;pid=S0104-40362011000100002&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Políticas de avaliação e de educação em direitos humanos: as contradições entre regulação e emancipação na educação básica	políticas públicas; avaliação; direitos humanos	<a href="https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/900">https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/900</a>
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Educação integral. Uma questão de direitos humanos?	Direitos humanos. Educação integral. Doutrina da proteção integral. Setores populares.	<a href="http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-40362017000100257">http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-40362017000100257</a>
Cadernos de Pesquisa	Narrativas da origem histórica dos direitos humanos nos manuais de direito	Direitos humanos, Ensino superior, Historiografia	<a href="https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2811">https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2811</a>
Cadernos de Pesquisa	Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos	DIREITOS HUMANOS • EDUCAÇÃO • ENSINO SUPERIOR • UNIVERSIDADE	<a href="http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0100-15742005000100004&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0100-15742005000100004&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>
Cadernos de Pesquisa	Educação em direitos humanos: a percepção dos docentes da Unicamp	Direitos Humanos, Educação, Ensino Superior, Universidade	<a href="https://publicacoesfcc.emnuvens.com.br/cp/article/view/7161/pdf_1">https://publicacoesfcc.emnuvens.com.br/cp/article/view/7161/pdf_1</a>
Cadernos de Pesquisa	A construção da noção de direitos humanos em crianças e adolescentes	Crianças; Adolescente; Direitos da Criança e do Adolescente.	<a href="http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&amp;pid=S0100-15741998000200006&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&amp;pid=S0100-15741998000200006&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>
Cadernos de Pesquisa	Diferença e desigualdade: dilemas docentes no ensino fundamental	GRUPO FOCAL; MULTICULTURALISMO; DESIGUALDADES SOCIAIS;	<a href="https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/83/905">https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/83/905</a>

		PROFESSOR ES	
--	--	-----------------	--

TERMO DE PERMISSÃO PARA PUBLICAÇÃO (cessão de direitos)

Declaro, com este Termo, permitir a publicação da dissertação de minha autoria pela Universidade do Vale do Sapucaí, em versão eletrônica e (para fins de uso exclusivamente acadêmico) a ser disponibilizada no site oficial dessa Universidade.

Título da dissertação.....” Autoria: .....

Por ser verdade assino o presente Termo em meu nome.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Pouso Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.