

DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v2n2p53-68>

MULHERES NO BRASIL: PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE

WOMEN IN BRAZIL: EDUCATIONAL PERSPECTIVES FOR EQUALITY

Raquel Villardi*

Resumo: Mesmo mais escolarizadas que os homens, o rendimento médio das mulheres continua inferior ao dos homens: mulheres ocupadas ganham, em média, 70,7% do que recebem os homens; e quando homens e mulheres têm 12 anos ou mais de estudo, o rendimento delas é apenas 58% do rendimento deles. O presente artigo discute a problemática da desigualdade entre homens e mulheres e mostra que a dinâmica da dominação masculina persiste dentro e fora de casa, o que nos leva à conclusão de que a alteração dessas condições depende da educação, não necessariamente (ou não apenas) na sua dimensão formal, mas que é necessário aprender a educar meninos e meninas para a igualdade, na escola e em casa.

Palavras-Chave: Desigualdade de poder. Educação. Cidadania.

Abstract: Even though women are more educated than men are, the average income of women is still lower than that of men: employed women earn an average of 70.7% of men; and when men and women have 12 years of schooling or more, women's income is only 58% of men's income. The present article discusses the problem of inequality between men and women, and shows that the dynamics of male domination persists both inside and outside the home, which leads us to the conclusion that changing conditions depends on education, not necessarily (or not only) in its formal dimension, but is necessary to learn how to educate boys and girls for equality, at school and at home.

Keywords: Inequality of power. Education. Citizenship.

* Possui Licenciatura em Letras (Português / Literaturas) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, mestrado em Letras (Letras Vernáculas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e doutorado em Letras (Letras Vernáculas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana.

1 INTRODUÇÃO

É voz corrente que o Brasil ocupa lugar de destaque no *ranking* de países mais desiguais do mundo. De fato, além de enorme, a desigualdade brasileira é persistente, a despeito de iniciativas que busquem enfrentá-la, como comprovam inúmeros estudos recentes (POCHMANN, 2017; SOUZA, 2017), além de pesquisa publicada pelo Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (IPC-IG/PNUD).

A estabilidade da concentração de renda no topo no Brasil é preocupante porque os níveis são muito altos para padrões internacionais. A fração recebida pelo 1 por cento mais rico é, em média, só 12 por cento em uma seleção de 29 países com estimativas tributárias recentes. Ainda que comparações internacionais sejam sempre imperfeitas e a amostra seja enviesada em prol de países mais ricos, o Brasil é claramente um ponto fora da curva. Somos um entre apenas cinco países – com a África do Sul, Argentina, Colômbia e Estados Unidos – em que o 1 por cento mais rico recebe mais de 15 por cento da renda total. (SOUZA; MEDEIROS, 2017)

A desigualdade – quase sempre referida em sua dimensão econômica – produz ecos nas demais dimensões do corpo social, o que termina por também naturalizar a desigualdade produzida / reproduzida em outras instâncias. Assim, as desigualdades de raça e de gênero, embora com contornos específicos, devem ser tomadas como parte de um mesmo processo que intenta manter no topo da pirâmide a parcela da sociedade desde sempre identificada como elite – ou, em outras palavras, os dominadores: homens, brancos, cristãos, de alta escolaridade; aqueles que tomam para si a tarefa de conduzir a nação, situação em que se encarregam de preservar os privilégios que os colocam no espaço que ocupam no corpo social.

2 DESENVOLVIMENTO

Com essa marca, atravessamos o século XX como um país que não consegue equacionar a questão do analfabetismo. Ou melhor, como afirma Darcy

Ribeiro, como a nação cuja elite se esmerou em fazer falir qualquer esforço de desenvolvimento que não revertesse em ganhos para si: “A causa real do atraso brasileiro, os culpados de nosso subdesenvolvimento somos nós mesmos, ou melhor, a melhor parte de nós mesmos: nossa classe dominante e seus comparsas”. (RIBEIRO, 1986).

Assim, chegamos ao limiar do século XXI com cerca de 20% da população adulta sem acesso à mais antiga das tecnologias de transmissão de conhecimento – a escrita. A Tabela 1, a seguir, evidencia que, embora paulatinamente reduzida, em termos relativos, a quantidade de analfabetos, em números absolutos, permanece crescente, em patamares inaceitáveis, ao longo de todo o século.

TABELA I
ALFABETIZAÇÃO DA POPULAÇÃO DE 15 ANOS E MAIS – BRASIL 1900-1991

Ano	Alfabetizados	Analfabetos	Sem Declaração	Taxa de Alfabetização
1900	3.380.451	6.348.869	22.791	35%
1920	6.155.567	11.401.715	-	35%
1940	10.379.990	13.269.381	60.398	44%
1950	14.916.779	15.272.632	60.012	49%
1960	24.259.284	15.964.852	54.466	60%
1970	35.586.771	18.146.977	274.856	66%
1980	54.793.268	18.716.847	31.828	75%
1991	76.603.804	19.233.239	-	80%

Fonte: FIBGE, 1995.

Considerando um universo de 139 países, o Relatório da UNESCO sobre Educação revela que o analfabetismo, que constitui a forma mais radical de exclusão em sociedades letradas, não se abate igualmente sobre os gêneros: dentre os adultos analfabetos, 63% eram mulheres, e 15% eram jovens, entre 15 e 24 anos.

Se compreendemos a educação como um poderoso mecanismo de combate à desigualdade e à miséria, verificamos que os índices distintos de alfabetização entre homens e mulheres revela a persistência de condições de opressão, que exigem das sociedades respostas objetivas de enfrentamento dessas desigualdades.

2.1 O aparato legal e o acesso à educação no Brasil

No Brasil, o peso da desigualdade de gênero provocou séculos de pífia presença feminina nos bancos escolares, embora, justiça seja feita, pífica também era a presença de meninos. Assim, até a última década do século passado – cerca de um século depois da abolição da escravatura e da proclamação da república – ainda amargávamos taxas inacreditáveis de analfabetismo de adultos, entre as quais se observava nítida preponderância feminina.

Paralelamente, a presença feminina nas salas de aula passa a ser verificada de forma mais constante em todos os níveis de ensino:

No Brasil, no início dos anos noventa (...) as taxas de analfabetismo feminino se equivalem ou são superiores às masculinas, ao mesmo tempo em que as mulheres constituem a maioria entre o alunado do Ensino Médio. Além disso, o número de universitárias aumentou intensamente desde a década de setenta. (SCOTT, 2009, p.3)

O autor ainda identifica um conjunto muito variado de fatores que justificam esse fato, os quais envolvem desde a existência de um modelo de socialização feminina, que deixa a mulher mais propensa à obediência, o que as torna mais adaptáveis às exigências das instituições escolares; até a identificação da escola como um passaporte para o emprego, já que um enorme contingente de mulheres passa a se dedicar à docência, alvo de um processo de feminização da profissão de professor. (SCOTT, 2009, p.4)

Tais justificativas não afastam uma questão central – a existência ou não de políticas indutoras do aumento da escolaridade da população, políticas que se substanciam num aparato legal, o qual, lido ao longo do tempo, permitirá compreender de que modo o país vem enfrentando a herança de séculos de aprofundamento das desigualdades.

As reformas que marcaram a primeira metade do século XX no Brasil foram alimentadas com ideias que nos frequentam ainda hoje, com vívida modernidade. Nessa altura toma corpo a concepção de ensino como direito público, e determinados elementos da estruturação escolar se sedimentam, como a segmentação por idade e série.

Assim, apesar dos contornos da política e das dificuldades econômicas, com realce especial para a Crise de 1929 e para o advento do Estado Novo, sobressaem as ideias dos pensadores que ousaram tentar, inovar, imprimindo sua marca, como Francisco Campos, Carneiro Leão e Fernando Azevedo, e, sobretudo, Anísio Teixeira e Paulo Freire, ou em reformas locais ou em iniciativas esporádicas. Um conjunto significativo dessas ideias se consolidou no Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, documento no qual se defendia uma escola laica para todos, desvinculada dos interesses da elite e liberta das amarras do ensino religioso.

A partir da década de 40 foram sendo criadas as Leis Orgânicas do Ensino, com ensino primário, ginasial e colegial – uma maneira de organizar a instituição escolar, que se transformava, assim, no modelo que persiste até os nossos dias.

Na década seguinte, passam a contar com leis orgânicas o ensino primário, o ginasial, o colegial e o normal, além do ensino comercial e industrial – alavancados com a criação do SENAI e do SENAC – e, pouco mais tarde, com a lei do ensino agrícola.

Desta forma, embora a educação ainda se ressentisse da ausência de um sistema coerente, naquelas iniciativas, entre avanços e retrocessos, podem ser vistas as bases sobre as quais foi possível construir a proposta que vai dar corpo, no início dos anos 60, à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, consolidando um sistema educacional, mesmo que ainda de modo embrionário, 30 anos depois de ser prevista, e 13 anos depois do encaminhamento do primeiro projeto, em 1948.

2.2 As primeiras leis de Diretrizes e Bases – LDBs

Nas três LDBs que, a partir da década de 60, buscaram organizar o ensino do país, nos deparamos com a preocupação de criar estruturas capazes de oferecer oportunidade de acesso a um número cada vez maior de brasileiros, a quem as possibilidades que advêm da cultura letrada estiveram, desde o berço, vetadas.

A primeira LDB, a Lei 4.024/61, tramitou durante 13 anos no Congresso Nacional, com alterações, mudanças, remendos, recuperações... idas e vindas, tensões e pressões que revelam, ao longo do tempo, diferentes concepções de escola e de sociedade.

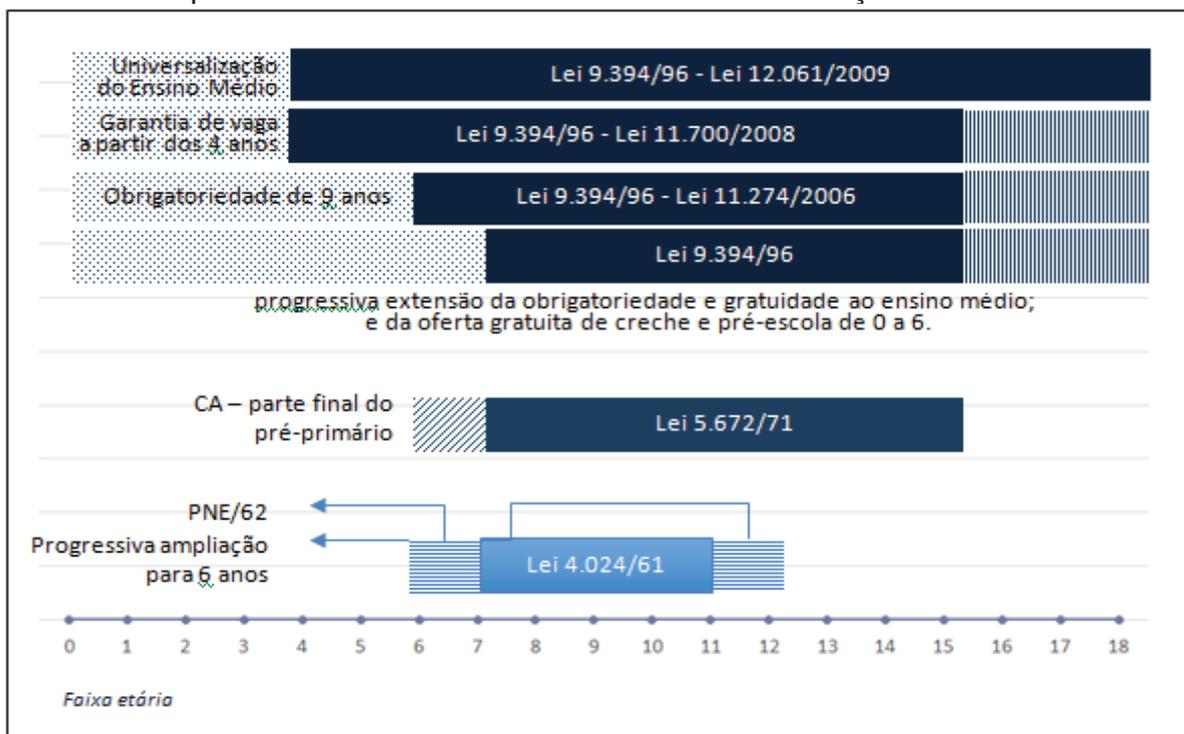
O projeto, elaborado por uma comissão majoritariamente progressista, sofreu ataques de forças conservadoras, e, chegando ao Congresso, os embates impuseram novas alterações, preservando-se, no entanto, o ponto fulcral do projeto: a defesa da escola pública.

A lei propunha uma educação primária obrigatória a partir dos 7 anos, com 4 de duração, sem garantir o atendimento aos que estivessem fora da idade escolar. A questão do analfabetismo de adultos estava sendo enfrentada, naquela altura, com iniciativas apoiadas nas ideias de Paulo Freire, organizadas a partir de movimentos sociais.

A necessidade de ampliação do tempo de escolaridade fica evidente quando, no ano seguinte, o primeiro Plano Nacional de Educação prevê que a ampliação da obrigatoriedade em mais dois anos, antecipando-se a idade de ingresso para 6 anos.

A partir daí trilhamos um caminho de paulatina ampliação na previsão do tempo de escolaridade, como fica visualmente demonstrado por meio da Figura 1, a seguir.

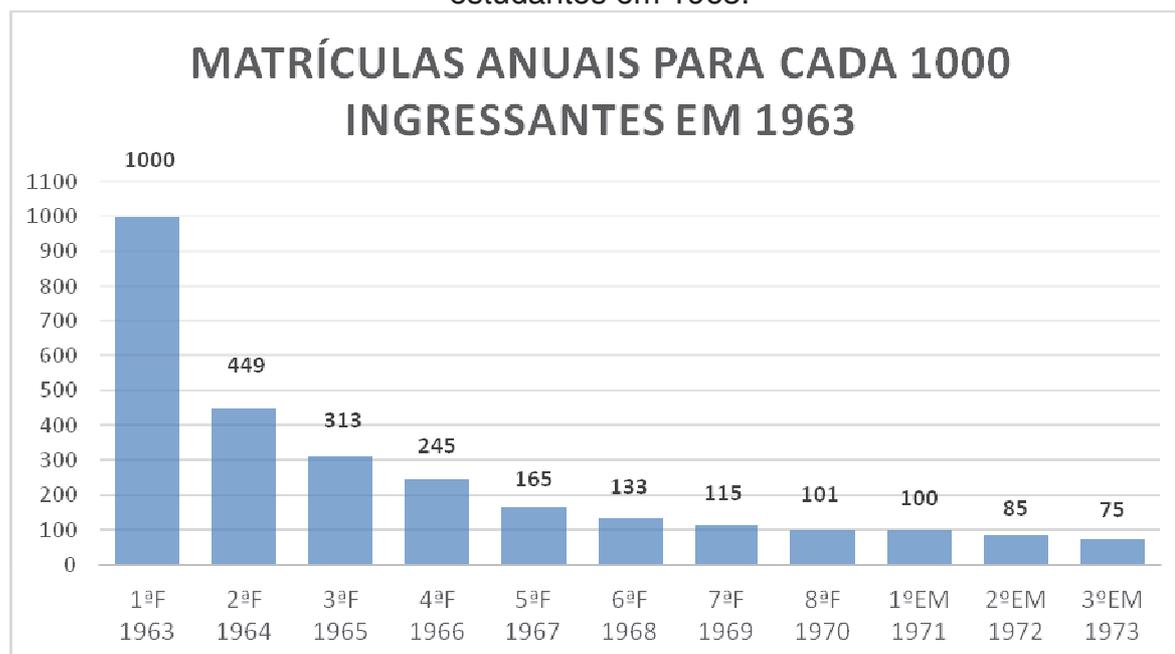
Figura 1 - Brasil, previsão de tempo de escolaridade por faixa etária, a partir das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.



Fonte: Elaborada pela autora.

Até então, mesmo havendo a previsão legal de quatro anos de escolarização obrigatória, de cada 1000 crianças que ingressaram na escola em 1963, apenas 245 chegaram à 4ª. série primária e apenas 10% ao colegial (Gráfico 1). A escola era, real e literalmente, um privilégio de muito poucos.

Gráfico 1 – Brasil: quantitativo de permanência na escola para cada grupo de 1000 estudantes em 1963.



Fonte: Secretaria de Educação do Ministério de Educação e Cultura. Elaborado pela autora.

A então recém-promulgada Lei 4.024/61, com seu perfil marcadamente público e formativo, era, entretanto, incompatível com as necessidades de formação de mão-de-obra qualificada, imposta pelo ideário imposto pelo regime militar (1964-1985).

De acordo com sua visão de país, o percurso do estudante na escola, idealizado pelos militares, deveria prepará-lo para o mercado de trabalho ainda na adolescência, na escola (SAVIANI, 2007). De acordo com tal visão, para se tornar uma potência econômica mundial o país não precisava de bacharéis – médicos, engenheiros, advogados ou professores; precisava de trabalhadores, modelados em um prematuro processo de treinamento, capaz de habilitá-los a “fazer”, ou seja, a lidar com os aspectos técnicos do trabalho, de preferência sem discutir, sem questionar, sem pensar... sem criar problemas.

Assim, como precisávamos de um país produtivo, era necessário apagar do país o que se traduzisse como educação humanística, investindo no treinamento tecnicista, baseado na repetição e no controle. Os dias da Lei 4.024 estavam contados.

A Lei 5.692/71 foi a segunda proposta de estruturação orgânica do ensino brasileiro, já sob o endurecimento que se faz sentir no regime pós-68. A lei, cuja elaboração foi orquestrada pelo então Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, pretendia operar uma revolução no país, educando as massas para o trabalho.

Gonçalves revela, com um fragmento do memorando com o qual Passarinho encaminha a nova lei ao Presidente, o ponto de vista do ministro:

Vossa Excelência não proporá ao Congresso Nacional apenas mais uma reforma, mas a própria reforma que implica abandonar o ensino verbalístico e academizante para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º e 2º graus voltado para as necessidades do desenvolvimento. [...] em uma palavra: é o que Vossa Excelência preconiza: a Revolução pela Educação. (PASSARINHO, 1971, p.15, apud GONÇALVES, 2011, p.10).

Para tanto, era essencial ampliar a escolaridade de todos até os 14 anos – aliás, como já estava previsto na Constituição de 1967. Isso seria obtido, de acordo com a lei, reduzindo os três níveis de escolaridade (primário, ginásio e colegial) a dois (primeiro e segundo graus), condensando no primeiro grau quatro anos de primário e quatro de ginásio, perfazendo 8 anos de escolaridade obrigatória.

A Lei 5.692/71, mantendo o controle do sistema na mão da União, determinou que houvesse um compartilhamento de esforços entre os diferentes entes federativos, sem especificar a atribuição de cada um na tarefa de praticamente dobrar o sistema público, já que todos os brasileiros deveriam cursar pelo menos 8 anos, e não mais 4. Foi um momento de desenfreada construção de escolas, de “fabricação” de vagas, de corrida contra o tempo para cumprir a lei e minimizar o *gap* que nos separava do resto do mundo.

Ao final do regime militar, a preocupação com o enorme contingente de crianças brasileiras que permaneciam analfabetas, fez com que durante a década de 90 todos os esforços se concentrassem em colocar crianças na escola – sem que o

país se preparasse para atender essas crianças à medida que sua escolaridade avançasse.

Tal perspectiva justificou décadas de abandono do financiamento da educação superior; de sorte que a população foi ampliando o contingente de jovens mais escolarizados, em condições de cursar a universidade, sem que, ano após ano, o país abrisse vagas na educação superior para absorvê-los.

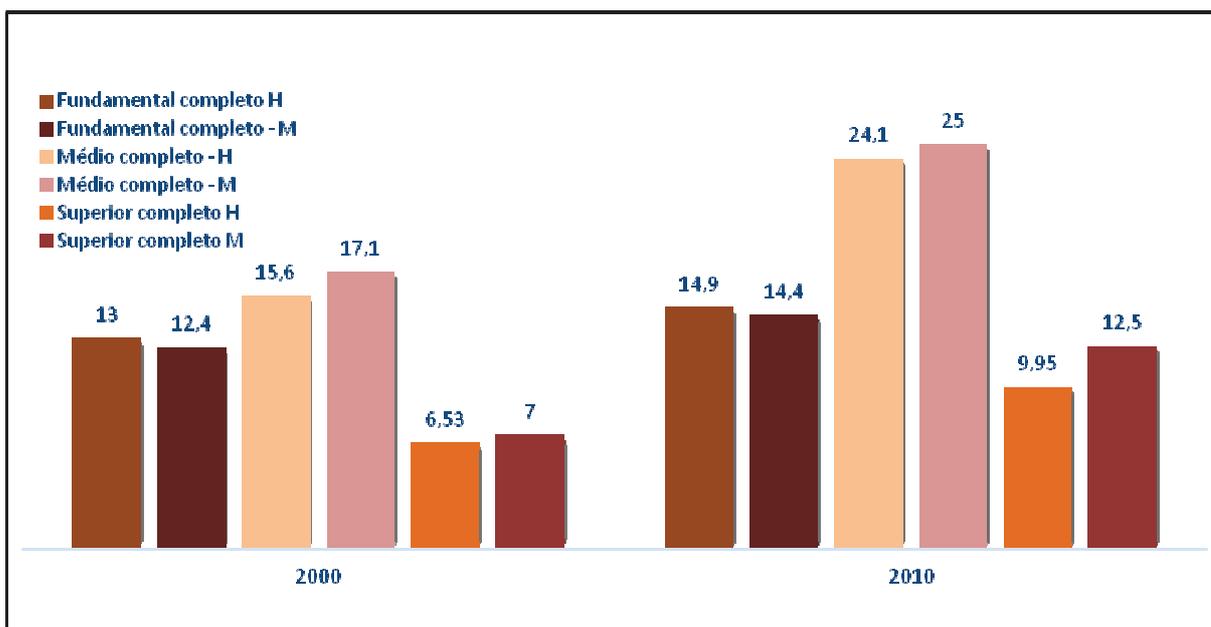
A Lei de Diretrizes e Bases, a Lei 9.394/96, mesmo tímida, conservadora, no estabelecimento do tempo mínimo de permanência nos bancos escolares, previa a possibilidade de alargamento da escolaridade obrigatória, o que permitiu a adoção de políticas públicas e de aprovação de uma legislação específica que, entre 2006 e 2009, elevou de 8 para 14 anos o tempo de permanência na escola (Figura 1)

O fato é que o perfil de escolaridade do estudante brasileiro muda substancialmente ao longo dos últimos 50 anos, abrindo novas perspectivas mesmo para aqueles a quem a vida oferece poucas oportunidades. Tal mudança, no entanto, se efetiva de modo diferenciado para homens e mulheres.

2.3 Meninas na escola: caminhos de libertação

A comparação dos patamares de escolaridade de brasileiros em 2000 e 2010 (Gráfico 2) permite perceber o aumento significativo tanto para meninos quanto para meninas. Mas, a leitura do gráfico permite concluir, por um lado, a elevação dos patamares se deu marcadamente na conclusão do ensino médio; e, por outro, que as mulheres avançam na escolaridade mais que os homens, logrando êxito maior na conclusão dos estudos, diferença que se apresenta de forma substantiva no ensino superior.

Gráfico 2 – Brasil: escolaridade por gênero, 2000; 2010.



Fonte: IBGE, Censo 2010. Elaborado pela autora.

O Gráfico 3, a seguir, apresenta uma justificativa para o fenômeno que os dados nos revelam: as taxas de abandono são significativamente maiores entre os homens, e, apesar de termos experimentado uma queda para ambos os sexos, em 10 anos essa queda foi mais significativa entre as mulheres que entre os homens. Assim, em 2010 menos de 1 em cada 3 meninas abandonavam a escola antes de concluírem os estudos, o que ocorria com quase a metade dos meninos.

Gráfico 3- Brasil, taxas de abandono escolar 2000;2010.

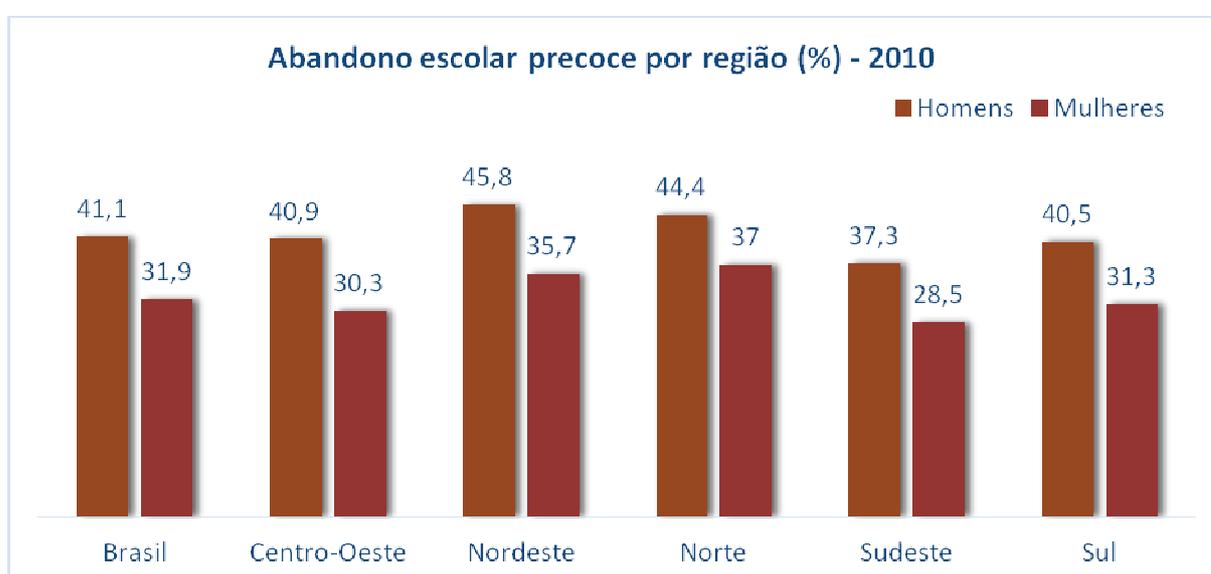


Fonte: IBGE, Censo 2010. Elaborado pela autora.

Quando abrimos esses números por região (Gráfico 4) percebe-se o impacto da pobreza sobre o abandono escolar precoce: os níveis de abandono são os menores no Sudeste. Entre as meninas, os níveis do Centro-oeste são menores que os da região Sul, posição que se inverte entre os meninos, mais facilmente envolvidos com o trabalho no campo.

Os níveis mais altos se registram nas regiões Norte e Nordeste, inclusive para meninas, entre as quais as taxas de gravidez precoce – um dos motivos mais frequentes de abandono escolar – são mais altas.

Gráfico 4 - Brasil, abandono escolar precoce por região, 2010.



Fonte: IBGE, Censo 2010. Elaborado pela autora.

Assim, cria-se um ciclo que se retroalimenta, como se pode perceber pelos dados apresentados na Tabela 2: meninas que não completam o Ensino Fundamental têm, em média, o dobro de filhos das que têm mais de 8 anos de estudo; são, em média, mais de 2 anos mais novas que as demais e têm quase o dobro de chance de ser mães ainda na adolescência.

Assim, se a gravidez precoce afasta as meninas da escola, o aumento da escolaridade, com maior quantidade de informação e a abertura de novas possibilidades, de novos horizontes, funciona como uma espécie de **vacina** contra gravidez precoce, num círculo virtuoso cujas consequências são a elevação das

perspectivas de renda, ganhos evidentes na qualificação das trabalhadoras, além de uma perspectiva de maternidade mais responsável.

Tabela 2 - Relação Escolaridade / Maternidade

	Anos de estudo	
	Menos de 7	Mais de 8
Taxa de fecundidade média (número de filhos)	3,19	1,68
Idade média ao ter o primeiro filho	25,2	27,8
Percentual de maternidade entre 15 e 19 anos	20,3	13,3

Fonte: elaborada pela autora.

Entre 2004 e 2015, quando experimentamos elevação muito significativa dos níveis de escolaridade, houve uma redução do número de bebês de adolescentes da ordem de 17%. Ainda assim, crianças nascidas de mães adolescentes representam 18% dos 3 milhões de nascidos vivos no País em 2015; quase um-terço dessas crianças (32%) nasceram na Região Nordeste.

A Síntese de Indicadores Sociais 2010 (BRASIL, 2010), estudo realizado pelo IBGE com base nos dados do Censo, comprova o alargamento dos níveis de acesso à educação: em 1999 apenas 23,3% das crianças de 0 a 5 anos frequentavam a educação infantil; em 2010 eram 38,1%. Entre 6 e 14 anos, a quantidade de crianças que frequenta a escola passa de 94,2% em 1999 para 97,6% em 2009. Entretanto, entre 15 e 29 anos, 1,9% dos jovens não se alfabetizaram; 62% deles estão no Nordeste. Por fim, na faixa a partir dos 18 anos, que corresponde à educação superior, apenas 14,7% estudam e 15,6% trabalham e estudam. Dentre os que cursam a educação superior, 52% são mulheres.

O acesso a cursos superiores permite às mulheres ultrapassar condições absolutas de pobreza. Mas não só, viabiliza o pleno desenvolvimento das potencialidades do indivíduo e sua autorrealização, tornando alcançáveis posições de chefia e contribuindo para que a mulher ocupe um lugar que ultrapasse “a costela” dos homens.

As consequências dessa realidade ficam ainda mais evidentes quando se considera, no Brasil, o impacto da escolaridade sobre a renda, como se vê no Gráfico 5. Se a cada nível de escolaridade cumprido aumentam os patamares médios de renda, é na educação superior que essa diferença se acentua,

demonstrando claramente que o acesso à universidade é um diferencial nas possibilidades de acesso ao trabalho e à renda.

Gráfico 5 – Brasil, Correlação Escolaridade – Renda, de acordo com a renda média mensal.



Fonte: IBGE, PNAD Contínua, 4º trimestre de 2017. Elaborado pela autora.

Ora, se as mulheres são mais escolarizadas, se frequentam mais o ensino superior e a pós-graduação, deveríamos, então, ganhar mais que os homens! Será?!

2.4 Mais escolarizadas, mas...

Mesmo mais escolarizadas que os homens, o rendimento médio delas continua inferior ao deles: mulheres ocupadas ganham, em média, 70,7% do que recebem os homens; e quando homens e mulheres têm 12 anos ou mais de estudo, o rendimento delas é apenas 58% do rendimento deles.

Mesmo tendo estudado mais, a taxa de desocupação de homens é bem inferior à de mulheres. De acordo com o apurado na PNAD Contínua do 4º trimestre de 2017, enquanto a desocupação se abatia sobre 10,5% da população masculina, a população feminina desocupada chegava a 13,4%.

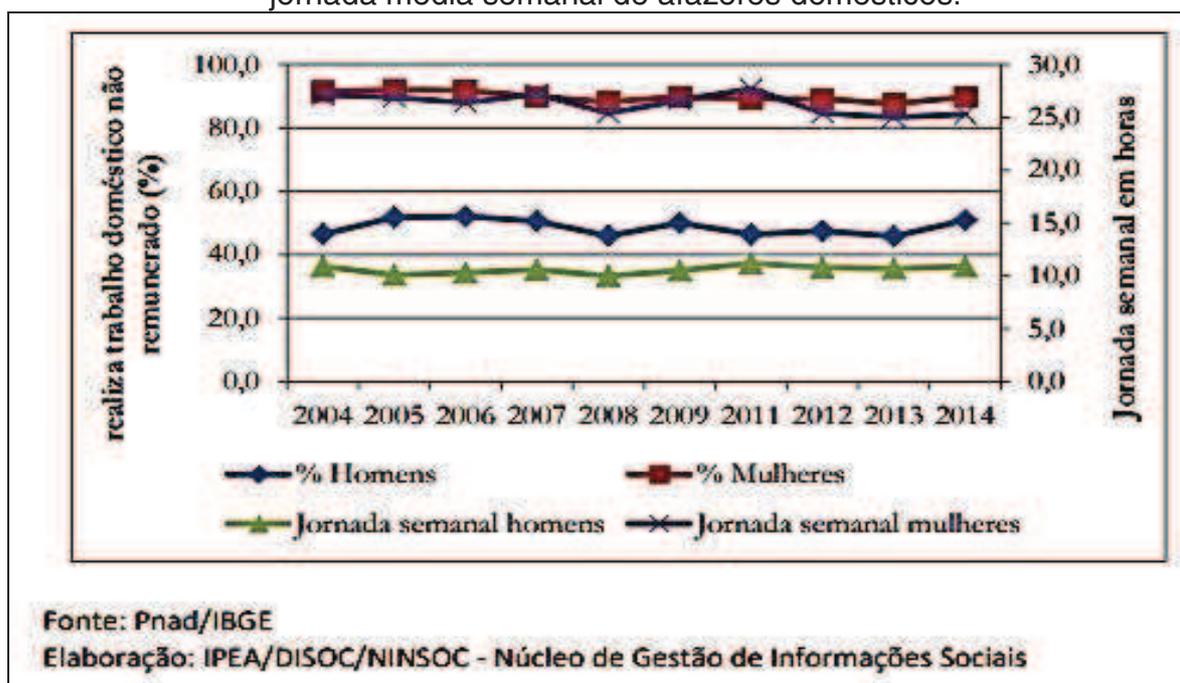
As desigualdades não se limitam ao mundo do trabalho. Nas universidades, em especial em cursos de mestrado e doutorado, no extremo superior da escolaridade, as mulheres, em franca maioria, detêm 51% das bolsas do país, mas

logram obter apenas 43% das bolsas para cursos no exterior, os mais desejados, os mais concorridos, os mais diferenciados.

Ou seja, estudamos mais, somos mais preparadas, mas temos menor sucesso na disputa por boas vagas de emprego, e ainda ganhamos menos. Mas as diferenças não param por aí: mesmo ocupadas fora de casa, as mulheres dedicam em média 22 horas por semana aos afazeres domésticos, enquanto os homens gastam só 9,5.

Observe-se, no Gráfico 6 (PINHEIRO, 2016), que, apesar do tanto que as mulheres progrediram na escolaridade, ao longo dos últimos anos as relações domésticas permanecem praticamente inalteradas, reforçando as desigualdades dentro de casa.

Gráfico 1 - Proporção da população de 16+ que realiza afazeres domésticos e jornada média semanal de afazeres domésticos.



Fonte: Pinheiro (2016, p. 22).

3 CONCLUSÃO

Embora não seja uma realidade nas sociedades antigas, o mito da inferioridade feminina foi reforçado durante séculos, de modo que, mesmo tendo-se

alterado as condições, a dinâmica da dominação persiste dentro e fora de casa. Isso nos leva à conclusão de que a alteração dessas condições depende – mais uma vez – da educação, não necessariamente (ou não apenas) na sua dimensão formal. Ou seja, precisamos aprender a educar meninos e meninas para a igualdade. E precisamos fazê-lo na escola e em casa.

Na seio da família, tendemos a construir visões de mundo minimamente harmônicas, como forma de minimizar as zonas de conflito. Assim, certos pontos de vista, hegemônicos naquele microcosmo, podem parecer muito naturais – mesmo que não sejam. Nesses espaços por vezes é difícil desfazer certas dinâmicas, por estarem imbricadas com questões culturais sedimentadas no interior do grupo.

A escola, ao contrário, e em particular a escola pública, é o espaço de pluralidade, por natureza. Por isso compete à escola assumir o papel proeminente de educar para a igualdade, e assim educar para a democracia e para a cidadania. Nessa perspectiva, a escola precisa se traduzir como um espaço de resistência, o que significa discutir mitos, enfrentar o senso comum e trabalhar para mudar culturas de preconceitos e de fomento às desigualdades.

A pressão pela preservação de valores ditos “tradicionais” camufla a sobredeterminação de alguns para ocupar posições de superioridade, enquanto condena muitos outros a uma vida de infelicidades e privações, enquanto reforça um modelo de sociedade desigual.

Enfrentar o desafio de mudar depende do esforço de todos, dentro e fora da escola, de homens e mulheres, empenhados na construção de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Governo Federal. **Censos Demográficos, estatísticas de gênero**. Brasília, IBGE. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/>>. Acesso em: 5 jul. 2018.

BRASIL. Governo Federal. **Censo Demográfico 2010**. Brasília, IBGE. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=12>>. Acesso em: 5 jul.2018.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Informação

Demográfica e Socioeconômica, n. 27. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv45700.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2018.

GONÇALVES, Nádía. Doutrina de segurança nacional e desenvolvimento na ditadura civil-militar: estratégias e a educação. Simpósio Nacional de História, 26., 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011. p. 1-17. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300650153_ARQUIVO_textoanpuh2011ngg.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2018

PINHEIRO, Luana et al. **Mulheres e trabalho: breve análise do período 2004-2014**. Brasília: IPEA, 2016. Nota Técnica n. 24.

POCHMANN, Márcio. **A desigualdade econômica no Brasil**. São Paulo: Ideias & Letras, 2017.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SCOTT, Parry. Analfabetismo e políticas de gênero e geração: da predominância feminina à predominância masculina. Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, 27., Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires Buenos Aires, 8., 2009, Buenos Aires. **Anais eletrônicos...** Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Sociología, 2009. Disponível em: <<http://cdsa.academica.org/000-062/900.pdf>>. Acesso em: jul. 2018.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, P. H. G.; MEDEIROS, M. A concentração de renda no topo do Brasil, 2006-2014. **Working Paper**, n. 163. Brasília: Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo (IPC-IG), nov. 2017. Disponível em <http://www.ipcig.org/pub/port/OP370PT_A_concentracao_de_renda_no_topo_no_Brasil.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

UNESCO. **Educação para Todos 2000-2015: progressos e desafios**, relatório conciso. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2018.