

## **REPRESENTAÇÕES DE EDUCAÇÃO E ESCOLARIDADE ENTRE MULHERES DE UM CENTRO DE SAÚDE DO RIO DE JANEIRO**

### **EDUCATIONAL AND SCHOOLING REPRESENTATIONS AMONG WOMEN IN A PUBLIC HEALTH CLINIC AT RIO DE JANEIRO**

**Isabela Cabral Félix de Sousa**

Fundação Oswaldo Cruz / Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio,

e-mail: [isabelacabral@fiocruz.br](mailto:isabelacabral@fiocruz.br), [isabela\\_felix@yahoo.it](mailto:isabela_felix@yahoo.it)

#### **Resumo**

Este trabalho tem como objetivo estudar representações sobre educação e escolaridade de mulheres clientes de um Centro de Saúde do Rio de Janeiro. Segundo metodologia de pesquisa qualitativa, a seleção das participantes para 60 entrevistas seguiu o critério de amostragem de máxima variação, tanto para o horário da entrevista como para a faixa etária das mulheres. Os resultados indicam que as mulheres têm um histórico de baixa escolaridade e muita pouca ou nenhuma participação em cursos de educação não formal. As representações sociais com relação à educação e à escolaridade foram divididas nas seguintes categorias: a de adequado comportamento social, valorização, profissionalização, saúde e ausência escolar. Esta pesquisa conclui pela urgência de projetos educativos, a partir do que é significativo para as próprias mulheres em termos de educação e escolaridade, o que seria decisivo para a promoção da sua cidadania.

Palavras chaves: educação formal, educação não formal, educação informal, mulheres, cidadania.

#### **Abstract**

This work has the objective to study representations of education and schooling reported by client women of a Public Health Clinic at Rio de Janeiro. Using a qualitative research methodology, the selection of women for 60 interviews followed two criteria of maximum variation sampling for both the hour of the interview as well as age of the women. The results indicate that these women had little schooling and a few if any opportunity to take part of educational non-formal courses. The social representations of education and schooling were divided into the following categories: adequate social behavior, value, professional development, health and lack of schooling. This research concludes that it is pressing to develop educational projects taking into account what is significant from these women's perspective in regard to education and schooling, what would be decisive to promote their citizenship.

Key words: formal education, non-formal education, informal education, women and citizenship

## **INTRODUÇÃO**

Visando contribuir para a criação de políticas educacionais mais inclusivas e considerando o que mulheres de baixa renda pensam sobre educação e escolaridade, este trabalho analisa representações reportadas por sessenta mulheres clientes de um Centro de Saúde do Rio de Janeiro. A justificativa para um estudo desta natureza remonta à existência no Brasil de um sistema desigual educacional estratificado por classe, gênero e etnia. De fato, o sistema educacional brasileiro tem sido elitista desde o seu início na época da colonização (McNeil, 1970), sendo que Rosenberg e Piza (1995) consideram a persistência do analfabetismo no Brasil como resultante da exclusão das populações de baixa renda dos serviços sociais, em particular da educação. Os estudantes de baixa renda, comparados aos de renda média e alta, não só têm menos acesso às escolas, como entram mais velhos em escolas consideradas de qualidade inferior. São estes mesmos estudantes aqueles tendem a fazer parte dos altos índices de repetência escolar, sofrendo as conseqüências do estigma tanto da repetência como do analfabetismo funcional. Também na educação superior, os alunos mais ricos têm acesso à melhor educação (Levy, 1896 & Castro, 1994).

Em termos de gênero, o sistema educacional brasileiro tem sido discriminatório também. Saffioti (1978), estudando o sistema educacional desde o seu começo até a década de 60, mostrou que as mulheres representavam um número menor de estudantes que os homens em todos os níveis educacionais, e ocupavam diferentes áreas de estudos que as dos homens, sendo encaminhadas a ocupações de menor poder econômico. A autora também explica que, em 1964, quando as mulheres atingiram paridade com os homens no segundo grau, o número de mulheres que completavam a universidade era de 34% do total.

Atualmente, o sistema educacional brasileiro mostra que há mais mulheres que homens em todos os níveis escolares. No entanto, há ainda discriminação em termos dos campos de estudos socialmente validados a serem escolhidos pelas mulheres, porque estes campos são, em geral, de menor poder aquisitivo (Rosenberg, 1992). Mas, se é crescente a paridade de gênero, continua havendo disparidade social, pois a população de analfabetos é, em geral, negra e de baixa renda. Segundo Castro (1994), somente 10% dos estudantes que ingressam no ensino superior são provenientes da classe de baixa renda, em especial aqueles que tiveram acesso à escola.

## **DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO FEMININA**

Se tomarmos como parâmetro a Declaration of Alma-Ata (1978), desenvolvimento pode ser entendido como a melhoria de vida de uma sociedade e de seus membros. Por sua vez, Fletcher, citado por Fagerlind e Saha (1989), define desenvolvimento como a transformação para a realização da capacidade inata de crescimento em uma sociedade. O papel atribuído à educação na promoção de desenvolvimento nacional não foi sempre o mesmo e as mudanças deste papel se relacionam com os conceitos de desenvolvimento nacional, com as diferentes concepções de educação, e com as características de uma nação em particular.

Os conceitos de desenvolvimento nacional e o papel atribuído à educação nos mesmos foram historicamente delineados por Coombs (1985). De acordo com ele, o conceito de desenvolvimento nacional surgiu após a 2ª Grande Guerra, associado inicialmente aos projetos de reconstrução para aliviar os estragos na Europa Ocidental e no Japão. O autor afirma que posteriormente, por um breve período, o conceito de desenvolvimento nacional relacionou-se à tentativa de transferir a tecnologia moderna das nações industrializadas para as nações subdesenvolvidas da Ásia, América Latina e África, a fim de que estas pudessem também experimentar um rápido crescimento, como ocorrera nos países devastados pela guerra. Até então,

Coombs salienta que o papel da educação não era percebido como fundamental para esforços de desenvolvimento nacional.

Coombs (1985) esclarece que o reconhecimento da especificidade da reconstrução de algumas nações da Ásia, América Latina e África frente aos países devastados pela guerra, levou à emergência de novas tentativas, nos anos 50, de fomentar um processo de acelerada modernização nestes países. Assim, o autor explica que um novo conceito de desenvolvimento foi criado com a conotação de crescimento econômico nos centros urbanos, porque se pensava que o desenvolvimento urbano iria levar ao desenvolvimento rural. Segundo Coombs, este conceito de desenvolvimento nacional atribui à educação formal enorme importância (além de enfatizar o investimento de capital físico e tecnologias modernas), considerando-a ferramenta essencial para o desenvolvimento econômico. Ressalte-se que havia muito pouca evidência empírica para a associação positiva entre educação formal e desenvolvimento (Fagerlind & Saha, 1989).

Ao contrário das expectativas de outros economistas, Coombs (1985) explica que, nos anos 70, o resultado dos esforços desenvolvimentistas traçados anteriormente foi desastroso em termos de democracia política. O autor enfatiza ter ocorrido crescimento em uma pequena fatia da economia urbana, acarretando defasagem entre esta e a rural, e aumentando o número de pessoas de baixa renda. Conforme o autor, apesar de ter havido grande expansão do sistema educacional, comparando-se as oportunidades dos habitantes de zonas rurais com aquelas dos de zonas urbanas, os últimos tiveram mais acesso ao ensino de melhor qualidade e ao maior número de escolas e universidades. Assim, a educação formal é responsabilizada pelo aumento de desigualdades sociais.

Com a análise das desigualdades sociais, Coombs (1985) diz ter surgido, no final da década de 70, um novo conceito de desenvolvimento nacional que propõe uma melhor qualidade de vida para todos, principalmente os mais desfavorecidos. O autor mostra como, neste conceito de desenvolvimento, foram priorizadas considerações de igualdade que implicaram em propostas de ênfase na melhoria rural, na equidade entre o desenvolvimento social e o econômico, na elevação do status da mulher e da criança, e na utilização de estratégias interdisciplinares e comunitárias. Nesta nova conceituação de desenvolvimento, Coombs (1985) ressalta que também cabe à educação promover desenvolvimento, não mais se priorizando a educação formal secundária e terciária em centros urbanos e sim, a educação formal primária para crianças e a educação não-formal para jovens e adultos.

Defendendo a educação formal, acusada de não contribuir para a igualdade social, surgiram muitos estudos empíricos tentando provar que a educação formal tem seu papel no desenvolvimento nacional. Segundo Psacharopoulos e Woodhall (1985), existem evidências associando, à educação formal, o desenvolvimento econômico, social e pessoal. Estes autores comentam que a educação formal da mulher, mais que a do homem, é positivamente relacionada a fatores de desenvolvimento como os benefícios que a educação pode promover quanto à participação da mulher no mercado de trabalho, bem-estar familiar, planejamento familiar, saúde e cuidados infantis. Cochrane (1982) conclui que no Terceiro Mundo a educação da mulher — mais do que a do homem — está relacionada com o decréscimo na fertilidade. Le Vine (1982) relata que a escolaridade da mulher está associada ao decréscimo da fertilidade e da mortalidade, independentemente das condições materiais, educação do marido e outros fatores externos à mulher. E Subbarao e Raney (1992), estudando 72 países em desenvolvimento, demonstram que o aumento da educação feminina de 2º grau tem um impacto maior na diminuição da fertilidade e da mortalidade do que programas de planejamento familiar e de saúde, principalmente em países onde é baixa a inscrição feminina no 2º grau escolar.

Fagerlind e Saha (1989) advertem que, se por um lado a educação formal é limitada na sua capacidade de gerar desenvolvimento econômico, por outro exerce um papel fundamental em sociedades capitalistas, promovendo valores e expectativas para comportamentos necessários às

suas economias. Já nas sociedades socialistas, analisadas à época pelos autores, a educação formal era comprometida com as demandas profissionais da nação.

Fagerlind e Saha (1989) esclarecem ainda que o papel da educação formal é correlacionado, nos países desenvolvidos, com alto nível de alfabetização e de conhecimentos aritméticos, atitudes e habilidades que permitem a seus trabalhadores serem flexíveis diante das mudanças no ambiente de trabalho. Para estes autores, o papel da educação formal nos países em desenvolvimento tem sido menos apropriado, principalmente nas sociedades que copiaram modelos ocidentais de escola e que ainda não tentaram reverter esta situação, através de uma educação que reflita realidades nacionais.

Assim, os estudos acima sugerem que a educação formal tem tanto o potencial de promover desigualdades sociais como o de fomentar desenvolvimento nacional. Portanto, cabe investir na educação primária para crianças e na educação não-formal para jovens e adultos — setores de maior potencial de desenvolvimento nacional. Considerando também que a educação feminina contribui muito para o desenvolvimento, e que, segundo Fagerlind e Saha (1989), há mais mulheres analfabetas e com menos educação formal do que os homens na maioria das nações, é preciso incentivar a equiparação da educação formal feminina à masculina.

## **METODOLOGIA**

A metodologia de pesquisa utilizada é a qualitativa, inspirada pela Antropologia e Sociologia (William, 1986), já que a pesquisa buscou representações sociais sobre educação e escolaridade de mulheres atendidas no Município do Rio de Janeiro, através de seus relatos.

Devido ao fato de que tanto os termos educação e estudos serem bem conhecidos nesta população, embora no senso comum confundidos, esta pesquisa optou por investigar as suas representações sociais. Oliveira e Werba (1998) esclarecem que este conceito nasceu primeiramente como representação coletiva na Sociologia e na Antropologia por intermédio de Durkeim e Lévi-Bruhl, mas que tal conceito também foi influenciado pelas teorias da linguagem de Saussure, de representações infantis de Piaget e de desenvolvimento cultural de Vigotski. No entanto, segundo Oliveira e Werba (1998) foi Moscovici o primeiro autor que usou o conceito de representação social. Oliveira e Werba (1998) definem as representações sociais como “...teorias sobre saberes populares do senso comum, elaboradas e partilhadas coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real” (p.105). Sá (1998), delimitando o que seriam as representações sociais de Moscovici, explica que estas seriam os universos consensuais do pensamento. Segundo Sá (1998) para se constituir em objeto de pesquisa das representações sociais o mesmo deve ter duas qualidades: relevância cultural e espessura social.

Como salienta Hammersley (1990), a validade em pesquisas qualitativas está relacionada à veracidade dos relatos, à sua relevância social e à ampliação de conhecimento. Deste modo, a pesquisa pretendeu alcançar tal objetivo, representando com o maior grau de exatidão possível o fenômeno estudado. Este é relevante socialmente e busca conhecer as representações sociais de mulheres de baixa renda.

Para a metodologia de investigação escolhida, foram utilizadas técnicas etnográficas, tais como observações 'in loco' e entrevistas. A coleta de dados foi feita através de entrevistas e notas escritas logo após as observações. A seleção de mulheres seguiu o critério de amostragem de máxima variação pois buscou além de entrevistá-las de manhã e à tarde, em todos os dias da semana, contemplar todas as faixas etárias. Durante as entrevistas, foram utilizados questionários visando procedimento homogêneo. Foram realizadas sessenta entrevistas, trinta em 1997 e trinta em 1999, no mesmo Centro de Saúde da cidade do Rio de Janeiro. Além da pesquisadora, duas estudantes de Pedagogia em iniciação científica participaram das observações e entrevistas.

## RESULTADOS

Embora tenha se buscado entrevistar mulheres de todas as idades, a maior parte das entrevistadas é jovem, porque esta população estava mais presente em quase todas os horários no Centro de Saúde. A única exceção era de uma tarde na semana, com grupos educativos para idosos. Assim, a faixa etária das mulheres variou entre 15 e 68 anos, sendo que 28 entrevistadas tinham entre 15 e 30 anos, 18 delas entre 31 e 45 anos e 14 entre 46 e 68 anos. As mulheres relataram serem pertencentes principalmente à classe de baixa renda, seguindo-se da classe de renda média. Ressalte-se que, as que se disseram pertencentes à classe de renda média ou rica explicaram que esta riqueza se devia ao fato de ter saúde. Duas mulheres revelaram não saber definir a que classes sociais pertenciam. Concretamente, a média da renda familiar das 30 mulheres entrevistadas em 1997 equivalia a 3.1 salários mínimos. Já em 1999, esta média era de 4.3 salários mínimos do universo de 23 mulheres, visto que as 7 restantes alegaram não receber renda e nem saber quanto era a da família. Em termos de raça, a maior parte se considerava mulata, em seguida as categorias branca e negra. Duas mulheres também não souberam se definir em termos de raça. Considerando o estado civil, 23 mulheres se disseram solteiras, 21 casadas, 14 amigadas, uma separada e uma viúva.

Apenas 19 das 60 mulheres participaram de cursos de educação não formal. O fato, de dois terços das mulheres nunca terem participado destes cursos, demonstra o quanto esta população é esquecida em programas educacionais para adultos de baixa renda, tanto pelo setor público como pelo privado. No entanto, falta de acesso à informação sobre cursos também é muito comum nesta população. Por exemplo, 31 das mulheres entrevistadas, ou seja, um pouco mais da metade não tinham conhecimento dos grupos de educação em saúde, que eram promovidos pelo Centro de Saúde freqüentado. Este desconhecimento foi surpreendente, visto que as mulheres costumavam ser assíduas neste local. Em termos de escolaridade, três mulheres nunca haviam estado na escola, 24 estudaram até o primário, 26 estudaram até o ginásio, e apenas sete estudaram no 2º grau. Ressalte-se que algumas relataram projetos de retorno aos estudos. Em termos de acesso à informação, o que a população mais relatou fazer foi assistir à televisão. Vale lembrar que a leitura apareceu nas falas das mulheres como a forma menos adequada para aprender e de menor interesse e prática. Isto pode estar relacionado ao baixo nível de escolaridade e à falta do hábito de leitura desta população.

Assim, ao serem indagadas sobre educação, constatou-se que a categoria mais aparente foi a de adequado comportamento social. Esta inclui boas maneiras e respeito ao próximo. Por exemplo, uma mulher de 39 anos, solteira, tendo estudado até a 4ª série do 1º grau comenta: *"Uma pessoa educada sabe conversar bem e se dá bem com as pessoas"*. Ressalte-se que neste bom comportamento social, está incluída a obrigatoriedade familiar da educação dos filhos. Outra mulher de 24 anos, casada, mãe de quatro filhos e que estudou apenas até a 2ª série do 1º grau diz: *"Educação é ensinar os filhos como proceder"*.

Em segundo lugar, apareceu a categoria de valorização dada à educação como "algo positivo". Uma mulher de 31 anos, solteira, mãe de 2 filhos e tendo estudado até a 5ª série do 1º grau afirma: *"Educação é tudo. Sem ela não somos nada"*. Outra mulher de 56 anos, solteira, mãe de 2 filhos, e que nunca foi à escola fala simplesmente sobre educação: *"É tudo"*.

Em terceiro lugar, surgiu a categoria de profissionalização. Uma senhora de 56 anos, solteira, sem filhos e que estudou até a 4ª série conclui: *"Educação é tudo na vida para ter um bom emprego"*. Outra mulher de 42 anos, separada, mãe de 5 filhos, e tendo estudado até a 5ª série esclarece ser a educação: *"Um meio de vida e também profissional para viver bem"*.

Em último lugar, apareceu a categoria de saúde. De fato, somente uma das entrevistadas

relacionou diretamente educação à saúde. Uma mulher de 38 anos de idade, solteira, mãe de 3 filhos e tendo estudado até a 6ª série do 1º grau considera: *“Educação é o papel principal. Educação e saúde andam juntas. Não adianta ser educado e não ter saúde”*. Note-se que, para a maior parte das entrevistadas, a saúde não está associada com a experiência formal educativa, apesar de a literatura demonstrar esta associação e elas terem sido entrevistadas num Centro de Saúde. Considerando que a promoção da educação feminina pode ser mais incentivada quando as próprias mulheres perceberem mais ganhos através da mesma, as políticas educacionais devem criar mecanismos urgentes de divulgação, a fim de que as mulheres de baixa renda saibam dos retornos da educação formal no desenvolvimento social, tais como melhora na saúde pessoal e familiar. Mas não basta aumentar a consciência de indivíduos. Faz-se necessário que governos e empresas criem oportunidades para a educação de meninas e mulheres adultas de baixa renda e escolaridade, a fim de reverter positivamente alguns dos problemas sociais.

Examinando as representações reportadas sobre estudos, é revelador que a categoria que emergiu em primeiro lugar foi a de valorização. Uma mulher de 20 anos, solteira e sem filhos que estudou até o 2º ano do 2º grau disse: *“Os estudos ajudam a compreender melhor o mundo”*. Uma mulher de 39 anos, casada, mãe de 1 filho e tendo estudado até a 7ª série do 1º grau afirma: *“Sem estudos a criança não tem educação”*. Outra mulher de 43 anos, casada e com 2 filhos, tendo estudado até a 4ª série enfatiza: *“É o mais importante. Sem os estudos não somos nada”*.

A segunda categoria mais citada foi a de profissionalização. Uma mulher de 30 anos, casada, mãe de 1 filho e tendo o 1º grau completo considera: *“É essencial para conseguir emprego”*. Note-se que em alguns relatos havia dúvidas sobre o que a escolaridade proporciona em termos de empregabilidade. Por exemplo, uma mulher de 27 anos, casada, com 2 filhos e escolaridade formal até a 6ª série do 1º grau comentou: *“Apesar de hoje em dia o diploma não significar nada, os estudos são importantes”*.

Finalmente, algumas mulheres lamentaram a falta que faz a própria escolaridade. Para estes poucos relatos foi criada a terceira categoria de ausência escolar. Uma senhora de 65 anos, casada, mãe de 4 filhos e que estudou até a 3ª série explica: *“Fui muito pouquinho à escola. Tenho arrependimento de não ter nenhum estudos. Enquanto puder estudar é bom. A minha filha dá aula para educação de adultos. Não me interessa de fazer o curso da minha filha porque é longe”*. Outra mulher jovem de 28 anos, amigada, com 3 filhos e tendo estudado até a 7ª série relata: *“Hoje em dia eu me arrependi de ter parado de estudar mas quem trabalha não tem oportunidade. Estudo é bom para ter um trabalho bom”*. Apesar da escolaridade estar, muitas vezes, longe da realidade das entrevistadas, sua ausência é sentida.

Nesta pesquisa, encontrou-se muitas vezes nos relatos uma nítida separação da representação de educação como restrita ao universo da casa e a dos estudos como universo da escola. A melhor ilustração desta distinção foi dada por uma mulher de 29 anos, que vive amigada, com 1 filha e estudou até a 8ª série. Ela explica: *“Educação é aquela que recebemos em casa. Os pais é que tem que dar. Os estudos são aqueles recebidos na escola. Tem gente que confunde e acha que a escola tem que fazer tudo”*. No entanto, em outros relatos os termos educação e estudos foram usados sem distinção. Por exemplo, uma moça de 23 anos, solteira com 1 filho e que estudou até a 5ª série relata: *“Educação põe os outros para trás. Em vez do ensino ajudar, as pessoas educadas se tornam traidoras, políticas”*.

Finalmente, destaca-se que a instituição escolar não é a única utilizada para ajudar as mulheres no cuidado educacional dos filhos. Uma mãe, de 31 anos, casada e com 1 filha, tendo estudado até o 1º ano do 2º grau explica sobre educação: *“É uma coisa boa. Sempre foi. É boa para nossos filhos. É difícil dar educação no lugar onde vivo, vendo prostituição e gravidez adolescente. Crio minha filha na igreja onde tem palestras”*. Assim, há a recorrência a instituição religiosa para ajudá-la na tarefa de cuidar de sua filha.

## CONCLUSÃO

Os resultados indicam o pouco acesso a conhecimento sobre programas não formais de educação na comunidade e a baixa escolaridade dessas mulheres. Ao serem indagadas sobre as suas experiências educativas, observa-se sobretudo a precariedade destas, seja pela baixa escolaridade ou pelo pouco acesso à educação não formal. Contudo, os projetos educacionais para mulheres devem ser incentivados, pois, como a literatura aponta, é enorme o potencial que a educação feminina se constitui para o desenvolvimento e para o planejamento familiar, a saúde e os cuidados infantis.

Conforme esperado, apesar das representações de educação e estudos serem confundidas em muitos casos, a distinção entre os termos apareceu sendo educação entendida como o universo da casa e os estudos como o universo da escola. A população entrevistada atua principalmente no universo da casa valorizando sobremaneira o respeito ao próximo e a sua responsabilidade pela educação dos filhos.

Apesar do universo da escola ser também valorizado pelas mulheres e a literatura demonstrar que a escolaridade feminina contribui para o desenvolvimento social, nas suas falas, não é mencionada a desigualdade social brasileira que as exclui da escola. Elas se responsabilizam individualmente por ter freqüentado pouco a escola. No entanto, estas mulheres, muitas vezes sozinhas, dão exemplos sofridos e belos de solidariedade e cidadania, educando informalmente a si mesmas e a seus filhos, além de inculcar a idéia de respeito ao próximo. Surpreende que na era da globalização e de valores consumistas, encontrem-se representações sociais humanitárias. Assim, urge desenvolver políticas e práticas educacionais para que estas mulheres tenham maiores oportunidades de experiências educacionais não-formais e formais. É ainda preciso criar e implementar projetos sociais onde as vozes destas mulheres possam ser ouvidas.

## REFERÊNCIAS:

- Castro, Claudio M. **Educação brasileira: consertos e remendos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- Cochrane, Susan H. Education and fertility: An expanded examination of the evidence. In: Kelly, Gail P.; Elliott, Carolyn M. (Eds.). **Women's education in the Third World: Comparative perspectives**. Albany: State University of New York Press, 1982, p.311-330.
- Coombs, Philip H. **The world crisis in education. The view from the eighties**. New York: Oxford University Press, 1985..
- Declaration of Alma-Ata. Primary health care. **Report of the International Conference of Primary Health Care**, Alma-Ata, USSR, 6-12 September, Geneva, WHO, 1978 ("Health for All" Series, No.1). Disponível em [http://www.who.int/hpr/NPH/docs/declaration\\_almaata.pdf](http://www.who.int/hpr/NPH/docs/declaration_almaata.pdf) Acesso em: 20 out. 2003.
- Fagerlind, Ingemar; Saha, Lawrence J. **Education and national development. A comparative perspective**. 2ª ed. New York: Longman, 1989.
- Hammersley, Martyn. **Reading ethnographic research. A critical guide**. New York: Longman, 1990.
- LeVine, Robert A. Influences of women's schooling on maternal behavior in the Third World. In: Kelly, Gail P.; Elliott, Carolyn, M. (Eds.). **Women's education in the Third World: Comparative perspectives**. Albany: State University of New York Press, 1982, p. 283-310.
- Levy, Daniel C. **Higher education and the State in Latin America**. Private challenges to public

dominance. Chicago: University of Chicago Press. 1986.

McNeil, Malvina R. **Guidelines to problems of education in Brazil. A review and selected Bibliography. Publications of the Center for Education in Latin America, Institute of International Studies.** New York: Teachers College Press. 1970.

Oliveira, Fatima O. de; Werba, Graziela C. Representações sociais. In: Strey, Marlene Neves **Psicologia social contemporânea.** Petrópolis, RJ: Vozes. 1998, p.104-117.

Psacharopoulos, George; Woodhall, Maureen. **Education for development. An analysis of investment choices.** New York: Oxford University Press, 1985.

Rosemberg, Fúlvia. Education, democratization, and inequality in Brazil. In: Stromquist, Nelly P. **Women and education in Latin America. Knowledge, power and change.** United States: Lynne Rienner Publishers, 1992, p.33-46.

Rosemberg, Fúlvia; Piza, Edith. Illiteracy, gender and race in Brazil. In: STROMQUIST, Nelly P. **Gender dimensions in Education in Latin America,** 1995. Disponível em <http://www.iacd.oas.org/template-ingles/educ2.htm>). Acesso em: 15 fev. 2004.

Sá, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: Editora UERJ. 1998.

Saffioti, Heleieth I. B. **Women in class society.** New York: Monthly Review Press, 1978.

Subbarao, Kalanidhi; Raney, Laura. Social gains from female education. A cross-national study. **Policy research working papers. Women in Development Division. Population and Human Resources Department.** The World Bank, Washigton, D.C., 1992.

William, David D. Naturalistic evaluation: Potential conflicts between evaluation standards and criteria for conducting naturalistic inquiry. **Education Evaluation and Policy Analysis,** 8(1), 87-99, 1986.