

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LETRAMENTO, GÊNERO, RAÇA E OCUPAÇÃO NO BRASIL

Nádie Christina Ferreira Machado

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Prof^a. Dr.^a Marie Jane Soares Carvalho.

PORTO ALEGRE

2004

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

LETRAMENTO, GÊNERO, RAÇA E OCUPAÇÃO NO BRASIL

Nádie Christina Ferreira Machado

Orientadora:

Dra. Marie Jane Soares Carvalho

Porto Alegre, 2004

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO

M149l Machado, Nádie Christina Ferreira
Letramento, gênero, raça e ocupação no Brasil/ Nádie Christina
Ferreira Machado. - Porto Alegre :
UFRGS, 2004.
f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande
do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2004. Carvalho, Marie Jane
Soares, orient.

1. Letramento - Alfabetização. 2. Letramento - Gênero - Raça
- Ocupação - Brasil. I. Carvalho, Marie Jane Soares. II. Título.

CDU: 372.41/.45(81)

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes - CRB-10/463

AGRADECIMENTOS

Ainda bem que a caminhada percorrida em um trabalho como este não é sempre solitária. É bastante reconfortante poder contar com algumas pessoas, porque, caso contrário, não seria possível suportar tantos desafios que se impõem. Algumas dessas pessoas são especialmente queridas e não se pode deixar de lembrá-las e dedicar-lhes também um mérito: compreenderem-nos, orientarem-nos, assessorarem-nos ou mesmo demonstrarem-se solícitas...

O meu muito obrigado...

Aos meus filhos, pelo amor e compreensão das minhas ausências prolongadas. Aos meus pais, pelo estímulo em todos os sentidos e em todas as horas. Ao Carlos, pelo apoio em tantos momentos difíceis.

À Tia Leda e ao Tito, que me receberam com carinho durante todo o mestrado e com quem dividi não apenas o espaço, mas as angústias.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que me acolheu. E, em especial, aos funcionários da Secretaria, por terem sempre me atendido com extrema gentileza.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que me concedeu a bolsa de mestrado, sem a qual teria sido muito difícil desenvolver este trabalho.

Ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de Porto Alegre, Pelotas e Rio de Janeiro, que, através de seus funcionários, sempre atendeu prontamente às minhas dúvidas e solicitações.

Aos professores do Curso de Metodologia Quantitativa da Universidade Federal de Minas Gerais, representado pela sua Coordenadora Prof^a. Neuma Aguiar.

À minha orientadora, Prof^a. Marie Jane Soares Carvalho, por seu carinho e compreensão durante esta caminhada.

Aos Professores Alceu Ravello Ferraro, Jorge Alberto Rosa Ribeiro e Magda Soares por aceitarem compor a banca examinadora deste trabalho.

Millenium Development Goals (MGDs)

Relating to education

Goal 2. Achieve universal primary education

Target 3. ensure that, by 2015, children everywhere, boys and girls alive, will be able to complete a full course of primary schooling.

Goal 3. promote gender equality and empower women

Target 4. Eliminate gender disparity in primary and secondary education, preferably by 2005, and to all levels of education no later than 2015. (Source: UNESCO, resolution A/56/326, 6 September 2001).

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	7
LISTA DE GRÁFICOS	8
RESUMO	9
ABSTRACT	13
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – QUADRO CONCEITUAL.....	18
1 APROPRIAÇÃO DOS CONCEITOS	18
1.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	20
1.2 O SEXO DOS ANJOS	27
1.3 COR OU RAÇA?	31
1.4 LETRAMENTO, GÊNERO E RAÇA NO MUNDO DO TRABALHO	35
CAPÍTULO II – MATERIAL E MÉTODO	40
2 A PNAD EM TELA.....	40
2.1 A ESCOLHA DO MÉTODO	40
2.2 Os DADOS.....	46
CAPÍTULO III – ANÁLISE DO LETRAMENTO	53
3 VOCÊ SABE LER E ESCREVER UM BILHETE SIMPLES?	53
3.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	56
3.2 LER E ESCREVER UM BILHETE & NÍVEIS DE LETRAMENTO	58
3.3 O LETRAMENTO NAS UNIDADES DA FEDERAÇÃO	61
3.4 LETRAMENTO SEGUNDO GÊNERO	62
3.5 LETRAMENTO, GÊNERO E RAÇA	64
3.6 LETRAMENTO E CONDIÇÃO DE OCUPAÇÃO.....	67
3.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
CAPÍTULO IV - AS INFLEXÕES DO PENSAMENTO E DA PAIXÃO	97
4.1 UTOPIAS E PAIXÕES	97
4.2 O LETRAMENTO E O USO DOS MAPAS CONCEITUAIS	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
ANEXOS	115
MAPA 1	116
MAPA 2	119
MAPA 3	120
MAPA 4	121
MAPA 5	122
MAPA 6	123
MAPA 7	124
MAPA 8	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Erro! Indicador não definido.
Tabela 2	Erro! Indicador não definido.
Tabela 4	Erro! Indicador não definido.
Tabela 5	Erro! Indicador não definido.
Tabela 6	Erro! Indicador não definido.
Tabela 7	Erro! Indicador não definido.
Tabela 8	Erro! Indicador não definido.
Tabela 9	91
Tabela 10	Erro! Indicador não definido.
Tabela 11	Erro! Indicador não definido.
Tabela 12	Erro! Indicador não definido.
Tabela 13	Erro! Indicador não definido.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Erro! Indicador não definido.
Gráfico 2	Erro! Indicador não definido.
Gráfico 3	Erro! Indicador não definido.
Gráfico 4	Erro! Indicador não definido.
Gráfico 5	Erro! Indicador não definido.
Gráfico 6	Erro! Indicador não definido.
Gráfico 7	Erro! Indicador não definido.
Gráfico 8	Erro! Indicador não definido.
Gráfico 9	Erro! Indicador não definido.
Gráfico 10	Erro! Indicador não definido.
Gráfico 11	Erro! Indicador não definido.

LISTA DE ABREVIATURAS

AT/CNPQ- Bolsa de Apoio Técnico do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CMAF TOOLS - Concept Mapping Software Toolkit

CNAE- Classificação Nacional de Atividade Domiciliar

CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DIEESE- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos

ENDEF- Estudo Nacional de Despesas Familiares, Orçamento Familiar, Nutrição

FAPERGS- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul

FEE- Fundação de Economia e Estatística

IBGE- Instituto Nacional de Geografia e Estatística

INAF- Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional

MST- Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra

PCV- Pesquisa de Condições de Vida

PEA- População Economicamente Ativa

PED- Pesquisa de Emprego e Desemprego

PIA- População em Idade Ativa

PME- Pesquisa Mensal de Emprego

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

POF- Pesquisa de Orçamentos Familiares

PPV- Pesquisa de Padrão de Vida

PRAD- Pesquisa Regional por Amostra Domiciliar

RMPA- Região Metropolitana de Porto Alegre

SPSS- Statistical Package for the Social Sciences

TO- Tocantins

MA- Maranhão

PI- Piauí

CE- Ceará

RN- Rio Grande do Norte

PB- Paraíba

PE- PERNAMBUCO

AL- ALAGOAS

SE- Sergipe

BA- Bahia

MG- Minas Gerais

ES- Espírito Santo

RJ- Rio de Janeiro

SP- São Paulo

PR- Paraná

SC- Santa Catarina

RS- Rio Grande do Sul

MS- Mato Grosso do Sul

MT- MATO GROSSO

GO- GOIÁS

DF- Distrito Federal

RESUMO

O estudo buscou identificar as relações entre letramento/alfabetização e gênero, raça e condições de ocupação no Brasil e diferentes Unidades da Federação, tendo como base empírica os microdados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2002.

O modelo de análise foi elaborado com base nos níveis de letramento propostos por Ferraro (2002) a partir da variável “anos de estudo concluídos com êxito”, incluindo-se o nível 0, que corresponde a quem se declarou sem instrução ou com menos de um ano de estudo.

Verificaram-se grandes desigualdades entre as regiões e as Unidades da Federação em termos de sua distribuição pelos diferentes níveis de letramento. Apenas o Distrito Federal e os estados de São Paulo e Rio de Janeiro, da Região Sudeste, e Paraná e Rio Grande do Sul, da Região sul, apresentaram, no nível mais alto de letramento, taxas superiores à do Brasil como um todo.

No nível mais alto de letramento (Nível 4 - 11 anos ou mais anos de estudo), as mulheres superam os homens em todos os grupos de idade mais jovens, de 10 a 14 anos até 50 a 54 anos. Apenas nos grupos de idade mais avançada, de 55 ou mais anos, os homens continuam a superar a mulheres nesse nível de letramento. Isto

indica que, a partir de meados do século XX, foi verificando-se uma inversão histórica do fenômeno da desigualdade em educação, com vantagem, agora, para as mulheres no que se refere a níveis de letramento.

A intersecção de raça e gênero revelou que essas duas dimensões se somam e se sobrepõem, mas mantendo cada uma dessas duas dimensões a sua especificidade.

Com efeito, em todas as idades, independentemente de qual gênero leve vantagem em termos de letramento, os homens brancos sempre superam os homens negros, da mesma forma que as mulheres brancas sempre levam vantagem em relação às mulheres negras.

As variáveis gênero e raça contribuíram também muito para o diagnóstico das desigualdades no estudo do letramento quando analisadas em relação à condição de ocupação das pessoas.

Palavras-chave: Letramento, níveis de letramento, gênero, raça, ocupação, Brasil.

ABSTRACT

The aim of this study is to identify the links between literacy and gender, race and conditions of occupation in Brazil and different Units of the Federation. It is empirically based on small data from the National Research for Samples of Homes (PNAD) which was carried out by the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) in 2002.

The analysis was based on Ferraro's (2002) literacy's levels from the variable "successful years of studies". The level 0 was included which means "no studies or less than a year of studies". Big differences in distribution between the regions and Units of the Federation were found because of the different literacy's levels. Only the Federal District, São Paulo and Rio de Janeiro (both states in the southeast), Paraná and Rio Grande do Sul (both states in the south) have the highest literacy's level considering the country as a whole.

In the highest literacy's level (level 4 – 11 years of studies or more), the number of women is bigger than men in all younger groups (10 – 14 years old to 50 – 54 years old). Only in older groups (55 years old or more) we have the opposite. So from the mid-twentieth century a historical inversion appeared -- more literate women than men.

The intersection of race and gender showed that those dimensions complete each other and superimpose over one another, keeping their specificity. At all ages there are more literate white men than black ones and the same thing happens in relation to white and black women.

The variables gender and race helped us a lot with the diagnosis of the differences in the study of literacy when analyzed in relation to the condition of occupation of people.

Key-words: Literacy, literacy's levels, gender, race, occupation, Brazil

INTRODUÇÃO

O presente estudo resulta do amadurecimento de alguns questionamentos formulados ao longo de vários anos de muito estudo e de trabalho em pesquisa, cujo foco sempre contemplou aspectos referentes à educação. Dentre as questões que formulo, a principal é: Será que quanto mais anos de estudo ou, como conceituo

mais adiante, quanto mais alto o nível de letramento, maiores as chances de êxito a pessoa tem na conquista de uma ocupação com rendimentos?

Essa pergunta inicialmente fiz a mim mesma quando reingressei na graduação, depois de ter *desmamado* os filhos. Valeria a pena, naquele momento da minha vida, investir em educação? Em uma Universidade particular? Num curso cujo custo era equivalente a uma formação em Harvard e que, para cursar, tive de ingressar no Programa de Crédito Educativo, para o qual estarei devendo ainda por muitos anos, a menos que ocorram alterações nas políticas de financiamento da educação.

Uma das alternativas para obter recursos foi justamente me integrar a projetos de pesquisa cujas bolsas auxiliavam na manutenção da mensalidade e custeio de livros e de fotocópias de materiais. Essa foi a melhor iniciativa que eu poderia ter tomado, pois as respostas começaram a surgir a partir das pesquisas, e então tudo passou a valer a pena...

No início de 1999, comecei a trabalhar como Bolsista de Apoio Técnico do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na pesquisa "*Exclusão da escola no Brasil: segundo a Contagem da População - 1996*", desenvolvida até fevereiro de 2001, sob a coordenação do Prof. Dr. Alceu Ravanello Ferraro.

A pesquisa compreendia duas partes: uma tendo por base os dados da *Contagem...* quando foi mapeado o acesso à escola em termos de Brasil e Unidades da Federação, e outra em que se realizou um estudo experimental em um bairro da Cidade de Pelotas, a fim de avaliar a qualidade das estatísticas originadas dos registros escolares.

A experiência na pesquisa foi tão gratificante que estimulou o trabalho como colaboradora em outro estudo, realizado no mesmo período, apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) e sob a coordenação do Prof. Dr. Alceu Ravello Ferraro e da Prof.^a Dra. Marlene Ribeiro.

Os dois reuniram uma equipe interdisciplinar para pesquisar as interfaces de experiência cooperativas de trabalho-educação-lazer no campo e na cidade, mais especificamente em Piratini (onde pesquisamos 14 assentamentos do MST) e em Pelotas (na Associação das Vilas Reunidas FRAGET).

Concluídos estes estudos, prossegui trabalhando no projeto *“Diagnóstico da alfabetização e escolarização de crianças e adolescentes no Brasil segundo o Censo Demográfico de 2000”*, atuando como bolsista AT/CNPq até ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A partir de então, continuei como colaboradora, auxiliando no treinamento dos bolsistas, principalmente na parte da pesquisa que ampliava o estudo experimental, realizado com os registros das primeiras séries da rede pública de Ensino Fundamental do bairro Fragata em Pelotas, para toda a rede pública do município, incluindo as escolas da zona rural.

A minha participação nesses estudos resultou na participação em alguns eventos e em publicações que abordavam essencialmente a questão do acesso à escola e da qualidade das estatísticas, além de uma reflexão sobre o método de pesquisa-ação na construção de políticas públicas.

E foi este o caminho percorrido para chegar ao PPGEDU/UFRGS. Em 2001/2002, já estava claro para mim o desejo de aprofundar os estudos em questões que envolvessem a Educação e, se possível, conciliar com a gestão de políticas públicas, tornando-se o motivo pelo qual escolhi a linha de pesquisa:

Políticas e Gestão de Processos Educacionais. Este mesmo caminho me levou mais longe. Fui buscar em Minas Gerais os conhecimentos necessários para poder trabalhar com os microdados do IBGE e, assim, vencer alguns obstáculos encontrados para o desenvolvimento das pesquisas anteriormente referidas.

É interessante como alguns conceitos permanecem *adormecidos*, muitas vezes em função das múltiplas atividades que desenvolvemos. Contudo, o desejo de buscar entender estes conceitos foi tão grande que inclusive sobrepujou a proposta inicialmente formulada para desenvolver esta dissertação.

A princípio, o foco do estudo seria a questão de gênero, tendo como pano de fundo a educação e o trabalho. Essa proposta não surgiu do nada, teve sua origem no estudo desenvolvido sobre trabalho, educação e lazer, no qual se percebiam claramente as diferenças no ser e no fazer de homens e mulheres, o que mobilizou meu interesse objetivo na questão. Mas, como não acredito na neutralidade, havia o interesse subjacente de saber mais sobre o que acontecia com as pessoas que, como eu, buscavam na escolarização uma oportunidade de trabalho. Contudo, ao longo do processo, não pude evitar que a Educação viesse a se constituir na *figura* gestáltica de minha pesquisa – lugar que, aliás, sempre foi seu. O gênero não deixou de ser importante, mas passou a compor o *fundo*, juntamente com outras variáveis que podem trazer alguma luz para entender a manutenção das desigualdades, tais como raça e classes de rendimentos, tipos de ocupação, entre outras.

A partir desta definição, o trabalho desenvolveu-se em cinco capítulos organizados da seguinte maneira:

No primeiro, apresento a definição dos conceitos que adotei ao discutir sobre a educação: alfabetização/analfabetismo, letramento, gênero, raça e

trabalho/ocupação a partir dos dados disponibilizados pelo da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios de 2002. Mais adiante, reformulo a questão a partir de níveis de letramento.

No segundo capítulo, faço o delineamento da amostra selecionada a partir da definição de critérios com base nas limitações do instrumento, enumerando as variáveis selecionadas e estabelecendo uma conexão com a teoria.

No terceiro capítulo, são expostos os resultados observados por meio da análise dos microdados para alfabetização/analfabetismo, letramento e as relações entre estes e gênero e cor ou raça, no Brasil e nas diferentes Unidades da Federação.

No quarto capítulo, estabeleço as interfaces entre letramento e ocupação, aproveitando o fato de os dados das PNADs incluírem, desde 1992, atividades desenvolvidas “[...] para o autoconsumo, a produção familiar e outras que até então não eram consideradas como trabalho” (Bruschini, 2000, p. 14).

O último resulta do processo de auto-reflexão vivenciado por mim durante o mestrado. Esse capítulo teve uma participação muito especial da minha orientadora, que me desafiou a trilhar por caminhos absolutamente desconhecidos, mas que foram fundamentais para a ampliação dos meus horizontes.

CAPÍTULO I – QUADRO CONCEITUAL

1 Apropriação dos conceitos

Esta parte do trabalho, que denominei arbitrariamente de “quadro conceitual”, resultou de muita reflexão ao longo dos dois anos de mestrado. Esta, por sua vez, foi *facilitada* (se é que se pode chamar assim a aprendizagem teórica sobre mapas conceituais juntamente com o manuseio de um software: o CMap Tools). A apropriação conceitual desenvolveu-se de forma minuciosa, inclusive com a análise dos mapas elaborados durante o processo em *as inflexões do pensamento e da paixão*.

Os conceitos que desenvolvo ao longo deste capítulo não pretendem esgotar a complexidade que compõe o quadro da desigualdade social. Inicialmente os conceitos-chave eram: gênero, educação e trabalho, inclusive nesta ordem. Após a defesa da proposta e depois de muita reflexão, resultante de leituras, de vivências, de trocas com colegas na orientação, o rol de conceitos foi ampliado incluindo raça e a educação assumiu o lugar de eixo norteador a partir do qual as demais questões são formuladas ou a ela se remetem.

Apesar de iniciar falando em desigualdade, a questão é a busca de equidade, em todos os níveis e em todas áreas. Pensando nisso, fui procurar um marco na busca desta que é a Declaração Universal dos Direitos Humanos e que, em seu artigo 1º, assevera o seguinte:

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.

Tenho plena consciência de que não irei mudar o mundo, mas acredito que as pessoas são iguais em dignidade e em direitos, e, apesar de elas serem muito diferentes em outros aspectos, acredito que se possa viver numa sociedade mais

justa, onde as diferenças possam ser respeitadas e não um motivo para estigmatizar as pessoas.

Goffman esclarece que as origens do termo *estigma* remontam à Antigüidade, quando era atribuído para referir-se a sinais corporais feitos para indicarem algo de “[...] extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava” (1988, p. 11-12). O *estigma* era uma marca cujo portador geralmente era um escravo, um criminoso ou um traidor que deveria ser, portanto, excluído. Ao longo dos tempos, o termo foi adquirindo outras interpretações, geralmente associadas a sinais corporais. Atualmente é utilizado muito mais no sentido de designar uma categorização social das pessoas. Alguns atributos são considerados comuns e naturais a uma dada cultura num determinado momento. Não possuir esses atributos faz com que uma pessoa seja vista por uma determinada sociedade de forma depreciativa.

Para a presente questão – ou seja, a educação formal –, saber ler e escrever, pelo menos em uma sociedade grafocêntrica, é considerado “normal”, ou seja, é o esperado de todos os cidadãos. Em um contexto mais amplo, um país com taxas de analfabetismo muito altas, é considerado como pouco desenvolvido.

Esse *estigma* nos persegue desde a colonização. Raminelli, ao discutir sobre como os Tupinambás foram vistos pelos colonizadores, dá especial ênfase ao fato de que “[...] o desconhecimento da palavra revelada, da organização estatal e da escrita foram vistos como marcas da barbárie e do primitivismo” (Goffman, 2001, p. 11).

Na ocasião, essas interpretações serviam aos objetivos dos conquistadores. Sobre isso, minha pergunta é: Qual o objetivo atual da sua manutenção? Por que não conseguimos superar as barreiras que nos impedem de ter uma sociedade onde todos sejam iguais em dignidade e em direitos?

Provavelmente não poderei responder a estas questões cuja complexidade está muito além de uma dissertação de mestrado. Contudo, me propus a ventilar alguns dados que possibilitassem, pelo menos, identificar o quão distantes estamos destes ideais.

Para essa empreitada, construí, ao longo de dois anos, um quadro conceitual, que foi bastante dinâmico. Os conceitos principais não mudaram, como disse anteriormente, mas, sim, foram ampliados. As combinações entre eles foram as mais variadas possíveis até encontrar o formato que será descrito na seqüência.

1.1 Alfabetização e Letramento

Tendo a educação como ponto de partida e pensando na questão do não-acesso como fator de estigmatização e conseqüentemente de discriminação, encontrei no letramento uma forma de expressar variações nas nuances da desigualdade.

Estou buscando tecer algo novo. Mesmo que estes conceitos já venham sendo abordados de longa data, nada impede que se olhe para eles de outra perspectiva, sem deixar de valorizar as contribuições de tantos autores que, acredito, também movidos pela paixão, teceram estes conceitos ao seu modo no decurso da história.

A história a qual me refiro é escrita a cada dia e, no que diz respeito à educação, ainda se encontram na agenda do dia projetos que visam a *erradicar, acabar...* com o analfabetismo, lado problemático da alfabetização e, como já disse antes, que remete a subdesenvolvimento. A questão é bem mais complexa, e as alternativas não podem se limitar a proporcionar o acesso à técnica do ler e escrever, pois isso não dá conta de outras dimensões que pretendo abordar no decorrer do trabalho ao introduzir o conceito de letramento

No que tange à educação, a definição conceitual requer um refinamento que só foi possível ser realizado a partir de estudos recentes desenvolvidos por alguns

pesquisadores interessados em aprofundar a definição de alfabetização. Esta, ao longo do século XX, aparece geralmente associada ao processo de escolarização, e o fato de não atingi-la resulta no estigma de fracasso, classificando os analfabetos no já desgastado rol de excluídos.

Alguns autores trazem uma nova luz para a compreensão dos conceitos de alfabetização, escolarização e letramento. Este último, penso ter surgido para preencher uma lacuna, decorrente de atualizações no conceito de alfabetização.

Soares (2002, 2003a, 2003b), assim como Tfouni (2002), tem discutido letramento em várias perspectivas, que muito contribuíram para esclarecer não apenas o conceito em si, mas as relações estabelecidas entre alfabetização, escolarização e letramento.

Como o conceito de letramento é relativamente *novo* em português e, segundo Magda Soares (2002, p. 15), só foi incluído no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* em 2001. O alfabetizado, “[...] nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (id. 2003,p. 19).

O termo corresponderia a *literacy*, em inglês, e *literacia*, em português europeu, e vai para além da aprendizagem básica da leitura e da escrita, ou seja, do domínio da técnica, mas compreende a aquisição “[...] de habilidades, conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita [...]” (Soares, 2003a, p. 89)

Soares revê vários trabalhos desenvolvidos no período de 1985 a 1998. Estes incluem artigos, participação em eventos etc. De forma absolutamente original, a autora atualiza os textos, proporcionando ao leitor a identificação de situações em

que, apesar de não utilizar o vocábulo *letramento*, o conceito encontrava-se implícito ou, pelo menos, a necessidade de buscar um termo que avançasse para além do processo de aquisição das técnicas de leitura e escrita, ou seja, alfabetizar “[...] seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)” (Soares, 2003b, p. 16).

Esse refinamento conceitual não estava previsto no projeto original, tendo surgido a partir da participação como colaboradora no projeto “*Diagnóstico da alfabetização e escolarização de crianças e adolescentes no Brasil segundo o Censo Demográfico 2000*”, coordenado pelo Prof. Alceu Ferraro, desenvolvido com apoio do CNPq, no período de março de 2001 a fevereiro de 2004. Nesse projeto que já relacionava alfabetização e escolarização, o autor sugere um modelo de diagnóstico da alfabetização/escolarização trabalhando com a informação [...] **anos de estudo**¹, conforme levantada nos censos demográficos e nas Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios/PNADs (Ferraro, 2001, p. 9).

Nesse projeto, o autor ainda não tinha se utilizado de *letramento* como um conceito. Essa conexão aparece no artigo *Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os Censos?*(Ferraro, 2002) e mais recentemente no livro *Letramento no Brasil* (Ferraro, 2003).

Mas, o conceito já aparece implícito nos quatro níveis propostos no projeto, que serão descritos detalhadamente e ampliados no capítulo sobre materiais e métodos. Segue aqui uma síntese do que o autor propõe: 1) o primeiro nível implicaria atingir o que Ferraro denomina como **Mínimo dos Mínimos** para vencer o estigma do analfabetismo, o que já considera [...] *um salto no que tange a direitos sociais fundamentais*, apesar de não garantir a reversão ao nível de analfabetismo. Esse

primeiro nível inclui todos aqueles que, pelo menos, tenham cursado com aprovação a 1ª série do ensino fundamental, mas não tenham concluído a 4ª série ou tenham se considerado *capazes de ler e escrever um bilhete simples*²; 2) o nível 2 seria o **Mínimo Operacional**. Nesse nível, pressupõe-se que as pessoas possam utilizar, em seus cotidianos, um domínio mínimo de leitura, escrita, cálculo e ciências, tendo concluído o antigo primário, atualmente a 4ª série do ensino fundamental. Para alguns autores, esse nível corresponderia ao nível de alfabetismo funcional (4 anos de estudo); 3) o terceiro nível corresponde ao **Mínimo Constitucional** e implicam na conclusão do ensino fundamental, mas sem concluir o ensino médio; 4) a conclusão do ensino médio corresponde ao quarto nível, ou **Mínimo Ampliado**. De acordo com o autor, representa a aquisição da **Educação Básica**, estendendo o mínimo constitucional.

Outra importante colaboração, que inclusive estabelece uma interface com a questão do trabalho, foi obtida a partir do capítulo elaborado por Britto, no já citado livro *Letramento no Brasil*, no qual aborda o letramento com base no Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF 2001). Nesse texto, o autor formula algumas importantes questões, tais como:

“Será a prática da leitura uma condição para a melhor participação social e para a empregabilidade?” (Britto, 2003, p.49)

Eu reformulo essa questão assentado-a nos níveis de letramento: Será que quanto mais letrado/a maior o acesso a ocupações remuneradas? Existem diferenças de acesso dependentes do gênero e da raça? Quais pessoas estariam entre as que menos ganham, ou entre as que mais ganham?

¹ Grifo do autor.

O autor tece importantes considerações acerca do termo *letramento* e considera uma simplificação afirmar que seja equivalente a alfabetismo, alfabetização e cultura escrita. Para reforçar essa assertiva, cita as reconhecidas autoras da área: Magda Soares, que inclusive publicou recentemente uma releitura de seus trabalhos sobre o tema, no livro *Alfabetização e letramento* (2003), posterior ao capítulo; Leda Tfouni, que havia publicado, em 1995, *Letramento e alfabetização*; e Emília Ferreiro, que corrobora a idéia de uma diferenciação conceitual (Britto, 2003, p. 52).

Já Britto, desenvolvendo o conceito de letramento, subdivide-o em duas formas: 1) a primeira diz respeito a políticas educacionais e culturais, metodologias de ensino e seleção de conteúdos, que define como *processo de letramento*, este sempre associado a uma ação; 2) a segunda se refere ao estado de letramento, ou *condição*, e está diretamente relacionada à capacidade objetiva de uma pessoa ou grupo social.

Desdobrando essa classificação e analisando o letramento como processo, o autor ainda considera dois aspectos: o primeiro é o de esse poder estar associado à escolarização ou poder ocorrer em função de ações socioculturais (como mídia, imprensa, indústria do entretenimento, serviços públicos etc.), e o segundo é o de letramento estar relacionado “[...] com a percepção da ordem escrita, de seus usos e objetos, bem como de ações que uma pessoa ou grupo de pessoas faz com base em conhecimentos e artefatos da cultura escrita” (op. cit., p. 53).

Essa forma de classificar o letramento, de acordo com o autor, sugere *uma multiplicidade de níveis e graus*, diferentemente do conceito de alfabetizado, que indica uma condição, ou a pessoa é ou não é.

² Classificação do IBGE a partir do Censo de 1950 para alfabetizados. Antes o critério era saber assinar o nome.

Britto ainda estabelece uma diferenciação entre a dimensão individual e a dimensão grupal do letramento. A avaliação dessas dimensões implicaria condições metodológicas bastante complexas para a sua mensuração. Entretanto, uma importante contribuição nessa perspectiva reside na afirmação de que o “[...] conhecimento é um produto social e que aquilo que uma pessoa sabe e efetivamente faz se circunscreve nas condições históricas objetivas em que ela se encontra” (op. cit.). Infelizmente o estudo desenvolvido nesta dissertação não permite avaliar essa dimensão do letramento.

No que tange à empregabilidade, o autor se refere ao discurso corrente que estabelece uma relação direta entre a baixa qualificação individual e as dificuldades associadas à leitura e à escrita como elementos de exclusão e baixa produtividade.

O lugar onde o autor situa o letramento é deveras interessante, pois não o considera como um fim em si mesmo – crítica que me parece bastante salutar em momentos como o atual quando os jornais dão grande espaço a manchetes que indicam o número de pessoas alfabetizadas no ano passado (uma das reportagens enfatizava uma metodologia que alfabetiza em três meses). Essas manchetes não questionam a diferença entre o conhecimento da técnica de ler e escrever e a capacidade de interpretar as informações ou expressar-se por meio da escrita. Mas existem notícias que questionam a qualidade do ensino, como a pequena nota de Ana Amélia Lemos, publicada no Jornal Zero Hora do dia 31/01/2004. Nela a jornalista estabelece um nexos entre o sucesso dos “tigres asiáticos” e o fato de não existirem analfabetos em países como a Coreia do Sul, cujo acesso a todos os níveis de ensino é facilitado por *políticas públicas consistentes*. Ela compara esses dados com recentes estudos feitos no Brasil, em especial pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB, que avaliou os 216 cursos de Direito existentes, sendo 72% reprovados. Contudo, o fato mais

alarmante, considerando que muitos brasileiros nem atingem o ensino superior, é apenas 5% daqueles que concluem o ensino médio estarem aptos à leitura e à interpretação de um texto.

Durante a elaboração desta parte do trabalho, ocorreu uma reforma ministerial, e coube ao novo Ministro da Educação enfrentar esses e outros desafios. A referida jornalista não declarou a fonte das informações sobre o ensino médio. Cabe aqui questionar se, com problemas dessa ordem, seria momento de pensar em reforma universitária, inclusive com possibilidade de eliminar o vestibular a médio ou longo prazo. Penso que a questão à universalidade está se sobrepondo à necessidade de qualidade e de efetiva aprendizagem. Sendo que uma coisa não exclui a outra.

Moran estabelece uma diferença conceitual entre *ensino de qualidade* e *educação de qualidade*, sendo que no

[...] ensino organiza-se uma série de atividades didáticas para ajudar os alunos a compreender áreas específicas do conhecimento (ciências, história, matemática). Na educação o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade. Educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realize e que contribua para modificar a sociedade que temos. (2000, p. 12)

Sobre a avaliação, ele acrescenta que “[...] a avaliação do ensino mostra-nos se aprendemos alguns conteúdos e habilidades. Os resultados da educação aparecem a longo prazo” (op. cit.).

Acredito que os programas atualmente em desenvolvimento preocupam-se muito mais com a transmissão de *conteúdos e habilidades* (para mostrarem resultados imediatos) do que com a *educação*, nesta concepção (cujos resultados só irão aparecer a longo prazo).

Julgo estarmos necessitando de políticas que permitam o acesso, mas que tenham em vista a educação, o letramento, e não apenas o acesso ao mero conhecimento

de técnicas, que, inclusive, se não forem utilizadas com freqüência, podem ser facilmente esquecidas.

Fazendo uma comparação grosseira, mas que me ocorre no momento. Durante um período depois de formada, trabalhei em algumas empresas na área de recrutamento e seleção. Dentre as pessoas selecionadas, inúmeras vezes ocorreu que, apesar de possuírem o *diploma* de algum curso de informática ou de qualificação de um modo geral, na avaliação prática, as pessoas haviam *perdido o domínio da técnica*, pois fizeram o curso e nunca mais utilizaram aqueles conhecimentos. Isso, no caso da alfabetização, também pode ocorrer, e aí fica a pergunta: – Quem ganha com essas políticas? Será que em tão pouco tempo se atingiria a compreensão necessária para vencer o estigma de analfabeto? Ou esses números simplesmente são *pra inglês ver*?

O fato de usar um grande número de informações, como no caso das Pesquisas Nacionais por Amostras de Domicílios, implica grandes responsabilidades. Grandes números não representam necessariamente grandes verdades... Lembro-me de uma anedota estatística que diz o seguinte: se torturarmos bem os números, eles acabam por dizer o que quisermos... Não estou dizendo que seja o caso, mas *saber ler* muitas vezes implica ler nas entrelinhas, ou até aquilo que nunca foi dito ou escrito... Caso contrário, estamos apenas decodificando símbolos, cujos significados não têm contextualização histórica.

1.2 O sexo dos anjos

Na fonte de dados que escolhi – a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios –, estes estão registrados como sexo. E utilizarei esta nomenclatura para reproduzir os dados nas tabelas e gráficos. Entretanto, coloca-se uma questão para a análise:

sexo ou gênero, qual dos termos seria mais adequado para expressar a perspectiva teórica que me auxiliará na interpretação dos dados?

Já utilizei o título deste item em um outro trabalho para fazer alusão ao aspecto indefinido que envolve justamente a variável sexo, ou gênero nas abordagens teóricas, que por vezes não contemplam as diferenças exigidas pelos diversos modos de ser e fazer de homens e mulheres.

Não há consenso por parte da(o)s autora(e)s sobre a terminologia mais adequada, o que geralmente acontece quando se aborda conceitos que, para serem bem compreendidos, requerem uma abordagem interdisciplinar, já que envolvem várias áreas das Ciências Humanas.

Primeiramente trabalhar com gênero demanda estar disposta a abordar um conceito cercado de divergências, sujeito a controvérsias, mas de suma importância para compreender fenômenos sociais que envolvem formas de desigualdades absolutamente perversas, muitas já *naturalizadas*.

Essa proposta inclui o desafio de abordar a diversidade num contexto amplo como o Brasil, onde não há uma única história e cuja compreensão só obtive ao ler a *História das Mulheres no Brasil*³(2001).

O uso do termo *gênero* é identificado por Soihet (1997, p. 101) como a expressão utilizada, desde a década de 70, para teorizar a questão da diferença sexual. Inicialmente utilizado por historiadoras feministas americanas, pretendia distinguir as diferenças de caráter eminentemente social daquelas com base nos aspectos biológicos. Para essas historiadoras, era necessário transformar os paradigmas

³ Uma obra escrita a várias mãos, com diversos enfoques teóricos e as mais variadas fontes, o que proporciona uma idéia clara do que representava ser homem ou mulher no nordeste do século XIX, ou no mesmo período viver no sudeste do Brasil. O livro é uma pérola não apenas pela sua

existentes. Em última instância, estavam propondo uma revolução aos moldes de Kuhn a fim de que a história fosse reescrita. Muita(o)s autora(e)s tinham a expectativa que a história não contemplasse mais um sujeito universal, mas fossem enfatizadas as diferenças entre homens e mulheres. Nesta perspectiva

O gênero sublinha o aspecto relacional entre as mulheres e os homens, ou seja, nenhuma compreensão de qualquer um dos dois pode existir através de um estudo que os considere totalmente em separado. (Soihet, 1997, p. 101)

É fundamental a articulação com classe e raça, pois entende-se que as desigualdades de poder se organizam, no mínimo, conforme esses três eixos (op. cit.). Saffioti (1997) concorda com a necessidade de articulação, contudo utiliza sexo em vez de gênero.

Joan Scott tece algumas críticas a essa perspectiva em que gênero viria a compor uma categoria de análise para estudar temas relativos às mulheres. No entanto, não há força para a revolução paradigmática proposta, já que perpetua a dicotomia através de estudos que identificam questões em que as relações entre os sexos são mais evidenciadas, como estudos relativos às mulheres, às crianças, às famílias.

A proposta teórica de Scott, para explicar o conceito de gênero, fundamenta-se na forma como se estabeleceram as relações entre os sexos ao longo da história e divide-se em duas partes, descritas por Soihet (op.cit): “[...] de um lado, o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre sexos; de outro lado, o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (ibid. 103).

Aguiar (1997, p. 19) problematiza as limitações que podem advir de estudos de abordem o conceito de gênero, diferenciando-o de estudos observadores apenas da

diversidade, mas pela seriedade dos estudos apresentados, que na totalidade são resultantes de

questão da mulher e chamando a atenção para o fato de não apenas estas os desenvolverem. Nesse aspecto, concorda com Schienbinger (2001), que considera importante diferenciar os termos “mulheres”, “gênero”, “fêmea”, “feminino” e “feminista”. De acordo com a autora:

Uma “mulher” é um indivíduo específico; “gênero” denota relações de poder entre os sexos e refere-se tanto a homens quanto a mulheres; “fêmea” designa sexo biológico; “feminino” refere-se a maneirismos e comportamentos idealizados das mulheres num lugar e época específicos que podem também ser adotados por homens; e “feminista” define uma posição ou agenda política. (2001, p. 32)

Neste trabalho optei por manter nas tabelas e nos gráficos a terminologia utilizada pelo IBGE, ou seja, sexo, que de forma descritiva aparece como homens e/ou mulheres. Mas, no que tange à análise, a perspectiva terá por base a definição de Schienbinger, e os dados serão analisados conforme o conceito de gênero descrito na citação anterior.

Schiebinger postula que o termo gênero, cuja referência à origem já foi descrita anteriormente, estaria sendo atualmente usado de forma imprópria, referindo-se a um sistema de signos e símbolos denotando relações de poder e hierarquia entre os sexos. E, este pode ser usado para referir-se a relações de poder e a modos de se expressar no interior de relações do mesmo sexo. A autora prefere referir-se a “mulheres”, que constituem “[...] os atores históricos que, individualmente, têm um sexo e apresentações de gênero. O mesmo pode ser aplicado aos homens”(op. cit., p.45).

Gênero é um importante modo de dar significado às relações entre pessoas em contextos específicos, mas não é exclusivo. Tão importante quanto gênero temos de considerar raça.

1.3 Cor ou raça?

Na PNAD, os dados são obtidos por meio de entrevistas nas quais a *pessoa de referência*⁴ ou algum outro membro respondia em nome de todas as pessoas daquele domicílio ou família⁵, o que valia para todas as questões. O que significa dizer que uma pessoa responde sobre a educação, o sexo, a idade, o ano de nascimento, o trabalho e obviamente declara a sua cor e a dos demais membros do domicílio, *na sua percepção e entendimento* e, de acordo com as informações que possui⁶.

Cor ou raça, na PNAD, são apresentadas em cinco categorias:

Branca, preta, amarela (compreendendo-se nesta categoria a pessoa que se declarou de raça amarela), parda (incluindo-se nesta categoria a pessoa que se declarou mulata, cabocla, cafuza, mameluca ou mestiça de preto com pessoa de outra cor ou raça) e indígena (considerando-se nesta categoria a pessoa que se declarou indígena ou índia). (PNAD – 2002, p. 19)

Depreende-se dessas informações que, branco e preto são cores, amarelo é raça, pardo inclui uma variedade de combinações de cores e raças, e indígena não é diretamente definido como cor ou raça. É preciso considerar que os dados foram coletados a partir dessa classificação, não apenas as pessoas se autodefiniram ou definiram a cor ou raça dos seus pares, mas foram classificadas nessas categorias pré-definidas, nas quais alguns têm cor, outros têm raça, e outros ainda são uma

⁴ Pessoa responsável pela unidade domiciliar (ou pela família) ou que assim fosse considerada pelos demais membros. (Notas Metodológicas, PNAD 2002, p.18) Todas as demais pessoas de cada unidade domiciliar e de cada família são classificadas em relação à pessoa de referência, ou com seu cônjuge.

⁵ Foram considerados como família [...] o conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco, dependência doméstica ou normas de convivência, que residissem na mesma unidade domiciliar e, também, a pessoa que morasse só em uma unidade domiciliar (op.cit.).

⁶ Talvez isso explique o por quê de, em relação à variável “ano de nascimento”, existirem tantos casos em que a idade aparece repetida. Pode ter ocorrido de a pessoa que respondeu não saber informar o ano, e o entrevistador não teve como calcular no ato da entrevista.

combinação das duas. As próprias categorias mostram elevado grau de ambigüidade e indefinição conceitual.

Considerando que a cor não constitui um conceito em si, mas pode ser descrita como a expressão fenotípica de uma dada raça ou etnia. Carvalho(1999, p. 85), mais especificamente no capítulo 3 de sua tese de doutoramento, argumenta que

[...] o consenso na literatura é em torno de que os conceitos de raça e etnia são, ambos, construções sociais, históricas e culturais, onde as diferenças e sua hierarquização são constituídas na relação com o poder de construí-las, de fazê-las circular como verdade, de usá-las contra ou a favor das pessoas.

A autora utiliza o conceito de raça em sua acepção sociológica, como uma categoria social que se constitui pelas referências sociais, culturais e históricas que tomam as evidências das diferenças físicas, como a ascendência e a cor da pele como referência de sua identidade *racial*, vamos dizer assim. Isso situa as pessoas na estrutura social, podendo constituir-se em mais um fator de estigmatização a ser somado ou sobrepondo-se ao nível de letramento e gênero, por exemplo.

Carvalho define conceitualmente categoria e grupo, diferenciando-os a partir de conceitos definidos por Michael Banton (1998, *apud* Carvalho, p. 79). Uma categoria é constituída por aquelas pessoas que possuem alguma característica em comum, mas sem qualquer tipo de vínculo ou envolvimento entre elas. No caso de grupos as pessoas têm consciência do seu pertencimento e se identificam em maior ou menor grau com este grupo. Autodefinir-se como preto significaria incluir-se em um grupo que sofre discriminações sociais até os dias atuais, mas que, devido à sua organização em coletivos, vem conquistando direitos, inclusive em relação ao acesso ao ensino superior, que atualmente conta com políticas de cotas promovendo a inclusão afro-descendentes, em várias universidades brasileiras, o que tem sido um tema bastante polêmico na agenda política.

Vários autores enfatizam a importância de articular gênero e raça, além de classe. Mas, apesar de eu concordar e identificar o quanto essa característica é importante, como é mais um conceito altamente complexo, por ocasião da defesa do projeto eu havia decidido deixar de fora a raça. No entanto, durante as análises, isso se mostrou uma limitação na possibilidade de compreender as diferenças entre homens e mulheres. E, se deixado de fora, certamente as interpretações poderiam ser espúrias, demasiadamente simplistas em relação à realidade.

Diante disso, foi com a mais absoluta convicção que inseri o conceito de raça neste trabalho. Como posso não dar conta de toda a verdade, a fração dela que eu puder me apropriar precisará revelar o que ela realmente contém.

Para compreender o conceito, em toda a sua complexidade, foi de grande valia a leitura da tese de doutoramento de minha orientadora, Marie Jane Carvalho. Nela se elucida o que significa raça, diferenciando de etnia e, ainda, estabelecendo uma relação com a educação. Percebi que sua perspectiva teórica me permitia com segurança optar pelo uso do termo *cor/raça* para me referir a todas as categorias contempladas na PNAD.

Essa definição assentava-se em vários fatores. Porém, vale deixar bem claro que, embora o conceito na PNAD esteja extremamente indefinido, deve-se considerar uma importante conquista a inclusão da *cor ou raça* (como é denominada a variável). Isso só ocorreu na década de 80, mais precisamente a partir da PNAD de 1987. Somente a partir de 1996, os indígenas apareceram como opção. Conforme a citação, extraída das notas metodológicas, as cinco grandes categorias englobam uma variedade bem maior de possibilidades decorrentes da miscigenação. Se aqui valesse a regra citada por Carvalho (1999,p. 81) da *one blood drop rule*, que, no Estado da Louisiana, define como negras pessoas com 1/32 de ascendência negra,

provavelmente o número de brancos se reduzisse consideravelmente. Meus filhos, cujo fenótipo e registro civil classifica como brancos, seriam considerados negros, haja vista que a bisavó paterna era resultante da miscigenação de holandeses, índios e negros, o que resultou numa mulata, exótica, pois tinha cabelos longos, lisos e olhos de um azul profundo, assume característica que se mantém na família a três gerações. Na minha família, as origens são um *mistério*, pois meu avô paterno foi *made in Paraguai* (não sei que cor seria atribuída) e, adotado por brasileiros (tidos como brancos), casou com uma prima da minha avó materna (ambas as minhas avós eram descendentes de uruguaios). Se eu pensasse nos meus filhos em termos de cor, certamente os veria como um arco-íris...

Estudando a história das diversas teorias feministas, assim como dos movimentos sociais a elas associados, acredito que *a priori* hesitei em trabalhar com raça por achar que assim as mulheres negras não se sentiriam representadas pelas brancas de classe média que encabeçaram o movimento na década de setenta. Talvez eu não pudesse expressar os anseios e as dificuldades das mulheres pretas e pardas. Diante do que expus no parágrafo anterior, não vejo mais impedimentos de falar em nome de todas as raças, até porque não estou olhando para o “meu umbigo”, mas, sim, para questões que envolvem milhares de brasileiras e brasileiros. Meu compromisso é desenvolver isso com ética e de forma a proporcionar uma reflexão qualificada sobre a questão do letramento na sua interface com a raça.

Por isso mesmo, ao longo da análise, lendo um texto de Magda Soares, decidi retirar da amostra os indígenas, justamente em função da atribuição conceitual com que trabalho o letramento. Apesar do letramento não poder ser avaliado do ponto de vista qualitativo a partir dos dados da PNAD, inserir os índios na *nossa cultura letrada* implica fazê-los abrir mão de importantes referências de sua própria cultura.

Para não entrar no mérito dessa discussão, que não se constitui no foco do meu trabalho, preferi não analisar os dados referentes aos indígenas, até por não possuir parâmetros de comparação com os demais grupos ou categorias de análise.

1.4 Letramento, gênero e raça no mundo do trabalho

Soares (2003b, p. 77), quando analisa a dimensão social do letramento, relembra estudos de Paulo Freire, como estando entre os primeiros a realçar o poder revolucionário do letramento, afirmando que ser alfabetizado era tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. Freire via, no que hoje entendemos como letramento, a possibilidade de libertação do homem ou a sua domesticação, dependendo do contexto em que este ocorre, enfatizando a natureza política e a sua importância social (2003, p. 76-77).

Essa concepção foi proposta no *Simpósio Internacional para o Letramento*, em Persépolis, 1975, que teve apoio da Unesco, cujos participantes sugeriram um conceito mais amplo de letramento funcional, em que propunham

[...] uma distinção entre as duas principais categorias de funcionalidade: a primeira, de caráter econômico, relacionada com a produção e as condições de trabalho; a outra relacionada com a transformação da consciência primária em consciência crítica [...] e com a ativa participação dos adultos em seu próprio desenvolvimento⁷. (op. cit)

A análise dessas duas dimensões é bastante complexa. Contudo, pretendo buscar justamente elos da cadeia de conceitos que estou organizando, partindo de uma posição democrática que vê a educação como um direito de todos os cidadãos, passando pela alfabetização/analfabetismo e chegando ao letramento, com

⁷ Citação reproduzida na íntegra cuja referência original era STREET, B.V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press, 1984, p.187

intersecções de gênero e raça e, finalmente, buscando observar a relação dessas categorias com as ocupações de homens e mulheres, em algumas análises daqueles que constituem a População em Idade Ativa (PIA) ou especificando mais da População Economicamente Ativa⁸ (PEA).

A distribuição de homens e mulheres no mundo do trabalho mudou consideravelmente ao longo do século XX, principalmente depois da década de 70, quando os movimentos feministas ganharam força e reconhecimento. Com isso, vários mercados foram se abrindo para a inserção de mulheres. Esse processo ocorreu paralelamente ao aumento da escolarização destas. Logo, cada vez mais, mulheres ocupam postos de trabalho especializados, com mais altos níveis de letramento.

Muitos estudos já foram desenvolvidos sobre essas mudanças, inclusive analisando a reformulação da legislação de forma a atender as necessidades desse contingente da população. Assim como os movimentos sociais alcançaram importantes conquistas em relação à discriminação por raça, a discriminação de gênero também está diminuindo, em alguns aspectos, segundo estudo publicado pela Fundação de Economia e Estatística (FEE) em 2003 sobre a Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED) da Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA). Essas informações não podem ser generalizadas para o Brasil como um todo, mas mostram que a diminuição das desigualdades é possível.

⁸ Januzzi define a [...] PIA de um país ou região corresponde a um contingente expressivo e majoritário da população total que está potencialmente apta para o exercício da atividade econômica produtiva. Em geral, compreende o contingente de indivíduos com mais de 10 ou 15 anos até os 65 ou 70 anos de idade, dependendo do grau de universalização do ensino básico e de cobertura da previdência social. No Brasil, segundo o autor, as pesquisas sobre mercado de trabalho tendem a incluir todas as pessoas de 10 anos ou mais e, dentre estas, [...] aqueles que estão efetivamente disponíveis para o exercício de atividade econômica, seja trabalhando ou procurando emprego, compõem a PEA (2001,p. 89).

Galeazzi *et al.* (2003, p. 9) considera que, para explicar o maior contingente feminino na PEA da RMPA, no caso, além das mudanças estruturais da economia, precisam ser consideradas as mudanças de comportamento, assim como a conscientização das mulheres sobre seus direitos à equidade, seja no âmbito da família, seja no do trabalho, cujo aumento expressivo das taxas de participação feminina se deu de forma contínua do início até o final dos anos 90. A análise desenvolvida pelas pesquisadoras da FEE e do DIEESE revela que, enquanto se observa um crescimento da participação das mulheres, mesmo em períodos de crise, em contrapartida observa-se uma estagnação ou decréscimo entre a população masculina, o que vai ao encontro dos estudos desenvolvidos por Hirata (1998)

Bruschini (2000, p. 14) também desenvolveu estudo sobre o comportamento da força de trabalho, no período de 1985 a 1995. Ele já havia constatado que as mulheres desempenharam um papel muito mais relevante que os homens no crescimento da PEA naquele período. Para esse levantamento, a autora toma por base as informações das Pesquisas Nacionais por Amostras de Domicílios (PNADs) de 1985, 1990, 1993 e 1995, analisando também as informações obtidas por meio do Censo Demográfico/Mão-de-Obra de 1991, divulgado em 1997, estabelecendo comparações com o Censo de 1980.

A autora trabalha com as relações entre gênero, trabalho feminino, família e escolaridade, investigando as tendências a partir da manutenção de um modelo de família patriarcal, no qual as mulheres são responsáveis pelas atividades socializadoras e domésticas, estando sua participação no mercado condicionada ao desempenho desses papéis e não apenas à sua qualificação e ofertas do mercado de trabalho.

Uma importante análise de Bruschini (op. cit.) diz respeito ao perfil etário da PEA e à condição na família, que, até a década de 70, se caracterizava por ser constituída na sua maioria por mulheres jovens, solteiras e sem filhos e que, no período da pesquisa (de 1985 a 1995), se caracterizou por incluir elevados percentuais de mulheres em faixas de idade acima de 30 anos, na categoria de cônjuges, ou seja, casadas. Segundo a autora, essas mudanças podem ser atribuídas à necessidade de complementar a renda familiar, associada a um menor número de filhos, bem como a mudanças na identidade feminina.

A autora não realça apenas as mudanças, mas também algumas permanências, como a manutenção da responsabilidade pelas atividades domésticas e cuidados com os filhos, atribuições que constituem uma sobrecarga para aquelas que também realizam atividades econômicas.

Isso é confirmado no estudo de Galeazzi *et al.*, para o período de 1993 a 2002, quando se evidencia um maior risco de desemprego, observado inter grupos, ou seja, a feminização da força de trabalho vem “[...] acompanhada de um aprofundamento das desigualdades sociais no interior da própria categoria feminina” (2003,p. 10).

Outro fator importante consiste na avaliação do desemprego: aberto, oculto pelo trabalho precário e pelo desalento⁹ ao qual a PED dá cobertura. Quanto a isso, observaram que as mulheres ficam mais tempo procurando trabalho, assim como

⁹ Conceitos utilizados pela FEE, DIEESE: **Desemprego aberto**: pessoas que procuraram trabalho de maneira efetiva nos 30 dias anteriores ao da entrevista e não exerceram nenhum trabalho nos últimos 7 dias. **Desemprego oculto pelo trabalho precário**: pessoas que procuraram efetivamente trabalho nos 30 dias anteriores ao dia da pesquisa, ou nos últimos 12 meses, e que se encontram em algumas das seguintes situações: realizam de forma irregular algum trabalho remunerado, realizam algum trabalho não-remunerado de ajuda em negócios de parentes, ou realizam algum trabalho recebendo exclusivamente em espécie ou benefício. **Desemprego oculto pelo desalento**: pessoas sem trabalho e que não procuraram nos últimos 30 dias por desestímulo do mercado de trabalho ou por circunstâncias fortuitas, mas apresentaram procura efetiva por trabalho nos últimos 12 meses.

ocupam a maior das ocupações que se relacionam com atividades domésticas, mercado precarizado com expressivo contingente de pessoas sem carteira assinada e cujas atividades são tidas como tradicionalmente *femininas*. O desemprego na PED da RMPA afetou mais intensamente nas faixas de idade mais jovens, mas não deixou de fora as faixas mais elevadas, nem as mais escolarizadas.

Esses dois estudos não cobrem toda a dimensão das relações de gênero no trabalho, mas foram escolhidos por, no caso de Bruschini, ter sido desenvolvido com base em Pesquisas Nacionais por Amostras de Domicílios, sendo passível de comparação com os dados obtidos no presente estudo, e no de Galeazzi, por constituir-se em estudo desenvolvido contemplando o ano de 2002, que, apesar de ser referente à Região Metropolitana de Porto Alegre, fornece alguns parâmetros que coincidem com as análises de Bruschini e Hirata em períodos anteriores.

CAPÍTULO II – MATERIAL E MÉTODO

2 A PNAD em tela

Definidos os conceitos de alfabetização, letramento, gênero, raça e a perspectiva de análise do trabalho e considerando as variáveis anteriores, pretendo desenvolver os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

Realizar um diagnóstico sobre a alfabetização e o letramento no Brasil, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios de 2002.

Objetivos Específicos:

Objetivo 1: Investigar as possibilidades e limitações de trabalhar com indicadores de alfabetização e letramento construídos a partir dos microdados da PNAD.

Objetivo 2: Testar o modelo de níveis de letramento desenvolvido por Ferraro com base em anos de estudo concluídos com êxito, incluindo o nível 0 (que compreende aqueles que aparecem como “sem instrução ou com menos de um ano de estudo”, o que corresponderia ao contingente de analfabetos). Analisá-los isoladamente ou em conjunto com o nível 1, que inclui as pessoas com escolaridade de 1 a 3 anos.

Objetivo 3: Articular a alfabetização e o letramento com sexo e raça, buscando identificar permanências ou transformações.

Objetivo 4: Identificar o nível de letramento das pessoas classificadas como economicamente ativas na amostra, o que inclui ocupado(a)s e desocupado(a)s, segundo o sexo e a cor ou raça.

2.1 A escolha do Método

A escolha do método levou em consideração os objetivos propostos para o estudo, tentando atender a necessidade de buscar regularidades sociais esclarecedoras do

fenômeno das desigualdades observadas entre homens e mulheres, de acordo com a raça no que concerne à educação e ao trabalho. Para atender essa demanda, faz-se necessário utilizar um método que permita realizar inferências quanto ao letramento da população, com base em dados amostrais. Isso descarta a possibilidade de uma investigação qualitativa, método muito utilizado em pesquisas sobre educação.

Apesar de este tipo de investigação conter irrefutáveis vantagens, que não pretendo discutir aqui, não se aplicava ao estudo em questão, pois a análise que propus advém de dados que contemplam um número expressivo da população. Busca de regularidades que, em certa medida, podem ser generalizadas. Seria deveras interessante conciliar as duas abordagens de forma a complementar o estudo tanto em abrangência quanto em profundidade. Contudo, o tempo disponível para realizar o mestrado (incluindo a conclusão dos créditos em disciplinas, defesa de projeto e dissertação) é exíguo (24 meses) para quem é bolsista, como no meu caso, do CNPq.

Sendo assim, optei por realizar tão-somente um estudo quantitativo, utilizando os microdados mais atuais das Pesquisas Nacionais por Amostras de Domicílios. Estes se referem ao ano de 2002 e estavam disponíveis apenas a partir de setembro de 2003. Essa escolha implica assumir as vantagens e desvantagens do método, assim como as limitações e possibilidades dos dados coletados por um instituto de pesquisa.

Segundo Babbie (1999, p. 72), a análise de dados existentes é vantajosa do ponto de vista econômico, pois não é necessário realizar entrevistas, codificações, recrutamento de entrevistadores etc. Entretanto, o autor ressalta duas desvantagens. Primeiramente, o pesquisador fica limitado aos dados coletados, e

um segundo problema relaciona-se com o que costuma ser conhecido como *falácia ecológica*¹⁰. Acrescento outro aspecto, que na minha opinião é da maior relevância quando trabalhamos com dados gerados a partir de registros ou entrevistas, que é a *qualidade* das informações. Tenho participado, desde 1999, em pesquisas que avaliam a qualidade das estatísticas educacionais¹¹, e estas estão sujeitas a erros decorrentes de registro, de transcrição ou outros. No caso das PNADs, pude constatar que, nos anos de 2001 e 2002, manteve-se em torno de 1,3% o percentual de informações perdidas sobre o ano de nascimento das pessoas. Isso, no geral, pode não comprometer os resultados, mas, trabalhando com os dados desagregados e filtrando-os, pode vir a enviesar a amostra.

Uma pesquisa quantitativa, com base em dados já coletados, pode utilizar dados referentes a populações ou amostras. No Brasil, desde 1872, portanto desde o império, são realizadas periodicamente contagens da população, os *Censos*. Mas, a partir de 1890, estas contagens passaram a ser realizadas com intervalos de 10 anos. O último *censo* foi o de 2000, quando foram utilizadas novas técnicas, obtidas por meio de intercâmbio realizado entre o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e vários órgãos nacionais de diversos países. A partir de 1967, foi criada a *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD*, que buscava investigar características socioeconômicas da população a partir de dados amostrais. A partir de 1971, essas pesquisas passaram a ser anuais, sendo realizadas no último trimestre e interrompidas por ocasião dos *Censos Demográficos* de 1970, 1980, 1991 e 2000.

¹⁰ Quando se trabalha com correlações de dados agregados, torna-se difícil determinar se a mesma relação entre as variáveis permanece verdadeira no nível dos indivíduos.

Os questionários aplicados nas PNADs costumam ser compostos por duas partes: um corpo básico com dados gerais que registram características demográficas e ocupacionais, e uma parte suplementar que aborda temas específicos. O quadro abaixo, extraído originalmente de Januzzi (2001), foi atualizado com base nas informações já disponibilizadas da PNAD 2001 e 2002.

Quadro 1 - Principais temas especiais investigados nas PNADs

Tema	Anos
Fecundidade/Anticoncepção	1973,1984,1986, 1992-2002
Migração	1973, 1976, 1992-2002
Mobilidade Social	1973, 1982, 1988, 1996
Saúde	1981, 1986, 1998
Associativismo/Participação política	1986, 1988, 1999
Bens de Consumo	1977, 1988
Consumo de Energia	1979, 1988
Educação/Menor	1982, 1985, 1992-1995, 2001, 2002

Fonte: Januzzi, 2001, p.47.

As PNADs constituem-se em uma das fontes para a formulação de políticas públicas, sendo que seu uso deve considerar as limitações decorrentes do fato de não prever representatividade amostral para meso ou microrregiões, ou seja, seus dados só podem ser analisados numa perspectiva macro. A pesquisa (pelo menos até 2002) é realizada por meio de uma amostra probabilística¹² de domicílios obtidos

¹¹ Para maiores informações, ver artigo: FERRARO, Alceu; VARGAS, Edson B.; MACHADO, Nádie C.F. Qualidade das estatísticas originadas dos registros escolares: um estudo exploratório no Bairro Fragata, na cidade de Pelotas/RS. *Sociedade em Debate*. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 47-76.

¹² [...] Este tipo de amostra se caracteriza pelo fato de todos os elementos da população terem a mesma probabilidade de serem sorteados para dela fazerem parte. É imprescindível, então, que se disponha de um cadastro – lista de todos os elementos de uma população – ou que seja viável a sua elaboração (Bunchaft, 1998, p. 31).

em três estágios: 1) unidades primárias – municípios; 2) unidades secundárias, setores censitários e; 3) unidades terciárias – unidades domiciliares (domicílios particulares e unidades de habitação em domicílios coletivos)¹³.

Existem outras pesquisas que também se constituem em fontes relevantes para a elaboração de políticas, tais como: a Pesquisa Mensal de Emprego (PME), o Estudo Nacional de Despesas Familiares, Orçamento Familiar, Nutrição (ENDEF), Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF), Pesquisa de Padrão de Vida (PPV), Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED), Pesquisa de Condições de Vida (PCV), Pesquisa Regional por Amostra Domiciliar (PRAD). Nem todas são realizadas pelo IBGE, e a periodicidade também é muito variável, assim como a abrangência dos dados.

A abrangência da PNAD tem se ampliado de forma gradativa desde 1967, quando só compreendia a área que atualmente corresponde ao Estado do Rio de Janeiro. No final da década de 60, já abrangia as Regiões Nordeste, Sudeste e Sul, além do Distrito Federal. Em 1973, foi incluída a área urbana da Região Norte e das demais Unidades da Federação da Região Centro-Oeste. Em 1981, houve mais uma ampliação, excluindo apenas a área rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá, sendo mantida esta abrangência até 2001. Em 1992, com o objetivo de captar pessoas envolvidas em atividades econômicas específicas, que até então não eram incluídas na população ocupada, o conceito de trabalho sofreu reformulações e tornou-se mais abrangente. Em 2002, foi implantada na PNAD a classificação Nacional de Atividade Domiciliar (CNAE-Domiciliar), com diferenças significativas em relação à classificação adotada até 2001. Como as PNADs são importantes instrumentos para estudos comparativos e análise de séries históricas, o

¹³ Informações obtidas nas notas metodológicas do CD ROM da PNAD 2001 e 2002.

IBGE buscou compatibilizar as duas classificações, de forma a proporcionar comparações com os anos anteriores.

Outras características da PNAD 2002 foram: a introdução de novas características no tema domicílio, a redução do limite mínimo de idade para investigação do tema trabalho e rendimento, a inclusão do tópico trabalho das crianças de 5 a 9 anos de idade e a retirada dos dois tópicos (saúde e segurança no trabalho e complementar de educação) e dos aspectos agregados dos temas migração e fecundidade em função da pesquisa suplementar sobre trabalho infantil.

Vários fatores levaram-me a optar pela PNAD como fonte de dados. Dentre eles, considero a abrangência, como um dos principais. Conforme está previsto nos objetivos, o estudo se propôs a analisar as dimensões de educação e trabalho no Brasil, e, para isso, era necessário uma fonte geradora de dados que contemplassem todas as Unidades da Federação. Essa condição exclui algumas pesquisas desenvolvidas em áreas metropolitanas, como a PED, por exemplo. A confiabilidade nas pesquisas realizadas pelo IBGE, apesar das limitações inerentes ao uso de estatísticas, às quais já me referi, também foi um dos fatores. É preciso considerar que os dados referentes aos Estados da Região Norte, por restringirem-se à zona urbana, com exceção do Tocantins, não são comparáveis com as demais Unidades da Federação, ainda mais se considerarmos as variáveis que estou analisando: educação e trabalho. Não é possível compreendê-las detendo-se apenas nos dados das regiões urbanas. Esse fator me fez excluir, em algumas análises, os dados da Região Norte, mantendo apenas o Tocantins. Considero esta a maior limitação ao uso dos dados das PNADs.

Outro fator de peso para a manutenção da escolha foi o fato de os microdados¹⁴ das PNADs estarem disponíveis a um custo acessível. Aspecto determinante é que esta pesquisa possibilitaria ampliar o estudo desenvolvido por Ferraro (2002, 2003, p. 195) que, utilizando os dados da *Contagem da População de 1996* – IBGE, conseguiu analisar os níveis de letramento até o terceiro, no qual foram agrupadas as pessoas com 8 anos de estudo ou mais.

O uso dos microdados permite analisar os quatro níveis de letramento propostos pelo autor, assim como testar se a hipótese de gênero e raça explica em alguma medida as desigualdades observadas.

2.2 Os dados

Como referido anteriormente, os dados utilizados neste trabalho tiveram como única fonte a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2002 (PNAD), em microdados, disponibilizados pelo IBGE a partir do segundo semestre de 2003.

Os microdados apresentam as informações sobre pessoas e domicílios em arquivos separados. Utilizei apenas as informações do arquivo de pessoas que constituíram minha unidade de análise.

Para obter as informações referentes, no caso das pessoas, foi necessário selecionar algumas variáveis de identificação e controle, além das variáveis desejadas, de tal forma que a organização da matriz de dados se estruturasse com os casos nas linhas e as variáveis nas colunas. Assim, as informações contidas em

¹⁴ Os microdados são disponibilizados pelo IBGE, na forma de CD ou DVD, e contêm as informações referentes às pessoas e aos domicílios que podem ser lidas por um software estatístico como o SPSS, o SAS, no qual são selecionadas as variáveis que se pretende estudar. Além disso, os dados podem ser organizados da maneira mais conveniente aos objetivos da pesquisa. Ou seja, pode-se identificar quantas pessoas com nível 1 de letramento encontravam-se ocupadas na semana de referência, assim como a idade, sexo e posição no domicílio delas. Tive acesso a esta tecnologia (que será melhor descrita na análise dos dados) por meio da realização de disciplinas no Curso de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal de Minas Gerais, sem o que não teria sido possível realizar semelhante estudo, com base nos dados do IBGE.

uma dada linha corresponderia a um único indivíduo. Além das variáveis de identificação e controle (Unidade da Federação, número de controle e número de série), são utilizadas outras variáveis identificadoras, como: ano de referência e número de ordem.

Para criar a matriz no SPSS, foi necessário construir uma *syntax* composta pelas variáveis identificadoras e pelas variáveis escolhidas para o estudo, pois os microdados são organizados para serem trabalhados com outro sistema, e abrir o banco completo é praticamente impossível em um computador doméstico, já que o volume de informações é muito grande.

Tendo presente que era preciso realizar uma seleção, utilizei as informações contidas nas notas metodológicas, no dicionário PNAD 2002 – microdados – Arquivo Pessoas e no próprio questionário aplicado em 2002.

Vou listar as variáveis elencadas para o estudo. Em alguns casos, estenderei um pouco mais os aspectos descritivos por considerar apropriado para a análise subsequente:

- 1) A primeira variável selecionada, até porque aparece na identificação dos moradores, foi sexo (masculino, feminino), que na análise aparece como gênero por opção conceitual, já referida anteriormente.
- 2) Houve uma tentativa frustrada, de minha parte, de realizar um estudo por coortes de idade, selecionando as pessoas pelo ano de nascimento, com intervalos de dez anos que correspondessem aos censos. Fui forçada a abandonar essa idéia por encontrar, na PNAD 2002, o mesmo problema que eu já havia identificado na PNAD 2001. Ao invés de estar registrado o ano de nascimento da pessoa, consta na variável ano de nascimento a idade. De acordo com um treinamento que realizei no IBGE em Porto Alegre, os dados dos Censos não são mais digitados, mas

digitalizados. Para evitar “falha humana”, os questionários passam por um aparelho semelhante a um scanner que identifica inconsistências do tipo alguém com menos de 10 anos e uma prole numerosa, por exemplo. Mas certamente o sistema não identifica, se é que foi usado na PNAD, quando uma variável de 4 dígitos, como ano, é substituída por uma de 2 ou, no máximo, 3, como a idade. Resumindo, na PNAD 2002, os casos em que ocorreu a duplicação da idade na variável ano de nascimento foram mais de 4 mil casos. Para corrigi-los demandaria muito tempo, de maneira que optei por excluir esta forma de agrupamento de dados. Mas, apesar de considerar que a qualidade das estatísticas resultantes de análises de dados obtidos de fontes oficiais é possivelmente comprometida por erros dessa ordem, mesmo assim não abri mão de registrá-los.

3) Utilizei a idade do morador, que foi recodificada em outra variável e agrupada em grupos a partir de 10 anos (idade que excluía as informações sobre trabalho infantil que compreendem as crianças de 5 a 9 anos de idade e não constituía meu objeto de estudo) até 80 e mais, com intervalos de cinco anos.

4) As variáveis condição na unidade domiciliar e condição na família possuíam a mesma categorização (pessoa de referência, cônjuge, filho, outro parente, agregado, pensionista, empregado doméstico e parente do empregado doméstico). Como não utilizei informações referentes aos domicílios, optei pela condição na família.

5) Cor ou raça, assim como sexo, causa controvérsias, pois a cor é uma informação obtida por meio da classificação de um membro da unidade domiciliar segundo a seguinte escala: branca, preta, amarela, parda, indígena ou ignorada. Apesar de já ter discutido a opção conceitual de abordar a *cor ou raça* apenas como raça, cabe

salientar com relação aos indígenas que estes constituem uma sociedade ágrafa¹⁵.

Soares (2003a, p. 39) enfatiza que alfabetizá-los é

[...] dar a eles acesso à tecnologia de leitura e de escrita, o que os tornará alfabetizados, mas não letrados. Introduzir no grupo práticas sociais de leitura e escrita [...] significa mudar seu estado ou condição: ele passa a ser um grupo diferente nos aspectos cultural, social, político, lingüístico e psíquico.

Com base nessa reflexão do que implica ser letrado no contexto do *letramento* e não como o termo *letrado* está dicionarizado¹⁶, resolvi excluir das análises mais específicas os representantes de grupos indígenas que integraram a amostra. Em relação à raça, ainda cabe fazer mais uma observação. Excluídos os indígenas e os casos de cor ou raça ignorados, criei uma variável que denominei “raça” na qual agrupei brancos + amarelos na categoria brancos e pretos + pardos na categoria negros. Este agrupamento levou em consideração que as diferenças observadas estariam mais evidentes se os grupos não estivessem tão diluídos.

6) Quanto às características de educação dos moradores utilizei: 1) a resposta à pergunta: – “Sabe ler e escrever um bilhete simples?”, cujas alternativas eram: parte ignorada, sim, não, ignorado. Essa era uma variável central para a análise da alfabetização e que, segundo Soares, reflete um avanço em relação ao tempo em que se considerava analfabeto o indivíduo que não fosse capaz de escrever o próprio nome e, embora o fato de a pessoa declarar (ou declararem por ela) que se considera capaz de ler e escrever um “bilhete simples” não permitir avaliar em profundidade a habilidade de codificar em língua escrita, “[...] já se evidencia a

¹⁵ Sociedade sem escrita, a presença do prefixo grego “a” + grafia = sem grafia, sem escrita. (SOARES, 2003b, p. 39)

¹⁶ *Letrado* refere-se à pessoa culta, erudita, versada em letras (SOARES, op. cit., p. 32), no contexto do *letramento* refere-se à pessoa que vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (idem, p. 36)

tentativa de avaliação do nível de **letramento**¹⁷, e não apenas a presença ou ausência da ‘tecnologia’ do ler e escrever” (2003, p. 21) e; 2) anos de estudo, variável obtida na PNAD em função da série e do grau que a pessoa estava freqüentando ou havia freqüentado, considerando a última série concluída com aprovação. Essa variável era recodificada pelo IBGE e aparecia no rol das variáveis derivadas com categorias que variavam desde “sem instrução e menos de um 1”, “1 ano”, “2 anos”... até “15 anos ou mais” e “não determinados ou sem declaração”. Esta segunda variável deu origem à outra que criei na matriz, a qual denominei de “níveis de letramento”, agrupando as informações de acordo com os níveis: nível 0 = sem instrução e menos de um ano, nível 1= 1 a 3 anos, nível 2 = 4 a 7 anos, nível 3 = 8 a 10 anos, e nível 4 = 11 anos ou mais.

O agrupamento das pessoas com 11 anos ou mais, que resultaram no nível 4, procederam do pressuposto de analisar em grupo aqueles que tivessem, no mínimo, concluído a Educação Básica, ou seja, o Nível Médio concluído, que corresponde ao *Mínimo Ampliado* (FERRARO, 1999, p. 334).

7) Quanto às características de trabalho e rendimento dos moradores de 10 anos ou mais de idade, primeiramente cabe definir o que foi entendido como **trabalho** na PNAD 2002. Foi considerado como trabalho em atividade econômica o exercício de:

- a) ocupação remunerada em dinheiro, produtos, mercadorias ou benefícios (moradia, alimentação, roupas etc.) na produção de bens e serviços;
- b) ocupação remunerada em dinheiro ou benefícios (moradia, alimentação, roupas etc.) no serviço doméstico;
- c) ocupação sem remuneração na produção de bens e serviços, desenvolvida durante pelo menos uma hora na semana: em ajuda a membro da unidade domiciliar que tivesse trabalho como: empregado na produção de bens

¹⁷ Grifo da autora.

primários, conta-própria ou empregador; em ajuda a uma instituição religiosa; como aprendiz ou estagiário; d) ocupação desenvolvida, durante pelo menos uma hora na semana: na produção de bens, do ramo que compreende as atividades da agricultura, silvicultura, pecuária, extração vegetal, pesca e piscicultura, destinadas à alimentação de pelo menos um membro da unidade domiciliar; ou na construção de edificações, estradas privadas, poços e outras benfeitorias (exceto as obras destinadas unicamente à reforma) para o próprio uso de, pelo menos, um membro da unidade domiciliar.

Foi definido como **procura de trabalho** a tomada de alguma providência efetiva, ou seja, contato com empregadores, prestação de concurso, inscrição em concurso, consulta à agência de empregos, sindicato ou órgão similar, resposta a anúncio de emprego, solicitação de trabalho a parente, amigo, colega ou por meio de anúncio, tomada de medida para iniciar negócio etc.

8) Na seqüência, selecionei variáveis que identificavam a condição de atividade:

Pessoas economicamente ativas = o conjunto das pessoas ocupadas e desocupadas no período.

Pessoas não economicamente ativas = as que não foram classificadas como ocupadas nem desocupadas no período.

E a condição na ocupação:

ocupados = as pessoas que tinham trabalho durante todo ou parte do período de referência que incluía os 365 dias anteriores à pesquisa, ou ainda as pessoas em período de férias, licença, greve etc.

desocupados = pessoas sem trabalho que tomaram alguma providência efetiva de procura de trabalho no período de referência especificado¹⁸.

9) Quanto à posição na ocupação, as pessoas foram classificadas da seguinte maneira: empregado, trabalhador doméstico, conta-própria, empregador, trabalhador não-remunerado membro da unidade domiciliar¹⁹, outro trabalhador não-remunerado, trabalhador para o próprio consumo, trabalhador na construção para o próprio uso.

10) Sobre os rendimentos mensais em dinheiro, escolhi duas variáveis: uma numérica e uma categórica, esta segunda com as classes de rendimento em salários mínimos, compreendendo o intervalo de quem recebia “até ½ salário” a quem recebia “mais de 20”, incluindo os que tiveram “prejuízo”, os casos “sem declaração” e quando “não era aplicável”. O salário mínimo no período de referência, setembro de 2002, era de R\$200,00 (duzentos reais).

Todos esses detalhes visam a dar consistência à análise privilegiada dos níveis de letramento na perspectiva de sexo, raça e condição de ocupação, apresentada detalhadamente no capítulo seguinte.

¹⁸ Não estão incluídos aqueles que estavam na condição de desemprego oculto pelo desalento, conforme nota anterior de critérios de desemprego utilizados pela Fundação de Economia e Estatística no levantamento da Pesquisa de Emprego Desemprego da Região Metropolitana de Porto Alegre.

¹⁹ Essa nova categoria inclui muitas mulheres que desenvolvem as atividades domésticas e que agora tem o reconhecimento de estarem “trabalhando”, apesar de não possuírem remuneração.

CAPÍTULO III – ANÁLISE DO LETRAMENTO

Este capítulo segue os passos enumerados no plano de análise. Conforme relato anterior, não resisti ao convite para estabelecer um diálogo com a autora Magda Soares e fazer uma conexão com a teoria, valendo-me de algumas questões interessantes por ela levantadas sobre atravessamentos na coleta (2003, p. 56). Reproduzo-as na íntegra. Minha tentativa foi no sentido de refletir sobre alguns aspectos referentes aos limites dos indicadores de alfabetização e letramento.

3 Você sabe ler e escrever um bilhete simples?

Magda Soares convida à reflexão.

Soares: – Quais podem ser as atitudes dos indivíduos diante da pergunta “Você sabe ler e escrever um bilhete simples?” A pessoa pode dizer que *sim*, por envergonhar-se de dizer que *não*; ou pode dizer que *não*, por temer que lhe apresentem um “bilhete simples” e lhe peçam para lê-lo... Pode-se confiar nas respostas a essa pergunta?

Machado: – As dúvidas parecem ser absolutamente válidas. No entanto, devemos sempre partir da premissa que o entrevistado esteja dizendo a “verdade”. E que outra alternativa teríamos para obter mais de 300 mil respostas a essa pergunta? Talvez uma saída seja confrontar a resposta à pergunta “sabe ler e escrever...?” à variável “anos de estudo”, como se fará a seguir.

Soares: – Um outro problema: em cada domicílio, um indivíduo responde por todos que ali habitam, ou seja, um indivíduo avalia a habilidade de todos os outros de “ler e escrever um bilhete simples”; pode-se confiar nessa avaliação?

Machado: – Mais uma questão difícil de responder, mas que remete ao princípio da resposta anterior: eu preciso confiar nas respostas, mesmo que as submeta a correlações para avaliar a sua consistência. Não posso partir do princípio que o

constrangimento causado leve *todas* as pessoas a falsearem a resposta; tenho que aceitar uma margem de erro em que isso possa ocorrer. Se, por um lado, pode haver constrangimento quando a pessoa responde por si, diante da possibilidade de ter que efetivamente “ler” ou “escrever”, isso já não acontece quando ela responde por pessoas ausentes. Minha orientadora, em estudo desenvolvido há alguns anos, realizou entrevista com uma senhora negra, muito idosa, cuja mãe foi escrava. A entrevistada reiterava: “– Ela não foi judiada”, e apontava os netos dizendo: “– Este está na escola, sabe ler”, “O meu filho mais velho se formou advogado”, e assim por diante. Se, por um lado, “não saber ler e escrever” pode ser fator de estigmatização, por outro, pode ser motivo de orgulho para alguém analfabeto que sua descendência saiba.

Soares: – Ainda um terceiro problema: o que é “um bilhete simples”? É um bilhete com poucas palavras? Com apenas duas ou três linhas? Com apenas orações simples, ou coordenadas, sem subordinadas? Com apenas palavras de uso comum?

Machado: – Aqui, se eu usasse chapéu, certamente tiraria... Temos um avanço conceitual inegável na mudança de saber escrever o nome para “saber ler e escrever um bilhete simples”, pois sua complexidade aumenta, e a mecânica de cópia e transcrição (no caso do nome) seria insuficiente. Mas, indiscutivelmente, temos um problema qualitativo que me parece não estar claro, nem para quem formulou a questão para a PNAD. A impressão que tenho é que ler e escrever um bilhete simples exija a capacidade mínima de transpor uma idéia para o papel e de ler (decodificando os grafemas, sem exigir interpretação). A diferença entre a posição anterior e esta é da transição da cópia para incluir a capacidade de leitura, mas sem especificação do nível de complexidade. Ainda considero que a utilização

dos anos de estudo como parâmetro para a definição dos níveis de letramento é a melhor forma de avaliar, apesar de também ser passível de falhas como parâmetro.

Soares: – Mais um problema: saber “ler e escrever um bilhete simples” é ser apenas alfabetizado? Ou é já ter um certo nível de letramento?

Machado: – Como bem lembras (SOARES, 2003a), até a década de 40 a pergunta era “se a pessoa sabia assinar o nome”, e isso atendia as demandas sociais, políticas e econômicas de então. Era suficiente “desenhar” o nome para votar ou assinar um contrato de trabalho. Ferraro (1999) afirma que pelo novo critério é suficiente “declarar” que sabe ler e escrever, o que é uma outra questão para ser pensada.

Concordo quando afirmas que ocorreu um avanço com a mudança na pergunta e que, com ela, o conceito de alfabetização se aproxima mais do conceito de letramento, ampliando expectativa de que ela saiba fazer um uso mínimo da leitura e da escrita.

Soares: – Finalmente: nas atuais condições da sociedade brasileira, basta saber “ler e escrever um bilhete simples” para ser considerado alfabetizado? Ou para ser considerado letrado?

Machado: – Acredito que, atualmente, “ler e escrever um bilhete simples” esteja muito aquém das necessidades mínimas que uma pessoa deva atender para virar-se adequadamente. Esse conhecimento talvez atenda ao conceito de alfabetizado (como conhecedor e decodificador do alfabeto). Creio que o critério de avaliação dos Censos e das PNADs precisa ser revisto, pois obviamente as necessidades atuais são muito diferentes das que motivaram a reformulação na década de cinquenta. Essa reformulação deveria levar em conta tanto a alfabetização quanto o letramento, com a clareza da sua diferença substantiva, considerando de forma conjunta a

aquisição da técnica de leitura e escrita, assim como a capacidade de cultivar e exercer as práticas sociais que as usam.

Para ilustrar, vou citar um exemplo de “demanda atual” de necessidades de uso de leitura e escrita. Foi publicada uma reportagem no Diário Popular de 12 de janeiro de 2004, com a seguinte manchete: “Feira livre vira sala de aula na qualificação profissional”. A reportagem se referia a um curso de *aspirante a auxiliar de cozinha*, oferecido pelo Serviço Social do Comércio, de Pelotas. O programa do curso incluía pesquisar, preparar cardápio, selecionar legumes, frutas e verduras, familiarizar-se com temperos naturais e avaliar o melhor método de armazenamento dos produtos adquiridos. Anteriormente à visitação à feira, os alunos “[...] tiveram noções de meio ambiente, matemática, empreendedorismo e questões mais específicas do mercado profissional, como a postura para enfrentar o trabalho e formas de preparar o currículo” (Diário Popular, 12/01/2004, p. 4). Na foto da reportagem, todos os alunos aparecem com um caderno e lápis na mão, fazendo anotações. Certamente seriam pessoas alfabetizadas, apesar de não haver qualquer referência à escolaridade mínima. Se esses são requisitos para ser aspirante a auxiliar de cozinha, evidentemente “saber ler e escrever um bilhete simples” é insuficiente diante da complexidade de conhecimentos para realizar esta tarefa no ano de 2004, o que era realizado tranqüilamente por escravas analfabetas no século XIX.

3.1 Alfabetização e letramento

Na PNAD, a pessoa é classificada²⁰ como alfabetizada se declarar (ou se for declarada) capaz de “ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhecesse”.

²⁰ De acordo com as notas metodológicas da PNAD 2002.

No breve “diálogo” estabelecido com Magda Soares, defendi a possibilidade de avaliar os limites do indicador de alfabetização por meio do cruzamento com outra variável, que seria “anos de estudo concluídos”. Soares (2003a, p. 96-97) considera que, devido ao viés dos dados com base em uma declaração, não é possível avaliar qualitativamente a alfabetização e o letramento; mas entende que isso pode ser inferido pelo critério de grau de instrução, desde que se estabeleça “[...] uma equivalência entre determinado grau de escolaridade e um nível considerado satisfatório – um e outro definidos de forma arbitrária”. E, para ilustrar a forma mais precisa e menos arbitrária do uso do critério, a autora cita justamente os recentes estudos de Ferraro (2002), nos quais este tenta definir níveis de letramento.

A elaboração dos níveis de letramento do presente trabalho ampara-se em modelo de análise desenvolvido por Ferraro (1999, 2001, 2002), conforme já descrevi anteriormente. A diferença está na inclusão de um nível que corresponde às pessoas de 10 anos de idade ou mais que não possuíam instrução ou tinham menos de um ano de estudo, no período de referência da pesquisa (setembro de 2002). Este nível foi denominado **nível 0**. Os demais níveis agruparam os anos de estudo concluídos da seguinte maneira: **nível 1** – 1 a 3 anos de estudo; **nível 2** – 4 a 7 anos de estudo; **nível 3** – 8 a 10 anos de estudo; finalmente, o **nível 4** – 11 anos ou mais. Como a ênfase não estava no ensino superior, em si, este ficou incluído no último nível, o das pessoas que concluíram a educação básica, tendo ou não prosseguido em seus estudos. A título de ilustração, a percentagem de pessoas que seguiram sua trajetória acadêmica após a Educação Básica na amostra, entre as pessoas de 10 anos de idade ou mais foi em torno de 5%, incluindo Mestrado e Doutorado. Considerando o percentual reduzido, optei por manter os dados agrupados no último nível (nível 4).

3.2 Ler e escrever um bilhete & níveis de letramento

O Censo Demográfico 2000 considerou *alfabetizadas* aquelas pessoas que declarassem “saber ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhecessem”.

Em contrapartida, aquelas pessoas que tivessem aprendido e esquecido ou que soubessem apenas assinar o nome foram consideradas *analfabetas*.

Segundo esses critérios, 87,17% da população de 10 anos ou mais recenseada em 2000 foi considerada alfabetizada. Este é um percentual bem próximo dos 89,2% encontrados na PNAD 2002, conforme a Tabela 1. O que a PNAD acrescenta em informação é que mais de 9% das pessoas que freqüentaram escola de 1 a 3 anos (nível 1) foram declaradas analfabetas, talvez por terem esquecido o que aprenderam. Esta possibilidade é sugerida por Ferraro (2003, p. 202) quando define os níveis de letramento²¹. Ele considera como nível 1 aquele

[...] que sinaliza a ultrapassagem da barreira que se interpõe entre o analfabetismo em sua forma mais cabal (o analfabetismo absoluto) e a realização do mínimo dos mínimos em termos de alfabetização e letramento, que coincidiria aproximadamente com a conclusão da 1ª série fundamental (um ano de estudo), bem como com o conceito ‘capacidade de ler e escrever um bilhete simples’.

O autor entende que esse nível “[...] não é suficiente para tornar improvável a reversão ao analfabetismo” (op. cit). Essas observações poderiam explicar pelo menos em parte o que representa a intersecção entre saber ler e escrever e o nível 1, na Tabela 1. Soares (2003b, p. 99) também faz menção à

[...] possibilidade da ocorrência de um retorno ou reversão a níveis de habilidades inferiores àqueles atingidos por via do processo de escolarização, em decorrência de pouco ou nenhum uso da leitura e da escrita fora da escola, seja por falta de oportunidades, seja por falta de interesse.

²¹ Na época, o autor ainda não utilizava a terminologia “letramento”, referia-se ao nível Mínimo dos Mínimos, que correspondia àqueles que possuíam de 1 a 3 anos de estudo concluídos, o que posteriormente passou a constituir-se no nível 1 de letramento (FERRARO, 2003, p. 202).

No caso da autora, essa possibilidade não estaria restrita ao nível 1 ou ao Mínimo dos Mínimos, mas poderia ocorrer em qualquer dos níveis.

Em contrapartida, mais de 20% das pessoas que nunca freqüentaram a escola ou freqüentaram menos de um ano (nível 0) se declararam ou foram declaradas alfabetizadas, pelo mesmo critério. Soares (2003a) considera que é possível que algumas pessoas se sintam constrangidas de declararem que não sabem ler e que, por isso, digam “sim” como resposta à pergunta, ou ainda que digam “não”, por temerem precisar ler algum “bilhete simples”. É possível que ocorram tais situações, mas, conforme já mencionei anteriormente, precisamos acatar as respostas como verdadeiras *a priori*, mesmo que se lhes tenha que atribuir uma margem de erro.

Britto (2003, p. 52-53), interpretando o letramento como processo, considera que ele tanto possa ocorrer por meio da escolarização, como em função de ações socioculturais mais difusas (mídia, imprensa, indústria do entretenimento, entre outros). Soares (2003, p. 94) concorda com o fato de que a escola não é o único *locus* onde se dá a alfabetização, podendo esta ocorrer em outros espaços, tais como a comunidade, a família, o trabalho ou a igreja.

Como se pode ver na Tabela 1, 20,4% das pessoas situadas no nível 0 de letramento declararam saber ler e escrever. Portanto, sem ter nenhuma escolarização. Isso aponta para outras formas não-escolares de alfabetização. É pouco provável que todos esses respondessem “sim” por constrangimento.

É possível extrair algumas conclusões com base nesses dados. 1) Os números encontrados na PNAD, que correspondem ao percentual de analfabetos, não são muito diferentes dos observados no último *Censo*, o que permite ter certa segurança ao fazer inferências. 2) As hipóteses formuladas pelos autores podem ser confirmadas, com as devidas reservas, por meio dos dados, inclusive por não ter

ocorrido um caso sequer de declaração de não saber ler e escrever além dos níveis 0 e 1. 3) Foi possível, assim, observar que as teorizações sobre os níveis podiam ser verificadas a partir dos microdados, mesmo estes não contemplando a população do Norte rural, o que certamente comprometeu em parte as análises subseqüentes, que envolvem seja o total do país, seja a Região Norte, seja individualmente as Unidades que a compõem.

A Tabela 2 foi elaborada com a finalidade de analisar a distribuição das pessoas de 10 anos ou mais por níveis de letramento, segundo os grupos de idade. Uma das informações relevantes que é possível apreender a partir dos dados observados é que mais de 60% dos 313.810 brasileiros que compuseram o banco de dados desta pesquisa possuíam no máximo o nível 2 de letramento, ou seja, não haviam ultrapassado o nível Mínimo Operacional. Este nível, de acordo com o modelo proposto por Ferraro (2003, p. 203), representaria apenas a capacidade mínima de manejar a leitura e a escrita e de usar o cálculo, na vida cotidiana. Ele corresponde aos conhecimentos do Fundamental incompleto (de 4^a a 7^a série no máximo).

É interessante observar as mudanças ao longo do tempo, em especial no nível 0, no qual, em números relativos, se observa uma expressiva redução dos grupos de mais idade para os grupos mais jovens. Por exemplo, a taxa de letramento baixou de 19,1% entre as pessoas de 50 a 54 anos, para 7,9% no grupo de 30 a 34 anos e para 3,7% entre as pessoas de 10 a 14 anos. O percentual do primeiro grupo representa mais de duas vezes o do segundo; e o deste, por sua vez, é praticamente duas vezes maior que o último, o que demonstra certa regularidade na redução das taxas de analfabetismo. Isso parece confirmar a hipótese levantada por Ferraro (1999 *et al.*), em suas pesquisas, de que o analfabetismo tende a reduzir-se independentemente dos programas desenvolvidos para este fim.

Os níveis mais altos de letramento predominam nos grupos mais jovens, com exceção do grupo 10 a 14 anos, que ainda não tem idade para a conclusão desses níveis.

3.3 O letramento nas Unidades da Federação

A Tabela 3 apresenta a distribuição percentual das pessoas de 10 anos ou mais por níveis de letramento, para o Brasil e Unidades da Federação.

É preciso levar em consideração as limitações ao se desagregar os dados da PNAD por Unidades da Federação e mesmo por regiões. Na Região Norte²², com exceção de Tocantins, a pesquisa cobre apenas a zona urbana. Essas Unidades da Região Norte estão assinaladas na Tabela 3 em *itálico* e são excluídas da análise exatamente por essa limitação. O Estado de Tocantins, da Região Norte, é incluído na análise porque, quando de seu desmembramento do antigo Estado de Goiás, o IBGE manteve a cobertura, pela PNAD, da população total.

Aparecem sinalizados em destaque com fundo cinza os estados que apresentaram uma taxa no nível 4 inferior à encontrada para o Brasil. Fazem parte desse grupo todos os nove Estados do Nordeste, os três Estados do Centro-Oeste, parte do Sudeste e do Sul. Em corpo normal e fundo branco aparecem as poucas Unidades da Federação que apresentam percentagens superiores à taxa nacional, sempre no nível 4 de letramento. São elas: o Distrito Federal, São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná e Rio Grande do Sul.

De um modo geral, as Unidades da Federação que têm taxas superiores ao Brasil no nível 4 de letramento, apresentam taxas inferiores no nível 0, mas com uma exceção bem visível. Trata-se do Estado de Santa Catarina, que tem a segunda taxa

mais baixa no nível 0. Isso representa grande avanço desse Estado no nível mais baixo de letramento, mas que não se manifestou ainda nos níveis mais altos.

No Gráfico 1, aparecem organizadas em ordem decrescente as Unidades da Federação segundo a percentagem de pessoas no nível mais alto de letramento. A taxa mais elevada no nível 4 de letramento, no Distrito Federal (37,3%), é 3,3 vezes superior à taxa mais baixa, no Estado de Alagoas (11,2%). A taxa nacional nesse nível é 23,6%. Em ordem decrescente, tem-se acima da taxa nacional as seguintes Unidades: DF, SP, RJ, PR, RS. Seguem abaixo da taxa nacional: SC, ES, MS, MG, MT, seguidos de todo o Nordeste mais GO e TO.

O gráfico mostra com clareza também que a ordenação pelo nível mais baixo (nível 0) não é simplesmente o reverso da ordenação pelo nível mais alto (nível 4). O exemplo de Santa Catarina, referido acima, é típico.

Se tomarmos como limite o Mínimo Constitucional (pelo menos Fundamental concluído, isto é, nível 3 + nível 4), destaca-se o Distrito Federal, com quase 60%. No extremo oposto, se mantém o Estado de Alagoas com pouco mais de 20% nos níveis 3 e 4, conjuntamente.

Concluindo esta parte, pode-se dizer que a Tabela 3 e o Gráfico 1 evidenciaram a enorme desigualdade entre as Regiões e as Unidades da Federação.

3.4 Letramento segundo gênero

Analisadas as desigualdades regionais, passa-se agora à análise dos níveis de letramento segundo o gênero.

Na Tabela 4 e no Gráfico 2, é possível identificar pequena vantagem favorável às mulheres em termos de níveis de letramento. Essa vantagem se manifesta com

²² As estatísticas da Região Norte referem-se apenas à sua parcela urbana, agregando apenas

taxas um pouco mais baixas até o nível 2, com taxa praticamente igual no nível 3 e com uma taxa bem mais elevada no nível 4 de letramento (mulheres – 25,2%, homens – 21,8%).

Isso mostra uma pequena vantagem das mulheres, mas não indica em que faixa de idade isso acontece, nem qual a tendência. Isso pode ser verificado na Tabela 5, na qual aparecem sinalizados os percentuais mais elevados observados para as mulheres em relação aos homens da mesma faixa etária.

A principal informação que a Tabela 5 fornece é a seguinte: a partir dos 50 anos, as mulheres apresentam taxas mais altas que os homens na categoria “sem instrução e menos de um ano de estudo” (nível 0 de letramento), o que significa taxas mais elevadas de analfabetismo entre as mulheres de mais idade do que entre os homens. Se considerados os grupos mais jovens de idade, dos 10 até os 54 anos, as mulheres apresentam taxas mais elevadas do que os homens no nível 4 de letramento, isto é, com 11 anos ou mais de estudo concluídos.

Uma análise mais detalhada revela que a vantagem é crescente para as mulheres. No grupo de 50 a 54 anos, a inversão mal aparece: mulheres – 24,0%, homens – 23,7%. Já no grupo de 30 a 34 anos, essa diferença é mais acentuada a favor das mulheres: mulheres – 36,7%, homens – 30,4%. No grupo de 20 a 24 anos, a diferença é ainda maior, chegando a 41% para as mulheres, contra 33,5% para os homens. Isso não está apontando simplesmente para a conquista de uma situação de igualdade, mas para uma inversão histórica da desigualdade em termos de níveis de letramento, agora a favor das mulheres.

Os Gráficos 3 e 4, construídos a partir da Tabela 6, mostram que as mudanças verificadas na relação entre gênero e níveis de letramento tende a se estender por todas as regiões do país. Isso é mais evidente no nível 4 de letramento, no qual as mulheres apresentam taxas mais elevadas do que os homens em todas as Unidades da Federação.

No Gráfico 3, observam-se, no Brasil, para o conjunto dos níveis 0 + 1 de letramento, taxas mais baixas para as mulheres (26,3%) do que para os homens (28,6%). Isso não ocorre em todas as Unidades da Federação. Com efeito, observam-se pequenas diferenças favoráveis aos homens em algumas Unidades da Federação (SP, SC, RJ, PR e MS). Em Minas Gerais, as taxas são praticamente iguais.

Já no nível 4 de letramento (Gráfico 4), as taxas femininas são superiores às masculinas em todas as Unidades da Federação, sem exceção.

Até este momento foram considerados dois fatores no diagnóstico do letramento: os fatores Unidades da Federação e gênero. Agora, no item seguinte, passa-se a confrontar os níveis de letramento com as dimensões gênero e raça conjuntamente.

3.5 Letramento, gênero e raça

Na Tabela 7, apresento a distribuição de todas as categorias que constam na PNAD, no que se refere à cor/raça, já desagregadas por sexo. A distribuição por cor/raça é praticamente a mesma para homens e mulheres. A maioria das pessoas se declarou ou foi declarada como branca, em primeiro lugar (homens – 48,3%, mulheres – 50,7%); ou parda (homens – 44,6%, mulheres – 42,6%). As duas categorias juntas compreendem mais de 90% da população.

A análise que segue se fundamenta no agrupamento da cor/raça branca + amarela, denominado simplesmente *brancos*, e no agrupamento da cor/raça preta + parda,

denominado simplesmente *negros*. Feitos esses agrupamentos, a percentagem de homens *negros* (51,1%) é superior à percentagem de homens *brancos* (48,7%). Já as mulheres *brancas* (51,1%) são mais numerosas do que as *negras* (48,5%), conforme a Tabela 7.

As razões desses agrupamentos já foram esclarecidas anteriormente, no capítulo sobre o método. Pela razão também lá apontada, os indígenas não foram considerados no presente estudo.

No item anterior, observou-se uma vantagem crescente das mulheres em relação aos homens em termos de níveis de letramento. Busca-se agora saber o que acontece ao se introduzir a variável raça, mantendo-se como controle a variável gênero. É o que se pode ver na Tabela 8 e Gráfico 5.

No nível 0, temos praticamente dois homens negros para cada homem branco sem instrução ou com menos de um ano de estudo. Com pequena diferença, isso se verifica também entre as mulheres negras em relação às brancas. Essa relação se mantém para ambos os sexos, em proporção decrescente, até o nível 2. Em suma, nos níveis mais baixos de letramento (nível 0 a nível 2), predominam sempre os negros. No nível 3 (Mínimo constitucional), já predominam os homens brancos e as mulheres brancas. No nível mais alto (nível 4), encontramos novamente algo como dois homens brancos ou duas mulheres brancas para cada homem negro ou mulher negra, aproximadamente – exatamente o oposto do verificado no nível 0 de letramento.

Está comprovado aqui que as desigualdades nos níveis de letramento segundo a cor/raça são muito mais acentuadas que as desigualdades segundo o gênero.

Para ilustrar o quanto a desigualdade de raça se soma à de gênero, basta analisar os níveis 0 e 4. No nível mais alto de letramento, encontramos tanto para negros como para brancos a mesma ordem encontrada acima em relação a gênero. Com efeito, no nível 4, as mulheres têm uma posição mais favorável em relação aos homens, tanto entre branco(a)s como entre negro(a)s: as mulheres brancas

apresentam o percentual mais elevado (32,1%), seguidas pelos homens brancos (29,2%), depois pelas mulheres negras (18,3%) e, finalmente, pelos homens negros (14,9%). A percentagem de mulheres brancas nesse nível representa 1,10 vezes a percentagem de homens brancos, enquanto a percentagem de mulheres negras representa 1,23 vezes a percentagem de homens negros. Isso significa que a tendência em relação a gênero (isto é, a favor das mulheres) é mais acentuada entre negros do que entre brancos.

O que chama a atenção em primeiro lugar é a enorme desigualdade em termos de letramento entre brancos e negros para ambos os sexos. Mas não se pode deixar de enfatizar que aquela vantagem das mulheres em relação aos homens verificada no item anterior se confirma aqui.

No extremo oposto, no nível 0 de letramento, temos a seguinte ordem: homem negro com 15,8%, mulher negra com 15,1%, mulher branca com 8,2%, e homem branco com 7,7%. As diferenças praticamente desaparecem entre gêneros, mas são extremamente elevadas por cor/raça.

No Gráfico 6, onde estão representadas as pessoas que possuem no máximo o Mínimo dos Mínimos (nível 2), encontramos em todas as idades, inclusive nos grupos mais jovens, para homens e mulheres, percentuais mais elevados de negros do que de brancos. No grupo de 10 a 14 anos, o menor percentual nesse nível corresponde às mulheres brancas (29,9%), e o maior aos homens negros (50,5%). Os números vão reduzindo-se até o grupo de 20 a 24 anos, aumentando a partir daí. A desigualdade de gênero se confirma no grupo de 50 a 54 anos no qual se invertem os percentuais entre homens e mulheres da mesma categoria racial, ou seja, aumentam em números relativos as mulheres com os mais baixos níveis de letramento (considerando anos de estudo).

No Gráfico 7, que representa a distribuição das pessoas, no nível 4 de letramento, por grupos de idade, observa-se nos grupos mais jovens, com idades inferiores a 50 anos, que as mulheres mantêm vantagem sobre os homens, tanto entre brancos como entre negros.

Ao contrário, nos grupos de idade mais avançada, mantém-se ainda a superioridade das taxas masculinas em relação às femininas, independentemente de gênero. Com efeito, a partir de 50 anos, os homens negros superam as mulheres negras da mesma forma que os homens brancos superam as mulheres brancas.

O Gráfico 7 permite outra observação. À medida que se vai do grupo de 80 anos ou mais para o de 50 a 54 anos, a desigualdade a favor dos homens, sejam eles brancos, sejam negros, diminui. Em contrapartida, à medida que se baixa do grupo de 45 a 49 anos para o de 15 a 19 anos, aumenta a vantagem das mulheres, tanto brancas como negras, em relação aos homens.

A desigualdade em favor dos homens brancos e mulheres brancas é que se mantém em todos os grupos de idade.

Com isso, conclui a análise do objetivo 3, destacando a sobreposição das desigualdades produzidas pelos fatores cor/raça e gênero em relação aos níveis de letramento.

3.6 Letramento e condição de ocupação

O último ponto a ser analisado são as implicações do letramento na condição de ocupação das pessoas, mantendo constantes o gênero e a raça como variáveis de controle.

Na busca desta relação, urge resgatar as categorias *ocupado* e *desocupado* segundo a PNAD 2002. A categoria *ocupado* inclui as pessoas que tinham trabalho, ou que estavam de férias, licença ou greve no período de referência (contando os

365 dias anteriores à pesquisa); a categoria *desocupado* diz respeito às pessoas sem trabalho, mas que tomaram alguma providência efetiva de procura no mesmo período referido.

Primeiramente (Tabela 9), analiso os dados em relação à condição de ocupação para o conjunto das pessoas de 15 os 64 anos. Dentre estas, 90,2% encontravam-se ocupadas. A taxa de ocupação é máxima no nível 0 de letramento (94,6%), baixando daí até o nível 3 (85,5%), subindo para um ponto intermediário no nível 4 (90,8%).

Na Tabela 10, a ocupação é analisada por sexo e raça.

Para o conjunto dos cinco níveis de letramento, há uma pequena diferença na taxa de ocupação a favor, primeiro, dos homens e, segundo, da cor/raça branca (homem branco – 92,9%, homem negro – 90,6%, mulher branca – 88,8%, e mulher negra – 85,2%). Desagregando a população por níveis de letramento, observa-se sempre essa mesma ordem decrescente na taxa de ocupação (primeiro, homens brancos; segundo, homens negros; terceiro, mulheres brancas; quarto e último lugar, mulheres negras). O fator mais determinante, aqui, é o fator gênero. Mas, em ambas as categorias de gênero, observa-se também uma desigualdade em desfavor da cor/raça negra.

Como referido anteriormente no desenvolvimento teórico do trabalho, as autoras Galeazzi e Garcia (2001, p. 37) consideram que, além de representarem a menor parcela entre os ocupados, as mulheres negras ocupariam postos de trabalho menos valorizados e recebendo mais baixos salários. Infelizmente essa informação se confirma ao se analisar os dados da PNAD.

É o que se pode ver na Tabela 11, que apresenta a distribuição das pessoas de 15 a 64 anos no nível 0 de letramento, por sexo e raça, segundo a posição na ocupação.

O percentual de mulheres ocupadas nas atividades sem carteira assinada, na produção para o próprio consumo ou sem remuneração, é da ordem de 65,4%, enquanto o percentual de homens nas mesmas atividades é 39,6%.

Nesse nível 0 de letramento, o maior contingente de homens encontra-se na categoria “conta-própria”, praticamente sem diferença entre brancos e negros (40,5% e 39,3%, respectivamente). No entanto, os homens negros são relativamente mais numerosos do que os brancos, em termos percentuais, em categorias de mais baixo prestígio, como: outros empregados sem carteira (homem negro – 33,8%, homem branco – 27,3%) e não-remunerados (homem negro – 4,0%, homens brancos – 3,0%).

Assim como para os homens negros, há maior incidência relativa de mulheres negras justamente nas posições menos valorizadas ou mais precarizadas, como: trabalhador doméstico sem carteira (20,0%), conta-própria (21,1%), trabalhador na produção para o próprio consumo (20,0%) e não-remunerado (16,6%). Nesse nível de letramento, as mulheres brancas superam as negras nas ocupações mais prestigiadas, como empregados com carteira (mulher branca – 8,8%, mulher negra – 5,8%) e trabalhador doméstico com carteira (mulher branca – 6,0%, mulher negra 3,5%).

No nível 4 (nível médio concluído ou mais), o maior percentual de pessoas está sempre concentrado na categoria “empregado com carteira”, embora com pequenas diferenças entre homens e mulheres e entre negros e brancos (homem negro – 43,6%, homem branco – 42,8%, mulher branca – 41,4% e mulher negra – 36,5%) (Tabela 12). A diferença mais acentuada é a que separa as mulheres negras em relação às mulheres brancas.

Evidencia-se também, nesse nível 4 de letramento, menor presença nas categorias mais precarizadas ou menos valorizadas, como: “outros empregados sem carteira”, “conta-própria”, “trabalhadores domésticos”, “trabalhador para o próprio consumo” e “trabalhador não-remunerado”. Esses dados indicam que aqueles que chegam a concluir a educação básica conseguem condições de trabalho mais favoráveis. Mas, mantidas as desigualdades de gênero e de cor/raça, pois, mesmo atingido esse nível mais elevado de letramento, as mulheres negras continuam apresentando percentuais mais altos do que as mulheres brancas, em categorias de mais baixo prestígio, como: “outros empregados sem carteira” (18,8% e 14,8%, respectivamente) e “trabalhadores domésticos sem carteira (4,4% e 1,9%, respectivamente) (Tabela 11). Esses dados confirmam a posição de Galeazzi e Garcia (2001, p. 37) de que as mulheres negras ocupariam postos de trabalho menos valorizados.

Em síntese, as desigualdades no que concerne ao status da ocupação, a favor dos homens e da cor/raça branca, se verificam em ambos os extremos da escala de letramento, isto é, tanto no nível 0 como no nível 4. Ou seja, ascender na escala de letramento pode significar uma melhor condição ocupacional, mas sem superar as determinações de gênero e de cor/raça, em favor gênero masculino e da cor/raça branca.

O desafio seria manter constante nível de letramento, a posição na ocupação e o número de horas trabalhadas para, então, ver se varia e como varia o rendimento por gênero e cor/raça. Estimo que a amostra da PNAD seja muito reduzida para isso. E isso já seria objeto de uma dissertação. A análise que segue e que fecha este capítulo apenas introduz o fator rendimento.

De acordo com os dados da PNAD 2002, temos as seguintes medidas de posição, para o conjunto das pessoas de 15 a 64 anos, em relação a rendimento: média – R\$ 599,12; mediana – R\$ 300,00, e moda – R\$ 200,00. Mas o que exatamente representam essas medidas? A média resulta da soma de todos os valores dividida pelo tamanho da amostra. Como a distribuição varia de R\$ 1,00 a R\$ 50.000,00, obviamente, para a média ser algo em torno de três salários mínimos, a mais alta frequência da distribuição deve ter ficado bem baixa, o que se confirma por meio da moda (que representa o salário mínimo vigente, R\$ 200,00). A mediana, por sua vez, delimita o ponto em que se divide a distribuição em duas partes iguais, ou seja, 50% da amostra recebe no máximo R\$ 300,00.

Como uma tentativa de esclarecer essa dimensão, optei pela análise do rendimento médio, com discriminação de gênero e cor/raça. No conjunto, sem ponderar a posição na ocupação e as horas trabalhadas, observa-se que os homens brancos ganham em média aproximadamente o dobro dos homens negros (R\$ 903,67 e R\$ 466,66, respectivamente) e que as mulheres brancas também percebem aproximadamente o dobro das mulheres negras (R\$ 615,32 e R\$ 328,31, respectivamente).

Outra tentativa de análise foi trabalhar com os percentis de renda. Isso representa uma divisão dos rendimentos em 10 grupos: cada um incluindo 10% da amostra, do mais baixo ao mais alto nível de rendimento.

No Gráfico 9, estão representados os percentis para o conjunto da população de 15 a 64 anos, desagregando apenas segundo o sexo e a cor/raça. O salário mínimo no período de referência era de R\$ 200,00. No primeiro percentil, somente os homens brancos atingem esse rendimento mensal. No segundo percentil, a única categoria que ainda não atinge esse rendimento mensal é a das mulheres negras. Estas só

atingem esse nível no terceiro percentil quando os homens brancos já ultrapassam um e meio salário mínimo. Desse ponto em diante, vai se definindo a desigualdade de rendimento segundo a mesma ordem decrescente, já apurada anteriormente: homens brancos, seguidos das mulheres brancas, dos homens negros e, por fim, das mulheres negras. Essa ordem se torna mais evidente e regular nos oitavo e nono percentis.

O último percentil permite a seguinte leitura: apenas 10% dos homens brancos ganhavam mais de R\$ 2.000,00; apenas 10% das mulheres brancas ganhavam mais de R\$ 1.400,00, apenas 10% dos homens negros percebiam mais de R\$ 900,00, e apenas 10% das mulheres negras recebiam mais de R\$ 600,00, apenas 30% do rendimento do homem branco.

Introduzindo a variável nível de letramento, diminui o tamanho da amostra em cada nível, e não se observa a mesma regularidade nos gráficos. A análise que segue focaliza as situações extremas: níveis 0 e 4 de letramento.

No Gráfico 10, que representa os percentis de renda para o nível 0, observa-se que o salário mínimo é de R\$ 200,00 enquanto o homem branco atinge no quadragésimo, homens negros no quinto, e as mulheres brancas no sexto e só é alcançado pelas mulheres negras a partir do sétimo percentil. É importante repetir que, na época da pesquisa, R\$ 200,00 representava o salário mínimo. O Gráfico 11, onde estão representados os percentis para o nível mais alto de letramento, o nível 4, o ponto de partida em termos de rendimento é baixo: apenas os homens brancos superam o salário mínimo de R\$200,00. O dado mais interessante a destacar é a coincidência dos rendimentos das mulheres brancas e dos homens negros em todos os percentis. Em toda a trajetória, do primeiro ao último percentil, figuram nos extremos os homens brancos e as mulheres negras (Tabela 10 e Gráfico 11).

3.7 Considerações finais

O estudo permitiu chegar a algumas conclusões, aqui apresentadas de acordo com os objetivos definidos na parte metodológica.

Foi desenvolvida, inicialmente, uma simulação de diálogo a partir de questões para reflexão elaboradas por Magda Soares. Esta simulação possibilitou refletir sobre as limitações do uso de estatísticas oficiais na avaliação da alfabetização e do letramento.

Se, em relação à pergunta: Sabe ler e escrever um bilhete simples...?, pode ocorrer constrangimento, este não deveria ser generalizado. Parece que o fato de uma pessoa responder por todos, na unidade domiciliar, não chegaria, por si só, a comprometer irremediavelmente as declarações. Se, por um lado, não ser “alfabetizado” pode ser fator de estigmatização, por outro, o ter vencido a barreira do analfabetismo pode ser motivo de orgulho para o respondente, inclusive quando fala pelos demais membros do domicílio. Tentamos avaliar as habilidades necessárias para “ler e escrever um bilhete simples” relacionando-as com os níveis de letramento. Estes foram organizados a partir do número de anos de estudo concluídos, conforme modelo proposto por Ferraro (1999, 2001, 2002). Finalizamos essa tentativa de diálogo sugerindo que o critério para se avaliar a alfabetização da população, leve em consideração as demandas atuais, buscando conectar-se com o conceito de letramento.

A tentativa de avaliar a relação entre a declaração à pergunta: Sabe ler e escrever um bilhete simples? com os níveis de letramento permitiu identificar casos onde a alfabetização pode ter ocorrido em espaços não escolares. Foram também identificadas situações em que pode ter ocorrido regressão ao analfabetismo entre aqueles que atingiram o nível 1 de letramento, ou seja, que chegaram a concluir de

1 a 3 anos de escolarização. Essa possibilidade havia sido sinalizada por autores como Ferraro e Soares.

Dando continuidade à avaliação em termos de letramento, constatou-se que mais de 60% da amostra da população brasileira atingia no máximo o nível 2 de letramento, isto é, o Ensino Fundamental incompleto (de 4^a a 7^a série). Observou-se redução nas taxas de analfabetismo, dos grupos de mais idade para os grupos mais jovens. Contudo, o analfabetismo se mantém em todos os grupos de idade.

Quando na análise do letramento se consideram as Unidades da Federação, evidenciam-se enormes desigualdades. De um lado, no nível mais alto de letramento (Nível 4 = 11 anos ou mais de estudo), figura a grande maioria das Unidades da Federação, incluindo todos os nove estados do Nordeste, os três do Centro-Oeste e parte do Sudeste e do Sul. De outro, com taxas superiores à nacional, estão o Distrito Federal e os estados de São Paulo e Rio de Janeiro, da Região Sudeste, Paraná e Rio Grande do Sul, da Região Sul. Além da desigualdade entre Unidades da Federação, observou-se também uma situação toda particular, que merece atenção: o Estado de Santa Catarina apresenta, entre todas as Unidades da Federação, a taxa mais baixa no nível 0 de letramento, o que indica grande avanço em termos de alfabetização, mas não conseguiu ainda igual resultado no nível mais alto de letramento.

Ao se introduzir a variável “gênero” observou-se que as mulheres apresentam, em todos os grupos de 14 a 54 anos, taxas mais elevadas que os homens no nível 4 de letramento. Já nos grupos de maior idade (55 anos ou mais) as taxas de analfabetismo continuam sendo são superiores entre as mulheres em relação aos homens. Isso aponta não para a conquista da igualdade, mas para a inversão histórica da desigualdade, agora a favor das mulheres. Essa vantagem progressiva

das mulheres em relação a níveis de letramento foi observada em todas as Unidades da Federação.

Quando se introduz o fator raça passa na análise, a desigualdade assume uma configuração mais complexa. O conceito de gênero, proposto por Schienbinger levou-nos a analisar não apenas as diferenças entre homens e mulheres, mas também entre as próprias mulheres e entre os próprios homens nas diferentes idades e, agora, de acordo com a raça. As desigualdades, assim como atingiam diferentemente o gênero nos diferentes grupos etários, da mesma forma se manifestam, agora, de acordo com a cor/raça. (Não está(va) claro.)

A análise revelou que as desigualdades se mantêm e se sobrepõem. No nível 4, continua a se observar taxas mais favoráveis às mulheres nos grupos mais jovens. Já nos grupos de mais idade há superioridade dos homens, independentemente da raça. No entanto, a desigualdade em favor de homens brancos em relação aos homens negros e das mulheres brancas em relação às mulheres negras se mantêm em todos os grupos de idade.

A análise das implicações do letramento na condição de ocupação das pessoas, mantendo-se constantes os fatores gênero e raça, permitiu verificar que ascender na escala de letramento pode, sim, significar uma melhor condição ocupacional, mas que não é suficiente, por si só, para se superar as desigualdades de gênero e de cor/raça.

Por fim, foram realizadas algumas tentativas de relacionar a posição na ocupação com os rendimentos mensais, por gênero e raça. Só esta questão poderia constituir objeto de uma dissertação, tal a sua complexidade. As análises desenvolvidas apontam indícios que, longe de contrariar, confirmam a manutenção das desigualdades de gênero e de raça também em relação a rendimentos.

Ao final da pesquisa, avaliando os desafios postos pelos objetivos, acredito que o saldo tenha sido positivo. Sinto-me gratificada por ter vencido dois desafios que não estavam previstos no projeto: 1) definir e apropriar-me dos conceitos-chave (de letramento, gênero, raça e ocupação), e 2) aprender a trabalhar com os microdados da PNAD. Esse duplo desafio só se configurou após a defesa, e isso deixou pouco tempo para explorar os dados, que só foram disponibilizados a partir de setembro de 2003.

Como a proposta nunca foi esgotar o assunto, seguem desafios que podem ser desenvolvidos em estudos futuros. Um exemplo seria uma pesquisa sobre as implicações do letramento em alguma ocupação específica, considerando o gênero, a raça e o número de horas trabalhadas, conforme ficou indicado na análise.

Tabela 1 - Relação entre "saber ler e escrever" e níveis de letramento, para as pessoas de 10 anos ou mais. Brasil - 2002

Níveis de letramento	Sabe ler e escrever							
	Não		Sim		Parte Ignorada		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Nível 0	29104	79,6	7465	20,4	0	-	36569	100,0
Nível 1	4732	9,6	44394	90,4	0	-	49126	100,0
Nível 2	0	0,0	102862	100,0	0	-	102862	100,0
Nível 3	0	0,0	50053	100,0	0	-	50053	100,0
Nível 4	0	0,0	73968	100,0	0	-	73968	100,0
Sem declaração	1	0,1	1238	97,9	26	2,1	1265	100,0
Total	33837	10,8	279980	89,2	26	0,0	313843	100,0

Fonte: IBGE, PNAD 2002, microdados

Tabela 2 - Pessoas de 10 anos ou mais, por níveis de letramento com base em anos de estudo concluídos, segundo os grupos de idade. Brasil - 2002

Grupos de Idade	Total	Anos de estudo concluídos					
		s/instrução e menos de 1 ano (Nível 0)	1 a 3 anos (Nível 1)	4 a 7 anos (Nível 2)	8 a 10 anos (Nível 3)	11 ou mais (Nível 4)	Sem declaração
Números Absolutos							
10 a 14 anos	37470	1368	13765	21860	436	—	41
15 a 19 anos	39079	1223	2964	14890	15444	4248	310
20 a 24 anos	37405	1612	2976	9502	8199	14858	258
25 a 29 anos	31381	1993	3234	8857	5450	11670	177
30 a 34 anos	29455	2332	3349	8701	5063	9843	167
35 a 39 anos	28196	2655	3544	8145	4610	9115	127
40 a 44 anos	25267	2798	3368	7584	3630	7809	78
45 a 49 anos	20937	3048	3113	6156	2591	5981	48
50 a 54 anos	17229	3289	3036	5040	1728	4103	33
55 a 59 anos	13180	3355	2598	3660	1032	2519	16
60 a 64 anos	10773	3305	2314	2890	697	1560	7
65 a 69 anos	8351	2963	1862	2149	442	933	2
70 a 74 anos	6587	2516	1421	1593	354	703	—
75 a 79 anos	4300	1902	875	981	205	336	1
80 anos ou +	4200	2201	706	844	166	283	—
Total	313810	36560	49125	102852	50047	73961	1265
Números Relativos							
10 a 14 anos	100,0	3,7	36,7	58,3	1,2	—	0,1
15 a 19 anos	100,0	3,1	7,6	38,1	39,5	10,9	0,8
20 a 24 anos	100,0	4,3	8,0	25,4	21,9	39,7	0,7
25 a 29 anos	100,0	6,4	10,3	28,2	17,4	37,2	0,6
30 a 34 anos	100,0	7,9	11,4	29,5	17,2	33,4	0,6
35 a 39 anos	100,0	9,4	12,6	28,9	16,3	32,3	0,5
40 a 44 anos	100,0	11,1	13,3	30,0	14,4	30,9	0,3
45 a 49 anos	100,0	14,6	14,9	29,4	12,4	28,6	0,2
50 a 54 anos	100,0	19,1	17,6	29,3	10,0	23,8	0,2
55 a 59 anos	100,0	25,5	19,7	27,8	7,8	19,1	0,1
60 a 64 anos	100,0	30,7	21,5	26,8	6,5	14,5	0,1
65 a 69 anos	100,0	35,5	22,3	25,7	5,3	11,2	0,0
70 a 74 anos	100,0	38,2	21,6	24,2	5,4	10,7	—
75 a 79 anos	100,0	44,2	20,3	22,8	4,8	7,8	0,0
80 anos ou +	100,0	52,4	16,8	20,1	4,0	6,7	—
Total	100,0	11,7	15,7	32,8	15,9	23,6	0,4

Fonte: IBGE, PNAD 2002, microdados

Tabela 3 - Distribuição das pessoas de 10 anos ou mais, de acordo com os níveis de letramento, para Brasil e Unidades da Federação- 2002

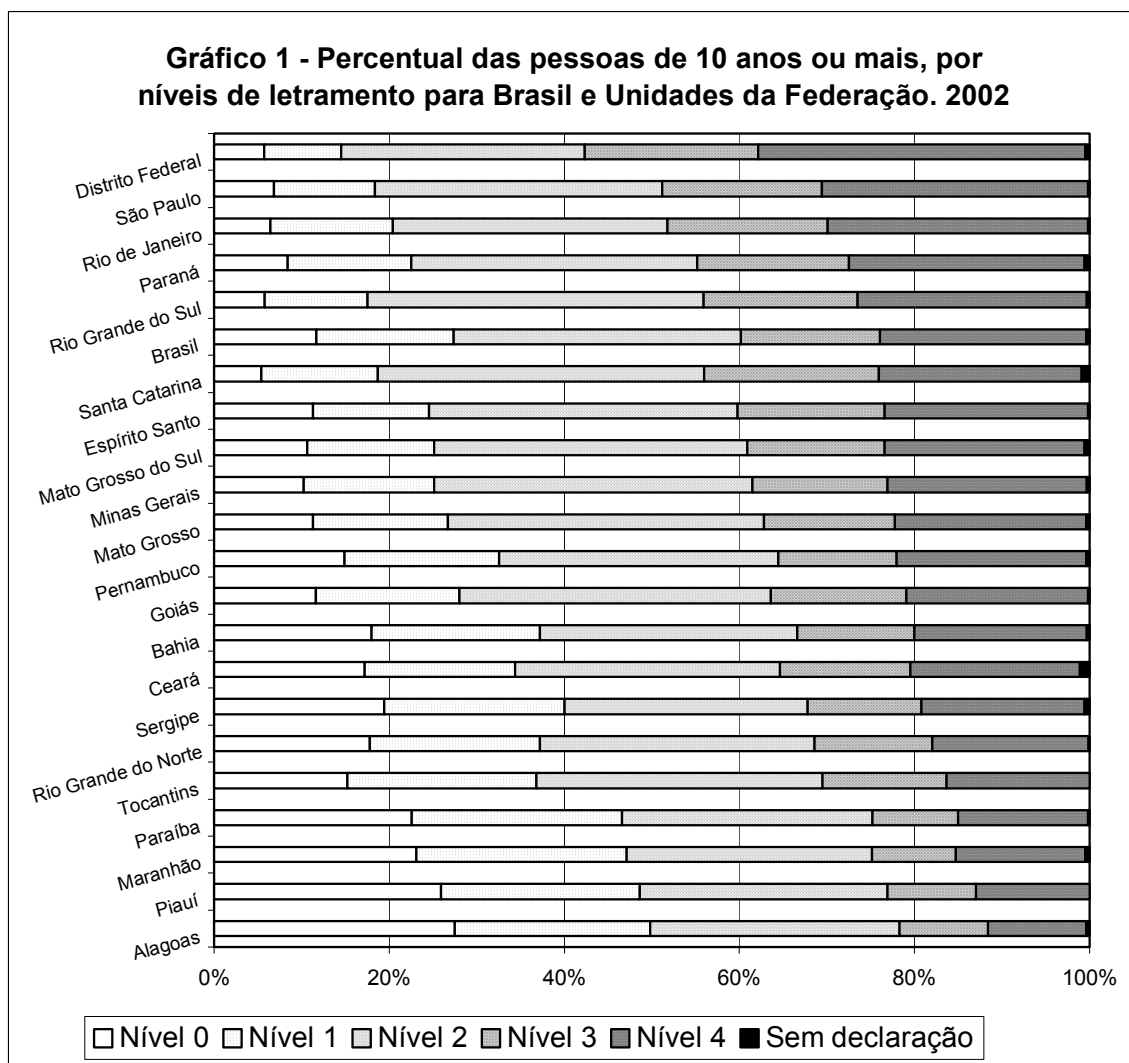
Unidades da Federação	Níveis de letramento					
	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Sem declaração
<i>Rondônia</i>	11,1	16,1	34,6	17,2	20,2	0,8
<i>Acre</i>	12,4	15,9	33,1	15,9	22,2	0,4
<i>Amazonas</i>	8,5	14,0	33,9	17,2	25,5	0,9
<i>Roraima</i>	16,0	12,8	29,7	18,4	22,5	0,5
<i>Pará</i>	8,6	18,1	31,7	18,9	22,1	0,6
<i>Amapá</i>	9,1	14,9	30,5	21,1	24,2	0,2
Tocantins	15,2	21,6	32,6	14,2	16,3	0,0
Maranhão	23,1	24,0	28,0	9,6	14,8	0,5
Piauí	25,9	22,7	28,3	10,1	13,0	0,0
Ceará	17,2	17,2	30,3	14,9	19,4	1,1
Rio Grande do Norte	17,8	19,4	31,4	13,4	17,9	0,1
Paraíba	22,6	24,0	28,6	9,8	14,8	0,2
Pernambuco	14,9	17,6	31,9	13,5	21,6	0,4
Alagoas	27,5	22,3	28,5	10,1	11,2	0,4
Sergipe	19,4	20,6	27,8	13,0	18,6	0,6
Bahia	18,0	19,2	29,4	13,4	19,7	0,3
Minas Gerais	10,2	14,9	36,3	15,4	22,8	0,3
Espírito Santo	11,3	13,2	35,2	16,8	23,2	0,2
Rio de Janeiro	6,4	14,0	31,4	18,3	29,7	0,2
São Paulo	6,8	11,6	32,8	18,2	30,4	0,2
Paraná	8,4	14,1	32,7	17,3	26,9	0,6
Santa Catarina	5,4	13,3	37,3	19,9	23,2	0,9
Rio Grande do Sul	5,8	11,7	38,4	17,6	26,2	0,3
Mato Grosso do Sul	10,6	14,5	35,8	15,7	22,8	0,6
Mato Grosso	11,3	15,4	36,0	15,0	21,8	0,4
Goiás	11,6	16,4	35,6	15,5	20,7	0,2
Distrito Federal	5,7	8,8	27,8	19,8	37,3	0,5
Brasil	11,7	15,7	32,8	15,9	23,6	0,4

Fonte: IBGE, PNAD 2002, microdados.

Itálico: Unidades da Federação em que foi pesquisada apenas a população urbana, não sendo, por isso contempladas na análise.

Negrito e fundo cinza: Unidades da Federação com taxas no nível 4 de letramento inferiores a taxa nacional.

Corpo normal e fundo branco: Unidades da Federação com taxas no nível 4 superiores a taxa nacional.



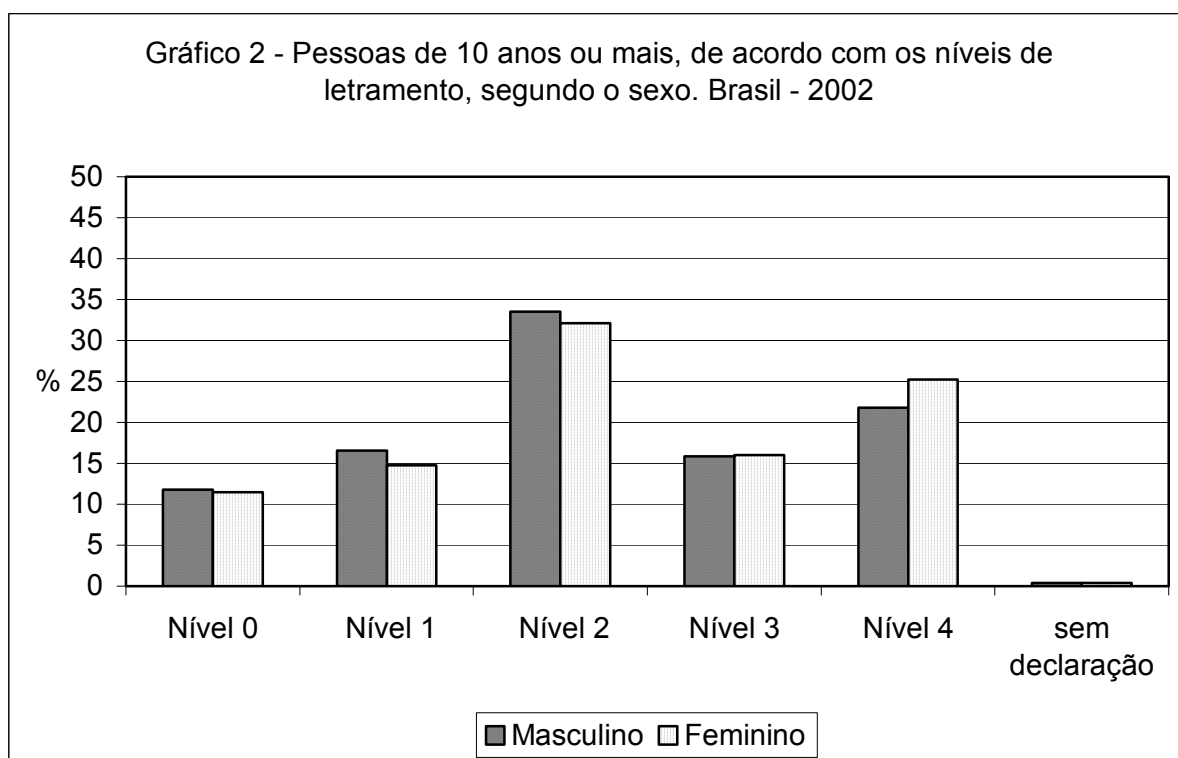
Fonte: Tabela 3, excluídos os Estados da Região Norte, com exceção do Tocantins.

As UFs foram ordenadas em ordem decrescente do percentual de pessoas no nível 4 de letramento.

Tabela 4 - Pessoas de 10 anos ou mais, de acordo com os níveis de letramento, segundo o sexo no Brasil - 2002

Sexo	Níveis de letramento						Total
	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	sem declaração	
Números absolutos							
Masculino	17846	25046	50613	23992	32863	594	150954
Feminino	18723	24080	52249	26061	41105	671	162889
Total	36569	49126	102862	50053	73968	1265	313843
Números percentuais							
Masculino	11,8	16,6	33,5	15,9	21,8	0,4	100,0
Feminino	11,5	14,8	32,1	16,0	25,2	0,4	100,0
Total	11,7	15,7	32,8	15,9	23,6	0,4	100,0

Fonte: IBGE, PNAD 2002 - microdados



Fonte: Tabela 4

Tabela 5 - Pessoas de 10 anos ou mais, por níveis de letramento/anos de estudo concluídos, segundo o sexo e grupos de idade. Brasil - 2002

Grupos de idade	Total		Níveis de letramento/Anos de estudo concluídos									
			sem instrução e menos de 1 ano (Nível 0)		1 a 3 anos (Nível 1)		4 a 7 anos (Nível 2)		8 a 10 anos (Nível 3)		11 anos ou mais (Nível 4)	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
10 a 14 anos	100,0	100,0	4,5	2,8	39,2	34,3	55,4	61,5	0,9	1,4	0,0	0,0
15 a 19 anos	100,0	100,0	3,9	2,4	9,4	5,8	41,2	35,6	36,4	43,3	9,0	12,9
20 a 24 anos	100,0	100,0	5,4	3,3	9,4	6,7	27,2	24,0	22,8	21,4	35,2	44,6
25 a 29 anos	100,0	100,0	7,9	5,0	11,4	9,4	29,4	27,4	17,9	17,1	33,5	41,0
30 a 34 anos	100,0	100,0	9,5	6,5	12,2	10,7	30,6	28,9	17,4	17,2	30,4	36,7
35 a 39 anos	100,0	100,0	10,5	8,5	13,1	12,1	29,6	28,4	16,6	16,3	30,1	34,6
40 a 44 anos	100,0	100,0	12,3	10,0	13,3	13,5	30,5	29,8	14,8	14,1	29,2	32,7
45 a 49 anos	100,0	100,0	14,7	14,5	14,6	15,2	30,2	28,8	12,7	12,1	27,8	29,4
50 a 54 anos	100,0	100,0	18,3	19,9	17,8	17,6	29,9	28,8	10,4	9,8	23,7	24,0
55 a 59 anos	100,0	100,0	24,3	26,6	19,3	20,2	28,5	27,2	8,3	7,4	19,7	18,7
60 a 64 anos	100,0	100,0	29,7	31,6	21,4	21,6	26,5	27,2	6,5	6,5	16,0	13,2
65 a 69 anos	100,0	100,0	33,8	36,9	23,0	21,8	25,5	25,9	5,1	5,4	12,6	10,0
70 a 74 anos	100,0	100,0	36,3	39,6	21,5	21,6	24,0	24,3	5,7	5,1	12,5	9,3
75 a 79 anos	100,0	100,0	43,4	44,9	21,2	19,8	22,2	23,3	4,9	4,7	8,4	7,4
80 anos ou +	100,0	100,0	51,5	53,0	19,2	15,3	17,8	21,5	3,9	4,0	7,6	6,2
Total	100,0	100,0	11,9	11,5	16,7	14,8	33,7	32,2	16,0	16,1	21,9	25,3

Fonte: IBGE - PNAD 2002 - microdados

Estão sinalizadas as situações em que as taxas das mulheres superam as dos homens

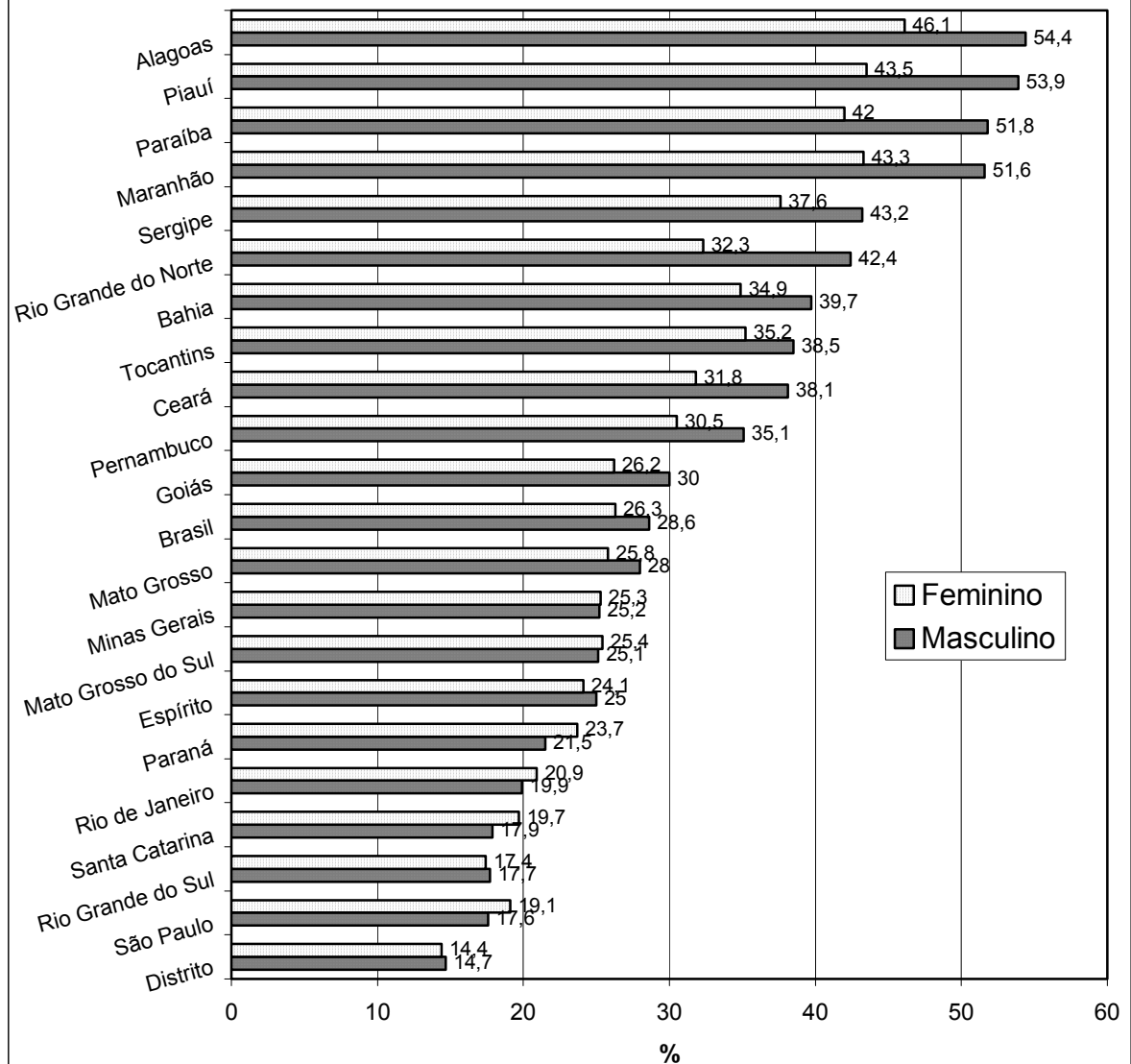
Tabela 6 - Percentual de pessoas de 10 anos ou mais, por níveis de letramento, segundo o sexo, para Brasil e Unidades da Federação. 2002

Unidade da Federação	Níveis de letramento											
	Nível 0		Nível 1		Nível 2		Nível 3		Nível 4		Total	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Rondônia	10,6	11,9	17,6	14,9	36,3	33,4	17,7	16,9	17,8	22,9	100,0	100,0
Acre	12,3	12,7	16,3	15,8	34,8	31,8	16,4	15,7	20,3	24,1	100,0	100,0
Amazonas	8,9	8,3	15,1	13,2	35,5	33,0	16,8	17,9	23,7	27,6	100,0	100,0
Roraima	15,4	16,8	15,9	9,9	29,3	30,3	16,8	20,2	22,5	22,7	100,0	100,0
Pará	8,5	8,7	20,1	16,4	32,4	31,5	18,9	19,1	20,1	24,2	100,0	100,0
Amapá	8,7	9,4	16,4	13,4	30,9	30,3	21,2	21,1	22,8	25,7	100,0	100,0
Tocantins	15,1	15,4	23,4	19,8	35,2	30,0	13,5	15,0	12,8	19,9	100,0	100,0
Maranhão	25,8	20,7	25,8	22,6	28,0	28,4	8,6	10,7	11,9	17,7	100,0	100,0
Piauí	29,0	22,9	24,9	20,6	25,9	30,7	9,5	10,6	10,7	15,2	100,0	100,0
Ceará	19,5	15,5	18,6	16,3	29,8	31,2	14,5	15,5	17,5	21,4	100,0	100,0
Rio Grande do Norte	21,5	14,3	20,9	18,0	29,7	33,0	12,8	14,1	15,1	20,6	100,0	100,0
Paraíba	25,9	19,6	25,9	22,4	27,0	30,2	9,0	10,6	12,3	17,2	100,0	100,0
Pernambuco	15,6	14,4	19,5	16,1	32,3	31,8	13,2	13,9	19,4	23,8	100,0	100,0
Alagoas	30,6	24,9	23,8	21,2	26,8	30,2	9,9	10,3	9,0	13,4	100,0	100,0
Sergipe	20,8	18,3	22,4	19,3	27,7	28,2	12,3	13,7	16,7	20,5	100,0	100,0
Bahia	18,6	17,5	21,1	17,4	30,3	28,8	12,8	14,1	17,2	22,2	100,0	100,0
Minas Gerais	9,6	10,9	15,6	14,4	38,1	34,9	16,0	14,9	20,8	24,9	100,0	100,0
Espírito Santo	10,2	12,3	14,8	11,8	37,5	33,3	16,5	17,2	21,0	25,5	100,0	100,0
Rio de Janeiro	6,0	6,9	13,9	14,0	32,2	30,8	19,1	17,7	28,8	30,6	100,0	100,0
São Paulo	6,1	7,5	11,5	11,6	33,6	32,1	18,8	17,8	30,1	30,9	100,0	100,0
Paraná	7,0	9,8	14,5	13,9	34,6	31,3	17,9	16,9	26,0	28,1	100,0	100,0
Santa Catarina	5,1	5,7	12,8	14,0	38,6	36,7	20,4	19,9	23,1	23,7	100,0	100,0
Rio Grande do Sul	5,4	6,1	12,3	11,3	39,6	37,5	17,7	17,6	25,0	27,5	100,0	100,0
Mato Grosso do Sul	10,1	11,2	15,0	14,2	38,9	33,2	15,8	15,7	20,1	25,7	100,0	100,0
Mato Grosso	11,6	11,2	16,4	14,6	37,6	34,7	14,1	16,0	20,3	23,5	100,0	100,0
Goiás	11,9	11,4	18,1	14,8	36,5	34,8	15,1	16,0	18,3	23,0	100,0	100,0
Distrito Federal	5,6	5,9	9,1	8,5	29,4	26,7	20,1	19,8	35,8	39,1	100,0	100,0
Brasil	11,9	11,5	16,7	14,8	33,7	32,2	16,0	16,1	21,9	25,3	100,0	100,0

Fonte: IBGE, PNAD 2002, microdados

*As estatísticas para a Região Norte refere-se apenas à sua parcela urbana, não agregando as informações da área rural de Tocantins, única Unidade da Federação dessa grande região em que o levantamento não se restringiu às áreas urbanas.. Com as informações contidas no CD-ROM de microdados, não se pode reproduzir, exatamente, os resultados encontrados para a Região Norte urbana. **Nesta tabela não foram incluídos os casos "sem declaração"

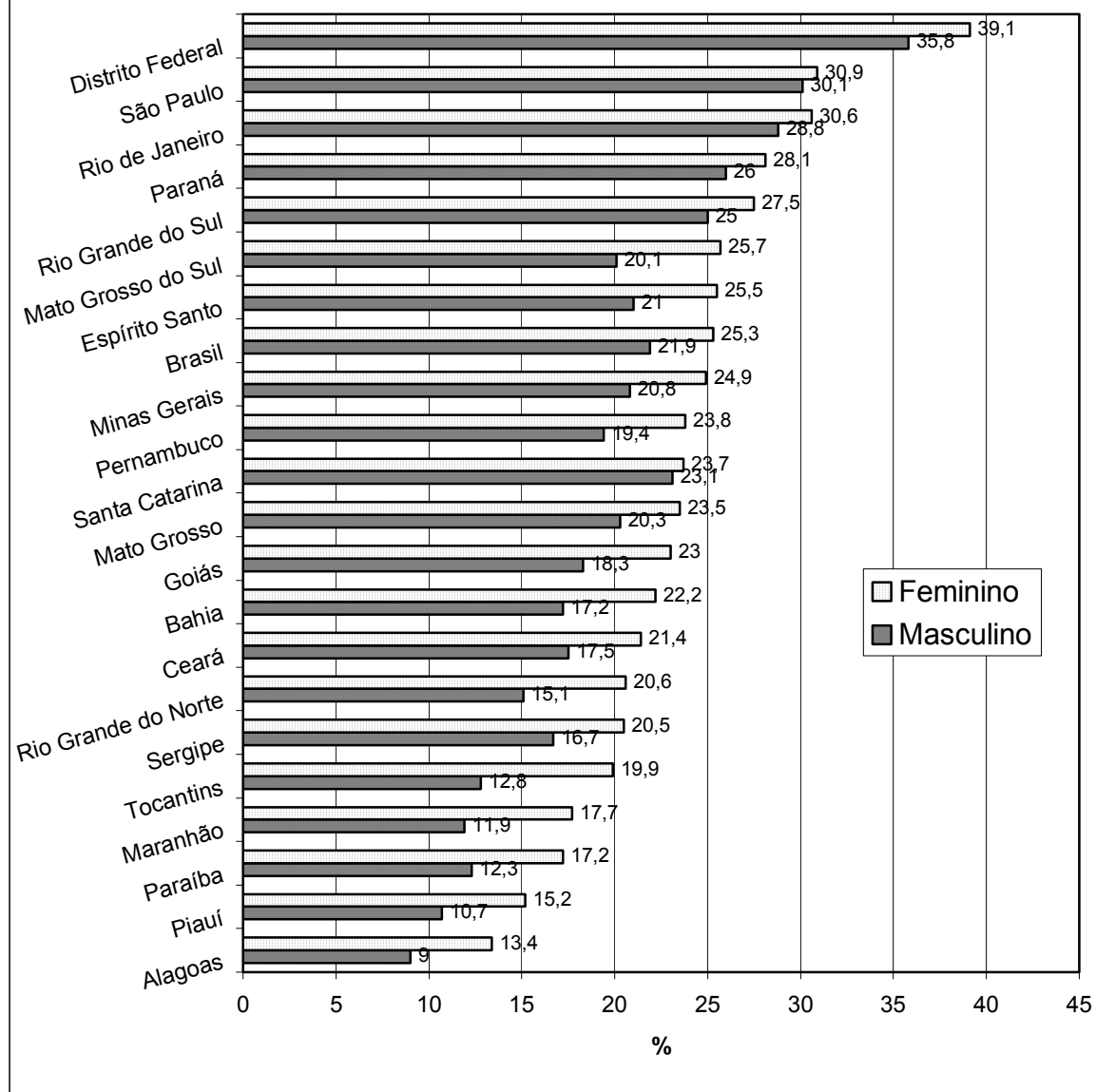
Gráfico 3 - Percentual das pessoas de 10 anos ou mais, nos níveis 0 e 1 de letramento, segundo o sexo, para Brasil e Unidades da Federação - 2002



Fonte: Tabela 6

*Excluídos os Estados da Região Norte, com exceção do Tocantins.

Gráfico 4 - Percentual das pessoas de 10 anos ou mais, no nível 4 de letramento, segundo o sexo, para Brasil e Unidades da Federação - 2002



Fonte: Tabela 6

*Excluídos os Estados da Região Norte, com exceção do Tocantins.

Tabela 7 - Distribuição das pessoas de 10 anos ou mais, por cor ou raça, segundo o sexo no Brasil -2002

Cor ou raça	Sexo			
	Homens		Mulheres	
	Nº	%	Nº	%
Índigena	309	0,2	409	0,3
Branca	72.912	48,3	82.663	50,7
Preta	9.799	6,5	9.689	5,9
Amarela	543	0,4	652	0,4
Parda	67.377	44,6	69.464	42,6
Ignorada	14	0,0	12	0,0
Total	150.954	100,0	162.889	100,0

Fonte: IBGE, PNAD 2002 -CD microdados

Tabela 8 - Distribuição das pessoas de 10 anos ou mais, por níveis de letramento raça*, segundo o sexo no Brasil - 2002

Raça e sexo	Níveis de letramento										Total	
	Nível 0		Nível 1		Nível 2		Nível 3		Nível 4			
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
	Números Absolutos											
Branços**	5642	6794	9646	10067	23994	25717	12558	13825	21388	26623	73228	83026
Negros***	12149	11861	15335	13951	26509	26400	11388	12164	11428	14398	76809	78774
Total	17791	18655	24981	24018	50503	52117	23946	25989	32816	41021	150037	161800
	Números Relativos											
Branços**	7,7	8,2	13,2	12,1	32,8	31,0	17,1	16,7	29,2	32,1	100,0	100,0
Negros***	15,8	15,1	20,0	17,7	34,5	33,5	14,8	15,4	14,9	18,3	100,0	100,0
Total	11,9	11,5	16,6	14,8	33,7	32,2	16,0	16,1	21,9	25,4	100,0	100,0

Fonte: IBGE, PNAD 2002 -CD microdados

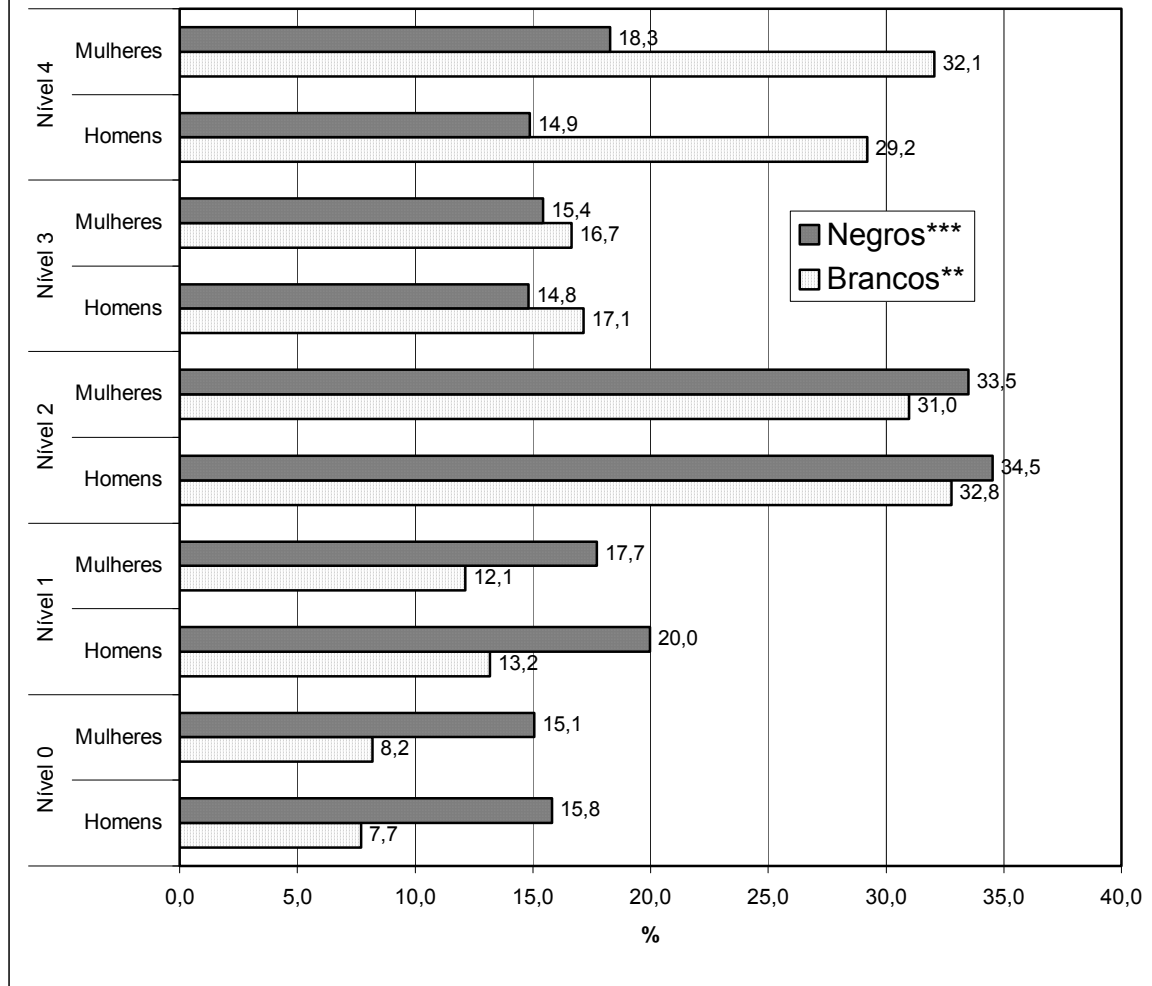
* Raça - Opção conceitual adotada para a variável cor ou raça com dados agrupados

**Branços + Amarelos = brancos

***Pretos + Pardos = Negros

Excluídos os indígenas, casos de cor ou raça ignorada ou sem declaração

Gráfico 5 - Distribuição das pessoas de 10 anos ou mais, por níveis de letramento, segundo o sexo e a raça

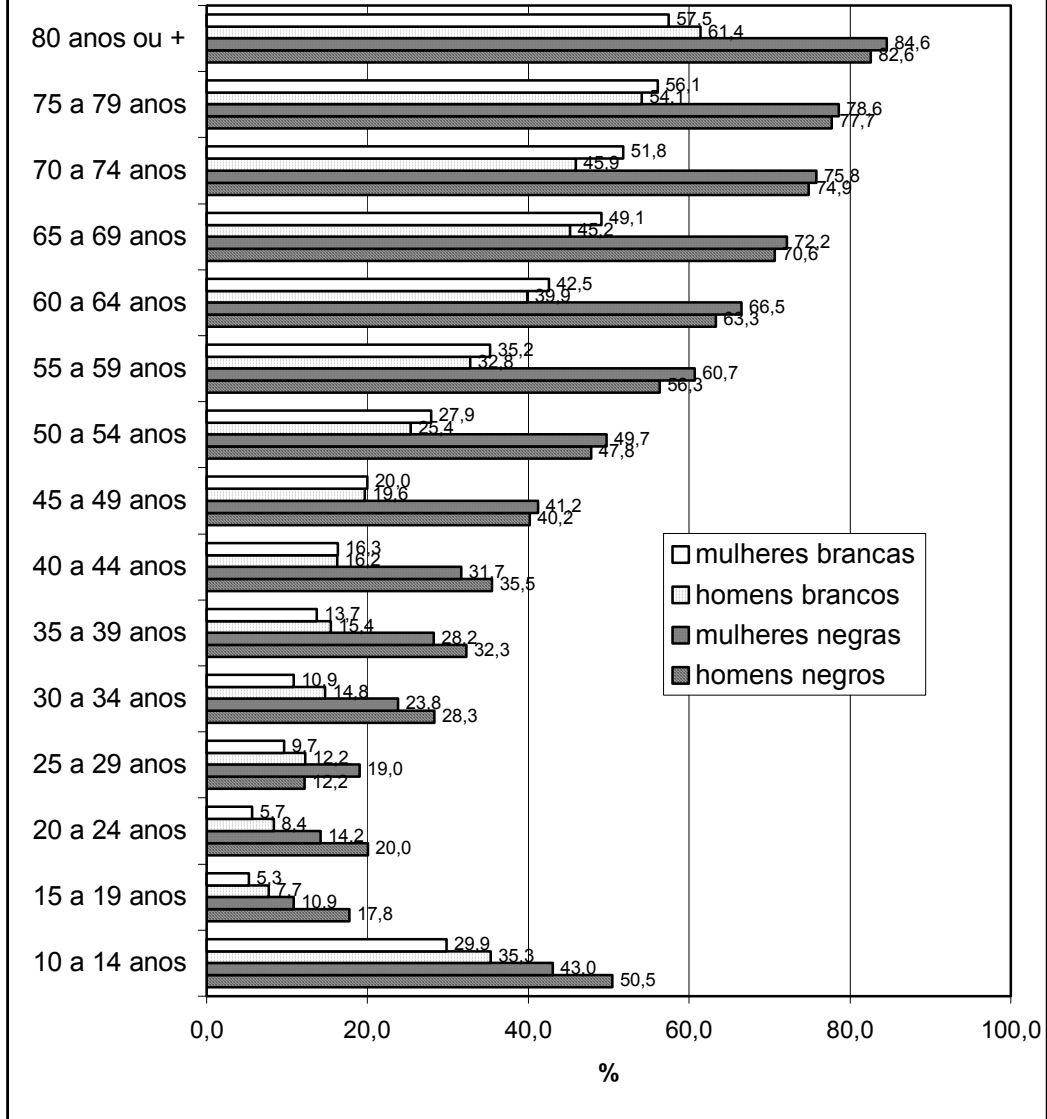


Fonte: Tabela 8

**Brancos + Amarelos = Brancos

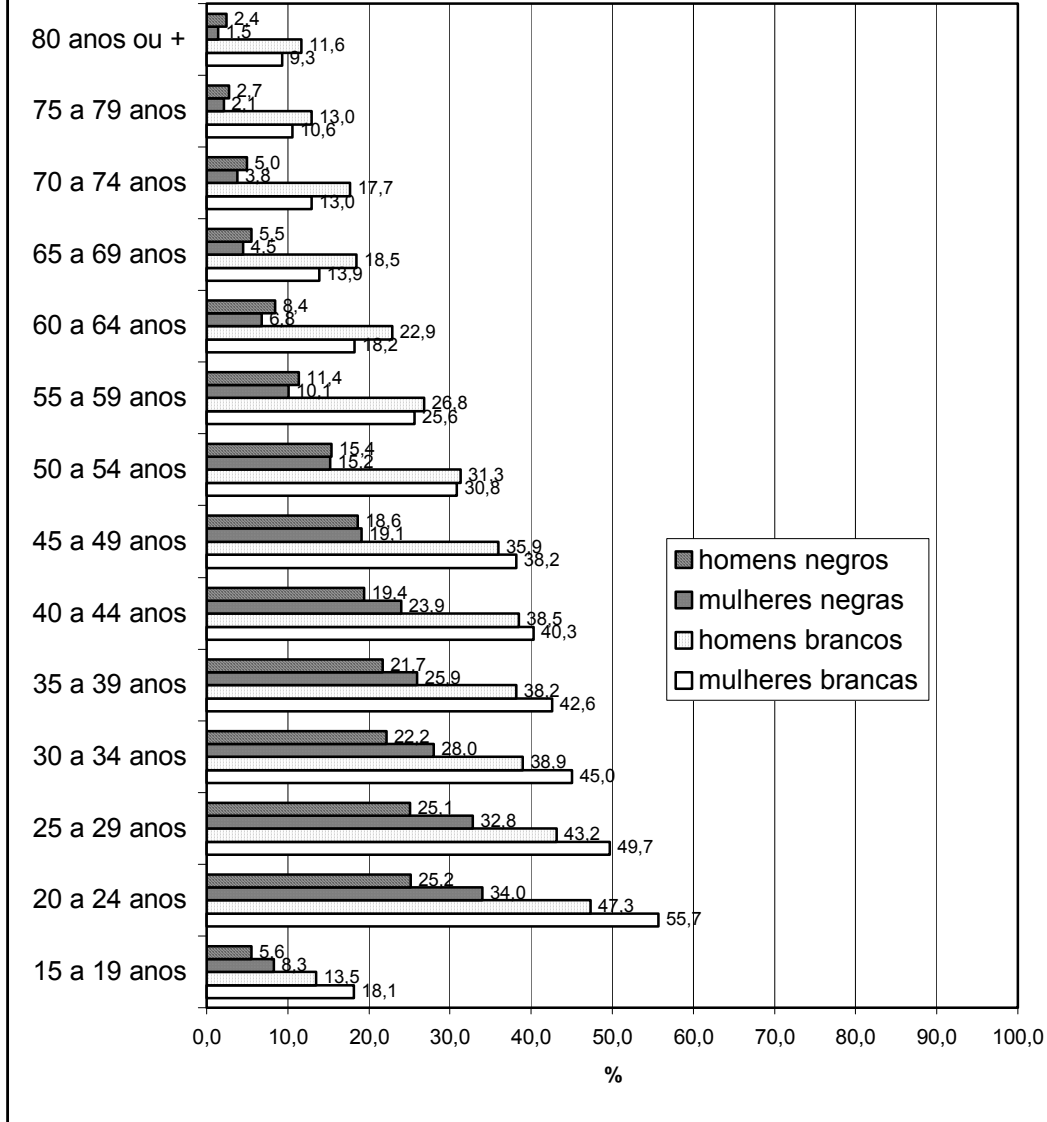
***Pretos + Pardos = Negros

Gráfico 6 - Percentual de pessoas nos níveis 0 e 1 de letramento, por grupos de idade, segundo o sexo e a raça. Brasil -2002



Fonte: IBGE, PNAD 2002, microdados.

Gráfico 7 - Percentual de pessoas nos nível 4 de letramento, por grupos de idade, segundo o sexo e a raça. Brasil -2002



Fonte: IBGE, PNAD 2002, microdados.

Tabela 9

Tabela 9 - Distribuição das pessoas de 15 a 64 anos , por níveis de letramento, segundo a condição na ocupação. Brasil 2002

níveis de letramento	Condição na ocupação					
	Ocupadas		Desocupadas		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
nível 0	15800	94,6	905	5,4	16705	100,0
nível 1	19878	92,8	1546	7,2	21424	100,0
nível 2	46432	89,9	5215	10,1	51647	100,0
nível 3	27745	85,5	4704	14,5	32449	100,0
nível 4	53288	90,8	5393	9,2	58681	100,0
sem declaração	792	84,4	146	15,6	938	100,0
Total	163935	90,2	17909	9,8	181844	100,0

Fonte: IBGE, PNAD 2002 , microdados

Tabela 10 - Taxas de ocupação das pessoas de 15 a 64 anos, por níveis de letramento, segundo o sexo e raça. Brasil -2002

Sexo e cor/raça	níveis de letramento					
	nível 0	nível 1	nível 2	nível 3	nível 4	Total
	Ocupado(a)s/total p/nível					
Homem Branco	2894/3012	4661/4880	13499/14464	8598/9533	17209/18345	46861/50421
Mulher Branca	1624/1750	2827/3065	8481/9463	5887/7048	17233/19078	36052/40606
Homem Negro	7404/7760	7935/8510	15226/16868	7909/9080	9277/10200	47751/52721
Mulher Negra	3814/4117	4397/4904	9091/10702	5279/6707	9478/10957	32059/37631
	%Ocupado(a)s = Taxa de ocupação					
Homem Branco	96,1	95,5	93,3	90,2	93,8	92,9
Mulher Branca	92,8	92,2	89,6	83,5	90,3	88,8
Homem Negro	95,4	93,2	90,3	87,1	91,0	90,6
Mulher Negra	92,6	89,7	84,9	78,7	86,5	85,2

Fonte: IBGE, PNAD 2002 , microdados

Tabela 11 - Distribuição das pessoas de 15 a 64 anos, no nível 0 de letramento, de acordo com a posição na ocupação, segundo o sexo e a raça. Brasil - 2002

Posição na ocupação	Homem			Mulher			Total
	Branco	Negro	Total	Branca	Negra	Total	
Números Absolutos							
Empregado com carteira	578	1146	1724	143	221	364	2088
Militar	0	3	3	0	0	0	3
Funcionário público estatutário	39	103	142	33	91	124	266
Outros Empregados sem carteira	790	2501	3291	140	381	521	3812
Trabalhador doméstico com carteira	25	35	60	98	133	231	291
Trabalhador doméstico sem carteira*	30	77	107	316	763	1079	1186
Conta- própria	1171	2906	4077	325	804	1129	5206
Empregador	72	104	176	6	19	25	201
Trabalhador na produção para o próprio consumo	90	211	301	301	762	1063	1364
Trabalhador na construção para o próprio uso	12	19	31	2	7	9	40
Não remunerado	87	296	383	260	633	893	1276
Total	2894	7401	10295	1624	3814	5438	15733
Números Relativos							
Empregado com carteira	20,0	15,5	16,7	8,8	5,8	6,7	13,3
Militar	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Funcionário público estatutário	1,3	1,4	1,4	2,0	2,4	2,3	1,7
Outros Empregados sem carteira	27,3	33,8	32,0	8,6	10,0	9,6	24,2
Trabalhador doméstico com carteira	0,9	0,5	0,6	6,0	3,5	4,2	1,8
Trabalhador doméstico sem carteira*	1,0	1,0	1,0	19,5	20,0	19,8	7,5
Conta- própria	40,5	39,3	39,6	20,0	21,1	20,8	33,1
Empregador	2,5	1,4	1,7	0,4	0,5	0,5	1,3
Trabalhador na produção para o próprio consumo	3,1	2,9	2,9	18,5	20,0	19,5	8,7
Trabalhador na construção para o próprio uso	0,4	0,3	0,3	0,1	0,2	0,2	0,3
Não remunerado	3,0	4,0	3,7	16,0	16,6	16,4	8,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

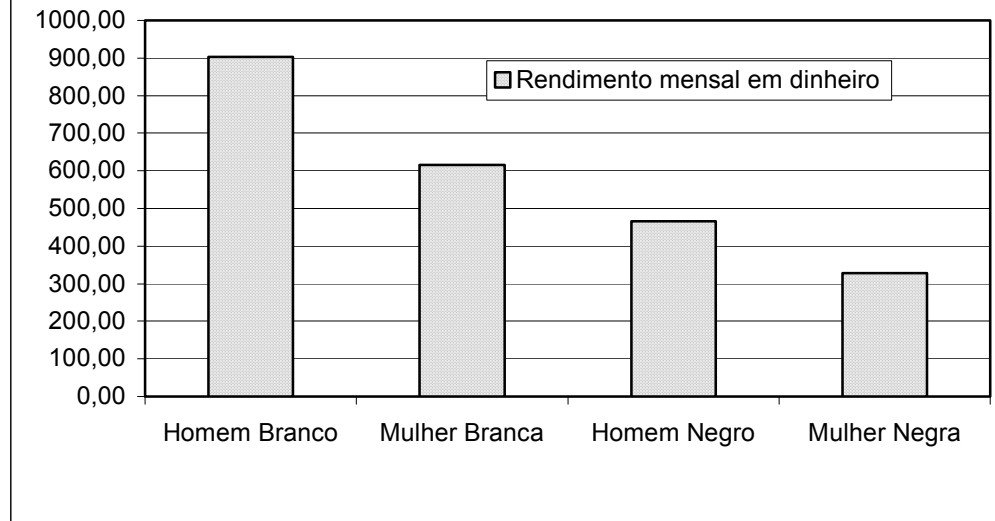
Fonte: IBGE, PNAD 2002, microdados

Tabela 12 - Distribuição das pessoas de 15 a 64 anos, no nível 4 de letramento, de acordo com a posição na ocupação, segundo o sexo e a raça. Brasil - 2002

Posição na ocupação	Homem			Mulher			Total
	Branco	Negro	Total	Branca	Negra	Total	
Números Absolutos							
Empregado com carteira	7364	4044	11408	7138	3461	10599	22007
Militar	202	157	359	10	1	11	370
Funcionário público estatutário	1932	1253	3185	3255	1910	5165	8350
Outros Empregados sem carteira	2514	1542	4056	2554	1786	4340	8396
Trabalhador doméstico com carteira	17	20	37	143	155	298	335
Trabalhador doméstico sem carteira	15	19	34	326	418	744	778
Conta- própria	2834	1498	4332	2140	1157	3297	7629
Empregador	2019	560	2579	1001	249	1250	3829
Trabalhador na produção para o próprio consumo	30	22	52	93	66	159	211
Trabalhador na construção para o próprio uso	22	15	37	2	4	6	43
Não remunerado	260	146	406	571	271	842	1248
Total	17209	9276	26485	17233	9478	26711	53196
Números Relativos							
Empregado com carteira	42,8	43,6	43,1	41,4	36,5	39,7	41,4
Militar	1,2	1,7	1,4	0,1	0,0	0,0	0,7
Funcionário público estatutário	11,2	13,5	12,0	18,9	20,2	19,3	15,7
Outros Empregados sem carteira	14,6	16,6	15,3	14,8	18,8	16,2	15,8
Trabalhador doméstico com carteira	0,1	0,2	0,1	0,8	1,6	1,1	0,6
Trabalhador doméstico sem carteira*	0,1	0,2	0,1	1,9	4,4	2,8	1,5
Conta- própria	16,5	16,1	16,4	12,4	12,2	12,3	14,3
Empregador	11,7	6,0	9,7	5,8	2,6	4,7	7,2
Trabalhador na produção para o próprio consumo	0,2	0,2	0,2	0,5	0,7	0,6	0,4
Trabalhador na construção para o próprio uso	0,1	0,2	0,1	0,0	0,0	0,0	0,1
Não remunerado	1,5	1,6	1,5	3,3	2,9	3,2	2,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

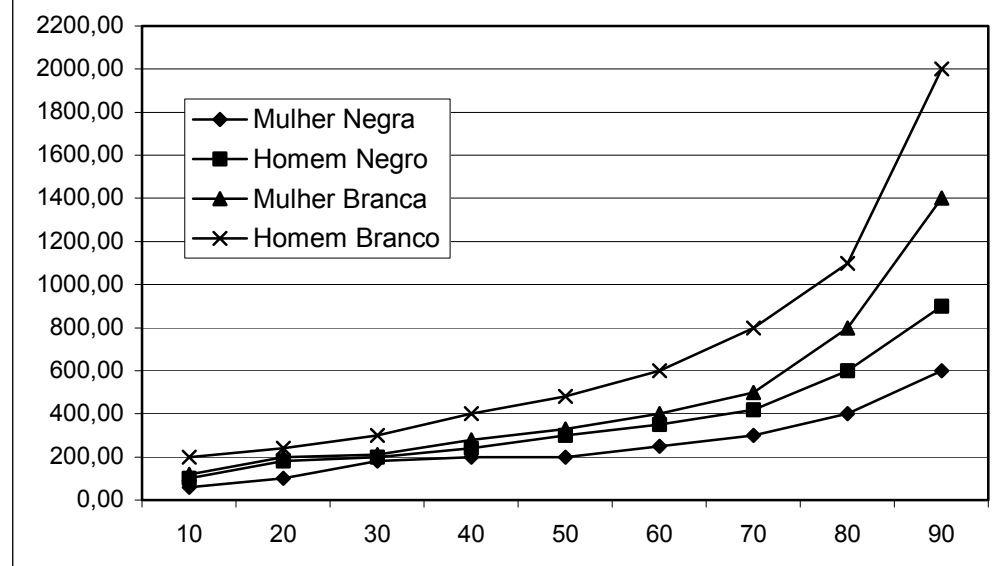
Fonte: IBGE, PNAD 2002, microdados

Gráfico 8 - Rendimento mensal em dinheiro (R\$), das pessoas entre 15 e 64 anos, segundo o sexo e a raça. Brasil - 2002



Fonte: IBGE, PNAD 2002, microdados

Gráfico 9 - Percentis de renda das pessoas de 15 a 64 anos, segundo o sexo e a raça. Brasil - 2002

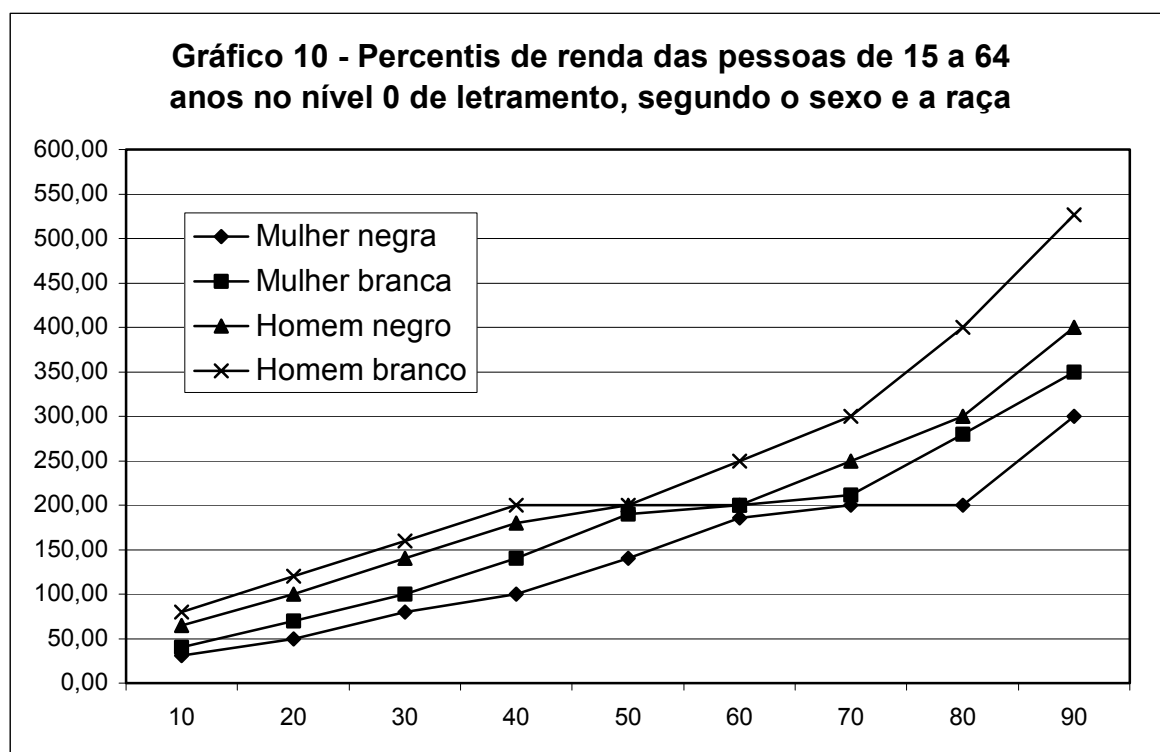


Fonte: IBGE, PNAD 2002, microdados

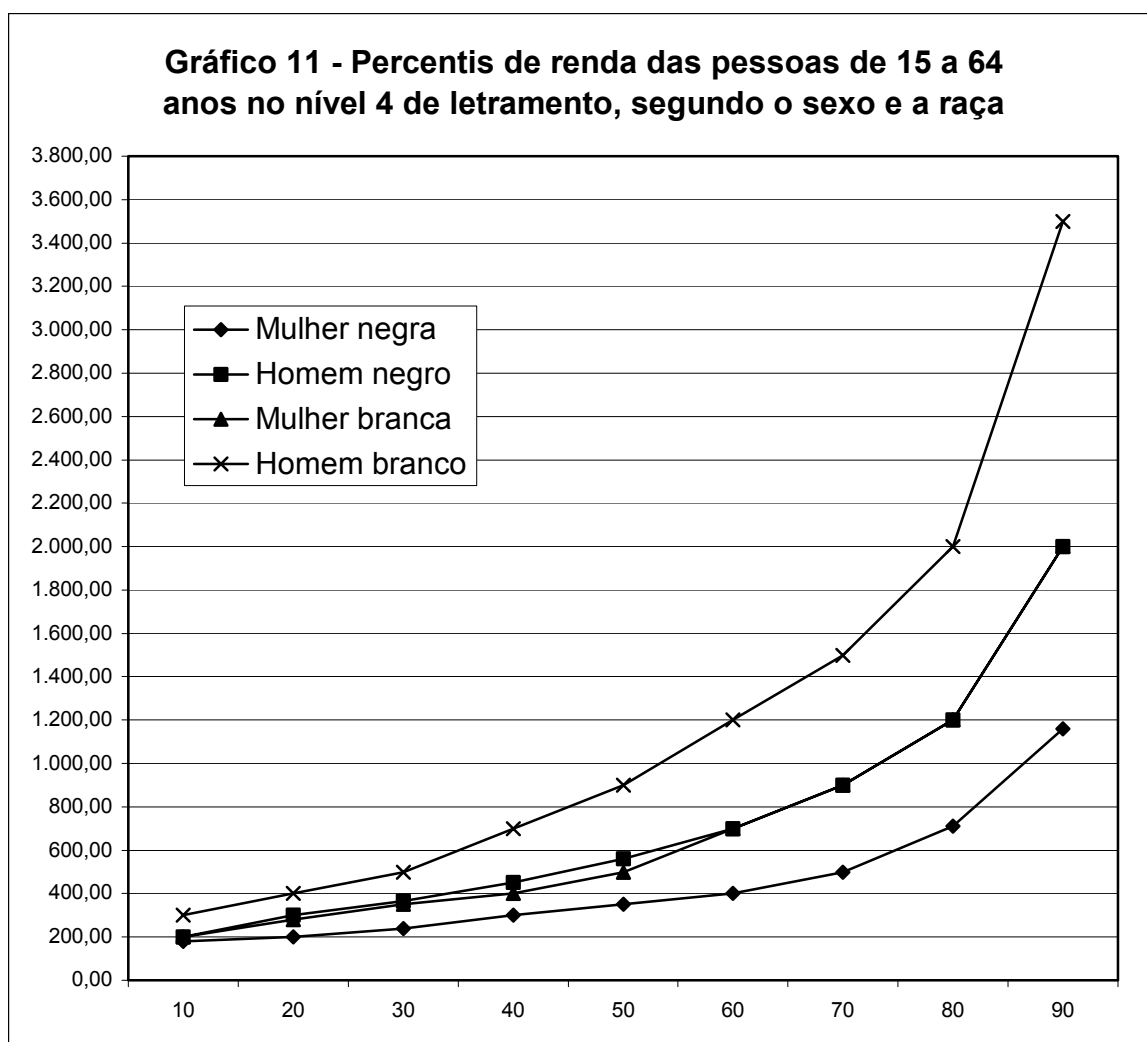
Tabela 13 -Distribuição dos percentis de renda (em R\$) das pessoas de 15 a 64 anos, para os níveis 0 e 4 de letramento, segundo o sexo e a raça. Brasil - 2002

Percentis	Nível 0				Nível 4			
	Mulher		Homem		Mulher		Homem	
	negra	branca	negro	branco	negra	branca	negro	branco
10	30,90	40,00	65,00	80,00	180,00	200,00	200,00	300,00
20	50,00	70,00	100,00	120,00	200,00	280,00	300,00	400,00
30	80,00	100,00	140,00	160,00	240,00	350,00	365,00	500,00
40	100,00	140,00	180,00	200,00	300,00	400,00	450,00	700,00
50	140,00	190,00	200,00	200,00	350,00	500,00	560,00	900,00
60	185,40	200,00	200,00	250,00	400,00	700,00	700,00	1.200,00
70	200,00	211,60	250,00	300,00	500,00	900,00	900,00	1.500,00
80	200,00	280,00	300,00	400,00	712,00	1.200,00	1.200,00	2.000,00
90	300,00	350,00	400,00	526,40	1.158,80	2.000,00	2.000,00	3.500,00

Fonte: IBGE, PNAD 2002, microdados



Fonte: Tabela 13



Fonte: Tabela 13

CAPÍTULO IV - AS INFLEXÕES DO PENSAMENTO E DA PAIXÃO

Desde o início do projeto, senti necessidade de buscar fontes além da literatura para representar o que, ao longo do processo, eu identificava como o meu objeto. Para esta busca, a *revisão de literatura* foi o principal meio de acesso, mas não foi o único.

4.1 Utopias e paixões

E, é partindo de inquietações como essas, reforçadas por posições como a de Aguiar, que reflete acerca da participação das mulheres universitárias no feminismo e considera que os movimentos movidos apenas pela paixão e distantes da informação não enxergariam muito longe. Sendo que, “[...] o conhecimento [...] também é gerador de utopias e de paixões” (Aguiar, 1997, p. 11).

Ainda na mesma linha, das paixões sem, contudo, manter a especificidade temática, Ribeiro (1999) propõe que, nos trabalhos acadêmicos, se conheça a bibliografia, indo além de sua utilidade imediata, buscando “[...] recuperar o senso de aventura, estabelecendo uma relação mais solta com a literatura, o teatro, o cinema, a música, expondo-se ao que o objeto traga de novo, de inesperado”. Essa perspectiva eu também desenvolvo aqui.

Desde o primeiro dia de orientação, utilizei-me de mapas conceituais para melhor expressar a compreensão que, em diversos momentos, tive da minha questão de pesquisa. Na revisão de literatura, fui buscar o entendimento teórico para o uso dos mapas e incorporei a essa busca a análise e reflexão por meio da utilização de um software didático, o CMap Tools.

Esta ferramenta, que permite o uso de múltiplas mídias, ampliou sobremaneira a minha percepção acerca da possibilidade de desenvolver um projeto de pesquisa. Percebi que uma *revisão de literatura* é muito mais do que ler os trabalhos mais

atualizados sobre a temática proposta. Urge fazer criteriosa reflexão sobre o impacto que essa literatura provoca naqueles (pré)conceitos que trazemos enraizados. O processo é de (re)construção, tendo muitas vezes que derrubar paredes para dar espaço a novas perspectivas. Desconstruir requer uma dose razoável de coragem, pois talvez a obra seguinte ainda não seja suficientemente boa e precisemos recomeçar tudo novamente. Passei várias vezes por esse processo e posso dizer que, em nenhum momento, me arrependi de derrubar verdadeiras muralhas e que faria tudo de novo se necessário fosse.

Sempre me utilizei de imagens para traduzir sentimentos, por vezes, difíceis de expressar em palavras. No trabalho em questão, as imagens não foram suficientes para representar a dimensão do fenômeno que constitui o meu objeto, ou seja, as interfaces entre gênero, educação e trabalho. Foi fundamental definir um referencial teórico consistente e coerente para poder dar conta de tamanha complexidade. O que estou descrevendo neste capítulo à parte são os caminhos e descaminhos percorridos até chegar a esta apropriação conceitual, que se utilizou de imagens, sons, músicas, para expressar a minha *visão*, por vezes turva das conexões entre os conceitos e, assim, visualizando-as pude melhor identificar onde estavam as maiores dificuldades de conceitualizar ou mesmo a necessidade de reformular o percurso. Iniciei minhas buscas nas *origens...*, ou melhor dizendo, nos mitos da criação.



[...] aqui representado por Michelangelo. Essa imagem não surgiu do nada, marcou minha infância, nas ocasiões em que circulei pelo Salgado Filho, onde sempre me impressionou a imponência da imagem ali reproduzida...

Na fase do projeto, a questão de gênero delineava-se para mim de forma difusa, e a representação que utilizei na ocasião foi de um anjo...



...que na época simbolizava o caráter indiferenciado que gênero tinha para mim. Não havia uma *fronteira* clara que delimitasse o masculino do feminino e, talvez eu estivesse por demais influenciada por teórica(o)s que levantavam a bandeira da igualdade, apesar do meu discurso ser de equidade. O que era muito claro para mim era a necessidade de definir, de dar *visibilidade* para as questões de gênero e identificar os pontos onde estas atravessavam a educação e o trabalho.

Acredito na importância desses momentos que refletem um percurso, além do meramente teórico, que percorri ao longo destes dois anos. Nesta caminhada, surgiram vários personagens, como os acima representados, que, por sua vez, refletiam o meu olhar, como quando citei Rouanet (1988, p. 126) [...]*Jon ne voit pas toujours ce qu'on regarde, mais on regarde toujours ce que l'on voit*²³.

Uma importante dimensão foi se configurando para mim, a temporalidade. Não apenas em que momento histórico alguns textos foram construídos, mas em que momento nós efetivamente nos apropriamos deles, vencendo nossas resistências, rompendo barreiras, como já me referi anteriormente.

²³ Não se vê sempre o que se olha, mas se olha sempre o que se vê.

Desenvolver um trabalho no qual um dos objetivos seja atingir o grau de Mestre constitui-se num processo de aprendizagem e não está descolado da temática desta dissertação que, por sua vez, inclui o letramento e a posição na ocupação, na perspectiva de gênero e raça.

O trabalho desenvolvido utilizou-se de dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Geografia e Estatística, e a sua análise só foi possível porque, ao longo do mestrado, tive oportunidade de realizar algumas disciplinas na Universidade Federal de Minas Gerais, as quais forneceram as ferramentas para *manusear* as informações. Esta experiência, somada ao uso dos mapas (com seus recursos multimídia), conferiu um caráter muito particular a esta dissertação.

Principalmente a partir do momento em que a educação contemplou além da aquisição de técnicas de leitura e escrita (alfabetização) o conceito de letramento, que entendido como processo inclui níveis, que aumentam à medida que se desenvolvem capacidades de ler, interpretar e transformar a realidade em que nos inserimos. Esse processo não teria um momento em que terminaria, sendo possível ser desenvolvido durante toda a vida. Neste momento, o conceito deixa de ser uma abstração e passa a integrar o rol de conhecimentos que se busca por meio da aprendizagem significativa²⁴, por exemplo.

Estou tentando descrever um *movimento*, um processo *dinâmico*, que precisa cumprir um calendário acadêmico, mas que tem ritmo próprio e que nem sempre se adapta a seqüências rígidas.

Para escrever este *capítulo*, precisei abrir mão de algumas máscaras que nos protegem. Mas, se não o fizesse, seria impossível compartilhar a experiência

²⁴ Conceito de aprendizagem que embasa a teoria de David Ausubel, do qual Joseph Novak se valeu ao desenvolver o software CMap Tools.

visceral das mudanças experimentadas durante o mestrado. Mesmo que a percepção que hoje possuo acerca do gênero não seja a mais adequada, ou a que melhor represente teoricamente o conceito, creio ser fundamental discursar um pouco sobre ela, mostrando onde se aproxima ou se distancia das anteriores. Isso reflete o *movimento* a que me refiro e que resulta de vários autores com os quais interagi ao longo do processo.

A atual representação foi extraída do livro *Mulheres Públicas*, de Michelle Perrot (1998, p. 6), que retrata uma obra de Gustave Caillebotte (1848-1894) e que, na tradução de Roberto Leal Ferreira, apresenta a seguinte nota: [...] *o inacabamento do quadro aumenta o mistério desta silhueta de mulher, desfocada e velada: poético símbolo da presença-ausência das mulheres no espaço público.*



Eu não vejo apenas a imagem de uma mulher *desfocada e velada*, reproduzindo o papel de mulher na sociedade europeia (mas que poderia ser ocidental) do século XIX. Essa imagem me instigou a buscar o perfil mais definido, não apenas daquela que representa o *feminino*, mas também deste homem *sem face*, que talvez, na época (e na visão do artista), tivesse contornos mais definidos, mas ainda assim tem facetas a serem desveladas. E esta foi a busca que pretendi realizar com este trabalho.

Ou seja, não basta identificar as características de letramento e da posição na ocupação das mulheres. Isso propiciaria um entendimento absolutamente parcial e excludente de uma parte da realidade. Se, no início, eu percebia uma grande influência em modos de ser e estar no mundo que favorecia os homens, se agora privilegiar somente as mulheres estaria apenas invertendo os pólos de análise. Não os percebo com diferenças somente entre si, ou seja, entre homens e mulheres, mas estas se complexificam na medida em que nem os homens são iguais entre si, nem as mulheres. A busca de equidade precisa contemplar análises intra-grupos, nas quais outras variáveis tenham talvez mais relevância do que gênero.

Essa tarefa acarretaria, acredito, na necessidade de um estudo interdisciplinar, com dimensões abordadas por ciências específicas como a demografia, a sociologia, a antropologia, a psicologia, a biologia, a história e outras mais. Todas poderiam contribuir para a construção de um conceito mais abrangente, que não fragmentasse e sim ampliasse a compreensão da diversidade.

Concluindo esta parte, a reflexão sobre a aprendizagem exigiu a saída de um *mundo centrado no masculino* (1ª figura – A criação), passando por um momento *indiferenciado* (2ª figura – o sexo dos anjos) e, então, vislumbrando um horizonte no qual o *feminino e o masculino* podem andar juntos (3ª figura – *Homme et femme sous un parapluie*²⁵).

4.2 O Letramento e o uso dos Mapas Conceituais

Mapas conceituais são importantes ferramentas que podem ser aplicadas ao ensino, à elaboração de currículos e à avaliação. No ensino, esse recurso pode ser utilizado pelo professor, para apresentar conceitos e suas relações, ou pelos alunos, para

²⁵ Homem e mulher debaixo de um guarda-chuva

organizarem conceitos: aprendidos em aula, apropriados por meio da leitura de livros, artigos...

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel prevê a existência de pontos de ancoragem²⁶ e, por isso, o uso de mapas só é recomendado como recurso a partir do momento que a criança tenha um certo repertório de conhecimentos organizados. Não é necessário o conhecimento de leitura e escrita, pois os mapas podem ser organizados com figuras.

Não há obrigatoriedade, mas geralmente os conceitos são organizados, de forma hierárquica, do mais abrangente ao mais específico.

Faria (1995, p.XIV) ressalta já no prefácio que a “[...] abordagem dos mapas conceituais, não é meramente tecnicista [...] está inserida em uma teoria educacional construtivista”.

Apesar do referencial teórico da primeira parte deste trabalho não ter nenhuma relação com a teoria construtivista, a reflexão sobre o processo de apropriação conceitual teve essa teoria como base.

Os mapas devem ser diferenciados de esquemas, organogramas e outras formas de representação gráfica. Na elaboração dos mapas, alguns critérios devem ser seguidos. Por exemplo, selecionar os itens que deverão compor o mapa e, depois, estabelecer as relações entre eles. Esse trabalho permite inclusive eliminar conceitos que estejam deslocados.

Os primeiros mapas que elaborei não levaram em conta esses princípios. Assim como, não houve uma preocupação com a definição do que era um conceito²⁷, ou

²⁶ Aprendizagem anterior à apropriação do conceito atual.

²⁷ “[...] regularidades percebidas em fatos ou objetos, designados por um rótulo” (Novak *apud* Faria, 1995, p. 3).

como as palavras de ligação²⁸ vinham a compor uma proposição²⁹. Como é possível perceber, antes de me apropriar dos conceitos com os quais trabalhei, precisei pesquisar e me aprofundar no entendimento daqueles necessários à elaboração dos mapas.

Esse foi um longo caminho a ser percorrido. Foram aprendizagens paralelas, que se complementavam, na medida em que fui dominando um pouco mais a teoria construtivista. Foi gratificante por proporcionar uma outra forma de entender um texto por meio da organização dos principais conceitos.

Talvez eu ainda não tenha feito a devida referência ao principal desafio, como psicóloga, pesquisadora, e até como educadora, me percebia sempre como parte de uma relação em que a aprendizagem pode ser uma via de mão dupla. Contudo, analisar o “meu” processo de aprendizagem individual foi, no mínimo, penoso. Olhar para trás, percebendo as falhas, pode ser educativo por um lado, mas, por outro, requer uma boa dose de humildade. Esse é um importante exercício que, muitas vezes, nos esquecemos de fazer...

Reconhecer os erros, aprender com eles e recomeçar... Muitas lágrimas rolaram ao longo deste caminho. Mas, certamente, consegui avançar em busca de mais conhecimento.

Acredito que seja possível trabalhar com o *letramento* como um mero objeto. Não foi o que eu fiz. Analisei até que ponto consigo me expressar bem utilizando a escrita e o quanto consigo entender das leituras que faço... Foi interessante descobrir como é importante a presença do “outro” para discutir os conceitos e melhor compreendê-

²⁸ Palavras que ligam dois conceitos.

²⁹ “[...] consiste de uma idéia composta expressa verbalmente numa sentença, contendo tanto um sentido denotativo quanto um sentido conotativo e as funções sintáticas e relações entre palavras” (Ausubel *et. al.* Apud Faria, 1995, p. 4).

los. Esse recurso, o software também proporciona, chama-se “sopa de conhecimentos”. É uma forma de aprendizagem em grupo, em que todos contribuem para a melhor organização dos conceitos.

É importante ressaltar que não há uma única forma de fazer um mapa sobre um conceito específico. O que deve ocorrer é que o mapa esteja inteligível para especialistas no assunto. Ou seja, as proposições não podem ser absurdas e devem indicar que houve uma compreensão das relações entre os conceitos.

Esses aspectos não serão objeto da minha análise dos mapas. Limitarei meus comentários à introdução ou à eliminação de conceitos ao longo de todo o processo.

O primeiro mapa foi elaborado na minha primeira semana no mestrado. Eu nunca havia tido o menor contato com este tipo de recurso. Logo, não havia pontos de ancoragem para sustentar a nova aprendizagem. Estes pontos só foram surgindo após o segundo mapa e, mesmo assim, de forma muito rudimentar.

Por desconhecimento, elaborei um mapa na forma de um texto, com uma estrutura fundamentada num “projeto”, com objetivos, metodologia, referências bibliográficas etc.

Naquele mapa, aparecem os conceitos de: gênero (que se mantiveram até o final), trabalho/ocupação (somente ocupação se manteve como conceito), mobilidade social (foi excluído antes da defesa do projeto, como se verá mais adiante), escolarização/alfabetização (são mantidos por meio da sua relação com o letramento), classe social (conceito eliminado na defesa do projeto, por sugestão da banca).

Avaliando agora aquele primeiro mapa não estava tão distante do estudo que acabei por realizar. Apenas não estava clara para mim a importância de buscar coerência interna, o que só foi possível ao longo do processo.

Àquele mapa sucederam-se todos os demais, já utilizando o Cmap Tools.

O que eu poderia dizer sobre o segundo mapa hoje? Na época, eu não tinha a mínima noção do que implica estudar “mercados de trabalho”. Essa compreensão valeu-me o entendimento do ponto em que eu deveria parar de analisar meus dados sobre ocupação e rendimento.

O terceiro mapa é um poço de equívocos. Aparece na questão a “mobilidade social”, e eu não a incluí como conceito. Inseri raça e etnia, fator questionado com propriedade pela banca. No final, termino por manter raça como conceito. Talvez o leitor não saiba como mexe com o autor perceber falhas dessa ordem. A vantagem é que, se hoje consigo identificar essas falhas, é porque o mestrado me ensinou alguma coisa. E aqueles professores com os quais tive o privilégio de aprender, assim como os livros que li, me auxiliaram a olhar de forma crítica a minha produção. No quarto mapa, a mobilidade já está inserida como conceito. Mas cometo outro lamentável engano, coloco “variável” como um conceito, o que era absolutamente desnecessário.

O quinto mapa representa um momento de “crise existencial”. A defesa do projeto estava se aproximando e, acho, o fato de ser questionada sobre a coerência interna mexeu com a minha percepção profundamente. O mapa revela toda a confusão que eu experimentava. Hoje fica praticamente impossível interpretá-lo, assim como na época.

O sexto mapa foi apresentado na defesa da proposta. Este mapa resultou de profunda reflexão sobre meus limites frente à questão de pesquisa. Ele já estava bem enxuto se comparado ao anterior, mas ainda sofreria profundas reformulações a partir dos pareceres da banca, como já mencionei anteriormente. Nesse momento, o conceito de gênero ainda não tinha sido influenciado por Schiebinger, e o enfoque ainda estava centrado nas mulheres.

O sétimo mapa foi importante por incluir o conceito de letramento. Mas ainda não representava a complexidade das relações entre os conceitos, nem incluía a reformulação no conceito de gênero, descrita em detalhe na primeira parte deste capítulo.

O oitavo, e último a ser incluído, certamente não será o mapa que representará a percepção dos conceitos que será apresentada à banca de defesa. Isso porque, de hoje até lá, eu tenho certeza de que vou ter mais clareza sobre os conceitos. Já que vou terminar a redação, em função do prazo estipulado para bolsistas, sem concluir a reflexão. Só consigo fazer isso em “campo relaxado”, ou seja, depois de cumprir os prazos, entregar as cópias. Quando eu estiver elaborando a apresentação, certamente ocorrerão novos *insights*, talvez eu possa inseri-los posteriormente em um artigo.

O que eu gostaria de ter deixado com o leitor deste capítulo é a representação dinâmica do processo de aprendizagem pelo qual passei. Este processo certamente é único, e foi por meio dele que todo este trabalho se organizou. Não sei como os outros mestrandos lidam com a própria aprendizagem. (Esse talvez fosse um interessante objeto de pesquisa...) O que eu almejo deixar claro é que esta introspecção foi necessária para a construção da identidade de “mestre” que espero conquistar, ascendendo um pouquinho na escala de letramento.

Tive muitos “mestres” em minha vida, alguns foram muito especiais. É o caso do meu supervisor de estágio em Clínica, Prof. César Sieburger. Ele me ensinou que os “mestres” devem apenas iluminar o caminho dos discípulos, deixando-os trilhar com seus próprios recursos este caminho. Outro grande “mestre” foi o Prof. Jorge Ribeiro. Ele me ensinou que não é só “depois da chuva” que se revelam os mestres. Estes se constroem à custa de muito esforço e humildade. Ainda tive o privilégio de

cruzar pelo caminho com outro “mestre”, o Prof. Alceu Ferraro. Este, dentre tantas coisas que me ensinou, também me ensinou que o respeito pelo ser humano é um valor pelo qual sempre vale a pena lutar. Todos esses e outros tantos, que não vou citar para não me prolongar demais, contribuíram para que eu internalizasse o perfil de “mestre” que pretendo ter.

Minha orientadora também me mostrou uma importante faceta que o “mestre” deve aprender a desenvolver. É preciso ter coragem para mudar o estabelecido e criar... Trabalhar em pesquisa implica buscar novas soluções para novos ou antigos problemas. E precisamos enfrentar muitos desafios. Alguns como os que já descrevi, outros que talvez nem possamos prever... Mas, se não tivermos espaço para inovar, jamais saberemos se teria sido possível...

Alguém capaz de mostrar caminhos, com humildade, sem duvidar da capacidade do outro de trilhá-lo, respeitando-o em seus limites e não deixando de reconhecer os meus. Mas sem medo de errar, pois também se aprende com os erros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, Laís. Um olhar de gênero: visibilizando precarizações ao longo das cadeias produtivas. In: ABRAMO, Laís e ABREU, Alice Rangel de Paiva. **Gênero e trabalho na sociologia latino-americana**. — São Paulo; Rio de Janeiro: ALAST, 1998. p. 39-61.
- AGUIAR, Neuma (org.). **Gênero e Ciências Humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres**. — Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.
- ALKMIM, Antonio Carlos. **Procedimentos metodológicos para a elaboração do sistema de indicadores**. A condição feminina nos países do Mercosul: Trabalho e Educação – Projeto coordenado pelo Núcleo de Estudos Mulher e Políticas Públicas da Área de Desenvolvimento Econômico e Social do Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM), com apoio do UNIFEM, GTZ e União Européia. 2002.
- BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de Survey**. Tradução de Guilherme Cezarino. — Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- BRITTO, Luiz P. L. Sociedade de Cultura Escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera M. et al.(org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003. p.47-63.
- BRUSCHINI, Cristina. Gênero e trabalho no Brasil: novas conquistas ou persistência da discriminação (Brasil, 1985/95). In: ROCHA, M.I.B. (org.). **Trabalho e gênero: mudanças, permanências e desafios**. 1ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2000. p.13-58.
- CARVALHO, José A. M.; SAWYER, Diana O. e RODRIGUES, Roberto N. **Introdução alguns conceitos básicos e medidas em demografia**. 2ª ed. São Paulo: ABEP, 1998.
- CARVALHO, Marie Jane Soares. **Gênero, Raça e Classe Social no Currículo**. Porto Alegre: UFRGS, 1999. 508p. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS, 1999.
- CATTANI, Antônio David. (org.) **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico**. — Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. Universidade, 1997.

FARIA, Wilson de. **Mapas Conceituais: aplicações ao ensino, currículo e avaliação.** São Paulo: EPU, 1995.

FERRARO (FERRARI)³⁰, Alceu R. Utilização das estatísticas educacionais dos censos demográficos e dos registros escolares: uma tipologia de análises. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.4, n.2, p.253-266, jul./set. 1979.

_____. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, fev. 1985. nº52, p.35-49.

_____. Crianças e adolescentes no Rio Grande do Sul: trabalho e analfabetismo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.22, n.2, p.203-221, jul./dez. 1997.

_____. Alfabetizar é escolarizar. **Sociedade e Estado**. Campinas, v.XIV, n.2, p.323-348, jul-dez/ 1999.

_____; MACHADO, Nádie C. F; VARGAS, Edson L.B. Qualidade das estatísticas originadas dos registros escolares: um estudo exploratório no Bairro Fragata, na Cidade de Pelotas. **Sociedade em Debate**. Pelotas, v.7, n.3, p. 47-76. Dez. /2001.

_____.; MACHADO, Nádie C. F.; VARGAS, Edson L.B. **Exclusão da escola no Brasil: segundo a Contagem da População - 1996**. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas - CNPq, 2001. 158 p.(57p. texto + 84p. tabelas e gráficos + 17p. anexos)

_____.; MACHADO, Nádie C.F. Da universalização do acesso à escola no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, ANO XXIII, n.79, p. 213-241. Ago. /2002a.

_____. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação & Sociedade**. Campinas, v.23, n.81, p.21-47, dez/ 2002b.

_____. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: RIBEIRO, Vera M. et al.(org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global 2003. p.195-207.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24^a ed. Atual. São Paulo: Cortez, 2001.

³⁰ Devido à retificação nos registros, o sobrenome Ferrari foi alterado para **Ferraro**.

- FRANÇA, Júnia Lessa. **Manual para normatização de publicações técnico científicas**. 5ª ed. – ver. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- GALEAZZI, Irene et alli. Mulheres trabalhadoras: 10 anos de mudanças no mercado de trabalho atenuam desigualdades. In: GALEAZZI, Irene (org.) **Mulher e Trabalho**: publicação especial do convenio da pesquisa de emprego desemprego na Região Metropolitana de Porto Alegre – PED-RMPA– Porto Alegre: FEE, 2001. p.9-35.
- _____; GARCIA, Lúcia. As mulheres negras no mercado de trabalho da RMPA: a sobreposição de discriminações. In: GALEAZZI, Irene (org.) **Mulher e Trabalho**: publicação especial do convenio da pesquisa de emprego desemprego na Região Metropolitana de Porto Alegre – PED-RMPA– Porto Alegre: FEE, 2001. p.37-45.
- GOFFMAN, Erving. **O estigma**. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- HIRATA, Helena. Reestruturação produtiva, trabalho e relações de gênero. **Revista Latinoamericana de Estudios del trabajo**, v.4, n. 7, 1998.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico**. v.1 – Rio de Janeiro: IBGE, 2001.
- JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores Sociais no Brasil**. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.
- MADEIRA, Felícia R. A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou... In: MADEIRA, Felícia R.(org.) **Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil**. — Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997. p. 45-133.
- OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas**, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. – São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS - 2001. Suplemento: trabalho infantil. Rio de Janeiro: IBGE, 2003. Microdados. CD-ROM.
- PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS - 2002. Rio de Janeiro: IBGE, 2003. Microdados. CD-ROM.

- POSTHUMA, Anne Caroline. Mercado de trabalho e exclusão da força de trabalho feminina. In: ABRAMO, Laís e ABREU, Alice Rangel de Paiva. **Gênero e trabalho na sociologia latino-americana**. — São Paulo; Rio de Janeiro: ALAST, 1998. p.21-38.
- PRIORE, Mary Del. (org.) **História das mulheres no Brasil**. 5ª ed. – São Paulo: Contexto, 2003.
- RAMINELLI, Ronald. Eva Tupinambá. In: PRIORE, Mary Del. (org.) **História das mulheres no Brasil**. 5ª ed. – São Paulo: Contexto, 2003. p. 11-44.
- RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. **Tempo Social: Revista de Sociologia**. da USP, São Paulo, 11(1): 189-196, mai. 1999.
- RIBEIRO, Vera M. et al.(org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global 2003.
- ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação e gênero no Brasil nos anos 80**. 1994. 63 p. Fundação Carlos Chagas e PUC –São Paulo.
- ROUANET, Sergio P. O olhar iluminista. In: NOVAES, Adauto (org.). **O olhar**. — São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. No fio da navalha: violência contra crianças e adolescentes no Brasil atual. In: MADEIRA, Felícia R. **Quem mandou nascer mulher?** Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. — Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997. p. 135-211.
- SAMARA, Eni de Mesquita. O discurso e a construção da identidade de gênero na América Latina. In: SAMARA, Eni M; SOIHET, Raquel; MATOS, Maria Izilda S. de; (orgs.) **Gênero em debate: trajetória e perspectivas na historiografia contemporânea**. — São Paulo: EDUC, 1997. p.11-51.
- SCHIENBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Tradução de Raul Fiker. Bauru, SP: EDUSC, 2001.
- SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 22ª ed. rev. e ampl. de acordo com a ABNT. São Paulo: Cortez, 2002.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. — São Paulo:Contexto, 2003a.

_____. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera M. et al.(org.) **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global , p. 89 - 113, 2003b.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003c.

SOHIET, Raquel. História, mulheres, gênero: contribuições para um debate. In: AGUIAR, Neuma. **Gênero e ciências humanas**: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres. Rio de Janeiro: Record, Rosa dos Tempos, 1997. p.95-114.

TFOUNI, Leda. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

<http://www.unhchr.ch/udhr/lang/por.pdf>

<http://www.picarelli.com/fotolegendas/fotolegenda122002b.htm>

ANEXOS

Mapa 1

Mapa Conceitual

Pergunta: “Qual seria a relação entre a educação e a inserção no mercado de trabalho, na perspectiva de gênero, nos últimos sessenta anos do século XX, no Brasil?”

Objetivos:

Identificar se existe relação de dependência entre a escolarização e inserção no mercado de trabalho, através de análise estatística (não paramétrica a priori);

avaliar algumas das variáveis envolvidas na trajetória das mulheres, a partir dos anos 40, tais como: fatores familiares, culturais, étnicos, sociais, educacionais e ocupacionais;

analisar a mobilidade social das mulheres, no período acima referido, associando a geração subsequente, a fim de identificar possíveis influências entre gerações (mães/filhas).

Conceitos:

Gênero: em um estudo inicial quanto a questões de gênero, numa perspectiva histórica na América Latina, ficou clara a necessidade de conceituar o *olhar* que o presente estudo pretende dirigir à questão. Surgiram questões como “marianismo” e “machismo”, além de associar -raça, classe e cultura - à construção da identidade de gênero, num processo dinâmico.

Trabalho/ocupação: Descrição de alguns conceitos básicos como: PIA, PEA, ocupados, desocupados (tipos de desemprego), inativos; formas de trabalho: formal, informal.

Mobilidade social: definir o processo dinâmico que envolve a movimentação social, ao longo do tempo, a partir de um critério de estratos sociais.

Escolarização/alfabetização: na perspectiva de gênero através do estudo da tendência secular, ou delimitando o campo entre 1940 e 2000.

Classe social: conceituar a partir de que referencial entenderemos o conceito, partindo de autores como Karl Marx, Max Weber, Escola de Frankfurt (como sugerido nos referidos textos)

Metodologia:

O presente estudo pretende analisar as inter-relações inerentes à questão-chave de forma quantitativa. Utilizando dados censitários, definindo o método de pesquisa de Survey. Essa metodologia constitui-se em uma das importantes ferramentas de pesquisa em ciências sociais. Pois, permite a partir de dados amostrais descobrir a distribuição de certos traços e atributos a nível populacional.

Referências bibliográficas:

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 3ª ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

BABBIE, Earl. *Métodos de Pesquisa de Survey*. — Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

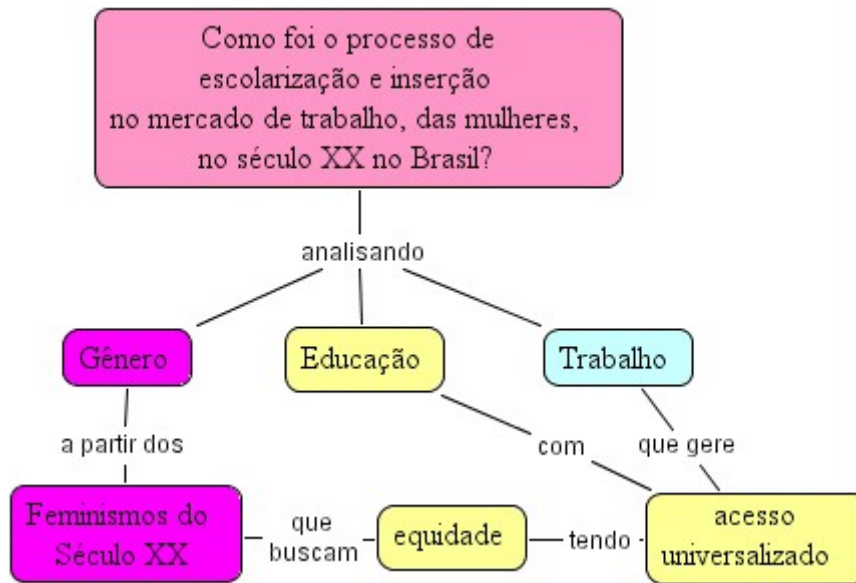
MATOS, Maria I. S. de; SOLER, Maria Angélica. (orgs.) *Gênero em debate: trajetória e perspectivas na historiografia contemporânea*. — São Paulo: EDUC, 1997.

MULHER E TRABALHO. Publicação especial do convenio de pesquisa de emprego e desemprego na Região Metropolitana de Porto Alegre. FEE, FGTAS/SINE, DIEESE, SEADE/SP, FAT. v. 1, Porto Alegre, 2001.

MULHER E TRABALHO. Publicação especial do convenio de pesquisa de emprego e desemprego na Região Metropolitana de Porto Alegre. FEE, FGTAS/SINE, DIEESE, SEADE/SP, FAT. v. 2, Porto Alegre, 2002.

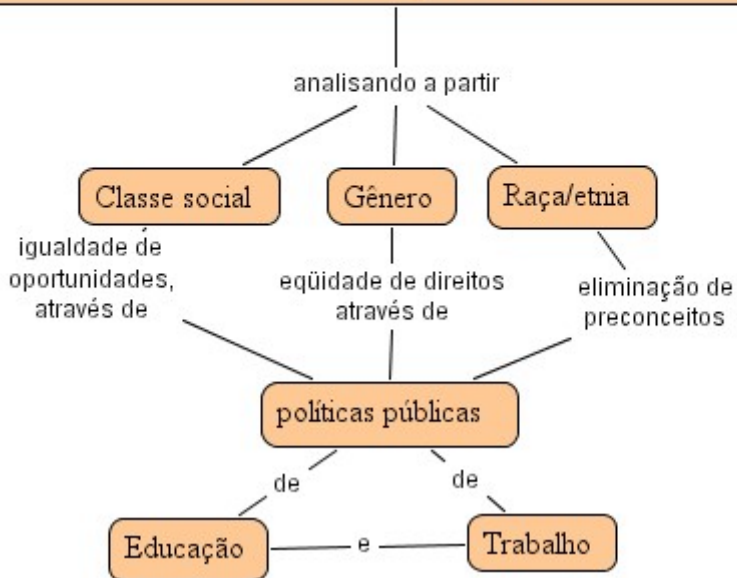
PASTORE, José; SILVA, Nelson do Valle. *Mobilidade Social no Brasil*. São Paulo: MAKRON Books, 2000.

Mapa 2



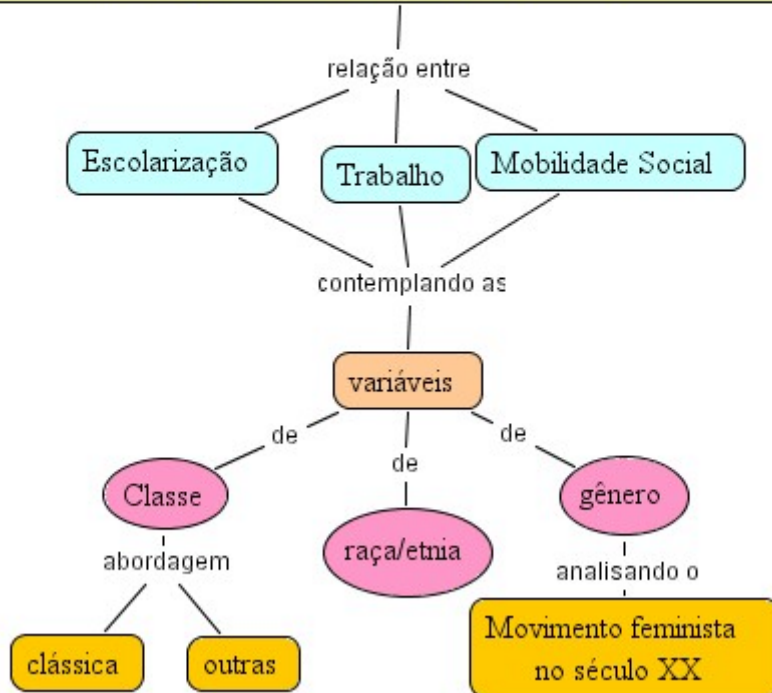
Mapa 3

Qual seria a relação entre a escolarização das mulheres, no século XX, no Brasil e sua inserção no mercado de trabalho? Quanto da mobilidade social dessas mulheres pode ser explicado a partir do aumento da escolarização observado ao longo do século?



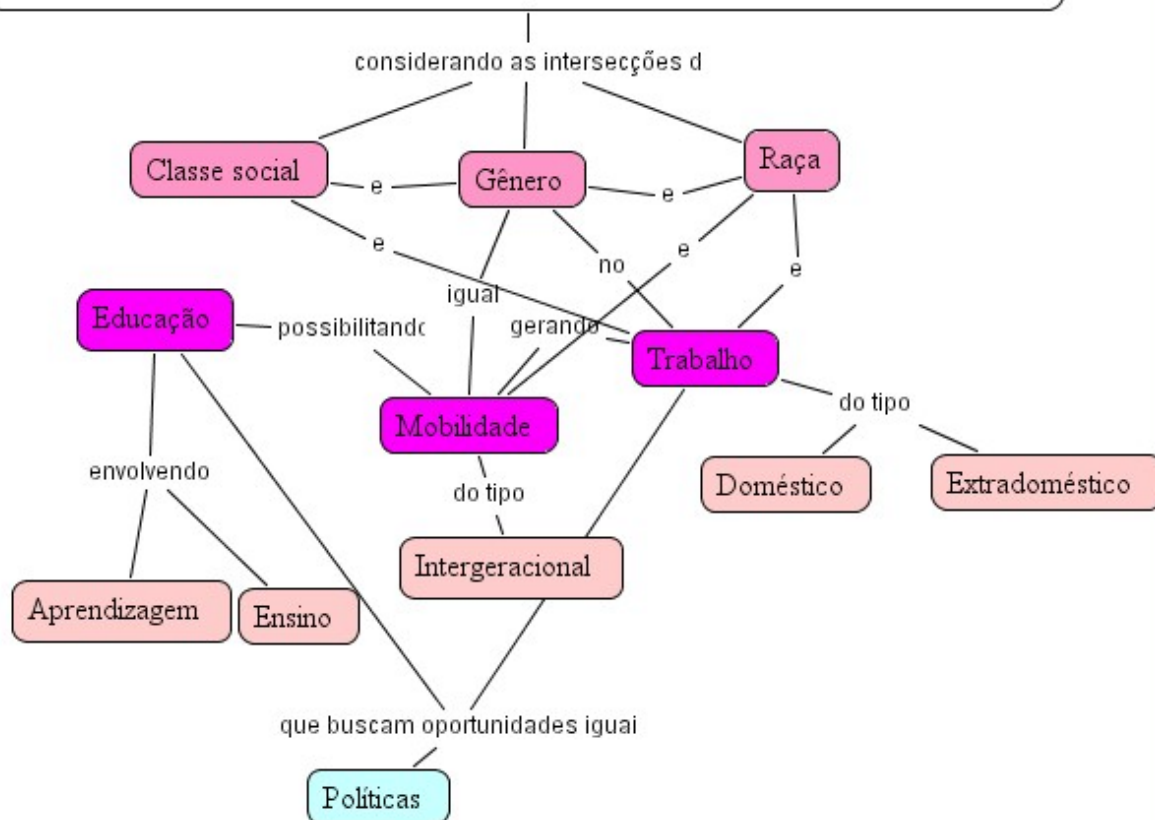
Mapa 4

Qual seria a relação entre a escolarização das mulheres, nos últimos 60 anos do século XX, no Brasil e sua mobilidade social? Ou melhor, o quanto da mobilidade social das mulheres pode ser explicado pela escolarização?



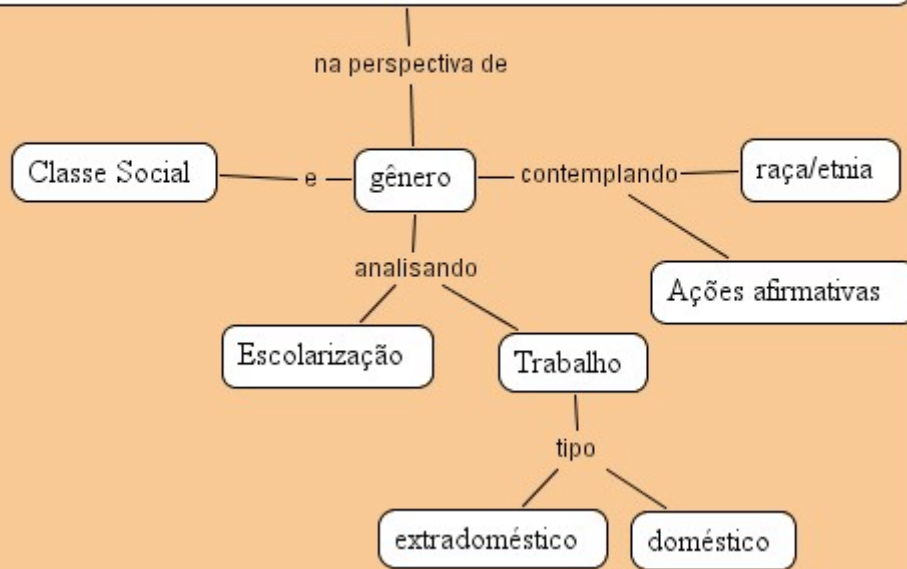
Mapa 5

Qual a situação da mulher, ao longo do século XX, iniciando pelas informações disponibilizadas pelos Censos do IBGE, contemplando classes sociais, raça/etnia, cruzando com indicadores de escolarização e trabalho? "Qual foi a trajetória social das mulheres, entre gerações, no mesmo período?"

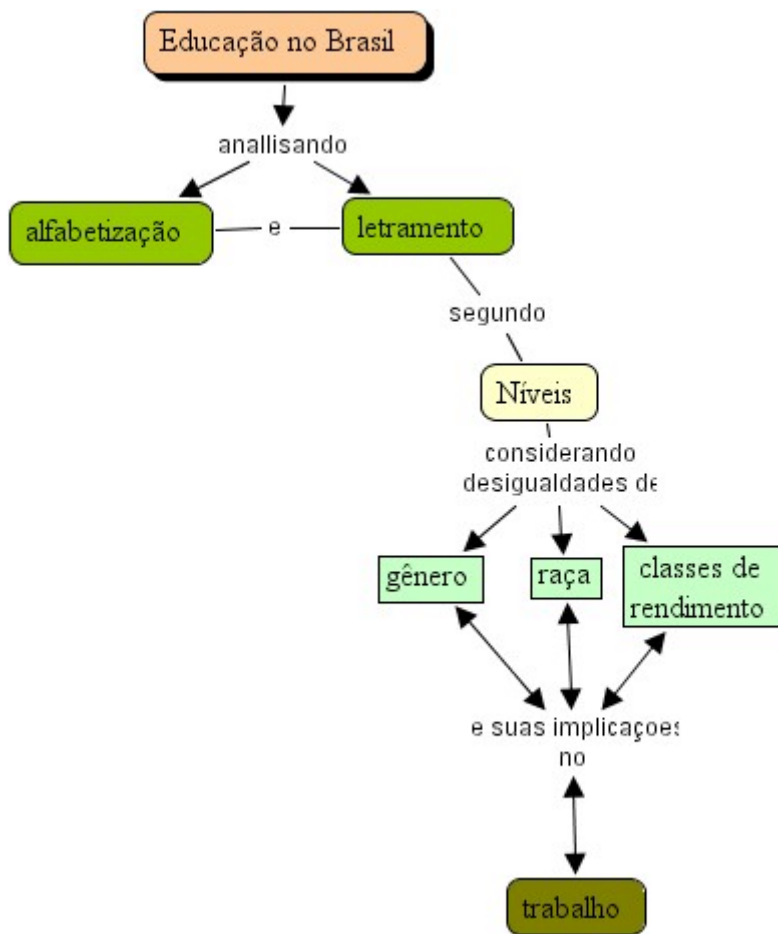


Mapa 6

A mulher, a educação e o trabalho no século XX, no Brasil: considerando as desigualdades regionais



Mapa 7



Mapa 8

