

PIERRE BOURDIEU E O CAPITAL CULTURAL: Breve análise estatística sobre a educação brasileira no Século XX

Luã Augusto da Silva Lança¹

Resumo:

Elaborado a partir de uma metodologia documental de análises sobre dados estatísticos do IBGE sobre investimentos na educação, em conjunto com um debate historiográfico e do auxílio de conceitos desenvolvidos por Pierre Bourdieu, o presente artigo – desenvolvido a partir das atividades do projeto de pesquisa de iniciação científica financiado pela FAPEMIG nos anos de 2013 e 2014 – constrói uma linha de raciocínio analítica sobre as relações existentes entre investimentos econômicos e qualidade de ensino na educação brasileira; analisando dados do primeiro e último decênio do século XX. Neste sentido, buscamos observar e compreender algumas permanências e continuidades dentro da História da educação brasileira, onde se forjou um imaginário sobre a qualidade do ensino baseado em parâmetros econômicos.

Palavras-Chave: Estudos Culturais. Pierre Bourdieu. História da Educação no Brasil

INTRODUÇÃO

Utilizando-nos de conceitos de Pierre Bourdieu e uma breve contextualização histórica sobre a cultura educacional brasileira, o presente artigo toma forma, tendo como meta uma reflexão sobre a existência ou não de *habitus* viciados e uma violência simbólica na educação brasileira de origem econômica. Com efeito, buscamos identificar se tais condições são capazes de afetar a qualidade do ensino, das instituições educacionais e da identidade dos professores no processo de transmissão do capital cultural.

No que se refere à metodologia utilizada, baseamo-nos em uma metodologia histórica, conjugada à reflexão teórica, aplicada aos dados estatísticos do IBGE². Dados estes referentes à estatísticas populacionais, sociais, políticos, culturais e educacionais, analisando o caso da cidade do Rio de Janeiro do ano de 1912 e do ano de 1999. Destarte, propomos identificar a interferência ou não da economia destinada às instituições educacionais básicas, na qualidade do aprendizado que o aluno recebe

¹ Graduando do curso de História pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Campus Coração Eucarístico. Pesquisador Iniciação Científica/FAPEMIG. E-mail: lua_lanca@yahoo.com.br

² Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

neste. Assim, queremos compreender a cultura educacional do país – tanto privada quanto pública - por meio de dados de conclusão de curso e custos.

1 CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO IMAGINÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Na história do Brasil, são diversas as imagens criadas sobre os povos que compõem sua nação. São “ideias” que surgiram e se modificaram com o passar do tempo, em meio aos diversos acontecimentos político-sociais pelos quais o país passou. Mas, o que se pode ver, por fim, é a crença de uma aparente homogeneidade nacional que os estrangeiros observadores julgam perceber e os próprios brasileiros pensam reconhecer (CABRAL; CASTILHO, 2004).

Sobre o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais no Brasil, pode-se pensar em uma divisão didática de sete momentos históricos, que vão desde a chegada portuguesa nas terras ameríndias até os tempos atuais. A divisão se constituiria nos seguintes períodos: a colônia, o império, a 1ª República, a Era Vargas, o nacional desenvolvimentismo, o período militar e a transição democrática.

O período das práticas educacionais na colônia corresponde ao período Jesuítico, que vai de 1500 a 1759, e ao período Pombalino, de 1759 a 1824. O período imperial data da Constituição de 1824 e a obrigatoriedade do ensino primário, indo até 1889. A 1ª República, entre 1889 e 1930, marca a liberdade e a laicidade do ensino, assim como a gratuidade da escola primária. Já a Era Vargas, de 1930 a 1945, se destaca, historicamente, pela elaboração das Diretrizes da Educação Nacional, pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação e pelo movimento da Nova Escola. No período correspondente ao nacional desenvolvimentismo, entre 1946 e 1964, a expressão “diretriz e bases” e a questão sobre a democratização *versus* a privatização do ensino são os marcos. O período militar, de 1964 a 1984, é caracterizado pela elitização do ensino público e regulamentação de órgãos de representação estudantil. E, por fim, a transição democrática a partir de 1984 apresenta grandes projetos como a Centros Integrados de Educação Básica (CIEP), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o PCN³, configurando momento de destaque para educação no país (ROMANELLI, 1992).

Trata-se de uma divisão didática que auxilia na compreensão do processo histórico de desenvolvimento das políticas e práticas educacionais no país. A partir dela, pode-se construir uma proposta mais aprofundada sobre um determinado viés ou área da educação; sendo para o presente artigo, o interesse sobre o imaginário forjado acerca da produção e qualidade de um capital cultural no país frente à cultural material.

E utilizando Ginzburg (2006) observa-se que as estruturas básicas da cultura educacional brasileira podem ser concebidas a partir do processo configurado pelo teórico como circularidade cultural, que seria:

³ Parâmetros Curriculares Nacionais.

A existência de desníveis culturais no interior das assim chamadas sociedades civilizadas [...] Todavia, o emprego do termo cultura para definir o conjunto de atitudes, crenças, códigos de comportamentos próprios das classes subalternas num certo período histórico e relativamente tardio [...] Só através do conceito de "cultura primitiva" e que se chegou de fato a reconhecer que aqueles indivíduos outrora definidos de forma paternalista como "camadas inferiores dos povos civilizados" possuíam cultura. A consciência pesada do colonialismo se uniu assim a consciência pesada da opressão de classe. (GINZBURG, 2006, p.12)

Uma visão que, ao tratar de questões como desníveis culturais em sociedades civilizadas, torna possível identificar indivíduos classificados a partir de formas paternalistas, com a consciência do colonialismo; correspondendo a história brasileira. De uma sociedade que buscou e ainda busca civilizar-se por olhos alheios.

Contudo, esta análise de Ginzburg (2006) apenas não fornece a base necessária para se compreender a realidade de *Habitus* e violências simbólicas presentes na cultura educacional brasileira. Em como se forjou esse imaginário dual da cultura educacional e da qualidade de ambas. Para tal, se faz necessário um aprofundamento teórico; utilizando das teorias de Pierre Bourdieu.

2 SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NA LEITURA DE BOURDIEU

A partir da década de 1960, Pierre Bourdieu contribui significativamente para a formação do pensamento sociológico e educacional do século XX. Desenvolvendo importantes conceitos como os de *Habitus*, Violência Simbólica e Capital Cultural – conceitos estes que no decorrer do texto serão exemplificados.

Quando Bourdieu busca responder os problemas referentes ao campo da educação, ele o faz devido a pesquisas implementadas pelos governos americano, francês e inglês desde o fim da década de 1950, onde, em síntese, demonstravam o peso que a origem social exercia sobre o destino escolar dos alunos. Um problema que verificava a escola não mais como espaço de justiça e igualdade entre os estudantes, de instituição neutra. Bourdieu, então, mostra que para melhor se compreender os acontecimentos, era necessário buscar compreender todo um sistema social em que o indivíduo em processo de formação educacional faz parte (ALMEIDA, 2007; PIES, 2011).

São diversos os autores das ciências humanas que consentem na importância dos escritos de Pierre Bourdieu para os estudos deste campo científico. E no contexto do Brasil não é diferente. Sobre a realidade brasileira educacional são autores como Nogueira e Nogueira (2002), Almeida (2007), Pies (2011) e Souza (2012) entre outros, que realizam interpretações bourdieusianas sobre o problema da escola e da educação no país. Analisando em seus estudos, as diferenças de desempenho escolar entre os estudantes, relacionando os estudos à renda econômica destes indivíduos.

Mas para que se possa compreender todo o estudo a seguir, deve-se conhecer e reconhecer os conceitos básicos dos estudos de Bourdieu, para que melhor se entenda a sua análise e a interpretação da mesma no decorrer deste artigo e dos demais estudos baseados neste autor.

2.1 Conceitos Básicos de Bourdieu

Um dos primeiros e importantes conceitos que se deve conhecer é o de *Habitus*, que em Bourdieu é entendido como uma oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais (SOUZA, 2012).

Bourdieu (1983) evidencia que:

É a sua posição presente e passada na estrutura social que os indivíduos, entendidos como pessoas físicas, transportam com eles, em todo tempo e lugar, sob a forma de *habitus*. Os indivíduos "vestem" os *habitus* como hábitos, assim como o hábito faz o monge, isto é, faz a pessoa social, com todas as disposições que são, ao mesmo tempo, marcas da posição social e, portanto, da distância social entre as posições objetivas, entre as pessoas sociais conjuntamente aproximadas e a reafirmação dessa distância e das condutas exigidas para "guardar suas distâncias" ou para manipulá-las estratégica, simbólica ou realmente reduzi-las, aumentá-las ou simplesmente mantê-las (BOURDIEU, 1983, p. 75).

O que para a presente análise se fará importante, pois, tal conceito auxilia na compreensão sobre o hábito que o professor incorpora frente à realidade educacional brasileira. Identificando de que maneira este assume seu papel profissional em sociedade. Concebendo sua identidade de indivíduo e de membro de uma coletividade.

O próximo conceito é o da violência simbólica. Esta aconteceria por meio de uma coerção realizada pelo dominante sobre o dominado. Não podendo o dominado reconhecer tal situação devido a sua relação imposta como natural (SOUZA, 2012).

Ao pensar esta situação na realidade educacional brasileira:

Se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclama ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios (BOURDIEU, 1998, p.53).

Sendo desta forma o conceito de violência simbólica aplicável à compreensão da sociedade brasileira. Sociedade onde historicamente observa-se acontecer uma condução das normas básicas da sociedade pelas elites (VISCARDI, 2001). Relacionando desta forma, tal poder social, com o papel da instituição escolar nesta sociedade e com a figura daqueles que são os responsáveis por sua administração, condução e funcionamento: secretários de educação, diretores, coordenadores, entre outros. Identificando a existência ou não de um projeto político educacional, de políticas públicas de educação que carregam consigo uma violência simbólica.

E, por fim, o conceito de capital cultural, que se auto explica usando as palavras do próprio Bourdieu retiradas do texto “Os três estados do capital cultural” Bourdieu (1979):

O capital cultural pode existir sob três formas: *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural - de que são, supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais. (BOURDIEU, 1979, p.02)

Assim, segundo o apontamento de Souza (2012) em seus estudos, o capital cultural em ordem, seria mais bem colocado como a terceira etapa conceitual do processo de pensamento de Bourdieu. Tendo como antecessores a esse, o de *Habitus* e de Violência Simbólica. E por mais que se aborde apenas um dos conceitos, deve-se ter sempre a clareza dos demais. Pois, só assim haverá a compreensão da abordagem que se realizará tanto no decorrer deste artigo quanto em outros estudos.

Apresentadas as teorias a serem utilizadas passemos para análise dos dados.

3 ANALISANDO OS DADOS: O INICIO DO SÉCULO

A escolha para analisar os dados apenas referentes ao Rio de Janeiro é devido a cidade ser a capital federal do país nas primeiras décadas do século XX, e mantendo, mesmo após perder esse título, a posição de destaque no cenário nacional e mesmo da região sudeste.

O Anexo I consta de dados de conclusão de curso do ensino primário público e particular do ano de 1912 no Rio de Janeiro. Nele observa-se que dos 24 distritos municipais citados, apenas 3 - Espírito Santo, Inhaúma e Jacarepaguá - apresentam indicadores diferentes. São dados que nos orientam para uma leitura sobre o total de concluintes do ensino primário provenientes de escolas públicas, e de escolas particulares. Vendo que da maioria, um total se encontra no sistema particular de ensino neste contexto.

No Anexo II - sobre despesas gastas anualmente entre as duas categorias de ensino citadas acima, observa-se que uma parcela relativamente maior de renda é encaminhada para o ensino público. No caso do ensino particular, mesmo com pouca renda, ainda assim obtém os melhores resultados sobre o número de concluintes do ensino primário.

Possuindo estas duas informações, é possível pontuar importantes informações a partir de todos os dados apresentados até o momento⁴. Todavia, continuemos a análise dos dados.

A segunda análise é a de que, a renda no início do século para o campo da educação, era considerável tanto na arrecadação privada, quanto na pública. Assim, instituição de qualidade não pode ser determinada pela sua constituição política – pública ou privada -, pautada na arrecadação financeira. A qualidade está diretamente ligada à gestão e aos gestores. Onde esses possuem o papel de grande importância ao determinar, avaliar e corrigir o processo de transmissão instituição-professor-aluno do capital cultural. Impedindo ocorrências de violências simbólicas.

3.1 Analisando os dados: o fim do século

Analisando os dados estatísticos referentes a última década do século XX, mais precisamente ao ano de 1999, vemos algumas permanências apresentadas nos dados anteriores. Mesmo passado meio século de vários sistemas de políticas educacionais.

A partir de dados encontrados no Anexo III, que consta de informações sobre analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais idade, segunda as grandes regiões da federação, o que se observa é que os melhores resultados, ou seja, os menores índices de analfabetismo encontram-se nas regiões de melhor poder aquisitivo, a princípio. Mas, se tratando de história, cabe ressaltar que não apenas do poder aquisitivo elas são privilegiadas. Se verificarmos, são as regiões que desde o início receberam maior atenção, tanto política, quanto cultural. Sendo, portanto, privilegiadas com melhores escolas, museus, espaços culturais diversos (SCHWARCZ, 1993).

As regiões são a do Sudeste e Sul. O Sudeste com um passado de formação histórico social muito importante que possibilita a transmissão de valores com maior estabilidade; sendo desde o fim do período Imperial e início do republicano, centro das elites participativas e condutoras da política nacional (ALMEIDA, 2007). E o Sul que, devido a sua formação por indivíduos de origem preponderantemente européia,

⁴ A primeira é a de que, no contexto nacional da Primeira República (1889-1930), momento ainda de transição do sistema político nacional, com mudanças políticas, sociais e culturais, com o fim legal – o que não significa na prática – da escravidão e chegada de imigrantes europeus, entre outros fatores, na Capital Federal algumas permanências se mantinham no âmbito da educação. E mesmo sendo primazia da República a garantia dos direitos civis, políticos e sociais, as elites nacionais se mantinham conduzindo o processo de transformação na educação. Assim, os melhores resultados, mesmo que parcela considerável do orçamento público fosse encaminhada à educação pública, se dariam na educação privada e elitista.

possuidores de outro tipo de vida cultural e social, se comparada à realidade colonial brasileira; podendo assim, ter uma visão diferenciada, no sentido de pertencimento dentro do território nacional (ARANHA, 2006).

E no Anexo IV, de despesas do governo estadual segundo suas funções, o que se vê é que, assim como em 1912, no ano de 1999 a educação – agora representando apenas a parte pública - permaneceu recebendo orçamento suficiente em teoria para a realização de um bom projeto educacional, recebendo o segundo melhor investimento público monetário dos serviços públicos prestados.

Interessante ressaltar a importância do ano de 1999, pois, o governo que assume a presidência no mandato seguinte, que inicia o século XXI, insere no campo da educação projetos que incentivam as camadas populares da sociedade ao estudo, rompendo com o passado do século XX de uma educação orientada pelas elites, fornecendo a essa parte da sociedade uma perspectiva de conquista de direitos do cidadão em todos os âmbitos – políticos, civis e sociais; não realizando como anteriormente a construção de um em benefício do outro (GOMES, 2003). Uma promoção das três formas do capital cultura.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: EDUCAÇÃO, SUBJETIVA E REALIDADE:

Assim, a partir da análise dos dados estatísticos, unidos aos conceitos de Bourdieu, observa-se que não há envolvimento direto entre qualidade de ensino e investimento financeiro institucional. Esta qualidade estaria então, de acordo com as aplicações de Bourdieu, diretamente ligada com a estrutura basilar dos alunos: a família⁵. Interferência mais próxima do primeiro e segundo estados do conceito, os estados incorporados e objetivados respectivamente. Deve-se assim, procurar reconhecer onde de fato ocorre a violência simbólica, pois as ações incorporadas – as práticas de gestores e educadores - elas sim é que talvez pressuponham a violência real. O corpo de educadores, administrados e gestores e a maneira como se responsabilizam por ela, é que causam as maiores violências na educação do país. E não a distribuição de renda e a capacidade de financeiramente adquirir capital cultural.

Tornando interessante de se observar que, independente da influência econômica de investimentos institucionais, a qualidade e o aproveitamento do aluno parte mais diretamente do apoio incorporado e subjetivo – utilizando os conceitos de Bourdieu -, de seu contexto social participativo. Apontando desde já para um problema de violência simbólica menor no nível institucional econômico e maior nas categorias subjetivas e incorporadas dentro da realidade educacional brasileira, por parte daqueles que são responsáveis pela transmissão do conhecimento, e de possibilitar as condições de igualdade e aprendizagem: os educadores.

⁵ Identifica-se como famílias todo o contexto social no qual o aluno esta inserido ativamente em contato e troca de aprendizados com outros agentes sociais.

Compreendendo assim que a cultura educacional no Brasil foi forjada de cima para baixo, sofrendo sempre com um processo circular de ideias; não sendo a distribuição de renda na educação, o fator determinante das diferenças alardeadoras da qualidade na formação dos alunos no país. Tornando-se assim não justificável, a título de exemplo, o argumento do professor mal pago em não realizar um trabalho competente e responsável devido a esta questão. Sendo que a questão de uma boa educação e formação dos alunos está muito mais voltada a uma questão subjetiva; uma questão de identidade profissional, moral, ética e de compromisso social. Onde alguns agentes e instituições adquirem posturas mais firmes e acabam por cometerem atos de violências simbólicas sobre os indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem, realizando práticas que impedem a transmissão do capital cultural e que são as faces visíveis dos problemas educacionais no país. Desconstruindo discursos forjados que ligam os problemas da educação brasileira às questões de investimento e distribuição orçamentária.

Abstract:

Drawn from documentary analysis methodology on statistical data of the IBGE on investments in education, together with a historiographical debate and the backups of the concepts developed by Pierre Bourdieu, this article - drawn from the activities of the research project scientific initiative funded by FAPEMIG in the years 2013 and 2014 - builds an analytical line raciocino on existing relationships between economic investment and quality of teaching in Brazilian education; Analyzing data from the first and last decade of the twentieth century. Seeking to observe and understand some constants in the history of Brazilian education changing its presentation, but continues to conduct an entire structure of national elites in the educational field. Thus providing a reading that is more reflective and promotes questioning in favor of building a better education in the country.

Keywords: Cultural Studies - Pierre Bourdieu - Education in Brazil

Referencias:

ALMEIDA, Ana Maria F. A noção de Capital Cultural é útil para se pensar o Brasil? In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Org.). **Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p.44-59.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

BONAMINO, Alicia et al. **Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar**: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. Revista Brasileira de Educação [online]. 2010, v.15, n.45, p. 487-499.

BOURDIEU, Pierre. Les trois états du capital culturel. **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, n. 30, nov. p. 3-6, 1979.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998.

CABRAL, Marcondes; CASTILHO, Annita de. A Psicologia no Brasil. In: ANTUNES, Mitsuko Aparecido Makino (Org.) **História da psicologia no Brasil**: primeiros ensaios. Rio de Janeiro: UERJ. 2004. Cap.2.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: “O Cotidiano e as ideias de um Moleiro perseguido pela inquisição: prefácio à edição Italiana”. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p.13.

GOMES, Ângela de Castro. Venturas e Desventuras de uma República de Cidadãos. In: ABREU, M; SOIHET, R. (Org.) **Ensino de história**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p.152-167.

HOBBSBAWM, **A era dos impérios**: 1875-1914. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p.337-405.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas do Século XX**: populacionais, sociais, políticas e culturais.
<<http://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas/educacao>> Acesso em: 10 Mar. 2014

MONLEVADE, João. **Educação pública no Brasil**: contos e descontos. Ceilândia-DF: Idea, 1997.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação Sociologia** [online]. 2002, v.23, n.78, pp. 15-35.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. O Direito à Educação. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. São Paulo: Xamã, 2007, p. 15-41.

PIES, Neri Gervasio. **Capital cultural e educação em Bourdieu**. 2011. 71f. (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil**: 1930-1973. Petrópolis: Vozes, 1992.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. 4.ed. São Paulo: Companhia das Letras. 1993. Cap.6, p.189-238.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Um novo capital cultural**: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. Educ. Soc. [online]. 2005, v.26, n.90, p. 77-105.

SOUZA, Liliane Pereira de. **A violência simbólica na escola**: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. Revista LABOR [online]. 2012, v.1, nº7, p. 20-34.

VISCARDI, Cláudia M. R. **Teatro das oligarquias**: uma revisão da política do “café com leite”. Belo Horizonte: C/ Arte, 2001. p 83. **ANEXO - I**

Ensino primario
Enseignement primaire
Ensino publico e particular (1912)
Enseignement public et privé
CONCLUSÃO DO CURSO — CONCLUSION DU COURS

DISTRICTOS MUNICIPAES DISTRICTS MUNICIPAUX	Nas escolas publicas Dans les écoles publi- ques			Nas escolas particulares Dans les écoles privées			Somma Somme		
	Sexo masculino Sexe m a s- culin	Sexo feminino Sexe fé- minin	Total	Sexo masculino Sexe m a s- culin	Sexo feminino Sexe fé- minin	Total	Sexo masculino Sexe m a s- culin	Sexo feminino Sexe fé- minin	Total
	1 Candelaria.....	—	—	—	37	8	45	37	8
2 Santa Rita.....	7	23	30	93	4	97	100	26	126
3 Sacramento.....	—	5	5	107	24	131	107	29	136
4 São José.....	—	9	9	26	—	26	26	9	35
5 Santo Antonio.....	6	35	41	114	16	130	120	51	171
6 Santa Theresza.....	—	—	—	19	26	45	19	26	45
7 Gloria.....	2	25	27	121	52	173	123	77	200
8 Lagoa.....	10	14	24	96	32	128	106	46	152
9 Gaven.....	1	9	10	18	12	30	19	21	40
10 Sant'Anna.....	10	45	55	48	5	53	58	50	108
11 Gambôa.....	—	—	—	4	9	13	4	9	13
12 Espirito Santo.....	2	50	52	4	2	6	6	52	58
13 São Christovão.....	3	37	40	63	9	72	66	46	112
14 Engenho Velho.....	4	30	34	242	169	411	246	189	435
15 Andarahy.....	7	35	42	78	10	88	85	45	130
16 Tijuca.....	3	7	10	—	45	43	3	50	53
17 Engenho Novo.....	30	66	96	22	21	43	42	37	79
18 Meyer.....	—	22	22	21	8	29	21	30	51
19 Inhaúma.....	3	40	43	20	20	40	23	60	83
20 Itrajá.....	—	5	5	52	37	89	52	42	94
21 Jacarépaguá.....	2	4	6	1	1	2	3	5	8
22 Campo Grande.....	—	—	—	16	12	28	16	12	28
24 Santa Cruz.....	6	—	6	9	1	10	15	1	16
TOTAL.....	86	460	546	1.211	461	1.672	1.297	921	2.218

Despesa publica e particular (1907-1912)

Dépense publique et privée

ANEXO - III

DISCRIMINAÇÃO DA DESPESA COM O ENSINO PUBLICO E O ENSINO PARTICULAR - SPECIFICA-
TION DE LA DÉPENSE POUR L'ENSEIGNEMENT PUBLIC ET L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ

ANNOS ANNÉES	DESPESA REALIZADA DÉPENSE VÉRIFIÉE		
	Despesa publica Dépense publique	Despesa particular Dépense privée	Total Total
1907.....	12.986:872\$552	2.411:432\$984	15.398:305\$536
1908.....	13.256:056\$378	2.817:765\$305	16.073:821\$683
1909.....	12.010:985\$614	3.681:665\$847	15.692:651\$461
1910.....	12.583:296\$219	3.877:194\$350	16.460:490\$569
1911.....	15.050:111\$382	4.353:640\$486	19.403:751\$868
1912.....	21.316:230\$631	5.108:049\$415	26.424:280\$046

ANEXO - iii

Tabela 2.81 - Taxas de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por situação do domicílio e sexo, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas - 1999

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Taxas de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade (%)								
	Total			Situação do domicílio					
				Urbana			Rural		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Brasil (1)	13,13,3		13,3	9,7	9,0	10,3	29,0	30,2	27,7
Norte (1)	11,6	11,7	11,5	11,6	11,7	11,5	—	—	—
Rondônia (2).....	9,6	9,0	10,2	9,6	9,0	10,2	—	—	—
Acre (2).....	15,5	18,0	13,4	15,5	18,0	13,4	—	—	—
Amazonas (2).....	8,8	8,8	8,8	8,8	8,8	8,8	—	—	—
Roraima (2).....	8,6	9,3	8,0	8,6	9,3	8,0	—	—	—
Pará (2).....	12,4	12,5	12,4	12,4	12,5	12,4	—	—	—
Região Metropolitana de Belém.....	4,8	3,9	5,5	4,8	3,9	5,5	—	—	—
Amapá (2).....	9,5	8,8	10,1	9,5	8,8	10,1	—	—	—
Tocantins.....	21,0	22,8	19,1	16,9	17,8	16,1	29,0	32,1	25,6
Nordeste	26,6	28,7	24,6	19,1	19,8	18,5	41,0	44,2	37,6
Maranhão.....	28,8	31,0	26,6	21,7	22,1	21,3	34,5	37,7	31,2
Piauí.....	31,6	35,2	28,4	22,1	23,7	20,8	45,3	49,9	40,5
Ceará.....	27,8	31,8	24,1	20,4	22,4	18,7	44,0	50,4	37,2
Região Metropolitana de Fortaleza.....	14,3	15,4	13,4	13,7	14,8	12,8	39,7	41,2	38,3
Rio Grande do Norte.....	25,5	29,0	22,4	21,4	23,4	19,6	34,4	39,7	28,8
Paraíba.....	25,9	28,5	23,6	18,7	19,0	18,4	42,0	48,4	35,9
Pernambuco.....	24,7	26,4	23,2	19,2	19,8	18,8	44,4	48,5	40,3
Região Metropolitana de Recife.....	12,0	11,4	12,5	11,3	10,8	11,8	22,9	20,7	25,1
Alagoas.....	32,8	35,5	30,4	25,0	26,6	23,6	49,7	53,1	46,2
Sergipe.....	23,9	25,8	22,1	15,7	15,4	15,9	45,4	49,7	40,7
Bahia.....	24,7	25,4	24,1	15,8	15,7	15,9	40,2	40,4	40,0
Região Metropolitana de Salvador.....	7,6	6,7	8,3	7,1	6,2	7,9	20,9	20,5	21,4
Sudeste	7,8	6,8	8,7	6,4	5,2	7,5	19,4	18,6	20,3
Minas Gerais.....	12,2	11,3	12,9	8,7	7,5	9,7	24,8	23,7	26,0
Região Metropolitana de Belo Horizonte.....	6,3	5,3	7,1	5,7	4,7	6,6	12,0	11,4	12,6
Espírito Santo.....	11,1	10,0	12,2	9,0	7,4	10,4	17,7	17,2	18,4
Rio de Janeiro.....	6,0	4,9	7,0	5,3	4,0	6,3	21,7	21,4	21,9
Região Metropolitana do Rio de Janeiro.....	4,5	3,4	5,5	4,5	3,3	5,4	14,7	16,3	13,2
São Paulo.....	6,2	5,1	7,2	5,8	4,7	6,9	10,9	10,2	11,7
Região Metropolitana de São Paulo.....	5,1	4,0	6,1	5,1	4,0	6,1	4,8	3,6	5,9
Sul	7,8	8,1		6,5	5,6	7,3	12,4	12,1	12,8
Paraná.....	10,2	8,9	11,4	8,6	7,1	10,0	16,4	15,5	17,5
Região Metropolitana de Curitiba.....	5,1	4,0	6,1	4,6	3,4	5,6	12,2	11,3	13,1
Santa Catarina.....	6,8	6,5	7,1	5,4	5,0	5,9	10,7	10,7	10,7
Rio Grande do Sul.....	6,1	5,7	6,4	5,0	4,5	5,5	10,0	10,1	10,0
Região Metropolitana de Porto Alegre.....	4,0	3,4	4,5	3,8	3,2	4,4	6,7	7,3	6,1
Centro-Oeste	10,8	10,5	11,0	9,1	8,3	9,7	18,9	19,6	18,1
Mato Grosso do Sul.....	10,9	9,9	12,0	9,4	8,1	10,7	19,4	18,5	20,5
Mato Grosso.....	11,8	11,4	12,2	9,4	8,5	10,2	19,0	19,0	19,0
Goiás.....	12,5	12,5	12,5	10,7	10,1	11,3	20,7	22,4	18,8
Distrito Federal.....	5,1	4,9	5,2	4,7	4,5	4,9	8,7	8,9	8,5

Fonte: Síntese de indicadores sociais 2000. Rio de Janeiro: IBGE, 2001. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 5).

(1) Excluídas pessoas da zona rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá. (2) Excluídas pessoas da zona rural.

ANEXO – IV

**Tabela 2 - Despesas do Governo Estadual, segundo as funções
Brasil - 1999-2002**

Função	1999		2000		2001		2002	
	Valor (1 000 000 R\$)	%						
Total	140 513 055	100	155 533 670	100	167 134 236	100	190 234 600	100
Serviços Públicos Gerais	47 586 104	34	55 000 702	35	57 310 445	34	64 565 807	34
Defesa Nacional	-	-	-	-	-	-	-	-
Ordem e Segurança Pública	15 267 585	11	18 188 094	12	20 888 966	12	24 658 977	13
Atividades Econômicas	16 995 831	12	11 536 666	7	10 497 476	6	11 784 761	6
Proteção ao Meio Ambiente	864 727	1	1 041 830	1	1 072 441	1	1 492 096	1
Habitação e Urbanismo	2 897 832	2	2 642 818	2	2 690 582	2	2 847 998	1
Saúde	8 993 763	6	11 408 631	7	13 815 871	8	16 251 633	9
Educação	19 863 433	14	23 140 880	15	26 780 711	16	29 832 166	16
Cultura e Desportos	783 695	1	854 008	1	862 759	1	1 014 082	1
Proteção Social	27 257 085	19	31 720 041	20	33 214 985	20	37 787 080	20

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Contas Nacionais, Despesas Públicas por Funções 1999-2002.

Nota: As diferenças apresentadas entre soma de parcelas e respectivos totais são provenientes do critério de arredondamento.