

4. Defesa de investimentos em capital humano no pensamento econômico dos anos 1990

Neste capítulo serão estudados alguns importantes pensadores brasileiros que, preocupados com diversos aspectos de nossa pobreza e ou desigualdade, enfatizaram a importância da educação para o nosso desenvolvimento, aspecto abraçado pela Teoria do Capital Humano. Os trabalhos de Cristovam Buarque, José Márcio Camargo, Samuel Pessôa, Francisco Ferreira, Ricardo Paes de Barros e Marcelo Neri foram de fundamental importância na definição de nossas políticas sociais de combate à pobreza e à desigualdade. No segundo semestre de 2013, realizaram-se entrevistas com José Márcio Camargo, Samuel Pessôa e Francisco Ferreira. Este capítulo se baseia nestas entrevistas e em levantamentos bibliográficos.

Tratarei do resgate, por Ricardo Paes de Barros, nos anos 1990, das ideias de Langoni, que iriam influenciar nossa atual agenda pública. Em seguida será analisada a contribuição de destacados economistas da PUC-Rio e da FGV-Rio, Camargo, Ferreira, Pessôa e Neri. Também o pensamento desenvolvimentista, representado por Buarque, que incorporou aspectos da Teoria do Capital Humano, será comentado. Finalmente, comentarei alguns indícios que evidenciam que a sociedade brasileira passou a dar maior valor à educação, ponto defendido pela Teoria do Capital Humano.

4.1. O resgate das ideias de Langoni e a agenda pública

Ricardo Paes de Barros, PhD em Economia pela Universidade de Chicago, é considerado um dos expoentes da atual política de transferência de rendas no Brasil. Paes de Barros *et alli*, em *Determinantes do desempenho educacional no Brasil*, focalizam o baixo investimento em capital humano em nosso país, apesar de apontarem para as estimativas que indicam os retornos proporcionados por este tipo de investimento, bem como para a perpetuação da desigualdade no caso de não haver uma mudança neste padrão de investimentos.

No Brasil, a combinação de um sistema educacional público precário com graves imperfeições no mercado de crédito tem feito com que o nível de investimentos em capital humano esteja sistematicamente abaixo dos padrões internacionais [...]. Este fato surpreende na medida em que todas as estimativas existentes para as taxas de retorno desse tipo de investimento apresentam valores bastante atraentes (Barros et alli, 2013: 1).

A preocupação com a transmissão da pobreza de geração em geração é expressa:

mais preocupante que o subinvestimento em capital humano é o fato de este ser tão mais acentuado quanto mais pobre é a família. Como o grau de pobreza de um indivíduo é fortemente determinado por seu nível educacional, essa natureza diferenciada do subinvestimento em educação leva à transmissão intergeracional da pobreza. Os indivíduos nascidos em famílias pobres hoje tenderão a ter escolaridade inferior e serão, com maior probabilidade, os pobres de amanhã (Barros et alli, 2013: 1).

O investimento em capital humano depende das expectativas de um retorno que compense a decisão de adiar a entrada no mercado de trabalho, e de uma oferta de crédito que facilite esta decisão:

os investimentos em capital físico e humano - componentes fundamentais do processo de crescimento econômico - ocorrem não só quando as taxas de retorno esperadas para esses investimentos compensam o custo de oportunidade dos recursos investidos, mas também quando o mercado de crédito não impede que essas oportunidades sejam exploradas. Numa economia em que os mercados são perfeitos, a contínua geração de oportunidades promissoras de investimento é condição necessária e suficiente para que haja um processo de crescimento sustentado (Barros et alli, 2013: 2-3).

A característica de descentralização na decisão da realização de investimentos em capital humano é abordada, ao pontuar o autor que tal investimento não depende somente das políticas de incentivo:

outra particularidade desse tipo de investimento é que não pode ser aumentado por uma decisão unilateral do governante, ao contrário de grande parte dos investimentos em capital físico. A decisão de investir em capital humano é estritamente descentralizada. Assim, o investimento em capital humano só pode ser aumentado se for reduzido o grau de imperfeição dos mercados de crédito, ou se as taxas de retorno desse investimento forem elevadas ao ponto em que, mesmo com as imperfeições existentes, compense aos agentes a realização do investimento. Conclui-se, desse modo, que as variáveis correlacionadas com custos e benefícios do investimento em capital humano ou que reflitam imperfeições de crédito são as principais candidatas a determinantes relevantes do investimento em capital humano (Barros et alli, 2013: 2-3).

Em *A recente queda na desigualdade de renda e o acelerado progresso educacional brasileiro da última década*, Barros, Franco e Mendonça lembram o pioneirismo de Langoni ao pensar a desigualdade como consequência da

deficiência no sistema educacional. Teria sido a recente expansão educacional responsável pela queda do índice de Gini entre 2001 e 2005?

Em meados da década de 1970, Langoni (2005) demonstrava que o crescimento da desigualdade no Brasil era uma consequência direta da lenta expansão do sistema educacional. Mais que isso, ressaltava que o combate à desigualdade requereria, necessariamente, uma expansão acelerada do sistema educacional. Desde então a relação entre educação e desigualdade vem recebendo grande atenção da literatura econômica. [...] Ao longo da última década ocorreu, enfim, uma expansão educacional acelerada. O progresso educacional nos últimos dez anos foi mais de duas vezes o observado nos dez anos anteriores. Mais recentemente, a desigualdade de renda também começou a declinar. Só entre 2001 e 2005 o coeficiente de Gini caiu quase 5%, atingindo, assim, seu nível mais baixo dos últimos trinta anos (Barros et alli, 2007: 7).

Os autores destacam que a educação e outras formas de capital humano têm influência na desigualdade dos rendimentos do trabalho de duas formas. Em primeiro lugar, “na medida em que a remuneração de um trabalhador é crescente com seu capital humano, quanto maior for a desigualdade em capital humano maior será a desigualdade em remuneração” (Barros *et alli*, 2007: 8). Além disso, “dado um grau de desigualdade em capital humano, quanto maior for a sensibilidade da remuneração a essa variável, maior será a desigualdade em remuneração do trabalho (*feito preço*)” (Barros *et alli*, 2007: 8). Tendo em vista a existência de um grau de desigualdade quando se afere o capital humano, haverá uma variação da remuneração sempre que houver uma maior sensibilidade da remuneração à variação do capital humano, precificada pelo mercado:

assim, o mercado de trabalho revela desigualdades em capital humano, cuja magnitude depende: (a) da magnitude da desigualdade em capital humano a ser revelada, e (b) da sensibilidade do tradutor utilizado para transformar essa desigualdade (a do capital humano) em desigualdade de remuneração. Esse tradutor nada mais é do que a relação entre remuneração do trabalho e capital humano. Quanto mais sensível for a remuneração ao capital humano, maior será a desigualdade revelada.[...] Evidentemente, o impacto e, por conseguinte, a contribuição das mudanças na distribuição de escolaridade e de experiência (efeitos quantidade), assim como a contribuição das mudanças na sensibilidade da remuneração a esses dois atributos dos trabalhadores (efeitos preços), dependem da magnitude e da natureza dessas mesmas mudanças (Barros et alli, 2007: 8).

Os autores concluem que os resultados conseguidos em suas pesquisas permitem afirmar que a diminuição na diferença de remuneração em função do nível educacional foi um dos principais responsáveis pela recente queda da desigualdade no que tange aos rendimentos do trabalho. O mercado de trabalho

teria ajustado as remunerações a essa diminuição de diferenças nos níveis educacionais:

de fato, essa queda nos diferenciais de remuneração por nível educacional data de, pelo menos, 1995, mas se intensificou entre 2001 e 2005. Antes de 2001, seus efeitos não eram tão visíveis porque o crescimento da desigualdade educacional na força de trabalho os anulava. Somente essa redução na sensibilidade da remuneração do trabalho à educação contribuiu com quase 20% da queda na desigualdade em remuneração do trabalho, e com 12% da queda na desigualdade em renda per capita.

E chamam a atenção para o fato de que a desigualdade educacional da força de trabalho tem diminuído desde o início do século atual:

a partir de 2001-2002, o grau de desigualdade educacional da força de trabalho também declinou, o que seguramente contribuiu para a queda recente na desigualdade em remuneração do trabalho e em renda per capita. Esse impacto foi menor, respondendo por 17% da queda na desigualdade em remuneração do trabalho, e por apenas 5% da queda na desigualdade em renda per capita (Barros et alli, 2007: 33).

Em relação à idade e à experiência, concluíram que as diferenças de remuneração derivadas destes fatores diminuíram a partir de 2001.

As mudanças associadas à idade ou à experiência no mercado de trabalho foram responsáveis por cerca de 7% da queda na desigualdade em remuneração do trabalho entre 2001 e 2005, e por apenas 2% da queda na desigualdade em renda familiar per capita. A decomposição da contribuição da idade revela não ter sido a redução na sensibilidade da remuneração do trabalho à idade (efeito preço) o fator mais importante, e sim o impacto direto das mudanças na estrutura etária da força de trabalho (efeito quantidade), o qual respondeu por 5% da queda na desigualdade em remuneração do trabalho, e por pouco menos de 2% da queda na desigualdade em renda per capita (Barros et alli, 2007: 33).

E constatam que houve uma diminuição da diferença de experiência dos trabalhadores motivada pelos anos de trabalho e uma maior homogeneidade no aspecto educacional. Com isso, as remunerações reagiram de forma a tornar menos desiguais os rendimentos do trabalho:

em suma, ao longo do último quadriênio vimos que: (a) tanto a heterogeneidade etária como a desigualdade educacional da força de trabalho declinaram, e (b) tanto a sensibilidade da remuneração do trabalho à escolaridade quanto à idade também declinaram, contribuindo, portanto, para a queda das desigualdades em remuneração e em renda familiar per capita no país (Barros et alli, 2007: 34).

Ricardo Paes de Barros, ao trabalhar com aspectos como desigualdade educacional, experiência no trabalho e idade dos trabalhadores, aborda temas básicos da Teoria do Capital Humano. Podemos ver aqui um resgate das ideias de

Langoni, cuja obra tem sido reconhecida, como vimos e veremos, como fundamental para a definição das nossas políticas sociais de transferência condicionada de renda.

4.2.

A contribuição dos economistas da PUC-Rio e FGV-Rio

José Márcio Camargo formou-se em 1970 na Universidade Federal de Minas Gerais, na Faculdade de Ciências Econômicas e veio fazer o mestrado na Fundação Getúlio Vargas em 1971. Fez o curso de mestrado entre 1971 e 1973. “Não fiz a tese porque imediatamente eu apliquei para fazer doutorado nos Estados Unidos; fui aceito no MIT e fui fazer doutorado no MIT. De 1973 a 1977, eu fiz o doutorado no MIT. Acabei o curso do MIT em 1977 e vim pra PUC” (Camargo, 2013).

E relata seus primeiros contatos com a Teoria do Capital Humano:

na verdade, foi aqui no Brasil. No final dos anos 60, a teoria do capital humano é uma coisa nova em Economia. Não é uma coisa que vem lá dos primórdios. Quer dizer, a formalização da ideia de capital humano é alguma coisa da década de 50, e teve muita resistência, mesmo entre os economistas, com a ideia de que Educação é investimento, e não consumo. Porque, antes da teoria do capital humano, a ideia era que a Educação era consumo. Era uma forma de as pessoas se tornarem mais educadas, mais agradáveis, mais interessantes, de você poder conversar melhor, ter mais cultura e tal. Era muito uma coisa que tem a ver com consumo (Camargo, 2013).

Camargo explica como a Teoria do Capital Humano relaciona educação com produtividade e, conseqüentemente, como a decisão de dedicar mais anos ao estudo traria melhores rendimentos no futuro:

a ideia da teoria do capital humano é que, na verdade, educação, cultura, etc., mas principalmente educação tem a ver com produtividade. O que acontece: quanto mais educação você tem, mais produtivo você é e, conseqüentemente, maior é a produção por unidade de pessoa. Então o que importa não é a quantidade de trabalhadores que você tem no país, mas é a quantidade de capital humano que você tem no país. Se você tem milhões de trabalhadores, um milhão de trabalhadores com pouca educação, você pode ter muito menos fator de produção do que se você tiver cem mil trabalhadores com muita educação, porque um trabalhador com muita educação produz mais riqueza para a sociedade. Estou falando de riqueza. Produz mais riqueza do que um trabalhador com pouca educação. Então a ideia é que você deixa de trabalhar quando você é adolescente, criança, pra acumular capital humano, de tal forma que você vai ser mais produtivo quando você for adulto, e ganhar mais. É uma forma de investir. Você está deixando de ganhar quando você é adolescente, criança, em vez de ir para o

mercado de trabalho e ganhar um salário, você está acumulando capital humano para poder ganhar mais quando você entrar no mercado de trabalho, daqui a dez anos. Então, por exemplo, eu poderia estar trabalhando logo depois que eu me formei; eu resolvi fazer mestrado e doutorado. Deixei de ganhar dinheiro nesse período aqui. Por que é que eu deixei de ganhar dinheiro nesse período aqui? Porque, quando eu acabasse o meu doutorado, eu teria uma produtividade maior. Consequentemente, eu teria um salário maior do que eu teria só com graduação. Essa é a ideia da teoria do capital humano (Camargo, 2013).

O economista considera Gary Becker sua principal referência teórica:

é uma revolução porque isso significa uma mudança na forma de pensar um monte de coisas na sociedade. Família, relações pessoais. Você gera toda uma mudança na forma de pensar o dia-a-dia, independente de você concordar ou não. Não importa. Mas, do ponto de vista da revolução teórica, é extremamente importante. Você começa a avaliar pequenas coisas, de uma forma completamente diferente do que você avaliava antes. Então acho que a grande referência é esse cara chamado Gary Becker. Esse é um cara de Chicago que está aí até hoje (Camargo, 2013).

Camargo comenta a importância que deu, em seu trabalho acadêmico, à forma de pensar nosso mercado de trabalho brasileiro, e critica a institucionalidade, a presença de um Estado regulador no nosso mercado de trabalho:

eu acho que o mercado de trabalho brasileiro tem características muito próprias: a institucionalidade, as legislações, da forma como a justiça trabalha, a institucionalidade é extremamente prejudicial ao trabalhador. Por razões opostas ao que, normalmente, as pessoas acreditam. Eu acho que toda a ideia de que você tem que proteger o trabalhador contra os empresários é um equívoco completo. E toda a ideia da CLT se baseia nessa ideia. De proteger o trabalhador. Só dá errado e isso faz com que os trabalhadores brasileiros sejam sempre pobres e pouco eficientes. Sempre se valoriza muito pouco capital humano. Esse é o ponto fundamental. Você não vai treinar e ele não vai querer ser treinado! Os dois lados saem perdendo na brincadeira. Só que, no curto prazo, você não tem muito que fazer. Porque você tá numa armadilha, porque, se você fizer sozinho, você perde dinheiro, porque você tem um cara, e o cara vai pra outra empresa (Camargo, 2013).

Mesmo com educação deficiente, com baixo capital humano, nós teríamos conseguido nos industrializar. Mas a tecnologia mudou, e nós não poderíamos mais prosseguir da mesma forma:

você conseguiu industrializar sem nenhuma educação. Com o nível educacional que o Brasil tem, não tem nenhum país do mundo que tenha a indústria que o Brasil tem. [...] Mudou a tecnologia. Esse sistema não vai funcionar mais. Era tecnologia mecânica. Agora, cara, digital, “dançou”. O meio de informação virou outra coisa. O “cara” tem que saber pensar! Não é mais operacionalizar, só. Tem que saber pensar (Camargo 2013).

De acordo com José Márcio Camargo, economistas e outros cientistas sociais têm estudado a relação direta entre os rendimentos e o nível de educação dos indivíduos pelo menos desde o começo do século XX. Mas teria sido somente a partir dos anos 1960 que os gastos com educação passaram a ser considerados gastos de investimento. Haveria uma questão a ser discutida e esta seria: qual o motivo de a renda dos indivíduos aumentar quando neles se investia em educação? Em uma reflexão teórica, Camargo explica os princípios que norteiam a Teoria do Capital Humano:

uma primeira possibilidade é que educação aumenta a produtividade do trabalhador e, portanto, sua renda. Uma segunda possibilidade é que educação está correlacionada a outras características não observadas das pessoas que determinam suas produtividades. Neste caso, educação seria apenas um sinalizador destas características. Porém, se educação aumenta a produtividade, mais educação deveria gerar taxas maiores de crescimento do produto dos países, o que significa uma taxa de retorno social também positiva do investimento em capital humano (Camargo, 2012: 5-6).

Camargo afirma que desde o trabalho de Becker a educação tem sido tratada como um investimento nas pessoas. Isto teria acontecido porque o tempo que um indivíduo usa se educando poderia ter sido utilizado alternativamente obtendo algum tipo de renda no mercado de trabalho. É um custo que o indivíduo investe no presente, com a expectativa de um ganho maior no futuro. “Por outro lado, a observação empírica mostra que pessoas com mais escolaridade, ou seja, com mais anos de estudo têm, em média, rendimentos maiores do que pessoas com menos escolaridade” (Camargo, 2012: 6). Mas por que o mercado valorizaria com salários maiores anos adicionais de educação? Apoiando-se em Becker, Camargo relaciona uma melhor educação com um aumento na produtividade.

Devido à concorrência entre os empregadores pelos trabalhadores mais produtivos, os ganhos de produtividade são recompensados no mercado de trabalho por meio de maiores salários. Neste caso, níveis educacionais mais elevados estariam diretamente relacionados a maior produtividade do trabalhador no processo produtivo. Ganhos de produtividade, por seu turno, significam que a mesma quantidade de bens e serviços poderá ser produzida com menor utilização de fatores de produção (trabalho e capital) e, dado a disponibilidade destes fatores, ganhos de produtividade geram mais crescimento das economias. Neste caso, acréscimos no nível educacional da população seriam fator importante para alavancar o crescimento econômico dos países. Em outras palavras, além de ter uma taxa de retorno privada positiva, investimentos em educação teriam taxas de retorno social também positivas. (Camargo, 2012: 6-7).

A questão da definição da estruturação das políticas sociais, segundo Camargo explica em *Política social no Brasil: prioridades erradas, incentivos perversos*, que foi publicado em 2004, deveria responder a uma série de questões:

a resposta a esta pergunta independe do grau de desenvolvimento da nação, da porcentagem de pobres existentes, do nível de desigualdade na distribuição da renda e da estrutura etária da população? Qual o papel dos gastos sociais do Estado na redução da desigualdade e da pobreza? As respostas não são únicas e estão na raiz do debate sobre a forma como devem ser estruturados os programas sociais no Brasil e em outros países (Camargo, 2011: 68).

As respostas irão depender dos objetivos que se queira alcançar. Camargo argumenta que existem respostas distintas à pergunta sobre quais os motivos que levam o Estado a taxar as pessoas e agentes produtivos:

uma delas seria considerar o objetivo dos programas sociais a redução das desigualdades na distribuição da renda e nos níveis de pobreza, decorrentes de falhas no funcionamento dos mercados. Ou seja, se, devido a externalidades positivas ou negativas, assimetria de informações, mercado de crédito imperfeito, etc., o resultado do funcionamento do mercado gera uma distribuição da renda e níveis de pobreza indesejáveis para a sociedade, as políticas sociais poderiam ser utilizadas para contrabalançar estes resultados. Uma resposta alternativa seria que os programas sociais têm por objetivo criar uma rede de proteção social para todos os cidadãos do país, fazendo com que, diante de imprevistos como desemprego, acidentes no trabalho, doença, etc., ou em face de situações previsíveis, mas que os cidadãos, por alguma razão, não conseguiram antecipar adequadamente, como a perda da capacidade de trabalho devido à idade avançada, pouco investimento em capital humano, etc., consigam manter um padrão de vida mínimo adequado à sua sobrevivência (Camargo, 2011: 68).

No Brasil, Camargo lembra que cerca de um terço do que o Estado arrecada destina-se ao pagamento de pensões e aposentadorias. Assim sendo, restaria um valor insuficiente para gastos em programas sociais de educação fundamental. E isso inviabiliza o esforço que o Estado deveria fazer no sentido de financiar o aumento do capital humano das famílias mais pobres.

Nestas condições, o Estado não consegue financiar o principal mecanismo de ascensão social e econômica das famílias pobres, que é a acumulação de capital humano através de boas escolas públicas. O resultado é que os filhos das famílias pobres entram no mercado de trabalho em condições de competitividade muito piores do que os filhos das famílias ricas, que estudam em escolas particulares, ou porque completam poucos anos de estudo ou porque suas escolas são de baixa qualidade. Como 50% das crianças brasileiras vivem em famílias pobres e, destas, 80% não concluem o ensino fundamental, aproximadamente 40% dos adultos brasileiros no futuro não terão completado oito anos de estudos. Dificilmente conseguirão trabalho decente, com remuneração adequada. (Camargo, 2011: 75-76).

De acordo com Camargo, estavam presentes nos programas sociais no Brasil duas tendências que faziam com que estes programas fossem de eficiência duvidosa no objetivo de reduzir a desigualdade de renda e a pobreza. Chamou essas tendências de “viés pró-idoso e o viés antipobres” (Camargo, 2011: 76).

Do total de recursos gastos pelo governo federal com programas sociais, 60% se destinam ao pagamento de aposentadorias e pensões. Isto representa 12% do PIB do país, o que é o dobro do que a média dos países que têm proporção de idosos na população similar à do Brasil (5,85%) gasta com porcentagem de seus respectivos PIB. Por outro lado, 65% destes recursos são apropriados pelos 40% mais ricos da população (Camargo, 2011: 76).

Por outro lado, o gasto efetuado pelo Estado com a educação seria pouco e não atenderia prioritariamente a educação fundamental:

concretamente, apenas 3,6% do PIB do país, em 2000, eram gastos com educação fundamental, enquanto 29,6% da população brasileira tinha naquele ano entre 0 e 14 anos de idade. O resultado desta estrutura de gastos sociais criou um mecanismo de reprodução da pobreza ao longo do tempo. Uma parcela substancial das crianças brasileiras vive em famílias pobres (50%). Destas crianças, mais de 80% não completam o ensino fundamental, ou seja, não possuem oito anos de estudos, ou porque não têm condições de fazê-lo por precisar entrar no mercado de trabalho muito cedo, ou porque as escolas públicas a que têm acesso são de tão baixa qualidade que são incapazes de mantê-las. Como consequência, 40% das crianças brasileiras, ao se tornarem adultas, terão menos de oito anos de estudo. Dificilmente conseguirão um trabalho decente. Serão os pobres do futuro. A proposta do programa bolsa-escola tem por objetivo exatamente criar os incentivos corretos para quebrar este círculo de reprodução da pobreza. Entretanto, como um terço das receitas do governo são destinadas ao pagamento de aposentadorias e pensões, sobram poucos recursos para o financiamento de programas como o bolsa-escola (Camargo, 2011: 76-77).

Em *Desigualdade de renda no Brasil: uma análise da queda recente*, Camargo, Foguel e Ulyseia analisam a queda da desigualdade de rendimentos do trabalho ocorrida entre 2001 e 2005. Essa redução já vinha sendo observada desde o Plano Real, mas intensificou-se no período citado. Consideram que teria sido de fundamental importância para essa intensificação a “acelerada expansão educacional ocorrida na última década, bem como das concomitantes mudanças na estrutura etária, com consequentes mudanças na experiência da força de trabalho” (Camargo *et alli*: 2013: 336).

Os resultados obtidos demonstram que um dos principais fatores responsáveis por essa queda da desigualdade de rendimentos do trabalho foi a redução nos diferenciais de remuneração por nível educacional (efeito preço). De fato, essa queda nos diferenciais de remuneração por nível educacional data de, pelo menos, 1995, mas se intensificou entre 2001 e 2005. Antes de 2001, seus efeitos não eram tão visíveis porque o crescimento da desigualdade educacional na força de

trabalho os anulava. [...] No que concerne a idade e a experiência, os resultados obtidos revelam que tanto a heterogeneidade etária da força de trabalho como os diferenciais em remuneração por idade ou experiência no mercado de trabalho vêm declinando a partir de 2001. Entretanto, esse declínio tem sido muito lento e, portanto, sua contribuição para a queda das desigualdades em remuneração e em renda familiar per capita foi bastante limitada. Em suma, ao longo do último quadriênio vimos que: (a) tanto a heterogeneidade etária como a desigualdade educacional da força de trabalho declinaram, e (b) tanto a sensibilidade da remuneração do trabalho à escolaridade quanto à idade também declinaram, contribuindo, portanto, para a queda das desigualdades em remuneração e em renda familiar per capita no país (Camargo et alli, 2013: 336-337).

Camargo comenta seus diálogos com Darcy Ribeiro e Ricardo Paes de Barros que ajudaram a construir seu argumento quanto à necessidade de se pagar para que os pobres ponham os filhos na escola:

eu acho que a minha contribuição é uma contribuição que é essa coisa do Bolsa escola. Que é essa coisa de, para usar uma palavra que eu gosto, programas condicionados de transferência de renda. Por que é que eu acho que é uma contribuição? Porque eu acho que é uma coisa que está sendo muito mal aplicada. Mas esse é outro problema. Acho que é um problema político, diferente da questão teórica, de como que o programa foi idealizado, foi pensado no começo. Lá em 1982, quando o Brizola se elegeu aqui no Rio, o Darcy Ribeiro pensou na ideia dos CIEPs. Que era uma ideia de escola em tempo integral para as crianças, em que você tinha esporte, lazer, ensinava a sentar-se à mesa, a comer, a estudar, etc. Era uma coisa muito clara na cabeça do Darcy Ribeiro. Eu não achava tão claro assim. Mas era muito transparente pra ele. Ele tinha um objetivo muito claro. Mas, a partir daí, eu pensei: “Então as famílias devem adorar os CIEPs. As famílias pobres devem adorar os CIEPs”. Aí tinha um grupo, a gente tinha um grupo aqui na PUC que estudava essa coisa de mercado de trabalho e aí tinha um grupo no IPEA, em que estava o Ricardo Paes de Barros, que estudava essa coisa de capital humano. Aí “conversa vai, conversa vem”, resolvemos fazer pesquisa juntos. Eu e o Ricardo. Aí, um dia, sentados na mesa de trabalho do Ricardo lá no IPEA, uma tarde, nós começamos: “mas escuta, e os CIEPs? Como é que é esse negócio dos CIEPs? Vamos ver como é que funciona?” (Camargo, 2013).

E constataram a importância que tinha para a renda familiar o trabalho dos filhos, que em alguns casos chegava a 30% desta renda:

começamos a fazer pesquisas factuais. Sem nenhuma grande preocupação acadêmica, e a gente começou a perceber que, na verdade, as famílias evitavam os CIEPs. Aí eu falei: “Ô Ricardo, eu não estou entendendo. Como é que é isso? A gente acha que capital humano é espetacular. Que educação é básico, está certo? Que, sem isso, “neguinho” não vai pra frente. E as famílias pobres não querem o CIEP. O CIEP é ótimo, “cara”! Tem alguma coisa errada nesse processo?” Aí essa coisa a gente discutia muito. Essa coisa do ambiente acadêmico é muito importante, a discussão, passava a tarde inteira discutindo. Escrevemos vários papers juntos, uma quantidade enorme e, na época, a gente estava preocupado com pobreza. E tentando ver por que é que o Brasil tinha tanto pobre. Essa era a questão inicial. “Pô”, por que é que o Brasil tem tanto pobre? O Brasil, na época, tinha 40% de pobres. A renda per capita brasileira, o Brasil era um outlier. E aí olhando uma PNAD, eu comecei a perceber que, na verdade, as crianças de famílias pobres contribuía com uma percentagem muito grande da

renda per capita familiar, trabalhando. Em situações extremas, podia contribuir com até 30% da renda per capita familiar. E isso me impressionou muito. Eu falei: “Escuta. Se o meu filho contribui com até 30% da minha renda, com a renda per capita familiar da minha casa, eu vou deixá-lo na escola ou eu vou colocá-lo no mercado de trabalho?” Essa foi a pergunta que veio à minha cabeça. E aí eu falei: “Imagina. Se o meu filho contribui com 30% da renda per capita familiar, eu vou colocar ele no mercado de trabalho. Não vou por ele na escola. Isso é maluquice. Só se eu for doido eu vou colocar ele na escola”. Aí eu falei: bom, só tem uma forma de resolver esse problema. É comprar o tempo da criança no mercado de trabalho. É pagar para a criança ir para escola, em vez de ir para o mercado de trabalho (Camargo, 2013).

E tem um ponto de vista surpreendente acerca do altruísmo nas famílias ricas, ao buscar explicações para o fato de o mercado não resolver este problema. Afinal, se o filho ficar na escola, ganhará mais no futuro. Mas quem tem o poder de decisão são os pais, não a criança:

se você quer que as crianças pobres vão para escola, você vai ter que pagar para elas irem para a escola. E aí eu desenvolvi todo um arcabouço em torno disso. Mas aí tinha alguns pontos muito importantes. Era o seguinte; aí tem uma coisa mais teórica. “Por que é que o mercado de trabalho não resolve isso?”. Afinal de contas, o pai sabe que a criança vai ganhar mais dinheiro se ela for pra escola do que se ela não for pra escola. É verdade que ela ganha dinheiro agora, mas no futuro, ela vai ser pobre. Então o pai está querendo que ela seja pobre? Então, por que é que o mercado de trabalho não resolve? Aí é que você tem uma falha de mercado. Quem decide o quanto, quando que a criança vai estudar são os pais. O beneficiário é a criança, mas quem decide são os pais. Então não é de quem é beneficiário da decisão. Isso é uma falha clássica de mercado. Então, se você deixar o pai decidir, ele só vai decidir mandar a criança para escola se ele for muito altruísta. E aí tem uma coisa muito curiosa. E a coisa curiosa é o seguinte: suponha que isso seja verdade. Se isso é verdade, as famílias muito altruístas mandam seus filhos para escola. As famílias pouco altruístas não mandam seus filhos pra escola. Mandam para o mercado de trabalho, porque eles preferem ganhar dinheiro no presente a o filho ficar mais rico no futuro. Mas isso significa o seguinte: que, na verdade, os ricos são os altruístas, e não os pobres. Os pobres são os individualistas. As famílias pobres são pobres porque, no passado, elas foram individualistas e não deram educação para os filhos. Enquanto que as famílias ricas são ricas porque, no passado, os pais foram altruístas, e educaram seus filhos. O que era uma coisa louca na minha cabeça. Isso é uma conclusão espetacular! (Camargo, 2013).

Então, se deixarmos o mercado funcionar sem algum incentivo para os pobres, a desigualdade continuará aumentando:

mas aí você tem o seguinte: uma pessoa educada, à medida que vai ficando mais velho, o aumento de renda é muito maior do que uma pessoa não educada. Por razões óbvias: está acumulando capital humano ao longo da vida. Se acumular pouco capital humano, você acumula pouca renda. Se acumular muito capital humano, você ganha muita renda. Então a renda das crianças, dos adolescentes, elas são muito parecidas, independentemente do tipo de família que você vem, pobre ou rica. Porque tem pouco capital humano acumulado ali. Os adolescentes pobres são parecidos com os adolescentes ricos. Parecidos, entre aspas. Tem uma

diferença, mas é pequena. Isso significa que a porcentagem de renda que uma criança pobre pode contribuir para a família é muito maior do que uma criança rica. Então o custo de oportunidade de colocar uma criança na escola é muito menor, para uma família rica, do que para uma família pobre. Isso significa o seguinte: se você deixar o mercado funcionar, o mercado vai gerar cada vez mais desigualdade. Via investimento em capital humano (Camargo, 2013).

Uma das razões de o ensino não ter sido valorizado durante tanto tempo pode estar relacionada à má qualidade do ensino público, o que desencorajaria os pais a abrir mão de uma renda complementar proveniente do trabalho dos filhos:

mas pode ter uma razão mais complicada. E que é o seguinte: se você consegue calcular a taxa de retorno educação por pessoa no Brasil, com os dados da PNAD. Você pega cada pessoa e calcula a taxa de retorno educação daquela pessoa. Você pega uma pessoa com determinadas características. E olha uma pessoa com as mesmas características com 30 anos a mais. E vê quanto que ele ganhou a mais de renda. E calcula a taxa de retorno desse cara. Então, o que é que acontece? Uma vez, um aluno meu, fazendo uma tese de mestrado, eu era orientador, ele foi apresentar a tese no computador – já tem muitos anos isso. Ele apresentou lá um gráfico que era o seguinte: aqui a taxa de retorno, e aqui nível educacional. Aí ele mostrou que a taxa de retorno do capital brasileiro é uma coisa desse tipo aqui. Mas ele calculou pessoa por pessoa. Aí, cada pontinho desses é a taxa de retorno de uma pessoa. Aí, apresentou o gráfico lá é uma coisa assim: Aí eu olhei para o negócio e falei assim: “Que fantástico! Uma maravilha! Esse gráfico é uma maravilha!”. Na hora. Eu olhei, “pô, espetacular, Zé! Esse negócio é espetacular! Olha a cara desse gráfico!”. A taxa de retorno educação é pequena. Aí, depois de dois minutos, eu falei: “Mas é óbvio que tem que ser assim. Afinal de contas, tem muito mais capital humano, a diferença de capital humano lá na ponta é muito maior do que a diferença de capital humano aqui”. Isso é aquela coisa que eu falei. As crianças de família pobre têm a mesma renda que as crianças de família rica no mercado de trabalho. Porque têm muito pouco capital humano acumulado ali. Porém acontece o seguinte: suponha que esses “caras” aqui sejam de família pobre. Suponha o seguinte: que, como o sistema educacional público é de pior qualidade, essas pessoas se educam, mas, como a educação é ruim, a quantidade de capital humano efetivamente acumulado ali é muito menor do que nas famílias ricas, e esses caras aí ganham muito pouco. E pegue um pai, coloque um pai aqui, olhando o que é que ele vai fazer com os seus filhos. O que ele olha, o que ele vê é esse cara aqui, não é esse cara lá. Agora, se o que ele vê é esse cara aqui, ele não vai dar educação para o filho dele. Esse é o ponto. Eu não estou falando que é isso. Eu estou falando se isso é isso. Não quer dizer que seja por isso que ele dá pouco valor à educação. Pode ser (Camargo, 2013).

Francisco Ferreira fez sua graduação na London School of Economics com uma bolsa que conseguiu em 1987 e, depois, fez o mestrado e o doutorado. “Então uma trajetória um pouco diferente da trajetória mais comum dos economistas brasileiros” (Ferreira, 2013). Ferreira considera que Gary Becker e Jacob Mincer, em seu trabalho original, “são de certa forma as referências originais da Teoria do Capital Humano” (Ferreira, 2013). Comenta em seguida alguns dos seus trabalhos relacionados à Teoria do Capital Humano:

eu diria que um deles, que eu gostaria de ressaltar, foi um trabalho que eu fiz com o Ricardo Paes de Barros, chamado *The slippery slope: explaining the increase in extreme poverty in urban Brazil*, está na *Revista de Econometria*, 1999, em que a gente olhava as mudanças na desigualdade brasileira. Essa questão de renda de uma forma geral, que não era só desigualdade, era, também pobreza. Entre 1976 e 1996. E usava umas técnicas de decomposição baseadas em microssimulações, para entender essas mudanças. Também foi publicada, além dessa revista, uma versão dele num livro que a gente fez com o François Bourguignon e a Nora Lustig, que chamava *The Microeconomics Income Distribution Dynamics*. Esse também seria um livro que eu incluiria nessa lista. Dos trabalhos influenciados pela Teoria do Capital Humano, no sentido de que o que a gente tenta fazer nesse livro, numa série de estudos de caso. Tem um capítulo metodológico. Introdução, um capítulo metodológico, e depois tem uma série de estudos de caso no Brasil, acho que era Argentina, México, Tailândia, com uma série de países na América Latina e na Ásia, aonde a gente tenta entender diferentes forças que afetam mudanças na distribuição de renda e também essa questão de renda de uma forma bem flexível, quer dizer, não só um índice que resuma desigualdade ou pobreza, mas o que hoje em dia, na época a gente ainda não chamava, não usava esse nome, mas, na verdade, a gente já estava fazendo o que depois passou a ser chamado de curva de incidência do crescimento. E a gente tenta decompor a curva de incidência de crescimento, ainda sem usar esse nome, em diferentes efeitos. Inclusive o efeito do crescimento na quantidade da educação. De mudanças, do retorno da educação, de mudanças na estrutura nacional. Então aí você tem essa coisa dos dois lados da educação, quer dizer, tanto a quantidade quanto o preço dela. Isso tudo baseado em equações mincerianas e usando mudanças nos parâmetros. E essa foi uma linha, uma linha de pesquisa que eu segui por algum tempo. Muito influenciado, na verdade, pelo François Bourguignon. E esse artigo com o PB, *The slippery slope*, foi o primeiro nessa direção para mim (Ferreira, 2013).

E relaciona as desigualdades de riqueza, de educação e de poder político:

de certa forma tem várias outras coisas que eu fiz que são também influenciadas pela teoria original do Becker, Schultz e tal. Por exemplo, do lado mais teórico, eu tenho um paperzinho bem antigo, chamado *Education for the masses: interaction between wealth, education and political inequalities*²⁹, que saiu no *Economics of Transition* em 2001. E é um modelinho do que eu considero de como é que é a função da reprodução da desigualdade brasileira. Então nesse modelo, você tem três tipos de desigualdade. Você tem a desigualdade de riqueza, a desigualdade de educação e a desigualdade de poder político. E basicamente, você tem uma situação na qual um dos equilíbrios é um equilíbrio em que você tem muita desigualdade de riqueza que gera uma massa que não pode pagar a escola particular. Uma elite que paga pela escola particular. E essas pessoas votam. Aí a gente tinha um modelo bem simples. Um pouco parecido com uma coisa que (tinha) também na *Letter Economic Review*, em que, se você tem muita desigualdade de riqueza, ela também gera desigualdade de poder político. E nesse equilíbrio, com muita desigualdade de poder político, a elite, cujos filhos têm acesso à escola particular não paga, ela tem um poder de decisão sobre o sistema tributário, e ela decide, então, não financiar uma escola pública de qualidade. E

²⁹ Conforme Ferreira explica: “Na verdade, esses argumentos são mais claramente apresentados nesse *paper* que você mencionou do que no outro que eu estava mencionando, ainda que eles sejam parecidos” (Ferreira, 2013). Isto em resposta ao meu comentário de que estes pensamentos podem ser lidos também em *Os determinantes da desigualdade de renda no Brasil: luta de classes ou heterogeneidade educacional* (Ferreira, 2000).

isso se reproduz: não tendo uma escola pública de qualidade, as classes pobres ainda ganham pouco, têm uma riqueza menor, não podem colocar os filhos na escola. É um modelinho dinâmico, com uma interação entre um sistema político bem estilizado, com pouca estrutura, mas com a essência dela capturada por essa desigualdade de poder político relacionada à riqueza, que gerava uma reprodução da desigualdade num equilíbrio de longo prazo, com essas características. Que era, um pouco, a minha visão estilizada de como era, pelo menos, um dos elementos importantes de reprodução de desigualdade no Brasil, ao longo do tempo (Ferreira, 2013).

Para Francisco Ferreira, atualmente, há que se pensar na natureza do sistema educacional, visto que a simples inclusão não é suficiente para evitar que se reproduzam e se perpetuem as desigualdades. A mudança no desenho do nosso sistema educacional terá que agir “na diferença entre o que se aprende nas melhores escolas particulares das grandes metrópoles do Sudeste e nas escolas públicas de suas periferias, ou da caatinga do Piauí, ou nas margens dos igarapés amazonenses” (Ferreira, 2000: 15).

Estamos diante de um sistema que gera um círculo vicioso no qual uma grande disparidade na qualidade educacional produz um alto nível de desigualdade de renda. Somente com o aumento do poder político das classes mais pobres, pela via de uma maior exigência de oferta de educação de qualidade, poderíamos interferir no sentido da interrupção dessa armadilha em que estamos. Far-se-iam necessárias maiores mobilização e pressão social da sociedade no sentido de assegurar uma educação básica de qualidade. Para Ferreira devemos admitir que nos deparamos com:

[...] a possibilidade da existência de um tipo de equilíbrio político-econômico em que três desigualdades se reforçam mutuamente: uma grande desigualdade educacional gera um alto nível de desigualdade de renda - como se observa no Brasil. Esta desigualdade de renda ou riqueza, por sua vez, pode implicar numa distribuição desigual de poder político, na medida em que a riqueza gera influência sobre o sistema político. E a desigualdade de poder político reproduz a desigualdade educacional, já que os detentores do poder não utilizam o sistema público de educação, e não têm interesse na sua qualidade, dependendo apenas de escolas particulares. Os mais pobres, por sua vez, não tem meios próprios (nem acesso a crédito) para frequentar as boas escolas particulares, nem tampouco poder político para afetar as decisões fiscais e orçamentárias que poderiam melhorar a qualidade das escolas públicas (Ferreira, 2000: 25).

Ferreira considera que a Teoria do Capital Humano influenciou as decisões do governo brasileiro de vincular transferência de renda com frequência escolar, como nos programas Bolsa Escola e Bolsa Família.

Eu acho que sim. Na verdade, eu acho que você já conversou com a pessoa que melhor poderia falar sobre esse tema, que é o José Márcio. O José Márcio, obviamente, como você sabe, naquele artigo que ele propõe pela primeira vez a ideia de fazer isso. De vincular a transferência com a frequência à escola. Eu acho que isso vem com essa compreensão de que o investimento na educação, hoje, gera retornos no futuro. Tem um custo no presente, mas gera retornos no futuro, que é a essência, na verdade, do modelo do Becker. A transferência condicional requer, do ponto de vista teórico, uma série de outras ideias. Nas quais eu acho que as pessoas ainda estão trabalhando. Eu acho que a visão que o José Márcio teve, que o Cristovam Buarque depois comprou, implementou em Brasília e gerou as primeiras experiências do Bolsa Escola em 94, 95 e depois foi dar no Bolsa Escola nacional, e, por fim, no Bolsa Família, vem de uma compreensão de que as crianças pobres têm um custo muito alto pra investir no capital humano, hoje, mas que isso é fundamental para sua saída da pobreza no futuro. Então tem diretamente a ver com a teoria (Ferreira, 2013).

Para Samuel Pessôa a negligência com a educação teria sido o maior erro por nós cometido nos últimos séculos. Considera, no entanto, que esta questão vem sofrendo melhoras. “O país percebeu o problema. A situação começou a mudar quando viramos uma democracia – hoje, o Brasil é uma democracia muito dinâmica e aberta. A população tornou a educação uma questão importante” (Pessôa, 2013).

Samuel Pessôa comenta como chegou à Economia, vindo da Física. E relembra que veio de uma família de esquerda, com avós comunistas, em um ambiente contrário ao regime militar:

eu entrei em física na USP, fiz mestrado em física na USP. Aí me interessei muito por economia. E eu comecei a me interessar por economia, eu me lembro bastante bem: foi a crise de 1982. Dívida externa, eu tinha 19 anos. E eu nasci em 1963, peguei todo o período do milagre na minha infância e juventude jovem, adolescência. Com a crise de 1982, foi a primeira vez que eu senti que eu morava em um país pobre. Eu não tinha essa consciência. Eu sabia que era um país pobre. Meus avós eram comunistas de carteirinha, meu avô era um médico sanitaria importante. Samuel Pessoa. Eu cresci e fui criado num ambiente de esquerda e muito crítico à ditadura, mas eu vi o mundo como um país que crescia muito (Pessôa, 2013).

Começou a ter consciência de que havia pobreza no país na crise de 1982, quando no bairro onde vivia começaram a aparecer flanelinhas:

a crise de 1982, o desemprego e a perda de renda, foi a primeira vez que eu percebi que eu vivia num país pobre. Eu me lembro que eu não conhecia, até 1982, a figura do flanelinha. Isso não existia em São Paulo. Se você fosse num cinema, nos Jardins, ou em qualquer bairro de São Paulo, não tinha guardador de carro. Meu pai me disse que tinha no centrão. Mas nos bairros, não tinha. Eu me lembro bem, no começo, quando surgiu essa figura, as pessoas reagiam. Tinha revolta. Tinha briga. E os guardadores de carro, eles conquistaram seu espaço,

sua profissão, seu negócio na força. E aí a sociedade aceitou e hoje virou uma norma social (Pessôa, 2013).

Interessou-se pelo problema do subdesenvolvimento e entusiasmou-se pela economia lendo Mario Henrique Simonsen:

fiquei muito interessado e comecei a me interessar pela questão do subdesenvolvimento. Aí veio o plano Cruzado, em 1986, eu estava no último ano da Física, começando o mestrado em Física. Comecei a ficar muito interessado nas questões inflacionárias. Saía muita coisa no jornal sobre teoria inercial da inflação, e entrei numa livraria, comprei um livro de macro. Dei sorte. Quer dizer, dei sorte, não: sei selecionar o que é bom e o que é ruim facilmente. Peguei, saí da livraria, em 1986, com o livro Dinâmica macroeconômica, do Mario Henrique Simonsen, que é um livro maravilhoso de macro. Eu acho que, para a época, era o melhor livro do mundo que tinha de macro, que eu conhecesse. Equivalentes internacionais, com prêmio Nobel, não eram tão bons quanto o livro do Simonsen. Um livro brilhante. Eu comecei a estudar macro sozinho. Aí soube que a economia é uma profissão muito democrática. Você tem uma prova nacional. Qualquer pessoa com curso de graduação, qualquer que seja o curso de graduação, é elegível à prova. Se você for bem na prova, os melhores centros do Brasil vão correndo te pegar para você estudar lá. É uma coisa superlegal, competitiva, aberta e aí eu me preparei, entrei bem na ANPEC, fui fazer doutorado em Economia. Depois de terminar o mestrado em Física na USP, fui direto para o doutorado e fiz uma tese com o professor Affonso Pastore. E encaminhei a minha pesquisa para estudar crescimento econômico. A minha tese, em macroeconomia, já foi mais (sobre) questões de longo prazo e, como pesquisador em economia, passei a ser uma pessoa com interesse em crescimento econômico (Pessôa, 2013).

O caminho que percorreu para chegar à Teoria do Capital Humano foi estudando o crescimento. Ao pesquisar a importância do capital humano para o crescimento econômico, constatou que as formulações de Becker e Mincer eram adequadas:

eu cheguei pelo crescimento. A gente começou a estudar crescimento nos anos 1980 e nos anos 1990, um revival de teoria do crescimento econômico. Você tinha aqueles fundamentalismos de capital, a economia cresce, a teoria do capital físico, que era, um pouco, a maneira que a gente pensava. Aí teve o fenômeno dos tigres asiáticos. Aí, da virada dos anos 1980 para os anos 1990, começou com o artigo clássico do Robert Lucas, um Junior Monetary Economics, acho que é de 1988. Ele é de Chicago. E ele é um cara de monetária, também. Mas ele escreveu um paper publicado no Junior Monetary Economics, acho que é 1988, chamado Mechanics of Growth, ou alguma coisa assim. Que ele começa dizendo isso: a renda per capita do Egito é, ou da Etiópia, é 40 vezes menor que a dos Estados Unidos. Será que tem alguma coisa, quando você começa a pensar nesse problema, é difícil a gente achar em economia, qualquer assunto interessante. Aí, ele fez um modelinho simples. Começou a ter toda uma preocupação com os modelos de desenvolvimento endógeno. O que aconteceu é que esses modelos de crescimento endógeno, eles geraram certas previsões que foram rejeitadas já em meados dos anos 90. E as pessoas voltaram para variações de modelos de Solow. Só que as pessoas perseguiram variações do modelo de Solow tentando colocar algum daqueles ingredientes que, nessa literatura de modelo endógeno, as pessoas

começaram a achar que era um dos mais importantes. E uma delas era o capital humano. Que já tinha sido incorporado na teoria do capital, do crescimento, lá atrás, na literatura de decomposição do crescimento. Eu escrevi um paper, nessa época – que eu sou assim, eu sou um economista meio paroquial. Eu não estudei fora, então eu não escrevo paper em inglês. Então eu não consigo publicar, mas eu me lembro que, nessa época, eu escrevi um paper tentando também dar minha contribuição. Que o capital humano vincula o capital humano à produtividade, e a produtividade ao salário. E, de fato, ao longo dos anos, os macroeconomistas convergiram para aquela especificação. Então eu cheguei um pouco por esse debate de crescimento econômico, e aí, sim, quando eu descobri esse negócio eu fui correr atrás do Becker e do Mincer (Pessôa, 2013).

Pessôa lamenta que os economistas de esquerda não tenham enxergado a influência que uma educação de qualidade poderia trazer no combate ao nosso subdesenvolvimento:

estudando crescimento econômico, eu cheguei à conclusão (de) que onde a gente é mais atrasado, o fator que mais explica o diferencial de renda entre Brasil e as demais economias do mundo é o capital humano. A gente tem problema de produtividade. Também tem muito para melhorar em produtividade. Mas, relativamente, me parece que a gente está mais atrasado em capital humano do que em produtividade. Foi assim que eu cheguei ao capital humano. O meu interesse inicial não era capital humano. Meu interesse inicial sempre foi subdesenvolvimento. Que começou lá em 1982, quando eu tinha 19 anos. Mas, nesse sentido, eu sou meio parecido com o Celso Furtado, guardadas as devidas proporções, evidentemente: que o Furtado fala isso “eu me casei com o problema do subdesenvolvimento brasileiro, passei a vida toda estudando isso”. E, nesse sentido, eu também meio que casei com esse problema. Eu me interessei por esse problema lá em 1982, e, até hoje, essa é a grande questão que eu tenho na minha vida. Tentar entender o subdesenvolvimento no Brasil. E a resposta que eu tenho é oposta à do Furtado. E aí acho, essa questão do capital humano é superinteressante. Que tem essa diferença: os economistas ditos de esquerda, se a gente lembrar o Celso Furtado, nunca enxergaram nenhuma relação entre educação, e crescimento econômico, e subdesenvolvimento (Pessôa, 2013).

Por outro lado, Pessôa rende homenagem a dois pensadores brasileiros que conseguiram enxergar a relação entre educação e desenvolvimento: Gudin e Langoni.

Os economistas ditos de direita sempre enxergaram relação entre educação e desenvolvimento. Tenho dois exemplos: o primeiro, mais antigo, é o Eugênio Gudin, não é um cara de crescimento. É um cara de monetária. Mas ele tem três artigos sobre crescimento que eu acho brilhantes. Pouco lidos. E acho que tem muito preconceito. As pessoas leram pouco e mal esses três artigos do Gudin. Três artigos que foram publicados no mês dos fascículos, mês de setembro, respectivamente, 52, 54 e 56 da Revista Brasileira de Economia. São três artigos belíssimos. O que eu mais gosto é o segundo, de 54, sobre produtividade. Acho que é um texto que sobrevive super bem hoje. Se for dar um curso de graduação em crescimento, pode começar com o artigo do Gudin que você vai dar super bem. E o Gudin, em diversos pontos, faz referência ao nosso atraso educacional como um dos grandes empecilhos ao desenvolvimento. É um insight que ele tem, é meio fantástico, porque a Teoria do Capital Humano na economia começou

com o Mincer no final dos anos 1950. O Gudin tem esse insight mais ou menos junto com o Mincer, não desenvolve, mas ele elabora um pouquinho esse insight nos textos dele. Então acho que ele foi o primeiro economista brasileiro que se preocupou com essa questão. E o segundo é o Langoni, na tese de doutorado dele, lá em Chicago, um trabalho absolutamente brilhante. Uma coisa magistral. Acho que é uma das melhores coisas que um economista brasileiro aplicado já fez na história do pensamento econômico (Pessôa, 2013).

Apesar de reconhecer em Celso Furtado um dos nossos melhores economistas, e o mais influente, Pessôa considera um enigma o fato de Furtado não ter se ocupado da influência da educação sobre a economia. Isto teria sido, em sua visão, um grande erro:

eu costumo dizer é o Erro de Furtado. Eu acho que é das perguntas mais intrigantes da história do pensamento social e econômico brasileiro. Por que é que Furtado foi incapaz de perceber a relação entre crescimento econômico e educação? Muito interessante. Porque Furtado foi, provavelmente, um dos economistas melhores que nós temos na nossa história. Certamente é o mais influente, e aí está o nosso azar: o nosso economista mais influente não foi capaz de perceber essa relação. A vida pessoal dele mostrava que tudo o que ele conseguiu, ele conseguiu pela educação. Ele não era um homem de muitas posses. Ele não era pobre, longe disso, mas estava longe de ser um homem rico. Ele pensou esse problema de subdesenvolvimento, você lê a autobiografia intelectual dele durante 4 décadas, pelo menos, se não chegou a 5 décadas. Em nenhum momento, se você pegar os 30 livros que ele escreveu na vida dele, em nenhum desses 30 livros, (há) qualquer menção ao papel econômico da educação (Pessôa, 2013).

Pessôa vê, na tradição da esquerda latino-americana, a obrigatoriedade de haver espoliação se há desenvolvimento econômico em algum outro país:

a minha interpretação, que tem esse corte entre direita e esquerda, é que economista de direita acha que educação é importante para o crescimento, e economista de esquerda acha que não, e isso acontece até hoje, é porque na América Latina, em geral, e no Brasil em particular, a esquerda tem uma tradição que eu acho que vem de certa leitura, “meio” não muito profunda, do Marx, que vem lá do Lênin, do imperialismo, de achar que desenvolvimento econômico tem que gerar (espoliação) em alguém ou outro. Alguma outra economia. Outra sociedade. Quer dizer, a grande narrativa que o pensamento econômico e latino-americano faz, de esquerda, do processo de desenvolvimento econômico, é que em algum lugar tem alguma espoliação. Tem alguém que está sendo roubado, ou explorado, ou alguém está tendo trocas desiguais e isso gera o que o Furtado falava o tempo todo: “O subdesenvolvimento é um lado de uma moeda, que o outro lado tem o desenvolvimento dos ricos”. Para Celso Furtado, é impossível entender a trajetória dos Estados Unidos sem entender o desenvolvimento da América Latina. As duas coisas eram um todo (Pessôa, 2013).

Por outro lado, a narrativa dos liberais acredita que o desenvolvimento está associado às instituições e às características da sociedade, e que a educação seria a instituição fundamental para o desenvolvimento econômico:

e a tradição mais liberal, de direita, chamemos assim, acha que o processo de desenvolvimento econômico é um processo que está associado, nessa visão que a gente tem desde o Smith, aos processos econômicos internos das sociedades. Que as relações que a sociedade estabelece com o resto do mundo não são decisivas. Podem até ajudar, podem atrapalhar, tem que ver cada caso, com pesos históricos, mas não vê, no processo de desenvolvimento das sociedades, um determinismo fundamental nas relações que as sociedades estabelecem com o entorno, mas sim com as instituições e com as características internas da sociedade. E aí a educação é uma das instituições, uma das características internas, fundamental pra gerar desenvolvimento econômico (Pessôa, 2013).

Nos anos 1950, fomos às ruas para defender o petróleo, mas não nos mobilizamos para uma melhor educação. Aí, para Pessôa, estava a semente daquilo que chama de tragédia social dos anos 1980 e 1990:

por que é que a população brasileira, quer dizer, as classes, os formadores de opinião e as esquerdas, foram às ruas pelo “petróleo é nosso”, não foram às ruas por educação pública e gratuita, para todo mundo, de qualidade? Um dia me deu essa luz. Porque eu vim de uma família de esquerda; eu lembro da campanha do petróleo é nosso. Minha avó falava, meu pai falava. A gente não produzia um barril de petróleo. A gente passou a produzir alguma coisa 25 anos depois da campanha. Na mesma época (em) que a gente estava indo “pras” ruas pelo “petróleo é nosso”, 7 em cada 10 crianças de 7 a 14 anos estavam fora da escola. A taxa de crescimento populacional era 3% ao ano. É óbvio que o desastre social que se abateu sobre o Brasil nos anos 1980 e 1990 foi construído nos anos 1950. Não tenho dúvida disso. Porque era uma sociedade absolutamente esquizofrênica. É uma sociedade que construía Brasília. O Rio de Janeiro devia ser, de longe, a melhor cidade do mundo para viver, a gente ganhava título mundial, a gente inventava a bossa nova, a gente fazia a campanha do “petróleo é nosso” e a gente estava construindo esse inferno que o país virou a partir dos anos 1980. Foi construído lá nos anos 1950. Gastando 1% em educação e achando normal que 7 em cada 10 crianças de 7 a 14 anos ficassem fora da escola (Pessôa, 2013).

As elites brasileiras teriam aceitado a ideia de que a universalização do ensino era inviável por falta de recursos. Com a democratização, universalizamos em 10 anos. E hoje a questão não é recursos, é qualidade:

eu me lembro disso, nos anos 1970, que o Estado não tinha dinheiro para colocar todas as crianças na escola, era algo normal nas elites brasileiras. Eu via o meu pai falando. Meu pai, que era filho de comunista. Ele não gostava, mas aceitava. Depois que a gente virou democrático, é inaceitável. A gente, em 10 anos, colocou todo mundo na escola. Gasta 5% do PIB em educação. Eu acho que, hoje, o problema da educação é a questão de qualidade. É o problema de qualidade não é, necessariamente, orçamento. É uma agenda muito maior, que não passa tanto por orçamento. Talvez até pudéssemos gastar mais. Acho até legal gastar um pouco mais. Mas não é gastando mais que a gente vai resolver (Pessôa, 2013).

E comenta um trabalho que demonstra que não há correlação entre aumento de gastos e melhoria na qualidade da educação:

tem um economista da PUC, o Claudio Ferraz; brilhante, um cara que tem muitos papers internacionais, ele tem um gráfico super legal. Aqui, a gente tem o gasto, por aluno, das diversas redes estaduais e municipais. Cada ponto é uma rede, uma cidade. Então o número de pontos é o número de municípios que o Brasil tem. Cada ponto é em reais. Quantos reais por ano, por aluno, aquela rede gasta. E aqui é o resultado da garotada na prova Brasil. É uma nuvem, correlação nula. O que é que esse gráfico mostra? Ele mostra que a correlação que há, hoje, entre o desempenho da garotada e gasto per capita é zero. Se eu não fizer nada, e aumentar o gasto, isso é que nem, como o PB fala, jogar dinheiro do helicóptero. Pode cair no município que é bom. Pode cair no município que é ruim. Pode não acontecer nada. Então eu acho que a agenda da educação é uma agenda de entender por que é que esse negócio tem correlação zero. Se a gente não entender isso, a gente não vai melhorar a qualidade (Pessôa, 2013).

O economista considera haver uma indicação de que houve uma maior percepção, na sociedade, e até em setores populares, da importância da educação pra mobilidade social:

eu acho que o Prouni foi o Ovo de Colombo do Fernando Haddad. O cara ganhou uma prefeitura da maior metrópole do país por conta disso. Acho que o Paulo Renato se arrepende amargamente de não ter feito o Prouni, porque ele poderia ter feito, da mesma forma que eu acho que o FHC se arrepende amargamente de não ter feito o Bolsa Família. Poderia ter feito. O FHC até começou, mas não deu tempo. Essas coisas têm uma dinâmica. Mas acho que o Paulo Renato foi falta de ideia. No governo, você tem que fazer muita coisa ao mesmo tempo. Às vezes, você não pensa. O eleitor mediano está fazendo a revolução no país, e, em última instância, é a democracia que está fazendo. E eu acho que está funcionando bem. E acho que a gente, hoje, está preso na questão das corporações. Acho que vai andar. Eu sempre falo isso: em Bangu, você tem escola privada de 300 reais a mensalidade. E o professor dessa escola privada de 300 reais a mensalidade é pior que o professor da rede, porque ele não passou no concurso (Pessôa, 2013).

Aponta o que seria, no seu entender, o principal óbice para que pudéssemos ter um ensino público de qualidade: a ausência de um sistema de gestão meritocrático e competitivo. E começa a discutir que medidas devem ser adotadas para melhorar a qualidade da educação básica:

eu acho que a gente tinha que fazer uma revolução no direito administrativo, caminhar para uma situação em que a escola pública vire um contrato de gestão entre o diretor da escola e a Secretaria, ou entre o diretor da escola e a regional da Secretaria, dependendo se a rede é regional ou municipal. Ou dependendo do tamanho da rede. E, dentro desse contrato de gestão, o diretor ou a diretora ter muita flexibilidade para contratar professor, para demitir professor, para gerir o dinheiro. Eu acho que a gente tem que ter mecanismos de compensação de dinheiro. Acho que a gente tem que avançar muito mais nas redistribuições regionais vinculadas à educação. Eu acho que as regras do fundo de participação Estado/município são anacrônicas, são horríveis, porque transferência per capita é completamente injusta, mas eu acho que a gente tinha que caminhar para o serviço básico de saúde e educação por um acordo federativo de equalizar recursos. Acho que o Estado brasileiro deveria gastar com cada aluno a mesma coisa, independente de onde esse aluno viesse, estudasse. E aí teria que ter

equalização. Acho que isso é muito melhor do que a forma que a gente faz, com o fundo de participação Estado/município hoje. E então fortes mecanismos de redistribuição de dinheiro: toda a gestão muito descentralizada, muita avaliação/punição, e com mecanismos mais de regulação privada. Podendo contratar professor, podendo demitir professor (Pessôa, 2013).

O corporativismo trabalharia no sentido de não deixar fazer as mudanças necessárias. Segundo Pessôa, esse corporativismo na área educacional torna difícil a implantação de uma educação básica de qualidade. No entanto, o eleitor mediano ainda não teria percebido que esse é um dos principais óbices para a melhoria do ensino:

e eu acho que o eleitor mediano quer educação. A dificuldade que eu vejo, hoje, é que o eleitor mediano quer educação, mas ainda não identificou o problema. Que é: ele não identificou que, hoje, as corporações e os funcionários públicos são, provavelmente, o maior impedimento que a gente tem pra melhorar a qualidade do sistema educacional. Há um tempo em São Paulo, fui num seminário sobre a experiência do Ceará. O Ceará foi o estado que mais avançou na prova Brasil, nos últimos anos. A partir da estadualização de uma experiência muito bem sucedida, há uns 10 anos atrás, em Sobral. É muito bonita a experiência. Agora, você vai a Fortaleza, não mudou nada. O que Fortaleza tem, em relação ao resto? Fortaleza tem um sindicato forte. O resto do estado não tem. Eles fizeram uma lei que está funcionando, muito legal, que uma parte do ICMS estadual para os municípios é vinculada em desempenho para educação. Uma medida que está funcionando muito bem lá no Ceará: fizeram um monte de coisas e está tendo um resultado muito bom. Sem aumentar o gasto. Só por gestão, incentivos e tal, tiveram um desempenho muito bom. Você vê que a própria avaliação que as pessoas que implantaram a política têm é que, em Fortaleza, é quase impossível reproduzir o que eles fizeram no resto do estado por conta dos sindicatos (Pessôa, 2013).

E a dificuldade para se aumentar a eficiência, devido a restrições legais e à força de alguns sindicatos, faz, muitas vezes, o gestor público desistir:

então, eu acho isso, a sociedade e o eleitor mediano não perceberam. O eleitor mediano acha que o professor é um pobre coitado, que ele tem salário muito baixo, que ele é explorado pelos governantes. E aí tem o que o meu amigo Reinaldo Fernandes, um cara que estuda muito educação, um economista brilhante [...] lá na gestão Fernando Haddad fala. Ele dialoga muito com os pedagogos. “Ai, Samuel, pedagogo é um bicho difícil. Mas eu falo com eles”. Você quer aumentar o salário do professor, é mais ou menos assim. Vamos supor que tenha um cara que tem um time de futebol. O futebol está péssimo, está na 3^a divisão. Chega o empresário, e diz: Vamos botar dinheiro e fazer um time bom. “Vamos contratar jogador”. Aí você vai contratar jogador, “ah, não, não. Você pode contratar, mas aí tem que aumentar os que estão aqui”. Aí tudo bem, vai aumentar os que tão aqui. “Não, não, não, não: mas tem muito jogador que jogou aqui no passado e está aposentado. Também tem que aumentar para esses caras”. Aí, você faz a conta do impacto fiscal de dobrar o salário do professor, aí o cara pode fazer um metrô. Que fica pronto dali a 6 anos e resolve um problema. Não vai botar o dinheiro na educação. Quer dizer, as restrições legais e o elevado poder de barganha que as corporações dos professores têm de impedir medidas de

gestão pra aumentar a eficiência, que o gestor público desiste. Então assim, o Alckmin desistiu em São Paulo, o Paulo Renato morreu (Pessôa, 2013).

Em *Políticas estruturais de combate à pobreza no Brasil*, Marcelo Neri destaca o potencial que o Brasil tem para tentar erradicar a pobreza através de políticas redistributivas:

o Brasil é um caso importante para se estudar a pobreza, não somente porque possui uma grande parte da população pobre da América Latina, mas também porque apresenta um grande potencial para erradicar a pobreza. O relativamente alto PIB per capita brasileiro, combinado com um alto grau de desigualdade da renda, gera condições favoráveis para o desenho de políticas redistributivas. Esse potencial é exemplificado pela alta sensibilidade dos índices de desigualdade e pobreza a mudanças em certos instrumentos de política (por exemplo, mudanças no salário mínimo e nas taxas de inflação). Por outro lado, talvez devido a instabilidades anteriores, o Brasil não tenha avançado muito na implementação de políticas estruturais de alívio de pobreza, indutoras de um reforço do portfólio de ativos dos pobres (Neri, 2000: 503).

A influência da educação sobre a pobreza, medida pelos anos completos de estudo de acordo com a PNAD de 1996, estudada por Neri, é explicada pelos resultados encontrados:

a relação entre anos completos de estudo e pobreza é clara [...]. O número médio de anos completos de estudo dos chefes pobres e não-pobres da população corresponde a 4,7 e 6,6 anos, respectivamente. Similarmente, os cônjuges das famílias pobres apresentam também uma média de dois anos a menos de escolaridade do que os cônjuges na população não-pobre - 4,6 e 6,5 anos, respectivamente. O coeficiente de variação de anos completos de estudo entre os chefes e cônjuges pobres é maior nos segmentos pobres da sociedade - 24,6% e 25,4% - do que no total da população - 20,9% e 20,7%, respectivamente. Esse ponto é digno de nota, já que os anos completados de estudo são provavelmente a melhor aproximação para renda permanente encontrada nas pesquisas de domicílio (Neri, 2000: 513).

Outros pontos importantes abordados pela Teoria do Capital Humano, como já vimos, são a idade e a experiência. Neri comenta a influência desses fatores para a redução da pobreza:

a aproximação comum para a experiência usada nas pesquisas de domicílio é a idade. Os efeitos da idade na pobreza têm um papel central nesse projeto. Tentamos basicamente captar qual é o comportamento ao longo do ciclo de vida na pobreza. De acordo com a PNAD de 1996, a média de idade do chefe e do cônjuge nas famílias pobres é de 44 e 40 anos, respectivamente, enquanto para a população não-pobre é de 41 e 38 anos. Essa diferença de dois a três anos pode indicar uma tendência decrescente da pobreza medida pela proporção de pobres ao longo do ciclo de vida. Quer dizer, quando as famílias adquirem mais experiências ou acumulam outro tipo de capital, a probabilidade de escapar da pobreza aumenta (Neri, 2000: 514).

A negligência com o ensino básico teria sido uma das causas mais importantes do alto índice de desigualdade de rendas e de pobreza ao qual chegamos ao fim do século XX. Uma vez que conseguimos praticamente universalizar o acesso ao ensino básico, nossa questão passa a ser a melhoria da qualidade de ensino.

Diversos pensadores aqui analisados enfatizaram que o principal óbice para a melhoria do nosso ensino básico não passa pela falta de recursos financeiros, como visto pelo senso comum. Um dos principais entraves estaria no corporativismo, que impede que políticas de gestão utilizem a meritocracia como instrumento básico de análise. Leis como as que obrigam a isonomia salarial e outras que, na prática, tornam quase impossível a demissão de maus profissionais, precisariam ser flexibilizadas para que ocorresse um salto qualitativo.

4.3.

O pensamento desenvolvimentista incorpora aspectos da Teoria do Capital Humano

Cristovam Buarque ³⁰ é Doutor em Economia pela Sorbonne. Eleito governador do Distrito Federal em 1994, criou o programa Bolsa Escola, referência de programa de transferência de renda condicionada à presença na escola. De acordo com Buarque, o programa está baseado em uma constatação evidente: a de que se faz necessário quebrar o círculo vicioso da pobreza propagada através de gerações, indenizando as famílias pobres para que deixem as crianças na escola, abrindo mão de enviá-las precocemente para o mercado de trabalho.

Paga-se um salário mensal a cada família, em troca de que todos seus filhos estejam na escola e nenhum deles falte às aulas no mês. [...] De certa maneira, utilizam-se a pobreza e a necessidade da renda para combater a pobreza, tendo as famílias como fiscais da frequência de seus filhos às aulas. Com isso, resolve-se ao mesmo tempo a pobreza futura, quando estas crianças forem adultos educados, e reduz-se a pobreza atual por meio de uma renda mínima para sua família. (Buarque, 1999: 59).

³⁰ Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque (1944-) nasceu no Recife. É doutor em Economia pela Universidade de Sorbonne. Foi governador do Distrito Federal de 1995 a 1998. É senador pelo Distrito Federal desde 2002. Foi Ministro da Educação entre 2003 e 2004, no primeiro governo Lula.

Buarque ressalta sua posição quanto à importância da educação e da igualdade de oportunidades como o elemento fundamental para a ascensão social. A desigualdade de resultados é por ele aceita, uma vez respeitada a igualdade de oportunidades:

a filosofia do educacionismo é dizer que a libertação está na educação e não na economia. O socialismo não está em tomar o capital do capitalista e dar ao trabalhador, a revolução está em pegar o filho do capitalista e pôr na mesma escola do filho do trabalhador. É a igualdade na escola que importa. O comunismo falava numa renda igual para todos e isso é possível na base de muito autoritarismo e ineficiência. A proposta do educacionismo é que você tem uma desigualdade tolerada entre dois limites: o piso, que é o piso social, aqui ninguém passa fome, ninguém fica doente sem atendimento médico; e o teto ecológico, ninguém consome acima disso aqui. A escada de ascensão social permite que um chegue lá em cima e outros fiquem aqui embaixo - essa escada é a escola. Você oferece escola para todos, uns vão subir mais que outros pelo talento, pela vocação e pela persistência. Então, essa desigualdade tem que se tolerar. Não vejo problema nenhum em um atleta ganhar mais dinheiro que o cara que não tem o talento dele. Cuba acaba perdendo muitos atletas por causa disso. Mas ninguém abaixo, ninguém acima. Isso vai exigir, primeiro, leis de proteção ambiental. Ninguém, por mais rico que seja, pode fazer um safári de baleia ou de leão. É possível que chegue um momento em que, por mais dinheiro que você tenha, não poderá comprar um carro, cujo número será limitado (Buarque, 2013: 308).

Buarque, em 1990, defendia que, para a modernização do país, far-se-ia necessário erradicar o analfabetismo: “O primeiro gesto de modernidade de um país, no final do século XX, deve estar em abolir o analfabetismo de todos que desejem aprender a ler” (Buarque, 1991: 56). Esse passo deveria ser seguido pela universalização do ensino básico: “A alfabetização é um ponto de partida, mas o ensino básico, até a conclusão do segundo grau, é uma necessidade social da população de qualquer país, como parte do caminho para realizar sua modernidade real” (Buarque, 1991: 57). No entanto, já antevia a necessidade de compensar as famílias de baixa renda pela perda da renda proporcionada pela mão-de-obra dos filhos em idade escolar:

por isso, durante um longo período, um programa educacional público deverá, necessariamente, incluir objetivos setoriais que vão além da educação, como alimentação escolar completa, atendimento médico na escola e até mesmo um sistema de seguro que compense os pais desempregados pela perda da mão-de-obra que representam seus filhos (Buarque, 1991: 57).

Em *Educação é a solução possível!*, Buarque aborda os males que o nosso atraso educacional traz para as pessoas e para a sociedade e, entre outras, cita: desemprego, violência urbana e rural, desigualdade de renda, trabalho infantil, insuficiência econômica e queda na produtividade (Buarque, 2012: 49).

Segundo ele, antigamente o desemprego tinha como causa a falta de investimentos. “Mas essa não é mais a causa. Atualmente, o investimento não cria empregos na proporção de antes, quase sempre podendo até reduzir postos; e para aqueles criados, exige qualificação para o uso de equipamentos modernos” (Buarque, 2012: 50).

Atualmente a desigualdade de renda se dá pela desigualdade no acesso ao conhecimento: “Um profissional bem educado e qualificado tem hoje um padrão de vida próximo ao do dono de sua empresa, e muito diferente daqueles dos trabalhadores sem qualificação” (Buarque, 2012: 52). Quanto à baixa produtividade, Buarque afirma que:

a produtividade [...] não é mais resultado de uma função em que o capital era determinante, com a mão-de-obra possuindo baixíssima qualificação. Não pode haver alta produtividade se os trabalhadores não possuem nem a educação necessária para adquirir algum nível de qualificação (Buarque, 2012: 53).

E comenta a nossa industrialização, que permitiu crescimento mesmo com educação deficiente. Mas isso não mais seria possível:

até aqui, mesmo sem uma educação de qualidade para todos, foi possível a unificação territorial, fazer a economia crescer e iniciar uma democracia. Com o advento da moderna sociedade do conhecimento esta situação altera-se radicalmente. Sem uma boa educação para todos, não haverá a integração social, nem a consolidação plena da democracia, nem a transformação da economia fazendo-a crescer com a qualidade de alto conteúdo científico e tecnológico (Buarque, 2012a: 11-12).

Mesmo sem se referir à Teoria do Capital Humano, Cristovam Buarque é um ferrenho defensor da ideia de que somente através da educação poderemos chegar a uma sociedade mais desenvolvida.

4.4. A sociedade e a valorização da educação

Ainda que de forma muito preliminar, é importante analisar a hipótese de que a sociedade passou a valorizar a educação como um fator fundamental para a mobilidade social. De alguma forma a decisão de governos de apoiarem políticas sociais que fortalecem a frequência escolar e educação básica em geral, reflete mudanças na própria sociedade.

Camargo explica por que, no seu entender, a área governamental foi tão insensível, durante tanto tempo, à Teoria do Capital Humano. E isto estaria relacionado ao fato de que a sociedade, por muito tempo, não valorizou a educação.

Uma razão pode ser isso: a sociedade valoriza pouco. Se a sociedade valoriza pouco, quer dizer, dá pouco voto. Se der pouco voto, político não vai dar muita importância para esse negócio aí. Então isso vai ser uma razão pela qual o sistema político valoriza tão pouco essa questão educacional. Por enquanto, pelo menos, é uma hipótese. Agora, se a explicação é aquela ali, aquela hipótese não pode ser verdadeira. Se a explicação é aquela ali, aquele cara que está parado ali na ponta pode achar que o filho dele não chega lá em cima. Mas ele certamente vai achar o seguinte: “olha aqui. Se eu colocar o meu filho numa escola do filho do rico, o meu filho vai ser igual ao filho do rico. Conseqüentemente, ele vai chegar lá em cima. Então eu deveria demandar do Estado que desse uma escola de “qualidade FIFA”, não é? De filho do rico”. Então por que é que ele não faz? Talvez ele não tenha cultura, então ele não sabe que é assim que você consegue. (Camargo, 2013).

Em sua opinião, somente no final da década de 1980 a área governamental passou a dar mais atenção à questão da educação pública, mostrando afinidade com alguns pensamentos de Cristovam Buarque:

o meu ponto é acabar com a pobreza definitivamente no futuro. Eu costumava dizer, na época dessa discussão, que o grande problema desse programa condicionado é que ele era autodestrutivo. Daqui a duas, três, quatro gerações você não ia precisar mais dele. Que todo mundo ia estar educado, e aí acabou. Já pode parar com essa brincadeira. Curiosamente, essa ideia é uma ideia que surgiu concomitantemente, nessas discussões que eu falei, aqui na PUC, e em Brasília. Cristovam. Eu não sei quem é que teve a ideia primeiro. O que eu sei é que começaram a surgir artigos na imprensa com essa ideia, mais ou menos concomitantemente. Então como é que os dois chegaram a essa mesma conclusão? Difícil saber, mas não importa. Eu acho o seguinte: lá no início dos anos 1990 você tinha uma organização social muito grande. Começou a se espalhar pela sociedade, pela elite, na verdade, porque isso é uma coisa de elite, obviamente, a ideia de que “olha aqui, tem que educar”. Não dá para continuar neste processo. Eu acho que o que importa é o seguinte: uma pessoa pouco educada na zona rural é funcional. É “pau pra toda obra”. Faz qualquer coisa. Ele tira o toco da árvore que ficou lá, ele limpa o chão, ele vira jagunço, mata o inimigo do político. Esse cara é funcional. Ele tem uma funcionalidade muito grande. Lá no setor rural. Na hora que a sociedade se urbanizou, ele perdeu completamente a funcionalidade. Ele virou um marginal. E aí sem funcionalidade, acho que se começou a notar que aquilo não era sustentável no longo prazo. Então, na minha impressão, surgiu um pouco dessa não-funcionalidade do não educado. Passou a ser uma coisa complicada lidar com o não educado. No Rio de Janeiro, o não educado é um problema. Não é uma solução. Lá na fazenda, era uma solução. Não era um problema. Ele só incomoda. Ele passa a ser traficante, faz qualquer coisa pra ganhar dinheiro. É o flanelinha, é o não sei o quê. Ele vira um problema (Camargo, 2013).

Camargo considera que existe uma sinalização no sentido de que a sociedade está priorizando mais a educação, adiando a entrada no mercado de trabalho para apostar num aumento da renda do mercado de trabalho. E levanta a hipótese de que a sociedade estaria exigindo mais meritocracia:

acho que existe um pouco essa ideia de que a educação realmente aumenta a renda das pessoas no mercado de trabalho. Acho que existe essa questão da meritocracia. Eu até acho o seguinte: eu vou te falar uma coisa que eu não deveria falar, mas eu acho que essas manifestações aí, de junho, são uma demanda por meritocracia. O que esse povo na rua estava demandando é mais meritocracia. Quando o cara fala assim: “saúde padrão FIFA”, ele está falando: “Precisamos ter pessoas de qualidade oferecendo saúde pública”. É uma demanda por meritocracia. Que é bem conservador, esse movimento. Eu posso não ter razão. Mas, se é verdade, a minha percepção das declarações, das conversas, dos cartazes, da forma como as manifestações aconteceram, a minha interpretação das manifestações é que existe uma demanda por mais meritocracia. Eu acho que a sociedade está percebendo que é muito importante você ter mais produtividade. E produtividade é mais meritocracia (Camargo, 2013).

A crítica à qualidade do ensino está aliada à percepção que ele tem de que o ensino não foi valorizado no nosso país por muito tempo. Furtado não falou de educação, Brizola criou os CIEPs, mas não ultrapassou eleitoralmente obstáculos fora do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul. E conclui com a afirmação de que a educação é mais valorizada no setor urbano que no rural:

eu converso muito com o Samuel Pessôa. De vez em quando, mesa de bar, basicamente. Na minha avaliação, é o seguinte: eu entendo que o Prebisch não fale de educação. Por que é que eu entendo que o Prebisch não fale de educação? Eu entendo que o Prebisch não fale de educação porque o Prebisch é argentino. No início do século XX, a educação na Argentina já era universalizada. Você já não tinha mais analfabeto. Início do século XX. O Brasil só conseguiu universalizar o acesso ao ensino fundamental na década de 1990. Paulo Renato. Impressionante. Cem anos depois! Paulo Renato, no final dos anos 90, quando ele era Ministro da Educação, fez um esforço enorme para universalizar o ensino fundamental. Então entendo que o Prebisch não fale, entendo entre aspas, não fale de educação, porque ele está diante de um problema resolvido lá no país dele. Agora, eu não entendo que o Celso Furtado não fale de educação. A minha interpretação, que pode estar totalmente errada, é o seguinte: eu acho que o Brasil, a sociedade brasileira valoriza muito pouco a educação. Você, quando você faz pesquisa de opinião, pergunta: “O que é que é mais valorizado?”, não sei o quê, “blábláblá”, educação sempre aparece em 1º e 2º lugar. Mas, quando eu digo que valoriza pouco a educação, eu digo que valoriza nas atitudes. Qual o político nacional importante que, efetivamente, valorizou a educação na história brasileira? Só o Brizola. Que não conseguiu se eleger em nada, nada a nível nacional, “hem”! É um político regional, Rio de Janeiro/Rio Grande do Sul. Nunca conseguiu entrar em São Paulo. Nunca conseguiu entrar no Nordeste. Então isso é um sintoma de que tem pouca valorização da educação. Existem outros. Eu e o PB, de vez em quando, costumávamos brincar, o seguinte: sabe qual a diferença entre os asiáticos e os brasileiros, no que se refere à educação? A diferença é a seguinte: no Brasil, quando tem um temporal e os caminhos ficam

cheios de lama, o pai não leva a criança para escola. “Pô, lama”, vai demorar pra chegar, é difícil pra caramba, um saco, e tal, não dá para ir para a escola. Na Ásia, se tem um terremoto, no dia seguinte o pai “tá” sentadinho no degrau da escola, esperando a professora para dar aula. Essa é diferença. Deve ter mil razões pelas quais isso é verdade. O Brasil era um país muito rural até pouco tempo atrás. No setor rural, se valoriza muito menos educação do que no setor urbano (Camargo, 2013).

Pessoa comenta que a democratização foi fundamental para que se trouxesse a educação para um ponto de destaque nas nossas decisões políticas:

eu acho que a democratização da nossa sociedade colocou a educação no centro do debate. A gente gasta 5% do PIB com educação básica. Nos anos 30, a gente gastava 1,5% com a básica, pública. Se eu pegar os anos 50: com um aluno na universidade, o governo gastava o equivalente ao que ele gastava com 76 alunos do básico. Esse número, hoje, está 1 pra 5. Então tudo melhorou muito (Pessoa, 2013).

E comenta sua discordância em relação à desbalanceada alocação de recursos para o ensino superior:

eu fui assessor do senador Tasso Jereissati durante sete anos. Eu tenho uma amizade longa com o atual prefeito de São Paulo, Fernando Haddad, porque nós fomos colegas de colégio. E depois, também, fomos colegas de mestrado na USP, então nos reencontramos diversas vezes na vida, e eu sou um entusiasta da prefeitura dele, e acho que, inclusive, a agenda dele para transporte, para mobilidade está corretíssima. E acompanhei o trabalho que ele fez no MEC, tenho lá algumas discordâncias, um peso excessivo para educação superior, e mesmo o técnico, acho muito legal o técnico, mas eu acho que o técnico (no) modelo escolas federais não é bom. Eu acho que é melhor um modelo mais Fundação Paula Souza, como é em São Paulo, que você faz um curso técnico mais ligado com a produção. Mais ligado com a indústria. A escola técnica federal, eu acho que é um “elefante branco”, uma coisa meio deslocada, desconectada do mundo do trabalho. Quase um curso acadêmico. E acho que nas escolas técnicas (do) tipo Fundação Paula Souza, você tem uma escola mais ligada com a indústria. O cara que é professor lá, muitas vezes, é um técnico da indústria. Tenho lá minhas discordâncias com o Fernando, mas eu acho que a preocupação maior é da sociedade (Pessoa, 2013).

A educação teria passado a ter um apelo político, e os políticos não ficariam alheios, por diversos motivos, a essas reivindicações:

a gente vive o império do eleitor mediano, e cada vez mais. Eu sou convencido pelo argumento do André Singer (de) que, a partir de 2006, a gente teve um novo passo nesse processo. Antes de 2006, a gente tinha um eleitor mediano, mas este ainda era muito influenciado pelos formadores de opinião. A gente tem um processo de evolução da economia brasileira, da sociedade brasileira, inclusive associada ao fato do capital humano médio ter aumentado, de as pessoas terem mais autonomia. Terem um nível de escolaridade maior. Terem uma renda maior. As pessoas começaram a ter uma maneira diferente de formar o seu juízo, o seu pensamento (Pessoa, 2013).

Amaury de Souza e Bolívar Lamounier, em *A classe média brasileira: ambições, valores e projetos de sociedade*, comentam a chegada de milhões de brasileiros a um padrão mais elevado de consumo nos últimos anos. Segundo os autores, a partir da década de 1990, a escolarização básica tornou-se praticamente universal, e vem aumentando nos níveis médios e superiores. No entanto, ainda temos graves problemas que “dizem respeito à qualidade da educação e à equidade na distribuição de oportunidades educacionais, com destaque para as deficiências dos níveis fundamental e médio” (Souza & Lamounier, 2010: 53). E mais: os brasileiros com 25 anos ou mais em 2007 tinham em média 6,8 anos de estudos, contra 12 anos nos países industrializados.

A educação é vista como um símbolo de identidade da classe média e como um dos principais fatores de ascensão social. Esta percepção faz com que melhorar a educação dos filhos seja uma aspiração dos brasileiros, e com isto temos uma menor disparidade educacional, fruto de maior demanda por educação:

tradicionalmente, no Brasil, a educação tem sido chave na criação de chances de acesso à classe média. Até as primeiras décadas do século XX, o ensino de segundo grau já era suficiente para engendrar tais oportunidades. Mas a educação vem sendo erodida como marca de classe. A vantagem relativa de que gozava a classe média alta vem perdendo espaço em virtude da crescente demanda por educação, estimulada por retornos mais altos de renda. Se, no passado, um diploma de nível médio era garantia de um bom emprego, hoje exige-se o curso superior. Com efeito, a ascensão da nova classe média está associada à queda da disparidade educacional e de renda, o que, paradoxalmente, tornou a educação um indicador menos preciso de posição social (Souza & Lamounier, 2010: 53).

Com os dados utilizados em suas pesquisas, afirmam que a educação tem fator preponderante para uma vida confortável:

a educação é vista como um dos principais fatores de ascensão social. Com efeito, sua demanda reflete os enormes diferenciais de renda que existem entre os indivíduos mais e menos escolarizados. A quase totalidade dos entrevistados (97%) considera que uma boa educação é fator “essencial” ou “muito importante” para vencer na vida (Souza & Lamounier, 2010: 54).

Na realidade, com os dados extraídos do gráfico 3.2, *Aspirações educacionais* (Souza & Lamounier, 2010: 58), podemos compreender a importância que uma educação com muitos anos de estudo tem para as famílias. O percentual de pais que desejam que os filhos tenham um nível de educação de ensino superior ou de pós-graduação era de 96% para os pais com nível superior

de escolaridade; 88% para os pais com nível médio; 83% para os pais com nível fundamental; e 70% para os pais semi-escolarizados.