

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS**

CARMEM FRÜHAUF DE OLIVEIRA

**DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO NO BRASIL:
Uma análise do ensino superior no período militar**

Porto Alegre

2017

CARMEM FRÜHAUF DE OLIVEIRA

**DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO NO BRASIL:
Uma análise do ensino superior no período militar**

Trabalho de conclusão submetido ao Curso de Graduação em Ciências Econômicas da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como requisito parcial para obtenção do título Bacharel em Economia.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Marley Modesto Monteiro

Porto Alegre

2017

CIP - Catalogação na Publicação

de Oliveira, Carmem Frühauf
Desenvolvimento e educação no Brasil: uma análise
do ensino superior no período militar / Carmem Frühauf
de Oliveira. -- 2017.
51 f.
Orientador: Sérgio Marley Modesto Monteiro.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade
de Ciências Econômicas, Curso de Ciências Econômicas,
Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Capital humano. 2. Ensino superior. 3.
Desenvolvimento econômico. 4. Desenvolvimento humano.
5. Ditadura militar brasileira. I. Monteiro, Sérgio
Marley Modesto, orient. II. Título.

CARMEM FRÜHAUF DE OLIVEIRA

DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO NO BRASIL:

Uma análise do ensino superior no período militar

Trabalho de conclusão submetido ao Curso de Graduação em Economia da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como requisito parcial para obtenção do título Bacharel em Economia.

Aprovada em: Porto Alegre, 22 de dezembro de 2017.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Sérgio Marley Modesto Monteiro – Orientador
UFRGS

Prof. Dr. Stefano Florissi
UFRGS

Prof. Me. Thomas Hyeono Kang
ESPM

RESUMO

Esta monografia pretende analisar os investimentos no ensino superior, bem como as suas características durante o período da ditadura militar brasileira (1964-1985). Através desta análise pretende-se averiguar se esses investimentos possuíam atributos que, de acordo com as teorias de capital humano, seriam capazes de gerar desenvolvimento para país. O tema desenvolvimento é presente na agenda dos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, como o Brasil. A educação é destacada pelas teorias do capital humano como impulsionadora do desenvolvimento e durante o período militar também foi o foco das políticas brasileiras, especialmente a educação de nível superior. Com isso, através do conceito de desenvolvimento e das teorias do capital humano, tentou-se compreender os mecanismos pelos quais as políticas voltadas para a educação seriam capazes de gerar o desenvolvimento humano. Posteriormente, foram descritas as leis, decretos e políticas governamentais que caracterizaram o ensino superior no período estudado. Por último, realizou-se uma análise gráfica das despesas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em educação e outros indicadores que caracterizam o ensino superior. Concluiu-se que, apesar de os militares terem estabelecido algumas medidas que estavam de acordo com as indicadas pelas teorias do capital humano, muitos dos esforços efetivamente realizados causaram um aumento da desigualdade social em vez de gerar desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Capital humano. Ensino superior. Desenvolvimento econômico. Desenvolvimento humano. Ditadura militar brasileira.

ABSTRACT

This monograph intends to analyze the investments in the higher education as well as its characteristics during the Brazilian military dictatorship period (1964-1985). Through this analysis, the monograph aims to investigate if these investments had attributes that would be capable to develop the country, according to human capital theories. The topic development is present on underdeveloped and developing countries agenda, such as Brazil. Education is highlighted by the human capital theories as development pusher and during the military period, it was also the focus of Brazilian government policies, especially higher education. Therewith, through development concept and human capital theories, an attempt was made to understand the ways by which policies aimed at education would achieve generating human development. Afterward, were described the laws, decrees and government policies that characterized higher education in the considered period. Lastly, a graphic analysis of the Ministry of Education and Culture (MEC) expenditure on education and other indicators characterizing higher education was carried out. The research conclusion shows that despite the military had established some measures that were in accordance with those indicated by the theories of human capital, many of the efforts actually done created an increase of social inequality instead of generating human development.

Keywords: Human capital. Higher education. Economic development. Human development. Brazilian military dictatorship.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	6
2	DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO.....	8
2.1	CONCEITOS DE DESENVOLVIMENTO.....	8
2.2	TEORIAS DE CAPITAL HUMANO.....	11
2.3	DIÁLOGOS E APLICAÇÕES	16
3	POLÍTICA E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO BRASIL.....	20
3.1	CARACTERÍSTICAS DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	20
3.2	EVOLUÇÃO DO PROCESSO DE MUDANÇA DO ENSINO SUPERIOR	23
4	ANÁLISE DE DADOS COM BASE NAS TEORIAS DE CAPITAL HUMANO	33
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
	REFERÊNCIAS	49

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento é tema de debate e de estratégias político-econômicas em grande parte dos países, sendo objetivo comum principalmente dos países em desenvolvimento. O conceito de desenvolvimento foi ampliado e modificado com o passar dos anos, no entanto ainda não há um consenso. Para este trabalho, entretanto, utilizaremos a abordagem do desenvolvimento humano.

A teoria do capital humano, está intimamente ligada ao desenvolvimento humano e conseqüentemente ao crescimento econômico. Schultz (1973) já argumentava que o crescimento econômico não decorria somente de aumentos dos fatores de produção convencionais. Estimava-se também que as outras variáveis explicativas advinham do melhoramento na qualidade de fatores humanos e mecânicos, assim como do planejamento da economia. Desse modo, ao se considerar a instrução como fonte de crescimento econômico, Schultz constata que ela seria uma fonte maior do que o capital imobilizado.

Ao relacionar educação com crescimento e desenvolvimento econômico é interessante apontar as deduções que foram feitas tão antecipadamente por Adam Smith em 1776 no livro *A Riqueza das Nações*. Ao comparar um homem educado com uma máquina dispendiosa, Smith conclui que, assim como a máquina gera lucros extraordinários, o homem educado deve ser remunerado com pelo menos os lucros extraordinários de um capital de igual valor ao despendido em sua educação (SMITH, 1776¹ apud BLAUG, 1975). Logo, pode-se deduzir que, assim como a máquina, a educação também é um investimento, e, da mesma forma, também gera valor. Ou ainda como dito por Blaug, “[...] por que a educação, hoje em dia, é um lucrativo investimento privado.” (BLAUG, 1975, p. 1-2).

Com isso, tem-se como hipótese que os gastos do governo destinados à educação também consistem de um investimento e são capazes de gerar desenvolvimento no país em que forem aplicados. Em alguns países, como o Brasil, verifica-se um elevado nível de crescimento econômico que não está relacionado com uma eficiência na expansão das oportunidades sociais (nas quais se inclui educação) (SEN, 2015). Por isso, analisar as peculiaridades da atuação do Brasil em relação à educação é essencial para entender como a teoria do capital humano dialoga com as realidades econômicas, sociais e culturais do país.

¹ SMITH, Adam. **The wealth of nations**. Várias edições. 1776.

O período da ditadura militar no Brasil foi caracterizado por uma série de planos econômicos que objetivavam o desenvolvimento do país. O setor da educação também fez parte destes planos e no decorrer do período de 1964 a 1985 apresentou diversas mudanças. Considerando-se que o objetivo principal por trás das modificações do sistema educacional brasileiro no período militar era o desenvolvimento do país, somente analisando estas transformações seria possível concluir se elas foram eficazes no que se propunham e se elas eram em si mecanismos eficazes para o estímulo do desenvolvimento.

O sistema educacional está dividido em três grandes esferas, o ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior. O governo militar destinou grande atenção ao ensino superior, tanto no que diz respeito aos investimentos realizados, quanto às diversas leis, decretos e eventos que se concentravam nesta área do ensino, resultando na grande reforma universitária ocorrida em 1968. Com a finalidade de realizar um estudo mais conciso, optou-se por focar a análise de dados nas transformações ocorridas no ensino superior.

Assim, primeiramente, esta monografia tem como objetivo a análise dos investimentos e das características do ensino superior durante o período da ditadura militar no Brasil. Com isso, pretende-se averiguar se estes investimentos detinham atributos que, conforme as teorias de capital humano, seriam capazes de gerar desenvolvimento para o país. E, ainda, será explorado se as mudanças na estrutura do sistema de ensino superior foram efetivas naquilo que se dispunham a fazer.

Para isso, no Capítulo 2 é apresentada uma revisão da literatura acerca do conceito de desenvolvimento e das teorias do capital humano. Em seguida, no capítulo 3, descreve-se a estrutura do sistema educacional no período que antecede a ditadura. Ainda no mesmo capítulo, adentra-se no período proposto pela análise (1964-1985) detalhando as mudanças que caracterizaram os investimentos em ensino superior da época. Por fim, no Capítulo 4, serão expostos e analisados os dados referentes à educação de nível superior no período e o Capítulo 5 será dedicado às considerações finais.

2 DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO

O primeiro passo para este estudo será a compreensão de como o capital humano, ou, mais especificamente, a educação atua na promoção de desenvolvimento. Para tanto, cabe a especificação do conceito de desenvolvimento, assim como a abordagem às teorias de capital humano.

2.1 CONCEITOS DE DESENVOLVIMENTO

Ao final da Segunda Guerra Mundial, o desenvolvimento passou a ser tema de destaque em muitos países e seus anseios por progresso e melhoria das condições de vida passaram a ser expressos em diversas declarações e conferências. Publicações do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas (ONU) marcaram este período (SOUZA, 2007). A *Carta das Nações Unidas* foi elaborada pela ONU em 1945 e, em seu artigo 55, objetivou-se estabelecer “[...] relações pacíficas e amistosas entre as Nações [...]”, determinando que as Nações Unidas favoreceriam “[...] níveis mais altos de vida, trabalho efetivo e condições de progresso e desenvolvimento econômico e social [...]” (ONU, 1945, p. 33).

Apesar de muito debatido, o conceito de desenvolvimento não é um consenso. Até o fim da II Guerra Mundial, os conceitos de crescimento econômico e desenvolvimento se confundiam em um só. Conforme Matos e Rovella (2010), Adam Smith considera o crescimento econômico como uma das principais condições para se alcançar o desenvolvimento, ou ainda, como o próprio desenvolvimento. Os autores concedem à publicação de Dudley Seers em 1970 o marco de distinção entre crescimento econômico e desenvolvimento, na qual a base para o desenvolvimento estaria também na condição humana e pessoal, não mais somente na condição econômica.

Para Souza (2007) a definição de desenvolvimento é dada de forma divergente por duas correntes de economistas. A primeira corrente considera o crescimento como sinônimo de desenvolvimento. Para estes economistas através do crescimento econômico haveria distribuição de renda entre os proprietários dos fatores de produção, o que automaticamente proporcionaria melhoria dos padrões de vida, assim como desenvolvimento econômico. No entanto o autor destaca que o crescimento econômico nem sempre é benéfico a toda população, por exemplo, pode não estar associado a quedas proporcionais dos índices de desemprego.

A segunda corrente de economistas considera o crescimento como condição essencial porém não suficiente para o desenvolvimento. Enquanto o crescimento econômico estaria associado apenas a mudanças quantitativas do produto, o desenvolvimento abrange mudanças qualitativas na estrutura econômica, social, política e institucional de determinada sociedade. A definição formal então seria dada “[...] pela existência de crescimento econômico contínuo (g), em ritmo superior ao crescimento demográfico (g^*), envolvendo mudanças de estruturas e melhorias de indicadores econômicos, sociais e ambientais.” (SOUZA, 2007, p. 7). Conforme o crescimento econômico cresce a taxas mais rápidas do que o crescimento demográfico, há aumento do nível de emprego e da arrecadação pública, possibilitando aumento dos gastos sociais do governo, como por exemplo aqueles destinados à educação e saúde. Ou seja, este aumento de renda deve estar relacionado a um aumento de produtividade e melhores níveis de bem-estar social.

Muitos autores destacam a importância do Estado na promoção de desenvolvimento. Para Souza (2007) o Estado tem papel essencial na geração de estímulos ao desenvolvimento através de medidas que venham a diminuir a pobreza e atenuar a desigualdade social, entre elas está a regulação de crédito, implantação de infraestrutura básica e a oferta de serviços sociais de saúde, educação e segurança. Chang (2007) impõe às instituições três funções para promoção do desenvolvimento econômico. Seriam elas a coordenação e administração; aprendizado e inovação; e redistribuição de renda e coesão social. Sachs fala sobre os primeiros economistas a discutir desenvolvimento, e sobre o papel do Estado em intervir em assuntos econômicos “[...] para corrigir a miopia e a insensibilidade social dos mercados.” (SACHS, 2004, p. 31).

Nos gastos sociais incumbidos ao Estado, Sachs destaca a importância da educação. Segundo o autor,

A educação é essencial para o desenvolvimento, pelo seu valor intrínseco, na medida em que contribui para o despertar cultural, a conscientização, a compreensão dos direitos humanos, aumentando a adaptabilidade e o sentido de autonomia, bem como a autoconfiança e a auto-estima. É claro que tem também um valor instrumental com respeito à empregabilidade. Porém, a educação é condição necessária, mas não suficiente, para se ter acesso a um trabalho decente. Deve vir junto com um pacote de políticas de desenvolvimento, mesmo que alguns prefiram apresentá-la como uma panacéia. (SACHS, 2004, p. 39-40).

Dentre esta concepção de preocupação com o bem-estar humano, surge o conceito de desenvolvimento humano descrito em Desai (1991). Segundo ele,

The concept relates to the guaranteeing of sufficient resources so that basic capabilities are assured and examines the use people make of these capabilities. The resources may be private or public. The capabilities relate to longevity (including by definition enjoyment of good health while you are alive) and adds literacy as a crude indicator of the ability to communicate, bringing in the interdependence of welfare. (DESAI, 1991, p. 354).

Este trabalho utiliza como conceito base aquele utilizado pela abordagem do desenvolvimento humano. Esta abordagem tem ganhado maior importância no debate sobre desenvolvimento desde a década de 1990, com a criação do Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) e do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), ambos elaborados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (OLIVEIRA, 2002). O IDH e o RDH foram idealizados por Amartya Sen e Mahbulul Haq, os quais se basearam na ideia de que as pessoas são a verdadeira riqueza das nações. Com isso a questão central dos debates sobre desenvolvimento deixou de ser o quanto se está produzindo para ser como tal produção afeta a qualidade de vida da população (OLIVEIRA, 2002; PNUD, [2016]).

O trabalho de Sen (2015) é uma das grandes contribuições para as teorias de desenvolvimento humano. Em *Desenvolvimento como Liberdade* ele descreve o desenvolvimento econômico como o crescimento econômico no qual se proporciona o aumento das liberdades ou ainda “[...] um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam.” (SEN, 2010, p. 16). Para o autor a expansão das liberdades dos indivíduos ocorre através do crescimento do PNB ou das rendas individuais, das disposições sociais e econômicas e dos direitos civis.

Sen afirma que existe uma forte correlação entre a liberdade individual e a realização do desenvolvimento social, pois:

O que as pessoas conseguem positivamente realizar é influenciado por oportunidades econômicas, liberdades políticas, poderes sociais e por condições habilitadoras como boa saúde, educação básica e incentivo e aperfeiçoamento de iniciativas. As disposições institucionais que proporcionam essas oportunidades são ainda influenciadas pelo exercício das liberdades das pessoas, mediante a liberdade para participar da escolha social e da tomada de decisões públicas que impelem o progresso dessas oportunidades. (SEN, 2010, p. 18).

Logo, as liberdades não são apenas os fins do desenvolvimento, mas também os meios.

O autor elenca cinco tipos de liberdades instrumentais, sendo elas: liberdades políticas, facilidades econômicas, oportunidades sociais, garantias de transparência e segurança. Para a realização deste trabalho, as liberdades mais relevantes são as oportunidades sociais. Essas liberdades estão relacionadas às disposições que a sociedade estabelece nas áreas de saúde, educação, entre outros. Elas causam implicações tanto na condução da vida privada quanto no nível de participação em atividades econômicas e políticas. Em consequência, a expansão destas oportunidades sociais vem a facilitar o desenvolvimento econômico. Amartya Sen cita alguns exemplos de países em que esses tipos de liberdades foram promovidos pelo governo de forma bem-sucedida e constata que “[...] um país não precisa esperar até vir a ser muito rico [...] antes de lançar-se na rápida expansão da educação básica e dos serviços de saúde.” (SEN, 2010, p. 71). Como a educação e os serviços de saúde também produzem aumento do crescimento econômico, o custeio público seria um método eficaz para se atingir qualidade de vida, devendo, assim, ter grande importância para as políticas públicas (SEN, 2010).

2.2 TEORIAS DE CAPITAL HUMANO

Retomando o desenvolvimento humano como um todo, este está estritamente ligado ao capital humano. Conforme o Relatório de Desenvolvimento Humano de 2015, o desenvolvimento humano contribui para a saúde, o conhecimento, as competências e a consciencialização, logo, aumenta o capital humano, ampliando o leque de oportunidades e escolhas dos indivíduos (PNUD, 2015). Daron Acemoglu ([199-?]) define capital humano como o estoque de conhecimento ou características que o trabalhador tem (sejam elas inatas ou adquiridas) que contribuem para sua produtividade. O capital humano, no entanto, pode ser pensado de formas distintas e complementares, Acemoglu expõe cinco pontos de vista de diferentes autores: Gary Becker; Howard Gardner; Theodore Schultz e Richard Nelson-Edmund Phelps; Samuel Bowles e Herbert Gintis; e Michael Spence. A seguir iremos apresentar em ordem cronológica as teorias de capital humano propostas por cada um destes autores.

A base da teoria do capital humano advém dos trabalhos de Theodore Schultz. Em *Investment in Human Capital* publicado em 1961, Schultz, ao observar o crescimento econômico, viu que a renda dos Estados Unidos estava aumentando a uma taxa muito mais elevada do que a quantidade combinada de fatores (terra, horas trabalhadas por homem e estoque de capital) utilizados para a produção da mesma. Sugeriu, assim, que esta discrepância decorria das

melhorias realizadas na capacidade humana omitidas da “equação”. Conforme o autor, este diferencial representaria o retorno ao investimento feito nos seres humanos, uma vez que:

The observed growth in productivity per unit of labor is simply a consequence of holding the unit of labor constant over time although in fact this unit of labor has been increasing as a result of a steadily growing amount of human capital per worker. (SCHULTZ, 1961, p.6).

Da mesma forma, o autor observou os diferenciais de ganhos existentes entre os trabalhadores e concluiu que estes parecem refletir as diferenças na saúde e na educação dos trabalhadores. Indica-se, assim, que um seria consequência do outro. Portanto, os gastos com educação, saúde, e até mesmo com migração interna na busca de melhores oportunidades de trabalho constituiriam investimentos em capital humano. Logo, estes investimentos poderiam ser considerados como uma maneira de os trabalhadores melhorarem seu bem-estar e ampliarem a variedade e a quantidade de oportunidades que se ajustam a eles. Isso proporcionaria um aumento no rendimento real do trabalhador.

Schultz ainda diz que ao levar em conta o investimento em capital humano, poderíamos resolver muitas questões ligadas ao crescimento da economia. Um exemplo seria a rápida recuperação pós-guerra de países que sofreram demasiada destruição durante o período de conflito, decorrente dos investimentos em capital humano, principalmente em saúde e educação, realizados por estes países. Em suma, de acordo com sua abordagem, o capital humano possibilitaria aos seres humanos a capacidade de se adaptar a diversas situações (ACEMOGLU, [199-?]).

Gary Becker trouxe notáveis contribuições à teoria do capital humano. Em 1964 ele publicou o livro *Human Capital a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Em seu livro além de formalizar algumas ideias a respeito do capital humano, Becker apresenta diversas análises empíricas chegando a interessantes conclusões.

O autor aponta que educação, formação profissional e saúde são os tipos de investimentos mais importantes em capital humano. Indivíduos que investem em sua educação tendem a ter rendimentos acima da média, contudo estes rendimentos podem ser maiores em países menos desenvolvidos.

Cabe lembrar, que investimentos carecem de um dispêndio de recursos, a educação de nível superior, por exemplo, implica em um custo elevado. Além dos custos privados de uma

faculdade, é preciso levar em conta o custo de oportunidade que o indivíduo recém graduado no ensino médio tem por deixar de entrar no mercado de trabalho em período integral. Apesar disso, educação formal não é a única forma de se investir em capital humano. O treinamento *on-the-job* também é um importante instrumento de alcance do aumento nos rendimentos.

Becker também salienta a influência das famílias sobre os conhecimentos, habilidades, saúde, valores e hábitos de seus filhos. Seus estudos mostram que esta influência familiar possui relação estreita com níveis de salário, educação e ocupação de pais e filhos.

Nelson-Phelps (1966) destacam em seu trabalho a importância da educação no meio produtivo. Segundo eles “[...] production management is a function requiring adaptation to change and that the more educated a manager is, the quicker well he be to introduce new techniques of production.” (NELSON; PHELPS, 1966, p. 70). Através deste pensamento eles concluíram que a educação acelera o processo de difusão tecnológica.

Com base em modelos, os autores constataram que quanto mais tecnologicamente progressiva for a economia, maior será a taxa de retorno da educação. E, ainda, que a estrutura ótima de capital é influenciada pela progressividade tecnológica, de forma que, quanto mais dinâmica for a tecnologia, mais capital humano deveria ser construído em relação à quantidade de capital tangível. Por fim, eles afirmam que o papel da educação no crescimento econômico não se relaciona apenas à taxa privada de retorno da educação, mas à uma taxa social de retorno, que diverge da primeira em consequência das externalidades produzidas pela educação.

Job Market Signaling foi publicado por Michael Spence em 1973. O ponto de partida para este trabalho foi a concepção de informação assimétrica, aquela falha de mercado na qual não há equilíbrio nas distribuições de informações entre indivíduos participantes de determinada transação econômica. Assim, tomando o mercado de trabalho como o local no qual as transações são realizadas, o estudo teve como propósito a criação de “[...] a conceptual apparatus within which the signaling power of education, job experience, race, sex, and a host of other observable, personal characteristics can be determined.” (SPENCE, 1973, p. 356).

Spence considerou que ao contratar um novo empregado, o empregador se encontra com uma decisão de investimento sob incerteza. Isso por que o empregador não tem total conhecimento das capacidades produtivas dos indivíduos ao contratá-los, e, mesmo após a contratação, leva-se certo tempo para aprendê-las. Logo, o modelo considera os candidatos ao emprego como sinalizadores, os quais enviam sinais sobre seus níveis de habilidades para os

empregadores. Portanto, como o número de sinalizadores é grande comparado com as oportunidades e a frequência do mercado, cabe aos sinalizadores investir na aquisição de credenciais educacionais que aumentem o seu nível de habilidades.

O autor conclui que mesmo nos casos nos quais a educação não eleva o nível de produtividade do trabalhador, a sinalização citada é suficiente para que o trabalhador com maior nível educacional receba remunerações mais elevadas. Desta forma, a educação não necessariamente aumenta o produto marginal do trabalho, visto que, muitas vezes, ela apenas eleva a taxa de remuneração dos trabalhadores.

Já em 1975, Samuel Bowles e Herbert Gintis elaboraram o artigo *The Problem with Human Capital Theory - A Marxian Critique*. Neste, sua principal crítica está baseada no seguinte argumento:

By restricting its analysis to the interaction of exogenously given individual preferences, raw materials (individual abilities) and alternative production technologies, human capital theory formally excludes the relevance of class and class conflict to the explanation of labor Market phenomena. However, in our view such basic phenomena as the wage structure, the individual attributes valued on the labor Market, and the social relations of educational process itself can only be accounted for through an explicit class analysis. (BOWLES; GINTIS, 1975, p. 75).

Eles afirmam que o capital humano advindo da escolaridade, formação profissional, educação infantil e cuidados com a saúde, desempenha um papel tanto na produção quanto na ordem econômica e social da sociedade. Portanto, uma teoria adequada para os recursos humanos deve compreender ambas atribuições, a teoria da produção e a teoria da reprodução social.

Os autores Bowles e Gintis sugerem que suas críticas trazem implicações em três diferentes áreas: na contabilidade do crescimento, na distribuição de renda e nas políticas públicas. No que diz respeito à contabilidade do crescimento, eles afirmam que a escolaridade pode influenciar a taxa de crescimento tanto positiva quanto negativamente. Isto não ocorre somente através da qualidade do trabalho, como a teoria do capital humano alega, mas também “[...] through its role in the extension and reproduction of the wage-labor system, through its capacity to attenuate class conflict and thereby to alter the rate of capital accumulation, and so on.” (BOWLES; GINTIS, 1975, p. 81).

A abordagem da distribuição de renda também carece de uma teoria da reprodução. Neste caso os autores defendem que a redução das desigualdades na distribuição da escolaridade pode

reduzir radicalmente a desigualdade econômica. Observa-se, no entanto, que isso não ocorre diretamente “[...] but rather by undermining the legitimacy of inequality and thus enhancing the potential for a thoroughgoing reorganization of economic institutions based on conscious class struggles or other political conflicts.” (BOWLES; GINTIS, 1975, p. 81).

Por fim, as implicações ligadas às políticas públicas destacam que apesar das preferências individuais serem essenciais para as análises neoclássicas de custo/benefício, elas podem ser alteradas através de instituições do sistema educacional. Ou, como destacado por Acemoglu, “[...] the main role of schools is to instill the ‘correct’ ideology and approach towards life to individuals.” (ACEMOGLU, [199-?], p. 8).

O psicólogo Howard Gardner publicou em 1983 sua teoria sobre múltiplas inteligências. A teoria se baseia na ideia de que o capital humano não é unidimensional. Ele é composto de diversas inteligências autônomas, sendo identificadas até o momento oito destas. São elas: inteligência linguística, inteligência lógico-matemática, inteligência espacial, inteligência musical, inteligência corporal-cenestésica, inteligência naturalista, inteligência interpessoal e inteligência intrapessoal. Conforme Gardner (1993) essas inteligências seriam uma combinação tanto de potenciais hereditários quanto de habilidades desenvolvidas através de experiências relevantes, sendo moldadas por influências culturais e educativas.

A teoria das inteligências múltiplas diz que apesar dos indivíduos poderem apresentar níveis muito baixos em certas inteligências, todos possuem a escala completa de inteligências múltiplas. Diz, ainda, que os indivíduos podem apresentar uma habilidade com maior força do que outras, mas não necessariamente todo indivíduo irá apresentar aptidão superior em uma ou mais inteligências. Há de se destacar que o perfil de forças e fraquezas intelectuais dos indivíduos é exclusivo a cada um, não havendo mais de um indivíduo que apresenta a mesma estrutura (GARDNER, 1993).

Os fundamentos dessa teoria continuam a ser estudados e aprofundados. Diversos experimentos têm sido realizados nos quais se procura compreender o impacto das inteligências múltiplas em ambientes educacionais que tenham implementado as práticas sugeridas pela teoria. As melhorias apontadas pelos pesquisadores são notáveis. Além dos educadores indicarem melhora nos resultados de testes padronizados, foram observadas melhorias quanto à disciplina dos alunos, à participação dos pais, e ao desempenho de alunos diagnosticados com dificuldades na aprendizagem (GARDNER, 1993).

Apesar de todas as teorias acima citadas serem sobre capital humano, a variedade de formas com que o assunto é abordado, os pontos a serem destacadas por cada autor, e as divergências também existentes são nítidas. Acemoglu ([199-?]) dispõe a partir dessas diferentes visões as seguintes implicações de como o capital humano pode ser abordado:

- a) os trabalhadores podem ter diferentes quantidades de capital humano por causa das capacidades inatas a cada um. Assim, mesmo quando os indivíduos tivessem acesso às mesmas oportunidades de investimento e às mesmas restrições econômicas, é provável que sua quantidade de capital humano difira;
- b) a escolaridade é um dos fatores mais fáceis de ser trabalhado, no entanto estudos têm mostrado que as diferenças na escolaridade representam uma proporção relativamente pequena das diferenças dos ganhos dos trabalhadores;
- c) a qualidade das escolas frequentadas e os investimentos realizados nos diferentes tipos de habilidades a serem aperfeiçoadas (através dos interesses de cada indivíduo) podem ser importantes para compreensão da estrutura de salários;
- d) o treinamento que os indivíduos adquirem após a escolaridade é um investimento composto de esforços realizados pelo trabalhador e pela empresa. Para os trabalhadores é difícil realizar estes investimentos sozinhos, e para as empresas o investimento é conveniente, pois este é realizado de acordo com os conjuntos de tecnologias que a empresa requer;
- e) as experiências a que os indivíduos são expostos antes de entrarem no mercado de trabalho também podem ser consideradas investimentos e afetar significativamente o capital humano.

2.3 DIÁLOGOS E APLICAÇÕES

As teorias descritas anteriormente serviram de base para estudos de diversos autores. Em seguida serão destacadas algumas destas aplicações.

Meulemeester e Rochat (1995) realizam um teste de causalidade entre educação superior e desenvolvimento econômico. Os autores destacam que grande parte dos estudos² apontaram relação positiva entre essas duas variáveis. No entanto, Denison (1979, 1983 apud

² Foram citados os estudos dos autores Schultz, 1961; Denison, 1962; Becker, 1964; Denison, 1967; Jorgenson e Griliches, 1967; Jorgenson, 1984; Jorgenson e Fraumeni, 1992.

MEULEMEESTER; ROCHAT, 1995)³ salienta que apesar dos grandes avanços no desenvolvimento dos sistemas de ensino (tanto em países desenvolvidos quanto em subdesenvolvidos), houve uma desaceleração mundial do crescimento econômico após a segunda metade dos anos setenta. Ao focar no ensino superior, destaca-se que o crescimento derivado deste dependeria de um equilíbrio entre disciplinas que promovem crescimento direta (de engenharia) e indiretamente (professores) e, também, da proporção de estudantes graduados envolvidos em atividades que não sejam *rent-seeking*⁴. (MURPHY et al., 1991⁵ apud MEULEMEESTER; ROCHAT, 1995)

O ensaio realizado testou o esforço despendido no ensino superior (representado pelo número de alunos matriculados per capita) sobre a taxa de nível e crescimento do PIB a preços constantes per capita. Essas variáveis foram analisadas sob duas perspectivas: a primeira visando a relação entre a intensidade do esforço realizado em educação superior por determinada sociedade e o seu nível de desenvolvimento econômico; e a segunda, através das taxas de crescimento das variáveis, examinando a relação de causalidade entre o aumento nos esforços despendidos no ensino superior e o crescimento econômico. As amostras consistiram em valores relativos a países considerados desenvolvidos, mas que este desenvolvimento tenha sido alcançado em longo prazo.

Os resultados obtidos mostraram causalidade entre ensino superior e desenvolvimento econômico em quatro dos seis países analisados, são eles França, Reino Unido, Japão e Suécia. Os autores concluíram que os esforços despendidos em ensino superior podem facilitar o processo de produção no curto prazo, reduzindo os custos de pesquisa, por exemplo, mas isso não necessariamente aumentaria a produtividade do trabalho. No longo prazo, treinamentos e aperfeiçoamentos realizados no local de trabalho poderiam contribuir mais para o desenvolvimento econômico. Foi ressaltado que não deve haver um excesso de oferta para cada campo de ensino ofertado no nível superior, assim como não deve ocorrer excesso de expansão deste em detrimento do ensino primário. Quanto aos países que não apresentaram causalidade, Austrália e Itália, a conclusão seria que a educação promoveria crescimento apenas se seu

³ DENINSON, Edward Fulton. **Accounting for Slower Economic Growth**: The United States in the 1970s. Washington D.C., 1979.

DENINSON, Edward Fulton. The interruption of productivity growth in the United States. **Economic Journal**, [s. L.], v. 93, p. 56-77, 1983.

⁴ Entende-se por atividades *rent-seeking* aquelas que se apropriam da renda produzida por outros setores.

⁵ MURPHY, K.M., SHLEIFER, A. and VISHNY, R.W. The allocation of talent: implications for growth. **Quarterly Journal of Economics**, [s. L.], v. 106, p. 503-530, 1991.

conteúdo fosse projetado com este objetivo, devendo haver algum tipo de equilíbrio entre e dentro das áreas/disciplinas. Além disso, as estruturas sociais, políticas e econômicas e o nível tecnológico da sociedade devem ser suficientes para absorver os esforços realizados no nível superior, possibilitando que os graduandos façam uso de seus conhecimentos.

Barros em seu artigo *Capital Humano, Instituições, Rent-Seeking e Desenvolvimento Econômico* constata que os investimentos em capital humano são capazes de gerar ganhos crescentes em escala, isto porque geram externalidades derivadas do acúmulo deste capital. No entanto, estas externalidades dependem do ambiente no qual os investimentos são inseridos. Em economias subdesenvolvidas, por exemplo, haveria um baixo estoque de capital humano, acompanhado de baixos níveis de investimentos e conseqüentemente de retorno. Como existe uma complementaridade entre investimentos em capital humano e em capital físico, estas economias produziriam baixas taxas de crescimento econômico.

Além disso, países subdesenvolvidos tendem a apresentar divergências entre a taxa de retorno e a produtividade, produzindo um baixo estímulo ao acúmulo de capital humano. São fatores como corrupção, má alocação de recursos e a não garantia de ganhos privados que contribuem para a diminuição da produtividade marginal do capital. O alto nível de regulamentação de uma sociedade é uma característica que pode estimular ineficiências de mercado como as atividades *rent-seeking*. A profissão de advogado seria um exemplo deste tipo de atividade, uma vez que seus serviços poderiam ser dispensados se os sistemas fossem simplificados. Para Barros (2007) a relação advogados/engenheiros poderia indicar o quão eficiente é determinada economia, onde uma alta relação estaria associada a menores taxas de crescimento.

Os indivíduos de uma sociedade tendem a investir em carreiras que proporcionem um maior retorno esperado. Desta forma, mesmo que o sistema de ensino direcione os alunos para determinadas carreiras estratégicas, se houver outras atividades que propiciem maiores retornos os profissionais não terão estímulos para exercer as carreiras para as quais se graduaram.

Por último, o autor destaca que o capital humano é o mais democrático dos capitais, pois ele é intrínseco a cada indivíduo, não podendo ninguém possuir mais capital humano além do próprio. Desta forma, as sociedades com maior dotação de capital humano dispõem de uma melhor distribuição de renda, e conseqüentemente um mercado consumidor mais amplo.

No que diz respeito à distribuição de renda, Marcovitch (2007) coloca a educação como uma das políticas sociais a ser focada para diminuir as desigualdades de renda. Ele também salienta que as políticas públicas não podem ser vistas isoladamente, pois muitas vezes elas agem de forma integrada, por exemplo, áreas como do trabalho e emprego vão depender de mudanças na área da educação.

3 POLÍTICA E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO BRASIL

Durante a Ditadura Militar a educação brasileira passou por diversas mudanças tanto de caráter quantitativo, quanto qualitativo. Segundo Romanelli (1978), as reformas efetuadas neste período tinham a intenção de adequar o sistema educacional às necessidades do desenvolvimento econômico.

Antes de retratar as transformações apontadas, é interessante entender a conjuntura do sistema educacional brasileiro quando os militares tomaram o poder. Para isso, serão descritas algumas características do período antecedente. Em seguida, será traçado de forma cronológica os diversos eventos, decretos e programas que estruturaram as reformas no sistema universitário

3.1 CARACTERÍSTICAS DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Aspectos como o crescimento demográfico, industrialização da economia brasileira e, como consequência, o aumento da população urbana, exercem pressão para que ocorra uma expansão do ensino. Isso porque exigem “[...] um dinamismo maior do sistema de produção e consumo, o que gera necessidades cada vez mais urgentes de absorção das camadas sociais não-consumidoras, de um lado, e de qualificação de mão-de-obra, de outro.” (ROMANELLI, 1978, p.24).

Neste sentido, a partir de 1930 verificou-se aumento da demanda social por educação, que, através dos esforços do governo, se traduziu em expansão do ensino. Essa expansão é marcada por escassa oferta de escolas, baixo rendimento do sistema escolar, discriminação social acentuada e estrutura que não estava de acordo com as “[...] necessidades sociais e econômicas da sociedade brasileira [...]” (ROMANELLI, 1978, p.15). Diante disso este crescimento foi considerado insuficiente.

Traço marcante do poder público brasileiro é a representação dos interesses da camada dominante da sociedade através de sua atuação política. Assim, também no setor educacional manifesta-se esta característica, sendo este setor “[...] um instrumento de reforço das desigualdades.” (ROMANELLI, 1978, p. 24), pelo qual a classe dominante busca a conquista e preservação do seu status social.

Esta desigualdade é, em diversos momentos da história da educação brasileira, causada pelo favorecimento do ensino superior, em relação ao ensino primário e secundário, no que diz

respeito aos gastos públicos. Em Pires (1995), ao analisar as despesas públicas com educação e cultura efetuadas pelas unidades agregadas do governo (União, Estados, DF e Municípios), observamos que existe uma tendência de crescimento da participação das despesas com o ensino superior. Nos anos 1930 essas despesas representavam cerca de 7% das despesas agregadas do governo e no final da década de 1950 atingiram em torno de 30%. Esse aumento ocorreu em detrimento dos gastos com o ensino primário. Ainda, ao citar reformas anteriores no âmbito da educação de nível superior, o autor classifica a educação como elitista, a qual mantém-se “[...] direcionada basicamente para o atendimento das camadas médias e ricas da sociedade.” (PIRES, 1995, p.260).

Cunha (1980) converge com as idéias de Pires, ao afirmar que quando grande parte dos gastos públicos é despendida com educação de nível superior, temos um “[...] benefício líquido maior às camadas de rendas mais altas [...]” (CUNHA, 1980, p.81). Mesmo quando o ensino é gratuito e não há carência na oferta de vagas, a população de baixa renda pode enfrentar dificuldades ao acesso a educação. Isso porque à medida que o aluno prossegue nos estudos, tanto sociedade quanto indivíduo, têm seus custos com educação formal ampliados. Na escola secundária, por exemplo, estes custos seriam superiores à renda per capita brasileira, e sua maior parte seria composta por custos indiretos, ou também podendo ser chamados de custos de oportunidade, pois muitas vezes a escolha pela escolarização prevê um sacrifício no qual o indivíduo não poderá colaborar com a renda da família. Com isso, conclui-se que a renda familiar é um grande determinante das oportunidades de escolarização, que assume maior importância conforme ocorre progressão dos estudos. (CUNHA, 1980)

Esta dificuldade em progredir é visualizada por Pires (1995), que evidencia o alto grau de repetência e evasão escolar durante a trajetória acadêmica. De 1950 a 1961, dos alunos ingressantes no ensino primário, apenas 1% chegaram ao ensino superior. De 1953 a 1964 este número aumenta para 1,6%. Cunha (1980) também faz referência a este afunilamento existente na distribuição de alunos nas diferentes séries e graus decorrentes das altas taxas de reprovação e evasão.

A estrutura do sistema de ensino também apresentava problemas. Lira (2010) considera a legislação da educação o “[...] centro do processo de formação da classe trabalhadora e das classes dominantes [...]” (LIRA, 2010, p.19), estas últimas formadas pela “elite” brasileira e também denominadas por Pires (1995) como as classes dirigentes. Cunha (1980) indica que a

Constituição de 1937⁶ classificava o ensino profissional como aquele destinado às classes menos favorecidas, e a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942⁷ caracterizava o ensino secundário como aquele destinado à formação de “[...] individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo.” (Decreto-Lei nº 4.244/1942 apud PIRES, 1995, p. 237). Pires (1995) arremata este pensamento ao dizer que ensino secundário visava “[...] fornecer uma formação humanística e de cultura geral, voltada a preparar o aluno para o curso superior [...]” (PIRES, 1995, p.262), já no ensino técnico profissionalizante a principal finalidade estava na formação de mão-de-obra.

Programas como o Plano de Metas de Juscelino Kubitschek e o Plano Trienal previam educação de caráter desenvolvimentista, onde o foco em todos os níveis de ensino estaria na formação técnica, direcionando o sistema educacional para as necessidades do desenvolvimento (PIRES, 1995). No entanto, apesar de já existir este caráter desenvolvimentista nos discursos anteriores a 1964, como descrito anteriormente, as políticas de expansão deste período foram insuficientes. Na prática Pires (1995) menciona que no período de 1949-58 as matrículas no ensino secundário e comercial dobraram, enquanto no ensino técnico industrial e agrícola praticamente se estagnaram.

A análise dos gastos públicos durante o período populista (1945-1964), mencionada anteriormente, deixa claro a prioridade concedida ao ensino superior em detrimento dos outros níveis de ensino. Pires (1995) argumenta que as exigências do mercado de trabalho sobre o sistema educacional dependem da etapa na qual o capitalismo se encontra. Aliado a isso, neste período a natureza do trabalho seria típica do fordismo/taylorismo, e, por isso, exigiria pouca qualificação de mão-de-obra direta e uma carência maior na formação de trabalhadores para ocupar níveis hierárquicos mais altos dentro das empresas. Assim, esta preferência ao nível superior faria parte de uma política social estratégica por parte do governo.

No entanto, apesar de os programas de nível superior do governo enfatizarem investimentos em escolas de engenharia e outros setores ligados ao desenvolvimento, houve “[...] predominância de escolas que preparavam para as carreiras liberais.” (ROMANELLI, 1978,

⁶ CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, de 10 de novembro de 1937. In: Constituições do Brasil, Antônio Mendes de Almeida. 4.ª ed. São Paulo, ed. Saraiva, 1963.

⁷ Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário.

p.24). Romanelli (1978) considera essa incapacidade de atingir as necessidades impostas pelo desenvolvimento resultante da herança cultural criadora de uma mentalidade em desacordo com essas necessidades. Desse modo, apesar da expectativa dos estudantes em encontrar uma boa colocação neste mercado de trabalho marcado por um novo modelo econômico, suas escolhas profissionais não vão ao encontro deste.

3.2 EVOLUÇÃO DO PROCESSO DE MUDANÇA DO ENSINO SUPERIOR

A partir de agora, será de forma cronológica diversos eventos, decretos e leis que influenciaram ou de fato se constituíram na Reforma Universitária de 1968. Não pretende-se especificar todas as características dos planos apresentados de modo a exaurir qualquer aspecto destes. Objetiva-se apenas traçar, de forma geral, as informações, por ora, consideradas relevantes para a discussão.

A Lei nº 4.024/61⁸, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), publicada em 20 de dezembro de 1961, “[...] teve, a nosso ver, importante papel na alocação de recursos públicos para educação.” (PIRES, 1995, p.281). Esta lei proporcionou uma distribuição do orçamento público para educação, em todos os graus, à rede particular de ensino sem que houvesse qualquer restrição. Deste modo, permitiu que o Poder Público estabelecesse um tratamento igualitário entre instituições de ensino público e privado.

O intuito desta medida era uma oferta de ensino basicamente privado, cabendo ao Estado apenas a responsabilidade de complementar. O discurso justificava-se pela livre escolha da população em optar entre o ensino público ou privado, no entanto as críticas indicam uma intenção de privatizar o ensino. (PIRES, 1995)

A LDBEN alterou também a estrutura do sistema educacional. Destaca-se a nova configuração do ensino médio, que passa a ser categorizado entre secundário, técnico (industrial, comercial e agrícola) e normal. Além de haver a possibilidade de transferência entre eles, todos habilitam os estudantes para o ingresso em qualquer curso do ensino superior (permitido anteriormente apenas pelo secundário), unificando este ensino que até então era segmentado. (CUNHA, 1983; PIRES, 1995; PONTES, 1969; ROMANELLI, 1978)

No caso do ensino superior, mantém-se sua estrutura composta pela graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão. Este, por um lado, desfrutaria de maior

⁸ Lei nº 4.024. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

autonomia didática, financeira, administrativa e disciplinar: por outro, as universidades estariam sujeitas a nomeações, de caráter temporário, de seus reitores por indicação do Conselho Federal de Educação. (PIRES, 1995; PONTES, 1969; ROMANELLI, 1978)

A LDBEN alterou a vinculação das receitas da União aos investimentos à educação para 12%, estes até então tinham sido determinados pela Constituição de 1946 a um mínimo de 10% (LIRA, 2010). No que diz respeito à distribuição dos recursos aos ensinos primário, médio e superior, a lei determinou que fossem em três partes iguais. Pontes (1969) aponta que era imposta à União uma maior responsabilidade de ministrar o ensino superior, logo havia um histórico no qual ela destinava mais recursos a ele. Ao analisar as despesas públicas nos anos seguintes a LDBEN, o autor revela que esta meta não se concretizou, conseguindo o governo igualar apenas os destinos aos Fundos descontados das despesas de custeio de cada um deles. De maneira geral, o ensino superior continuou representando uma parcela maior no orçamento da União.

Ainda tratando de vinculação de receitas, a lei criou o Fundo Nacional do Ensino Superior, que seria constituído por 3,6% da receita tributária da União, tendo como finalidade a provisão do sistema universitário (PONTES, 1969). As características deste e dos demais fundos de ensino primário e secundário, instituídos respectivamente em 1942 e 1954, ainda iriam sofrer modificações, como será visto mais adiante.

O Conselho Federal de Educação (CFE), criado também a partir da LDBEN, instala-se em 12 de fevereiro de 1962 e passa a substituir o antigo Conselho Nacional da Educação. O CFE constitui-se, em sua maioria, por empresários do ensino trazendo assim um caráter privatista. Através da LDBEN, estabeleceu-se como competência do CFE, a criação do Plano Nacional de Educação que trataria da aplicação dos fundos de ensino. As demais responsabilidades que o conselho assume no decorrer do período militar são de grande importância, evidenciando a influência que estes representantes têm no sistema educacional brasileiro. (LIRA, 2010; PONTES, 1969; ROMANELLI, 1978)

Em 1963 entrou em vigor o Plano Trienal de Educação, que perdurou até 1965. Este teve o objetivo de delinear as linhas que a União, os estados e os municípios deveriam seguir para alcançar as metas do Plano Nacional de Educação criado em 1962. Apesar da previsão de uma expansão das matrículas em todos os níveis de ensino, Lira (2010) observou que apenas o Ensino superior alcançou a meta, de forma que os demais níveis apesar de também apresentarem aumento, teriam sido prejudicados em favor deste.

No início de 1964, foi organizado pelo CFE o Seminário Universidade-Indústria, reunindo empresários, engenheiros e professores para debater a relação entre a Universidade e a Indústria do país. Nele foram debatidos aspectos cruciais (na visão dos participantes) para que o país amenizasse o atraso econômico através de um nível tecnológico que permitisse o domínio da mecanização e automação. Neste sentido, caberia à Universidade o papel essencial na formação de engenheiros e demais profissionais encarregados da criação de máquinas, na sua direção e controle de resultados. Ao mesmo tempo, uma participação ativa dos industriais na administração das Universidades viria a assegurar “[...] interesses econômicos e estruturais da administração da economia de mercado.” (LIRA, 2010, p.95).

Críticas, como a oferta de vagas em cursos de Direito, Economia e Filosofia, e a desatenção a áreas como Administração, Agronomia, Engenharia e Medicina estiveram presentes na discussão, assim como a sugestão de criação de cursos superiores de curta duração para formação de profissionais demandados pela Indústria como, por exemplo, engenheiros de produção (LIRA, 2010). Este Seminário é importante, pois representa um ponto de convergência de interesses do Conselho Federal de Educação e da Indústria Brasileira, que viriam a determinar mudanças importantes na Reforma Universitária de 1968.

Seguindo a ordem cronológica, temos em 31 de março de 1964 o Golpe Militar e no decorrer deste ano, após uma série de debates sigilosos, o estabelecimento de diversos convênios entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e seus órgãos e a United States Agency for International Development (USAID). Estes convênios foram os denominados Acordos MEC-USAID. (LIRA, 2010; ROMANELLI, 1978)

Ao definir a estratégia da USAID, Hillard diz:

A Agency for International Development tem por função não a concepção de uma estratégia da educação, mas influenciar e facilitar esta estratégia nos setores nos quais seus conhecimentos, sua experiência e seus recursos financeiros podem ser uma força construtiva que ajudará a atingir os objetivos visados. Tal estratégia deve ser concebida essencialmente por aqueles que têm o poder de tomar decisões e disponham dos recursos necessários. É então aos dirigentes dos países em vias de desenvolvimento que cabe decidir sobre a estratégia da educação. (HILLARD, 1974⁹ apud ROMANELLI, 1978, p. 210)

⁹ HILLARD, John. Vers une Stratégie l’AID en matière d’éducation. **Perspectives**. v. 4, n. 2, p.229-237, Unesco, 1974.

Romanelli (1978) descreve os objetivos práticos da USAID através desta estratégia como sendo:

- a) introduzir uma relação de eficácia entre recursos aplicados e produtividade do sistema escolar;
- b) atuar no processo do ensino escolar, com a finalidade de melhoramento dos seus conteúdos, métodos e técnicas de ensino;
- c) atuar sobre as instituições escolares, no intuito de que elas tenham uma função mais eficaz para o desenvolvimento;
- d) modernizar os meios de comunicação de massas, visando uma melhoria da informação nos domínios da educação extra-escolar;
- e) fortalecer o ensino superior, visando o desenvolvimento nacional.

Após citar alguns acordos designados ao ensino secundário, Lira (2010) alega que os acordos tinham como objetivo treinar, nos Estados Unidos, dirigentes da educação brasileira que reproduziriam a doutrinação norte-americana nas escolas brasileiras, adaptando assim o ensino médio a uma proposta de ensino superior desenvolvimentista.

Em 6 de dezembro de 1965 foi formulado o Estado do Magistério Superior, através da Lei 4.881A/65¹⁰. O principal destaque da lei está na atribuição dada ao CFE na definição dos cursos de pós-graduação e suas características. (LIRA, 2010).

Baseado na racionalização de recursos humanos, contida nas ideias dos consultores da USAID, o Decreto-Lei 53¹¹, de 18 de fevereiro de 1966, determinou mudanças organizacionais nas Universidades, tencionando “[...] a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes.” (ROMANELLI, 1978, p.217). Para isso, as Universidades deveriam formar um sistema comum para o ensino e a pesquisa básica, assim como uma coordenação central para supervisão dos mesmos. O ensino de formação profissional e a pesquisa aplicada seriam realizados em unidades próprias, sendo destinada uma unidade a cada área ou conjunto de áreas profissionais. (LIRA, 2010; ROMANELLI, 1978)

Em 30 de junho de 1966, a aliança MEC-USAID estabeleceu o primeiro acordo relativo ao ensino superior sobre a *Assessoria para Modernização da Administração Universitária*.

¹⁰ Lei nº 4.881-A/1965. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior

¹¹ Decreto-Lei n.º 53/1966. Estabelece princípios e normas de organização para as universidades federais.

Através do acordo seria dada assistência a até 18 universidades brasileiras, sendo públicas ou privadas, visando à redução dos gastos operacionais das mesmas. Em decorrência deste convênio foi criada a Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES). (LIRA, 2010)

A fim de estabelecer normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, em 28 de fevereiro de 1967 o Decreto-Lei 252¹² reorganizou as Universidades através de uma estrutura departamental. Assim, os departamentos deveriam ser a menor fração da estrutura universitária, tanto no que se refere à organização administrativa e didático-científica, quando a distribuição de pessoal. Na mesma data, a representação estudantil passou a ser limitada ao espaço exclusivo de cada unidade, deixando assim de existir a União Nacional dos Estudantes (UNE). Sob pena de suspensão ou dissolução dos órgãos de representação estudantil, vedou-se a estes qualquer ação, manifestação ou propaganda com caráter político-partidária, racial ou religiosa, assim como promoção ou apoio a greves escolares. (LIRA, 2010; ROMANELLI, 1978)

Foi seguindo características de um tratamento privilegiado a instituições de ensino privado visto na LDBEN, que se sucederam as principais mudanças na área da educação contidas na Constituição de 1967.

A Constituição Federal que entrou em vigor em 15 de março de 1967 substituiu a gratuidade do ensino, garantida pela Constituição de 1946, pela concessão de bolsas a estudantes, que no caso do ensino superior estavam sujeitas ao aproveitamento efetivo e reembolso. Ela também estabeleceu a vinculação da receita da União, Estados e Municípios a um mínimo de 20% do orçamento, mas com sua emenda Constitucional em 1969 a União e os Estados passaram a ser isentos desta obrigação. Os Fundos criados pela LDBEN foram extintos nesta constituição. As instituições de ensino privado foram fortalecidas; além de lhes ser assegurada uma ajuda técnica e financeira, passaram a receber isenção tributária, que de forma indireta representa mais transferência de recursos públicos às mesmas. (LIRA, 2010)

Em 9 de maio de 1967, um novo acordo *De Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior* é firmado entre a MEC-USAID. Este tinha objetivo de criar um planejamento para o sistema de ensino superior através da experiência de outros países, e de aumentar a eficiência dos métodos e programas das Universidades. (LIRA, 2010)

¹² Decreto-Lei n.º 252/1967. Estabelece normas complementares à Lei n.º 5.370 cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Ao final do ano de 1967 foi criada uma comissão especial chefiada pelo coronel Meira Matos com o objetivo de realizar inquéritos nas Universidades a respeito da realidade do ensino superior e as possíveis causas da crise estudantil. Os dados produzidos pela comissão resultaram no Relatório Meira Matos, o qual foi dividido em duas partes. A primeira parte, denominada *Tópicos Providenciais* era composta por sugestões a ser tomadas no curto prazo a fim de conter a crise.

São as que aqui reproduzimos de forma sucinta:

1. Adoção de critérios mais uniformes para cobrança de anuidades escolares, por parte do ensino privado.
2. Elaboração de um plano decenal de ampliação da capacidade de vagas das escolas, mediante multiplicação de turnos, adoção da duração de cursos com base em horas-aula e períodos de férias reduzidos.
3. Aplicação mais rigorosa dos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que determinam a recusa de matrícula, em escolas oficiais, de aluno reprovado mais de uma vez; e duração do ano letivo em 180 dias, no mínimo, e a obrigatoriedade de frequência às aulas, por parte de alunos e professores.
4. Adoção de critérios mais rigorosos para o reconhecimento de escolas de nível superior da rede privada.
5. Instituição de anuidades escolares para o ensino oficial para a parte da população escolar em condições de pagá-lo.
6. Melhoria urgente do sistema de remuneração do magistério. (ROMANELLI, 1978, p.219)

Segundo Romanelli (1978), a segunda parte do relatório aponta “pontos críticos” do sistema educacional, que seriam os responsáveis pela crise estudantil. Ao final são propostas mudanças a fim de eliminar estes pontos críticos. O primeiro ponto crítico ataca a estrutura do MEC, no qual deveria haver uma reforma administrativa baseada em princípios da organização empresarial. O segundo critica a LDBEN por conceder ao CFE mais atribuições do que ele tivesse condições de arcar e propõe que estas Diretrizes sejam revistas. Também foi sugerida a revisão de Diretrizes que concedem autonomia administrativa e disciplinar as Universidades e recomendou-se que o Presidente da República fosse responsável pela nomeação de reitores e diretores das instituições oficiais de ensino. A remuneração dos professores também foi considerada um ponto crítico, sendo proposta uma revisão da mesma e a criação, de forma gradativa, da possibilidade de um regime de tempo integral e da dedicação exclusiva. O último ponto estava relacionado à lenta implantação da reforma universitária e foi sugerida uma diversidade de mudanças que esta deveria conter (LIRA, 2010; ROMANELLI, 1978).

Dando sequência às discussões sobre a reforma universitária, o Decreto 62.937¹³ de 2 de julho de 1968 instituiu o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. O Grupo de Trabalho (GT) era composto de professores, empresários e estudantes (os quais não participaram), e seu objetivo seria estudar uma Universidade brasileira que visasse à eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível.

O relatório produzido pelo GT procurou responder tanto às pressões democráticas feitas por professores e estudantes, quanto aos interesses capitalistas sobre a educação. Dessa forma, o GT assumiu um caráter indissociável entre ensino e pesquisa, defendeu o fim da cátedra como forma preferencial de organização do ensino superior, “[...] instituiu-se o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a organização de fundações e a reorganização da estrutura e do funcionamento das instituições de ensino superior.” (LIRA, 2010, p. 258-259).

Conforme as indicações do GT, a reforma universitária teria como objetivos:

1.º “... conferir ao sistema universitário uma espécie de racionalidade instrumental em termos de eficiência técnico-profissional que tem por consequência o aumento da produtividade dos sistemas econômicos” (...); 2.º “elevar a universidade ao plano da racionalidade crítica e criadora, tornando-se a instância de reflexão sobre as condições e o sentido do desenvolvimento.” (ROMANELLI, 1978, p. 222).

Sob o Decreto nº 63.341¹⁴ de 1 de outubro de 1968 são estabelecidos os critérios para expansão do ensino superior. A partir desse decreto o Governo exigiu que se evitasse a expansão do ensino em áreas já saturadas e que as unidades destas áreas fossem transferidas a outros setores no qual existisse um déficit na formação de profissionais. Ainda, descreveu critérios para o financiamento da expansão. (LIRA, 2010; ROMANELLI, 1978)

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) foi criado pela Lei nº 5.537¹⁵ de 21 de novembro de 1968, e asseguraria as condições racionais de financiamento das expansões delimitadas pelo Decreto 63.341. Sendo assim, sua finalidade a captação de recursos e o destino dos mesmos ao financiamento de projetos de ensino e pesquisa em todos os níveis de ensino. Dentre estes projetos enquadravam-se inclusive aqueles relacionados à alimentação

¹³ Decreto nº 62.937/1968. Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências.

¹⁴ Decreto nº 63.341/1968. Estabelece critérios para a expansão do ensino superior e dá outras providências.

¹⁵ Lei nº 5.537/1968. Cria o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

escolar e bolsas de ensino, podendo ser apresentados tanto por entidades públicas quanto privadas. (LIRA, 2010; ROMANELLI, 1978)

Finalmente, em 28 de novembro de 1968 com a Lei 5.540/68¹⁶ é instituída a Reforma Universitária que “[...] estabeleceu as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e outras providências [...]” (LIRA, 2010, p. 261).

O já citado Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, assim como o Relatório Meira Matos, influenciaram fortemente a política educacional definida na Reforma Universitária. As mudanças realizadas pela Reforma seguem, em sua maioria, as sugestões e recomendações destes relatórios, assim como também apresentam características destacadas nos acordos MEC-USAID, e de certa forma são uma evolução das leis e decretos descritos até aqui. Conforme apontado por Romanelli (1978) as modificações impostas pela Lei 5.540/68 alteraram o sistema de ensino superior no que diz respeito aos seguintes pontos:

- a) Organização: Com a finalidade de economizar recursos e obter maior produtividade, a lei exige que o ensino superior passe a ser ministrado de preferência em Universidades. Dessa forma, o CFE passa a ser responsável pelo estudo e fixação da aglutinação das entidades independentes em Universidades ou federação de escolas. Em termos de estrutura o Departamento passa a representar a menor fração das instituições, congregando disciplinas afins para evitar duplicação determinada no Decreto-Lei 53.
- b) Administração: O representante executivo das Universidades continua sendo o Reitor, mas a administração passa a ser também exercida por um órgão central de coordenação de pesquisa e um Conselho de Curadores composto por membros da Universidade, do MEC e membros da comunidade em geral. Na esfera das unidades, têm-se o Diretor, um Conselho Departamental e um Colegiado de Coordenação Didática.
- c) Cursos: O ensino superior passa a ser dividido entre cursos de graduação, pós-graduação, extensão, aperfeiçoamento e especialização. A graduação passa a ser dividida em dois ciclos. O ciclo básico que é comum a todas as áreas e visa reparar insuficiências na formação dos alunos, orientá-los nas suas escolhas profissionais, e

¹⁶ Lei 5.540/1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.

realizar um estudo básico do ciclo seguinte. O ciclo profissional seria composto então de cursos de curta duração e longa duração, e a alocação nestes deveria seguir três critérios: as escolhas individuais, a disponibilidade de vagas nos cursos e o desempenho dos alunos no curso básico.

Além das mudanças apontadas acima, Cunha (1980) destaca a unificação do vestibular por região, visando à eliminação de fronteiras, a fragmentação do grau acadêmico de graduação, onde cursos com duração de 4 a 6 anos passam a ter um intervalo de tempo menor e conferir apenas uma parcela de habilitação dos antigos, e a institucionalização da pós-graduação com o objetivo de formar professores de graduação.

O objetivo de solucionar a crise universitária contou com, além das medidas já citadas, a profissionalização no ensino do segundo grau que conduziria uma parcela dos jovens imediatamente para o mercado de trabalho diminuindo a demanda pelo ensino superior (CUNHA, 1980).

Em termos gerais, essas medidas tinham objetivo de garantir a utilização plena da capacidade instalada nos estabelecimentos. Lira (2010) salienta que as mudanças seguiram uma concepção tecnicista, ligadas a uma racionalidade mecânica que vai desde o planejamento educacional até a didática.

Ainda em 1968, na data de 31 de dezembro, o Decreto-Lei 405¹⁷ (apud LIRA, 2010) definiu orientações para o incremento das matrículas em ensino superior. Foram elas: o aumento do número de vagas fixados nos editais de vestibular via publicação no diário oficial; e a concessão de auxílios financeiros aos estabelecimentos de nível superior das áreas de saúde, de tecnologia e de formação de professores do ensino médio que aumentarem o número de vagas do primeiro ano de seus cursos.

Em 13 de julho de 1971, o Decreto-Lei 68.908¹⁸ é publicado definindo a regulamentação para o vestibular classificatório. Este, por sua vez, expandiria o atendimento do ensino superior dentro dos limites convenientes para manutenção das funções do Estado, e, ao mesmo tempo, impediria reivindicações como as feitas por candidatos considerados aprovados, mas com nota mais baixa do que a mínima estabelecida no edital de vestibular (CUNHA, 1995; LIRA, 2010).

¹⁷ Decreto-lei n.º 405. Fixa normas para incremento de matrículas no ensino superior.

¹⁸ Decreto n.º 68.908/1970. Dispõe sobre o concurso vestibular, fixando as condições para o ingresso na Universidade.

Encerra-se aqui a exposição do sistema educacional de nível superior que se sucedeu durante a Ditadura Militar e estamos prontos para realizar uma análise dos dados referentes a este período. Será possível então compreender a dimensão destas mudanças nos orçamentos do Governo, na quantidade de matrículas efetuadas e conseqüentemente na estrutura de divisão de áreas, entre outros fatores que de alguma forma representem as teorias do capital humano abordadas no Capítulo 2.

4 ANÁLISE DE DADOS COM BASE NAS TEORIAS DE CAPITAL HUMANO

Dada a sua importância, o investimento em educação é um ponto presente nas diversas teorias de capital humano apresentadas no capítulo 2. Considerando as despesas públicas realizadas na área da educação como investimentos, será o estudo destas o ponto de partida das análises realizadas a seguir.

A princípio buscou-se mostrar as despesas do MEC e suas respectivas destinações aos programas de ensino primário, médio, superior e as demais despesas, durante o período de 1964 a 1985. Apesar da despesa total apresentar uma tendência de crescimento durante todo o período é perceptível que, a partir de 1974, esse crescimento se intensificou. Ao estimar a taxa de crescimento anual constatou-se que a média entre 1964 e 1974 foi de 8,13%, enquanto de 1974 a 1985 esta média quase dobrou, atingindo 16,15%. Este crescimento possivelmente decorre da maior atenção que o Estado dispendeu à área da educação através da implantação das reformas aprovadas entre o final da década de 1960 e início da década de 1970. Em 1983, no entanto, as despesas do MEC apresentam uma queda, possivelmente efeito de uma política fiscal restritiva adotada pelo governo diante da crise financeira que estava instalada. Conforme Hermann “[...] a carga tributária foi elevada em 1983 e os investimentos públicos foram drasticamente cortados, contribuindo para a redução da taxa de investimento da economia para 20% do PIB em 1983, ante 23% em 1982.” (HERMANN, 2005, p. 111).

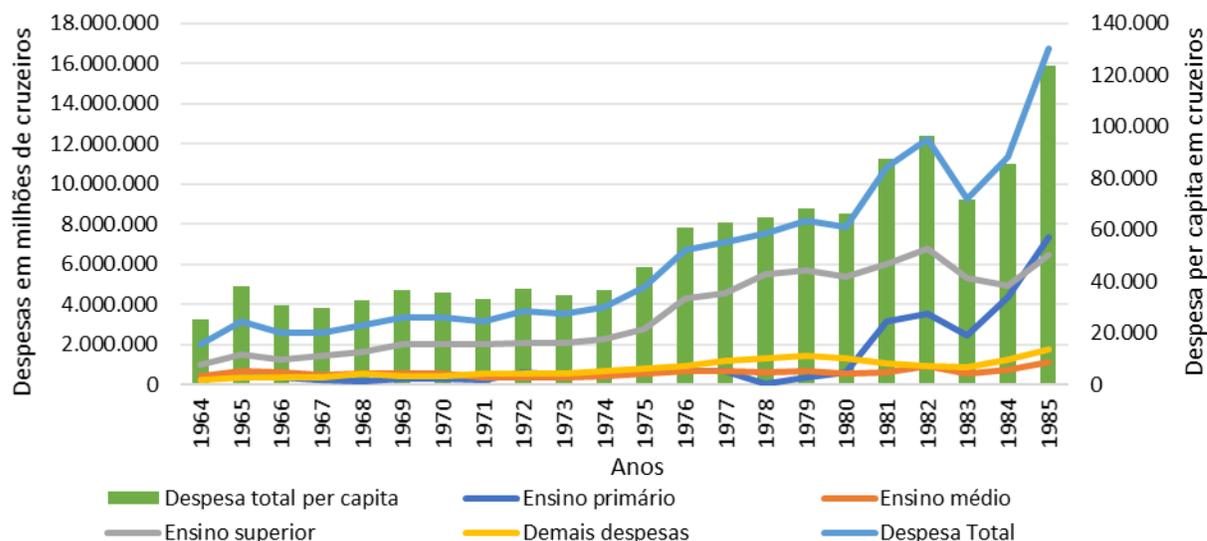
Analisando a despesa total per capita com educação, percebe-se que o aumento das despesas foi maior do que o crescimento da população, proporcionando que a despesa total per capita de Cr\$ 25.259 em 1964, atingisse, em 1985, o valor de Cr\$ 123.714. Dessa forma a despesa total do MEC teve crescimento de 731,33% no período, possibilitando um aumento da despesa per capita de 389,59% (Gráfico 1).

O gráfico 1 também evidencia a importância que o ensino superior assume durante todo o período (1964 a 1985). A predominância desta estrutura pode ser explicada pelos inúmeros eventos, decretos e leis citados na seção 2.2 com objetivo de promover o desenvolvimento nacional através do fortalecimento do ensino superior. Somente nos últimos anos analisados o investimento em ensino primário passa a acompanhar o ensino superior.

É relevante destacar que as despesas do MEC referem-se às despesas do governo federal e, apesar da ditadura militar apresentar uma tendência centralizadora nesta esfera de poder, o caráter histórico da divisão de competências para prestação de serviços educacionais deve ser

considerado. Conforme Pontes (1969), tradicionalmente coube a União maior responsabilidade de ministrar o ensino superior, enquanto a competência do ensino primário e médio seria de responsabilidade comum dos Municípios e Estados. Logo, a maior participação do ensino superior nas despesas do MEC durante o período militar possivelmente sofre influência destes fatores.

Gráfico 1 – Despesa do MEC segundo os programas, no período 1964-1985, em milhões de Cr\$ a preços de 1985 e Despesa per capita em Cr\$ a preços de 1985



Fonte: IBGE (1965-1988); IPEA (2017a). Elaboração própria (2017).

Notas: 1°. Para os anos de 1984 e 1985 foram utilizados os valores de despesa realizada com os programas educação e ciência e tecnologia, segundo os órgãos administrativos e subprogramas. Para os demais, valores de despesa realizada do Ministério da Educação e Cultura segundo as categorias econômicas, programas e subprogramas. 2°. Valores deflacionados pelo IGP-DI (ago. 1994 = 100). 3°. Diferenças nas despesas do ensino primário e secundário podem representar efeitos da mudança estrutural entre estes níveis de ensino instituídas pela Lei nº 5692/1971¹⁹, na qual o ensino primário que tinha quatro anos passou a ter oito e o ensino secundário foi reduzido de sete para três ou quatro anos.

De 1964 a 1985 o ensino superior representou em média 58% das despesas do MEC, chegando a atingir cerca de 73% em 1978. No entanto, desde esta data a sua participação decaiu, apresentando nos últimos dois anos analisados (1984 e 1985) as menores taxas, com 44% e 39%, respectivamente. Já o ensino primário ganha maior participação a partir de 1981, e, em 1985, alcança 44% dos investimentos, percentual maior do que o do ensino superior.

Apesar de não se conseguir averiguar o motivo da queda da participação do ensino superior na composição de investimento em educação, nota-se que ela acontece justamente no

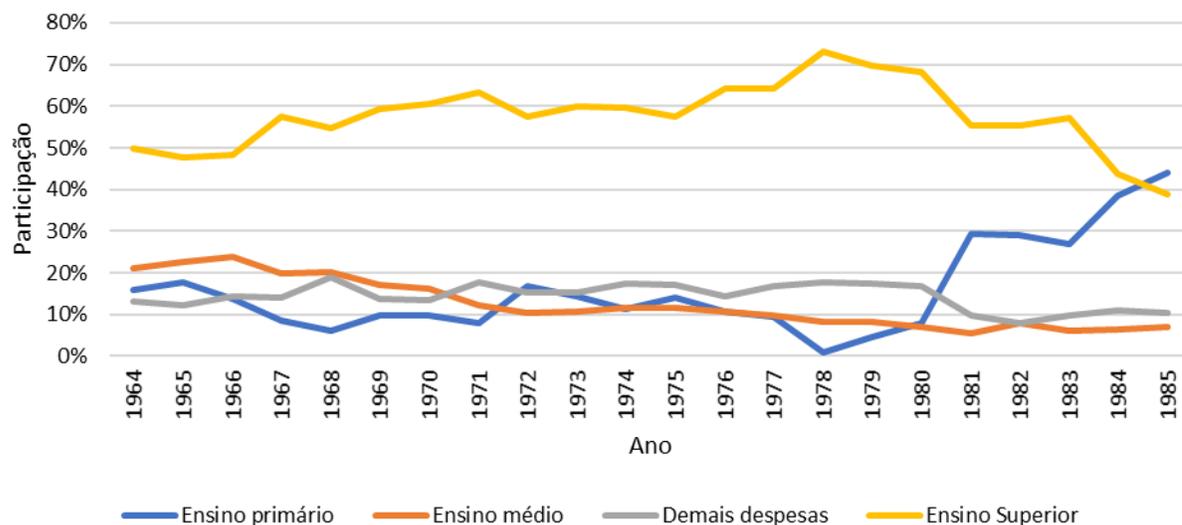
¹⁹ Lei nº 5.692/1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

período de abertura política, na qual os militares começaram a ceder em alguns aspectos marcantes do período militar, como por exemplo com a Lei nº 6.680/1979 que flexibilizou a representação discente, fortemente inibida desde o início da ditadura. Conforme Lira (2010), o agravamento da crise econômica aumentou as pressões sobre o governo militar, destacam-se as grandes greves realizadas pelos professores em 1978 e 1979. Com isso, o governo mudou sua forma de atuação, modificando as políticas setoriais que geravam maiores tensões. Estas mudanças fariam parte das políticas da “abertura lenta e gradual” que marcaram os anos finais da ditadura. Além disso, o autor também destaca que a diminuição das verbas destinadas às universidades públicas teria estimulado o crescimento do ensino particular universitário.

Conforme destacado por Meulemeester e Rochat (1995), quando os recursos de um país são escassos, a restrição dos investimentos destinados ao ensino primário em favor dos investimentos em ensino superior pode resultar em prejuízos ainda maiores ao crescimento econômico. Esse padrão identificado pelos autores se repete em grande parte do período militar. Lira (2010) criticou esta estrutura com ensino superior predominante e defendeu um sistema educacional que visasse a solução de problemas crônicos da sociedade, tal como o analfabetismo.

Esta disposição da distribuição das despesas com educação já havia sido evidenciada por Pires (1995) em períodos anteriores a ditadura, assim como a preocupação de que estas medidas acabariam por favorecer as classes mais altas da sociedade.

Gráfico 2 – Participação dos programas na despesa total do MEC, no período 1964-1985, em %



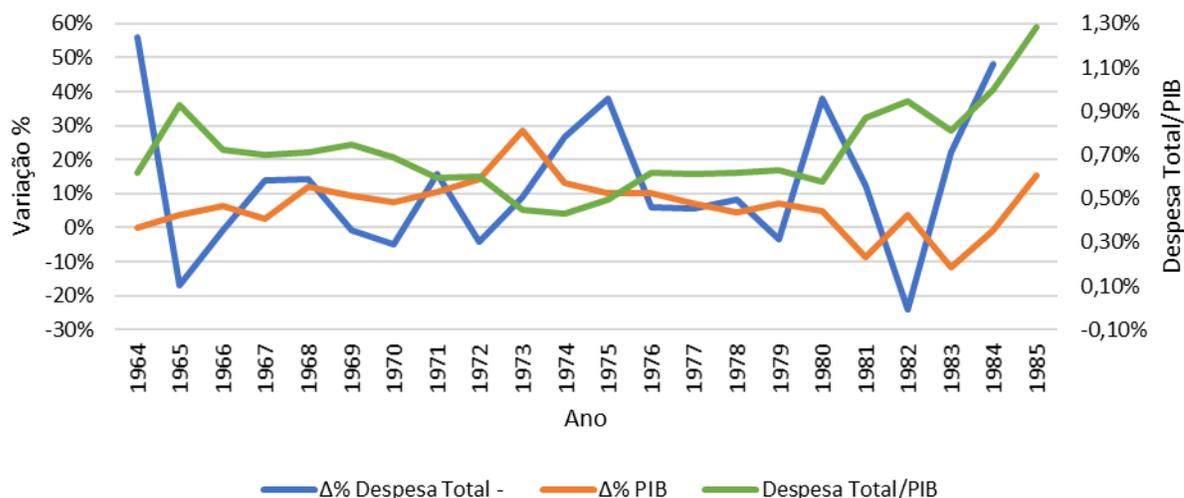
Fonte: IBGE (1965-1988). Elaboração própria (2017).

Nota: Diferenças na participação das despesas do ensino primário e secundário podem representar efeitos da mudança estrutural entre estes níveis de ensino instituídas pela Lei nº 5692/1971, na qual o ensino primário que tinha quatro anos passou a ter oito e o ensino secundário foi reduzido de sete para três ou quatro anos.

Os investimentos públicos realizados na educação em determinado país dependem de diversos fatores, que vão desde a importância que o setor público concede a esta área, até a disponibilidade de recursos do Estado. O nível de atividade econômica do país está intimamente ligado às receitas arrecadadas por este, assim sendo, a comparação entre o PIB brasileiro e as despesas totais do MEC, apresentada no Gráfico 3, se faz relevante.

Ao relacionar a despesa do MEC com o PIB brasileiro, notamos que em 1964 essa despesa representava 0,62% do PIB brasileiro, passando a 1,28% no final do período (1985). No entanto, observou-se um declínio desta taxa até 1974, ano em que apresentou o menor valor do período, atingindo 0,43%. Após 1974 a tendência se modifica e as despesas do MEC sobre o PIB assumem uma inclinação positiva. Com relação à variação de crescimento da Despesa total do MEC e do PIB, não é possível averiguar através dos seus comportamentos qualquer correspondência. Inclusive, por vezes, enquanto há aumentos percentuais no PIB brasileiro, há queda nas despesas do MEC. Nota-se que o PIB segue trajetória de crescimento até 1973, seguida de uma queda das taxas de crescimento anual após esse período.

Gráfico 3 – Variação da despesa total do MEC em educação, variação do PIB e percentual da despesa total com educação em relação ao PIB brasileiro, no período 1964 a 1985

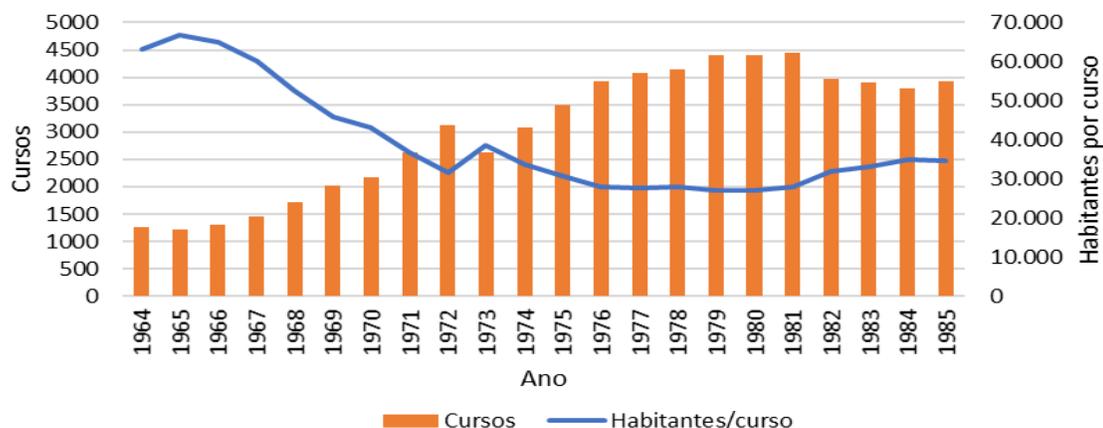


Fonte: IBGE (1965-1988). IBGE ([2017]). Elaboração própria (2017).

Buscando aprofundar a análise das modificações do ensino superior no período estudado, serão apresentados dados referentes aos cursos, corpo docente, matrículas e conclusões.

O aumento da oferta de cursos de nível superior durante o período ocorreu a uma taxa maior do que a taxa de crescimento populacional, proporcionando uma queda na relação entre o número de habitantes e cursos disponíveis. Ainda, a quantidade de cursos ofertados declina apenas a partir de 1982 dentro do período analisado, possivelmente devido à queda nas despesas com ensino superior entre os anos de 1983 e 1984, voltando a crescer apenas em 1985 (Gráfico 1). O crescente número de docentes verificado no Gráfico 5, também realizou-se com uma taxa de crescimento maior do que a do aumento populacional, proporcionando queda na relação entre o número de habitantes e docentes. Estes dados podem representar, de forma geral, uma melhora na qualidade do ensino superior durante o período, pois cada curso ofertado e docente universitário passa a atender uma parcela menor da população, podendo resultar em maior eficiência.

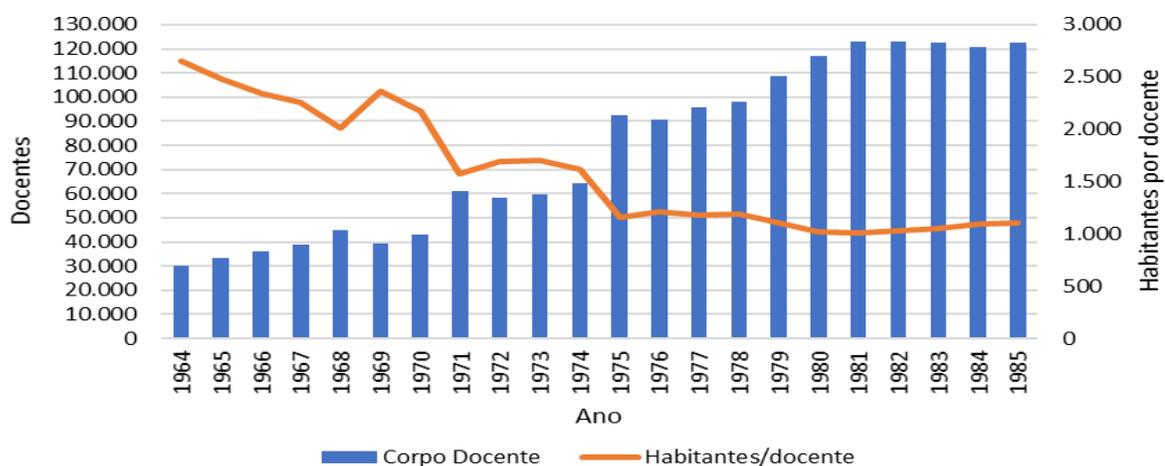
Gráfico 4 – Cursos de graduação e nº de habitantes por curso, no período de 1964 a 1985



Fonte: IBGE (1965-1988). Elaboração própria (2017).

Notas: 1º. Para os dados populacionais dos anos de 1970 e 1980 foram utilizados como referência a população recenseada no Censo Demográfico de 1970 e 1980. Para os dados de 1964 a 1969, 1971 a 1979 e 1981 a 1985, foram utilizados os dados da população estimada do Anuário Estatístico do Brasil dos anos de 1965, 1975 e 1985, reespectivamente. 2º. Para os dados referentes à quantidade de cursos do ano de 1973 foi considerado a soma dos cursos ofertados no ciclo profissinal e no ciclo básico.

Gráfico 5 – Corpo docente na graduação e nº de habitantes por docente, no período de 1964 a 1985



Fonte: IBGE (1965-1988). Elaboração própria.

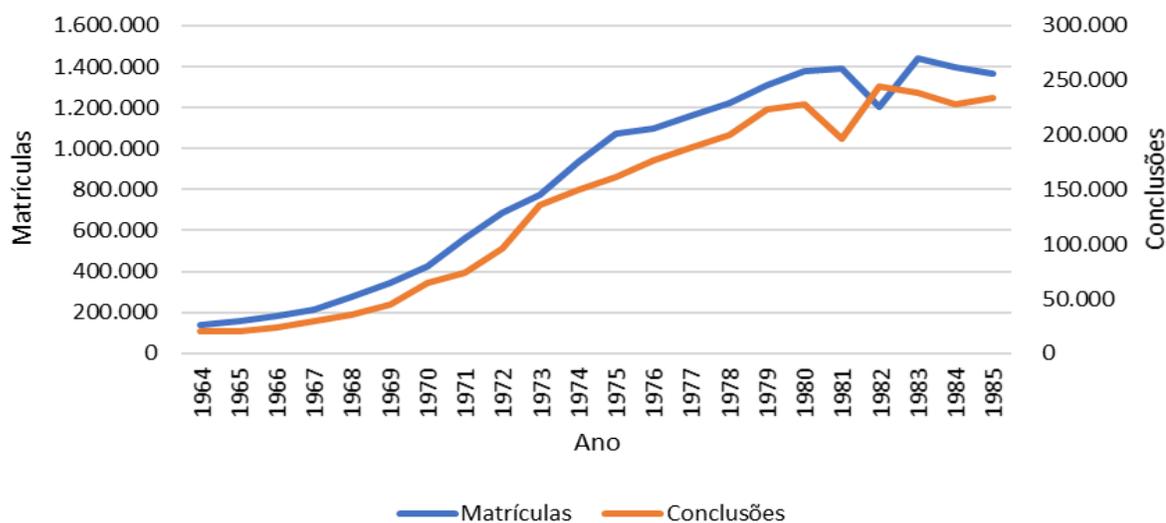
Notas: 1º. Para os dados populacionais dos anos de 1970 e 1980 foram utilizados como referência a população recenseada no Censo Demográfico de 1970 e 1980. Para os dados de 1964 a 1969, 1971 a 1979 e 1981 a 1985, foram utilizados os dados da população estimada do Anuário Estatístico do Brasil dos anos de 1965, 1975 e 1985, reespectivamente. 2º. Para o corpo docente nos anos de 1969 e 1970 foram utilizados dados do ensino de graduação e pós graduação, nos demais anos foram considerados apenas dados da graduação.

É possível observar que o número de matrículas e de conclusões de curso apresentam trajetórias semelhantes, indicando crescimento durante o período. A expansão das matrículas

aponta que o aumento da demanda pelo ensino superior ocorreu mais rapidamente do que aquele observado nas conclusões (Gráfico 6).

Lira (2010) atribui o aumento das matrículas à concentração de propriedade, renda e capital ocorrido na década de 1960. Conforme o autor, essa concentração acarretou falência de muitas empresas de pequeno porte, o que, por sua vez, restringiu “[...] as possibilidades de ascensão da pequena burguesia através da poupança, investimento e reprodução de capital, através da instalação de pequenas empresas e exercício de profissão liberal.” (LIRA, 2010, p.310). O ensino superior passou a ser uma possibilidade de ascensão social para a pequena burguesia e, conseqüentemente, a demanda por este nível de ensino aumentou.

Gráfico 6 – Matrículas e conclusões na graduação, no período de 1964 a 1985



Fonte: IBGE (1965-1988). Elaboração própria (2017).

Nota: Para os dados dos anos de 1972, 1973, 1974 e 1975 foi considerada a soma das matrículas efetuadas no ciclo profissional e no ciclo básico. Para os anos de 1971, 1972, 1973 e 1974 foi considerado apenas as conclusões no ciclo profissional.

Os dados disponibilizados pelo IBGE através dos Anuários Estatísticos do Brasil, no que diz respeito à conclusão de cursos, possibilitaram a avaliação da estrutura do ensino superior apenas sobre parte dos anos desejados (de 1964 a 1980), dadas as mudanças ocorridas na forma como a informação era disponibilizada. Ainda assim, nota-se a predominância de alunos em cursos da área de ciências humanas frente às outras áreas do conhecimento (Gráfico 7).

No intervalo entre 1976 e 1985, as matrículas efetuadas na área de ciências humanas representam em média 53% das matrículas, seguida pelas áreas de ciências exatas e tecnológicas

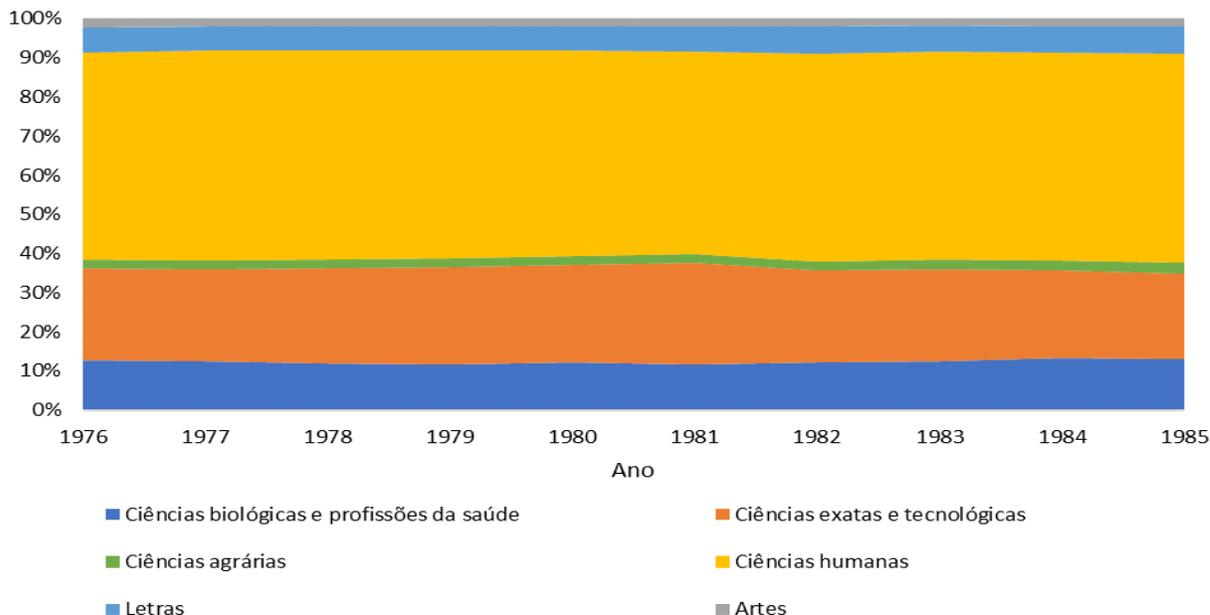
com 24%, ciências biológicas e profissões da saúde 12% e por último letras e artes, ambas com 2% (Gráfico 7).

No Capítulo 3, a intenção dos militares em concentrar o ensino superior em áreas correlacionadas à Indústria fora evidenciada. No *Seminário Universidade-Indústria*, de 1964, cursos de engenharia foram considerados essenciais, enquanto a oferta de vagas em cursos de ciências humanas, tais como direito, economia e filosofia, fora criticada. Alguns anos após, o Decreto nº 63.341/1968 exigiu que a expansão do ensino superior em áreas saturadas fossem evitadas, transferindo estas unidades às áreas em que houvesse um déficit profissional. Ainda em 1968, o Decreto-Lei 405 definiu a concessão de auxílio financeiros aos estabelecimentos de ensino superior que aumentassem as vagas do primeiro ano dos cursos das áreas de saúde, tecnologia e formação de professores de ensino médio.

O capítulo 2 faz algumas referências que vão ao encontro das intenções do governo militar para o ensino superior, como as conclusões de Nelson-Phelps (1966) de que a educação seria capaz de acelerar o processo de difusão tecnológica. Mesmo com a ênfase dada aos cursos de ciências e tecnologia através das diversas medidas tomadas na década de 1960, as quais foram amparadas por diversas teorias do capital humano, a realidade da distribuição de matrículas seguiu um rumo diferente durante o período (1976-1985).

É possível que as medidas tomadas para garantir e incentivar a demanda por cursos da área de ciências exatas não tenham sido adequadas. Bowles e Gintis (1975) sugerem que as preferências individuais podem ser modificadas através do sistema educacional. As preferências dos indivíduos quanto à escolha dos cursos de nível superior possivelmente poderiam ser direcionadas através de mecanismos implantados nos níveis anteriores, por exemplo estímulos ao estudo de matemática, física e química. Conforme Gardner (1993), as habilidades dos indivíduos são tidas como combinações de fatores hereditários e desenvolvidos, tendo, estes últimos, influências culturais e educativas. No entanto, Barros (2007) acredita que os trabalhadores tendem a exercer aquelas carreiras que proporcionam maior retorno agregado, as quais podem divergir das carreiras para as quais eles foram direcionados pelo sistema de ensino e foram graduados.

Gráfico 7 – Distribuição das matrículas por área de ensino, no período 1976 a 1985

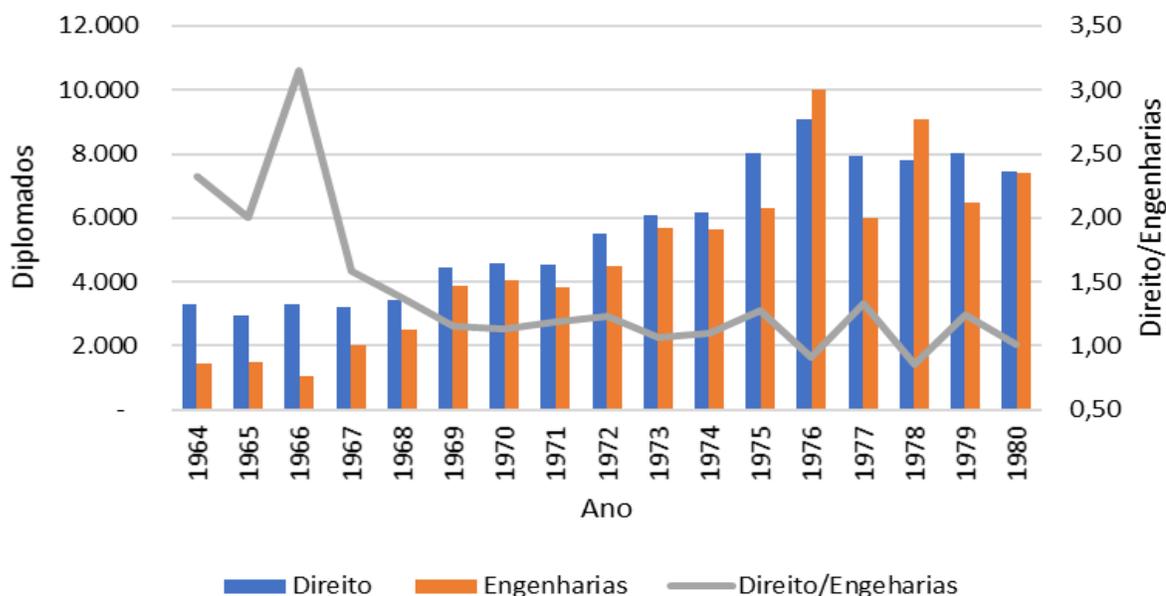


Fonte: IBGE (1965-1988). Elaboração própria (2017).

Em geral, o registro de diplomas nos cursos de direito e engenharias apresentou uma tendência de crescimento até 1976, demonstrando uma pequena queda após este ano. A razão entre o registro de diplomados entre os cursos, no entanto, tem caráter declinante. Ainda assim, os anos de 1976 e 1978 são os únicos da série nos quais há mais diplomados nos cursos de engenharias do que no curso de direito. Essa constatação é representada na curva de relação entre direito e engenharias. Também se evidencia a predominância de diplomados em direito nos primeiros anos, em especial 1966 quando a relação atinge três diplomados em direito para um em engenharia (Gráfico 8).

Barros (2007) sugere que a relação entre advogados e engenheiros poderia indicar o nível de eficiência da economia do país, uma vez que um alto número de advogados está normalmente ligado a atividades *rent-seeking* e as carreiras de engenharia estariam diretamente relacionadas ao crescimento. Quanto maior fosse este índice, menores seriam as taxas de crescimento, logo, o exercício realizado no gráfico 8 a partir do registro dos diplomas corresponderia a uma tendência de aumento nas taxas de crescimento.

Gráfico 8 – Registro de diplomas nos cursos de direito e engenharias, no período 1964 a 1980



Fonte: IBGE (1965-1988). Elaboração própria (2017).

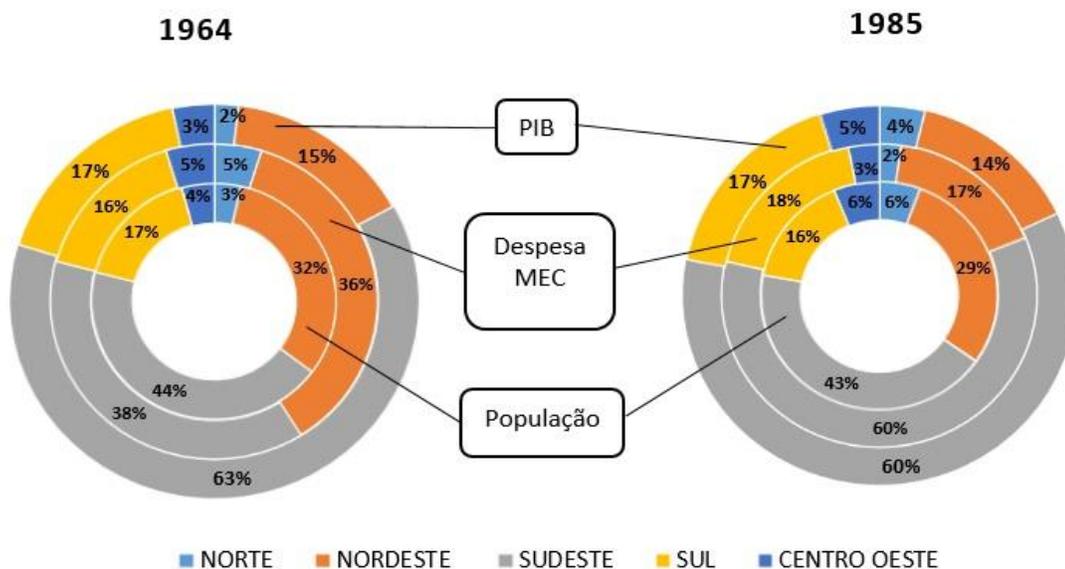
Nota: Os registros de diplomados em engenharias são referentes aos cursos de Engenharia (subdivididos em agrícola, alimentos, cartográfica, civil, edificações, elétrica, eletrônica, eletrotécnica, florestal, geológica, material, mecânica, metalúrgica, minas, obras hidráulicas, pesca, química, telecomunicações e demais não especificados) e Engenharia operacional (subdivididos em civil, elétrica, eletrônica, eletrotécnica, industrial, madeira, manutenção e mecânica, metalúrgica, produção, siderúrgica e telecomunicações).

O gráfico 9 visa realçar diferenças na distribuição das despesas do MEC às regiões brasileiras do ano de 1964 para 1985. Apesar de os dados utilizados no gráfico apresentarem metodologias diferentes para cada ano, eles possibilitam um exercício de análise interessante. A principal modificação desta estrutura está no aumento da participação da região Sudeste, de 38% em 1964 para 60% em 1985, e a diminuição da participação da região Nordeste, de 36% para 17%. Apesar disso, não houve modificações significativas na estrutura populacional que pudessem explicar as mudanças nas despesas.

Os dados referentes ao PIB indicam que no ano de 1964 a região Sudeste recebia 38% das despesas e era responsável por 63% do PIB, já o Nordeste recebia 36% das despesas, mas produzia apenas 15% do PIB. Em 1985 a modificação na distribuição das despesas fez com que estas representassem percentuais semelhantes aos PIB's produzidos no período.

Conforme foi visto anteriormente, Bowles e Gintis (1975) afirmam que uma redução nas desigualdades da escolaridade seria capaz de reduzir desigualdades econômicas. Contudo, os dados do gráfico 9 mostraram que durante a ditadura militar houve na verdade um processo de concentração do ensino, no qual as regiões mais ricas ficaram com as maiores parcelas.

Gráfico 9 – Distribuição da população, despesa total do MEC e PIB conforme regiões, para os anos de 1964 e 1985.



Fonte: IBGE (1965-1988). IPEA (2017b). Elaboração própria (2017).

Notas: 1º. Os dados de 1964 são referentes a distribuição das despesas dos fundos, os dados de 1985 são referentes as despesas do MEC por tecnologia. 2º. Para os dados populacionais dos anos de 1970 e 1980 foram utilizados como referência a população recenseada no Censo Demográfico de 1970 e 1980. Para os dados de 1964 a 1969, 1971 a 1979 e 1981 a 1985, foram utilizados os dados da população estimada do Anuário Estatístico do Brasil dos anos de 1965, 1975 e 1985, reespectivamente.

Com relação à distribuição de matrículas, o ensino superior privado representa maior número, com 62%. No corpo docente, 55% dos docentes são do setor público. A análise destes dados salienta-se ao examinar a distribuição nas regiões brasileiras. Enquanto as matrículas das regiões Norte e Nordeste concentram-se no setor público (84% e 66% respectivamente), as regiões Sudeste, Sul e Centro Oeste são absorvidas em maior parte pelo setor privado (73%, 57% e 59%) (Tabela 1). Assim, é possível concluir que as regiões com os maiores PIB's e que em 1985 detinham as maiores parcelas da despesa do MEC (gráfico 9) são as mesmas em que o setor privado apresenta a maioria das matrículas.

Com relação ao corpo docente na região Norte, 93% são do setor público, ao passo que na região Sudeste a maior parte dos docentes (56%) são do setor privado. Há assim uma possível tendência do setor privado estar presente com mais força das regiões brasileiras mais ricas.

Lira (2010) afirma que o favorecimento dado às instituições de ensino privado a partir das décadas de 1960 e 1970 teriam proporcionado o financiamento da educação para as classes dominantes. A formação de pessoal qualificado para atuação nos setores dinâmicos do país veio do ensino superior público, pois os cursos ministrados nos estabelecimentos particulares, além de

terem baixa produtividade e qualidade, eram, em sua maioria, relacionados a áreas de conhecimento não priorizadas pelo Estado. Por último, o autor expõe a estrutura do ensino superior particular no ano de 1973 da seguinte forma:

[...] estudavam em escolas particulares 72% dos alunos matriculados em direito, 66% no curso de Letras, 84% em Administração, 72% em Pedagogia e 64% em Economia. Por outro lado, em áreas consideradas prioritárias para o planejamento, a matrícula no ensino particular era inferior à oficial, como no curso de engenharia, no qual 45% dos estudantes, 43% de medicina e apenas 13% dos estudantes em agronomia recorriam à rede privada de ensino. (LIRA, 2010, p. 339-340)

Tabela 1 – % de Participação média das regiões brasileiras nas matrículas e no corpo docente da graduação, quanto a dependência, no período de 1973 a 1985

		NORTE	NORDESTE	SUDESTE	SUL	CENTRO OESTE	BRASIL
Matrículas	Privado	16%	34%	73%	57%	59%	62%
	Público	84%	66%	27%	43%	41%	38%
Docentes	Privado	7%	21%	56%	41%	33%	45%
	Público	93%	79%	44%	59%	67%	55%

Fonte: IBGE (1965-1988). Elaboração própria (2017).

No que diz respeito à distribuição das matrículas por sexo, os homens representam 55% dos matriculados, representando diferença pouco significativa. Ao comparar com a distribuição da população, tem-se resultado semelhante, com cerca de 50% em cada sexo. Apenas ao analisar o corpo docente é possível notar uma predominância significativa do sexo masculino, onde esse representa 77% dos docentes. Este dado pode estar relacionado ao maior número de homens nos cursos de pós-graduação, a tabela 3 mostra que, no ano de 1973, 65% das matrículas no mestrado eram de homens, no doutorado a concentração foi ainda maior, representando 72%.

Tabela 2 – % de Participação média nas matrículas e no corpo docente da graduação, quanto ao sexo, no ano de 1972

Matrículas		Docentes		População 1970	
Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Mulheres	Homens
45%	55%	23%	77%	49,74%	50,26%

Fonte: IBGE (1965-1988). Elaboração própria (2017).

Tabela 3 – Participação nas matrículas e no corpo docente da pós-graduação, quanto ao sexo, no ano de 1973

Mestrado		Doutorado	
Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
35%	65%	28%	72%

Fonte: IBGE (1965-1988). Elaboração própria (2017).

Ao analisar a distribuição dos alunos por renda familiar em 1982, nota-se as dificuldades de acesso ao ensino superior pelas famílias de menor renda. Apenas 1% dos alunos é proveniente de famílias com rendas inferiores a um salário mínimo. A faixa entre um e dois salários mínimos também representa uma parcela pequena, com 3,5% dos alunos. Conforme o nível de renda aumenta, a parcela dos alunos no ensino superior também aumenta, atingindo 46,8% referente aos alunos com renda familiar acima de dez salários mínimos.

Além dos dados mostrados no Gráfico 9, os quais mostram o destino das despesas do MEC para regiões mais abastadas, outros fatores podem explicar a dificuldade de acesso ao ensino superior pelas famílias com menores rendas. Becker (1993) salientou o alto custo de oportunidade que o aluno de graduação tem ao deixar o ensino médio e não entrar no mercado de trabalho em turno integral. A influência que as famílias têm sobre os indivíduos seria outro fator determinante, havendo uma alta correlação entre os níveis de renda, educação e as ocupação de pais e filhos.

Estes dados sustentam a ideia de que o ensino superior não pode ser priorizado quando os recursos são escassos. Conforme a Tabela 4 e os demais dados apresentados anteriormente, no ano de 1982, 55% das despesas do MEC foram destinadas ao Ensino superior, enquanto 46,6% dos alunos atendidos nele faziam parte dos 5,8% da população com as maiores rendas. Ao mesmo tempo o ensino primário, negligenciado em boa parte do período analisado representou apenas 29% das despesas do MEC para o mesmo ano, sendo 37,2% dos alunos atendidos representados pela parcela de 58,6% da população que possui renda familiar inferior a 2 salários mínimos.

Tabela 4 – Distribuição dos alunos por renda familiar, no ano de 1982

Nível de renda	População geral	1º Grau	2º Grau	Superior
Menos de 1 SM	30,80%	14,10%	2,70%	1%
1 - 2 SM	27,80%	23,10%	8,90%	3,50%
2 - 5 SM	26,50%	37,40%	33,90%	20,60%
5 - 10 SM	9%	16,20%	30,30%	31,10%
Mais de 10 SM	5,80%	7,70%	23,10%	46,80%

Fonte: PNAD 1982 / THE WORLD BANK²⁰ apud GERMANO, 1990, p. 248.

De forma geral, observou-se que os investimentos realizados no ensino superior durante o período analisado não seguiram as premissas das teorias do capital humano descritas no capítulo

²⁰ THE WORLD BANK. Brazil – Issues in Secondary Education, **Sector Memorandum**, Washington DC, nov., 1989.

2. Observou-se que a concentração das despesas do MEC no ensino superior traduziu-se em resultados como o aumento de matrículas em cursos que não eram considerados prioritários, a concentração territorial das despesas do MEC e a concentração dos alunos vindos de famílias com os maiores níveis de renda familiar. Apesar disso, foi possível observar aumento do número de cursos, docentes, matrículas e concluintes, assim como um indício de aumento das taxas de crescimento através da análise dos diplomados em direito e engenharias proposta por Barros (2007).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reformas educacionais realizadas durante a ditadura militar, em especial a reforma universitária, tinham como objetivo a racionalização de recursos e a adequação do sistema de ensino para geração dos recursos humanos necessários para o desenvolvimento econômico. Com esse objetivo foram criados mecanismos que possibilitariam a redução de gastos operacionais das universidades brasileiras, comparando as unidades acadêmicas a empresas que deveriam potencializar sua eficiência no processo produtivo, qual seja, a formação de capital humano. Destacam-se a criação de cursos de curta duração, divisão da graduação entre o ciclo básico e profissional, a união de entidades independentes em universidades e a união de disciplinas afins.

Esta formação de capital humano além de ter os menores custos possíveis, deveria se alinhar às necessidades do mercado de trabalho pensado para o desenvolvimento econômico do país. Para isso foram criados critérios para expansão do ensino superior, assim como incentivos financeiros que fomentassem vagas na área da saúde, formação de professores e, principalmente, aquelas ligadas ao progresso tecnológico. Esta importância dada aos investimentos em educação direcionados às necessidades do setor industrial, tendo como objetivo o desenvolvimento econômico, ainda é destacada em outras medidas tomadas pelos governos militares e em algumas teorias do desenvolvimento e do capital humano.

Salienta-se que a taxa de retorno dos investimentos em educação em geral dependeria do nível tecnológico das economias, assim como de estruturas sociais, políticas e econômicas capazes de absorver os esforços realizados. Apesar de investimentos no ensino superior serem capazes de facilitar o processo de produção no curto prazo, treinamentos *on the job* poderiam ser mais eficazes na impulsão de desenvolvimento econômico.

Analisando o ambiente no qual os investimentos em educação foram realizados entre os anos de 1964 e 1985, é possível inferir que a estrutura sobre a qual tais investimentos foram realizados não era a mais adequada. Primeiramente, a ditadura em si constitui-se um modelo de governo que rompe com a democracia, sendo este um aspecto político que limitaria as liberdades dos indivíduos. Seguida por uma estrutura social marcadamente desigual, como descrito no Capítulo 3. Por último, não havia um arranjo econômico e industrial forte capaz de absorver investimentos intensivos de nível superior. Logo, mesmo que os investimentos no ensino superior do período não estivessem restringindo os demais investimentos em ensino básico, tão essenciais às economias subdesenvolvidas e em desenvolvimento, sujeitas a grande escassez de recursos, os

mesmos não estariam sendo aplicados em uma estrutura adequada, a qual pudesse propagar o desenvolvimento.

Mesmo que o aumento do número de cursos e de docentes tecnicamente gerasse melhorias na qualidade do ensino, inclusive com a queda do número de habitantes atendidos por curso e docente e aumento das matrículas e conclusões de curso, tais melhorias deveriam estar relacionadas às demais condições que potencializassem o desenvolvimento. Porém, as mudanças realizadas aumentaram a desigualdade social já presente nos períodos anteriores a 1964.

A intensificação das desigualdades sociais mostra-se presente na concentração das despesas do MEC nas regiões brasileiras mais ricas, assim como na concentração da demanda do ensino superior pelas famílias com os maiores níveis salariais, representando as famílias com menor nível salarial (abaixo de um salário mínimo) apenas 1% dos alunos no ensino superior.

A expansão do ensino superior foi projetada com a finalidade de constituir o capital humano necessário ao desenvolvimento. Contudo, a imposição dos cursos considerados prioritários pelos governos militares (áreas da saúde, ciências exatas e formação de professores) representa, por si só, restrição das liberdades individuais de escolha social. Mesmo que os incentivos a esses cursos tivessem reproduzido mecanismos mais democráticos, validando assim estas ações, os resultados apresentados quanto à distribuição das matrículas pelas diversas áreas de ensino não foram os esperados. Do ano de 1976 a 1985 os cursos da área de ciências humanas prevaleceram em 58% das matrículas. Apesar disso, ao comparar o número de diplomados no curso de direito com os cursos de engenharias, para todo o período de 1964 a 1980, constatou-se melhora na eficiência do sistema educacional em gerar maiores taxas de crescimento.

Conforme Barros (2007) as gerações de ganhos crescentes em escala através dos investimentos em capital humano dependem do ambiente no qual estes investimentos são inseridos. Verificou-se neste trabalho, que não só o ambiente da ditadura militar não era propício, como os mecanismos utilizados não foram adequados. Não sendo as estratégias de investimento no ensino superior realizadas durante a ditadura militar, de modo geral, condizentes com aquelas apontadas pelas teorias de capital humano como impulsionadoras do desenvolvimento econômico e social.

REFERÊNCIAS

- ACEMOGLU, Daron. **Lecture notes for graduate labor economics, 14.662**. [S.l.], [199-?]. Disponível em: <http://homes.chass.utoronto.ca/~siow/2801/acemoglu_labor_notes.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2016.
- BARROS, Alexandre Lahóz Mendonça de. Capital humano, instituições, rent-seeking e desenvolvimento econômico. In: TEIXEIRA, Erly Cardoso; BRAGA, Marcelo José. (Editores). **Instituições e desenvolvimento econômico**. Viçosa, MG: Os editores, 2007. p. 129-138.
- BECKER, Gary Stanley. **Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education**. 3rd ed. Chicago: The University Of Chicago Press, 1993. 390 p.
- BLAUG, Mark. **Introdução à economia da educação**. Porto Alegre: Globo, 1975. 373 p.
- BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. The problem with human capital theory: A marxian critique. **The American Economic Review**, [S.l.], v. 65, n. 2, p.74-82, May 1975. Disponível em: <[http://links.jstor.org/sici?sici=0002-8282\(197505\)65:22.0.CO;2-N](http://links.jstor.org/sici?sici=0002-8282(197505)65:22.0.CO;2-N)>. Acesso em: 13 abr. 2016.
- CHANG, Ha-Joon. Understanding the relationship between institutions and economic development – some key theoretical issues. In: TEIXEIRA, Erly Cardoso; BRAGA, Marcelo José. (Editores). **Instituições e desenvolvimento econômico**. Viçosa, MG: Os editores, 2007. p. 3-24.
- CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 7. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1980. 291 p.
- DESAI, Meghnad. Human development: concepts and measurement. **European Economic Review**, [S.l.], v. 35, p. 350-357, apr. 1991. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0014292191901367>>. Acesso em: 27 nov. 2017.
- GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil: 1964/1985**. Um estudo sobre a política educacional. 1990. 444f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1990. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251894>>. Acesso em: 23 nov. 2017.
- GARDNER, Howard. **Frames of mind: the theory of multiple intelligences**. 10. ed. New York: Basic Books, 1993. 440 p.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Anuário estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro, 1965-1988. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=720>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Sistema de contas nacionais consolidadas**. Produto Interno Bruto 1947/1989. Rio de Janeiro, [2017]. Disponível em: <<https://seculoxx.ibge.gov.br/economicas/contas-nacionais>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. IGP-DI - geral - índice (ago. 1994 = 100) In: _____. **Ipeadata**. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <<http://www.ipeadata.gov.br>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

_____. PIB Estadual a preços de mercado corrente. In: _____. **Ipeadata**. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <<http://www.ipeadata.gov.br>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

HERMANN, Jennifer. Auge e declínio do modelo de crescimento com endividamento: o II PND e a crise da dívida externa (1974-1984). In: GIAMBIAGI, Fabio et al. **Economia brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005, p. 93-115.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A legislação de educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas**. 2010. 367 f. Tese (Doutorado em História) - Curso de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/stricto/td/1265.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2017.

MARCOVITCH, Jacques. Políticas públicas em foco. In: _____ (Org.). **Crescimento econômico e distribuição de renda: prioridades para a ação**. São Paulo: EDUSP, 2007. p. 9-21.

MATOS, Richer de Andrade; ROVELLA, Syane Brandão Caribé. Do crescimento econômico ao desenvolvimento sustentável: conceitos em evolução. **Revista Eletrônica de Administração & Ciências Contábeis**, [S.l.], v. 3, p.1-12, 2010. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-cc-adm/pdf/n3/DO-CRESCIMENTO-ECONOMICO-AO-DESENVOLVIMENTO-S>>. Acesso em: 1 jun. 2016.

MEULEMEEESTER, Jean-Luc de; ROCHET, Denis. A causality analysis of the link between high education and economic development. **Economics of Education Review**, New York, v. 14, n. 4, 1995.

NELSON, Richard R.; PHELPS, Edmund S.. Investment in humans, technological diffusion, and economic growth. **The American Economic Review**, [S.l.], v. 56, n. 1/2, p.69-75, Mar. 1966. Disponível em: <http://federation.ens.fr/wheberg/parischoeco/formation/fcses/_boitdocu/0607s1_lect02_a.pdf>. Acesso em: 15 maio 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Carta das Nações Unidas e Estatuto da Corte Internacional de Justiça**. São Francisco, 26 jun. 1945. Disponível em: <http://unicrio.org.br/img/CartadaONU_VersoInternet.pdf>. Acesso em: 11 maio 2016.

PIRES, Julio Manuel. **A política social no período populista**. São Paulo: IPE/USP, 1995. 342 p. (Ensaio Econômico, 81).

PONTES, Hélio. **Educação para o desenvolvimento**. São Paulo: Nacional, 1969. 138 p. (Coleção Cultura, sociedade, educação, 14).

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD. **Relatório do desenvolvimento humano**. 2015. Disponível em: <<http://www.br.undp.org>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

_____. **O que é o RDH**. [2016]. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-rdh.html>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978. 267 p.

SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento includente, sustentável, sustentado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. 152 p.

SCHULTZ, Theodore William. Investment in Human Capital. **The American Economic Review**, [S.l.], v. 51, n. 1, p.1-17 Mar. 1961. Disponível em: <[http://links.jstor.org/sici?sici=0002-8282\(196103\)51:12.0.CO;2-4](http://links.jstor.org/sici?sici=0002-8282(196103)51:12.0.CO;2-4)>. Acesso em: 14 maio 2016.

_____. **O valor econômico da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. 101 p.

SEN, Amartya. **A ideia de justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. 492 p.

_____. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. 461 p.

SOUZA, Nali de Jesus de. **Desenvolvimento econômico**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 313 p.

SOUZA, Nali de Jesus de; OLIVEIRA, Júlio César de. Relações entre geração de conhecimento e desenvolvimento econômico. **Análise**: revista de administração da PUCRS, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p.211-223, 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/face/article/download/304/241>>. Acesso em: 31 maio 2016.

SPENCE, Michael. Job Market Signaling. **The Quarterly Journal Of Economics**, [S.l.], p. 355-374, Aug. 1973. Disponível em: <<https://www2.bc.edu/~chemmanu/phdfincorp/MF891papers/Spence1973.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2016.