

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

HUMBERTO PADILHA DUTRA

O PAPEL DA ESCOLARIDADE NO ACESSO AO JUDICIÁRIO NO BRASIL

PORTO ALEGRE

2012

HUMBERTO PADILHA DUTRA

O PAPEL DA ESCOLARIDADE NO ACESSO AO JUDICIÁRIO NO BRASIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de bacharel em Ciências Econômicas.

Orientador: Prof. Sabino Porto Júnior.

PORTO ALEGRE

2012

HUMBERTO PADILHA DUTRA

O PAPEL DA ESCOLARIDADE NO ACESSO AO JUDICIÁRIO BRASILEIRO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de bacharel em Ciências Econômicas.

Orientador: Prof. Sabino Porto Júnior.

Aprovado em: Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012

---

Prof. Dr. Sabino Porto Júnior- orientador

UFRGS

---

Prof. Dr. Júlio Cesar

UFRGS

---

Profa. Dr. Leonardo Xavier

UFRGS

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço principalmente aos meus pais por sempre me apoiarem em todos os momentos da minha vida, por me ensinarem a ser obstinado e ter a ciência que as vitórias dependem unicamente de nossos esforços. Não poderia deixar de agradecer ao grande amigo que tive o prazer de conhecer na universidade, e certamente levarei essa amizade para toda vida, agradeço ao amigo Felipe Garcia, pela sua ajuda intelectual no presente trabalho e pelas inúmeras bibliografias que me sugeriu no transcorrer do trabalho.f

## **RESUMO**

Objetiva-se no presente trabalho, apresentar o papel da escolaridade no acesso aos mecanismos formais de justiça. O estudo portanto, investiga o efeito da escolaridade na busca pelos mecanismos formais de justiça. Para estimar a relação empírica entre as variáveis de estudo realizou-se uma análise econométrica de regressão múltipla utilizando o método de Mínimos Quadrados Ordinários (MQO). Os resultados sugeriram que o aumento do nível de escolaridade dos indivíduos aumenta a busca de resolução de conflitos via justiça formal.

**ABSTRACT**

We aim this work present the role of schooling in access to formal justice mechanisms. The study, investigates the effect of education in the pursuit of formal mechanisms of justice. To estimate the empirical relationship between the study variables was performed an econometric analysis of multiple regression using the method of Ordinary Least Squares (OLS). The results suggest that increasing the level of education increases individual pursuit of conflict resolution via the formal justice.

## SUMÁRIO

O PAPEL DA ESCOLARIDADE NO ACESSO AO JUDICIÁRIO BRASILEIRO.....	3
<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>4</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2 EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS.....</b>	<b>11</b>
2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRA: RETROSPECTO DE SUA EVOLUÇÃO.....	11
2.1.1 Políticas Educacionais entre 1985-1990.....	11
2.1.2 Constituição de 1988.....	12
2.1.3 Políticas Educacionais entre 1990-1995.....	13
2.1.4 Políticas Educacionais entre 1995-2003.....	14
2.1.5 Políticas Educacionais entre 1995-2003.....	15
2.1.6 Políticas Educacionais entre 2003-2010.....	17
2.2 EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM DADOS.....	17
<b>3 EDUCAÇÃO, CAPITAL HUMANO E MODELOS DE CRESCIMENTO.....</b>	<b>26</b>
3.1 CAPITAL HUMANO.....	26
3.2 TAXAS DE RETORNO DA EDUCAÇÃO.....	28
3.3 MODELOS TEÓRICOS DE CRESCIMENTO.....	37
<b>4 ESCOLARIDADE E ACESSO Á JUSTIÇA.....</b>	<b>43</b>
4.1 DESIGUALDADE NA OFERTA DOS SERVIÇOS DO JUDICIÁRIO.....	43
4.2 OBSTÁCULOS PARA O ACESSO À JUSTIÇA.....	49
4.3 IMPACTO DA ESCOLARIDADE NO ACESSO Á JUSTIÇA: EVIDÊNCIA EMPÍRICA.....	51
4.3.1 Perfil demográfico e distribuição geográfica da população que acessou a justiça.....	53
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>63</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>65</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A busca pelos determinantes do acesso à justiça é um tema de grande relevância, principalmente na área de pesquisa das ciências jurídicas, contudo é crescente a busca de uma justiça mais igualitária para toda sociedade. No Brasil são inúmeras as pessoas que vivem abaixo da linha da pobreza, sendo que a maioria não possui condição de acesso aos direitos fundamentais, como educação, moradia e saúde. Sabe-se que a educação gera impactos positivos na sociedade, como avanços na renda, saúde, segurança, mercado de trabalho. Dessa forma, o presente projeto se propõe a investigar o papel da educação no acesso aos diversos mecanismos jurídicos, o que pode ser pensado como outra dimensão de retornos não monetários.

O objetivo central do trabalho é identificar o papel da escolaridade no acesso aos mecanismos formais para a solução de conflitos e contribuir para a literatura de desenvolvimento econômico que investiga as externalidades positivas na qualidade de vida e bem-estar da população. A hipótese a ser testada neste trabalho será verificar se indivíduos com maior escolaridade recorrem mais aos mecanismos formais de justiça (buscam solucionar seus problemas no judiciário) do que indivíduos com menor escolaridade.

Para tanto, descreveremos neste trabalho uma análise da literatura sobre o capital humano e conectaremos os pressupostos baseados na literatura, com a questão da escolaridade no Brasil a fim de explicarmos a relação existente entre educação e busca pela igualdade dos direitos jurídicos dos indivíduos.

No primeiro capítulo será apresentada a evolução das políticas educacionais realizadas no Brasil a partir dos anos 90, analisando dados relativos a evolução das políticas educacionais. No segundo capítulo apresentaremos os conceitos de capital humano, taxa de retorno da educação e modelos de crescimento econômico. No terceiro capítulo, nos propomos a analisar dados que relacionam novos casos de acesso à justiça e nível de escolaridade, posteriormente aplicaremos um teste empírico pelo método dos mínimos quadrados ordinários para analisarmos o impacto da educação, no acesso aos meios formais de justiça, os dados para o teste empírico foram

coletados da pesquisa especial da PNAD 2009 que abordou os temas Vitimização e Acesso à Justiça da população Brasileira após nossa análise, e feitos os testes empíricos, gostaríamos de contribuir para o desenvolvimento da área que relaciona economia e direito, ainda pouco estudada, e de suma importância no desenvolvimento social do país.

## 2 EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

As realizações de Políticas educacionais possuem grande relevância para a construção de uma sociedade mais igualitária e de melhor aproveitamento das potencialidades dos indivíduos. Dessa maneira nos propomos no presente capítulo a fazer uma abordagem acerca das Políticas Públicas, propostas para a educação a partir dos anos 90.

### 2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRA: RETROSPECTO DE SUA EVOLUÇÃO

Durante o período, que compreende os anos de 1985 a 2012, o país vivencia uma nova fase em sua história, é desfeita a gestão autoritária dos governos militares, sendo substituída pela gestão democrática. Nessa fase a Reforma constituinte de 1988 promove mudanças na Política Educacional. Nesse capítulo analisaremos as principais medidas tomadas pelos governos, no que se refere à Educação.

#### 2.1.1 Políticas Educacionais entre 1985-1990

No período de governo de José Sarney há uma ausência de clareza nas Políticas e planos educacionais brasileiros, uma vez que ainda não se percebe um Novo projeto capaz de atender as demandas de educação que se apresentam. No entanto, as atenções sobre a educação estão na formação de um capítulo para a elaboração da nova Constituição, promulgada em 1988.

Nesse momento, a discussão orbitava em dois ramos distintos, de um lado, educadores que se empenhavam em argumentar que seria fundamental que as Políticas Educacionais, fossem enfatizadas na democratização escolar, através da universalização democrática, centrada na formação do cidadão. Já, outra vertente, ligada ao governo, empresários e a setores da Igreja, questionavam a qualidade do ensino e a oferta de vagas, mas tinham como objetivo central o custo sócio econômico da educação. (SANTOS, 2010)

A Política Educacional de Sarney teve como diretrizes;

- a) assegurar o acesso de todos a ensino de boa qualidade;
- b) universalização do 1º grau;
- c) melhoramento e ampliação do 2º grau;
- d) redimensionamento das modalidades supletivas e especiais de ensino.

Este Plano de educação foi chamado de Educação para Todos, entre seus objetivos propunha concessão de bolsas de estudos aos alunos carentes, distribuição de material didático para os estudantes e o programa merenda escolar. Ações midiáticas também tentaram promover essas ações para educação, com o chamado dia D da Educação, onde no dia determinado, todas escolas deveriam discutir melhorias para a Educação. No entanto, os Planos que o governo Sarney tinham para a área educacional, não tiveram o planejamento necessário para sua efetividade (SANTOS,2010)

### *2.1.2 Constituição de 1988*

A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) é a que apresenta o mais longo capítulo sobre Educação, em relação às anteriores (Art.205 a 214) nessa constituição foi assegurado garantias como:

- a) o princípio da gestão democrática do ensino público (Art. 206, VI);
- b) o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (Art. 208 VI);
- c) ensino fundamental obrigatório e gratuito inclusive para os que a ele não tiverem acesso em idade própria (Art. 208, I). Já, em relação ao financiamento da educação, o texto trata nos artigos 212, 213 e no artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). No artigo 212 é determinado Constitucionalmente, o quanto de recursos financeiros (originário dos impostos) deve ser aplicada na educação para a viabilização, concretização das políticas voltadas para esta área.

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988,)

Como podemos perceber, a maior fonte de financiamento para educação é através de impostos, no entanto tendo como base a determinação Constitucional os percentuais mínimos (18% para a União e 25% para os Estados, Distrito Federal e os Municípios) somados a outras contribuições, como salário, por exemplo, que deveriam ser aplicadas na educação, obtém-se o valor total de recursos que deveriam estar disponíveis para o financiamento das políticas educacionais no país (PINTO, 2000).

### *2.1.3 Políticas Educacionais entre 1990-1995*

Em 1990, Fernando Collor de Mello assume a presidência, diagnosticando que o ensino fundamental seria a área com maiores problemas, em função de baixas taxas de conclusão e as altas taxas de repetência e evasão. Como alternativa a essa problemática aponta uma série de medidas: expansão da rede escolar; adequação curricular; fomento aos programas de apoio aos educandos, para evitar a evasão escolar; articular serviços educacionais com as atividades produtivas, adaptando os conteúdos curriculares com os períodos letivos e as necessidades locais, para que desta forma a educação possa também ser parte das políticas compensatórias e, que possa combater as desigualdades regionais brasileiras (CASTRO; MENEZES, 2003).

Uma das ações do Governo Collor, foi o programa “Minha Gente”, que propunha criar escolas em turno integral, inspirado nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP). No entanto essas escolas, chamadas de CIAC’s (Centros Integrados de Atendimento à Criança) sofreram muitas críticas em função do seu alto custo (SANTOS, 2010). Nesse contexto do governo Collor, existe uma alteração no diagnóstico em relação à oferta de serviços educacionais. Historicamente, argumentava-se que o problema da educação

brasileira consistia na insuficiência de oferta, no entanto nesse momento, começou a se defender que a problemática, estava na baixa qualidade da oferta. Ou seja, o foco passa a ser a qualidade da educação ofertado, ao invés da quantidade como antes se entendia como sendo o grande problema. (BRASIL. Presidência da República, 1991a).

Segundo Castro e Menezes (2003) a gestão dos programas do governo Collor, foram marcadas por carência de recursos e centralização.

Entre as Políticas Educacionais do governo Collor, podemos destacar:

- a) Programa Nacional de Material Escolar: devido a corte de recursos, o programa foi extinto entre os anos de 1991 e 1992;
- b) Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC): tinha como foco principal erradicar o Analfabetismo da população com 15 anos ou mais, ampliar para 100% a taxa de escolarização entre a população de 7 a 14 anos (SETUBAL, 2001);
- c) Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação: tinha como objetivo inserir o Brasil na revolução tecnológica que o mundo atravessava, colocando a educação como fonte propulsora das possibilidades de um desenvolvimento sustentado, nesse programa fica evidente a tentativa de descentralizar decisões, com colocando a sociedade para participar, para controlar e avaliar ações relacionadas aos recursos públicos destinados à educação (FRANÇA, 2005);
- d) Projeto de Reconstrução Nacional: nesse documento a educação era vista como fundamental para a modernização do País, previa a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE) e do Salário-Educação Quota Federal. Apesar dos planos terem falhado, nessa época amplia-se o debate da universalização da educação.

#### *2.1.4 Políticas Educacionais entre 1995-2003*

No governo de Itamar Franco as diretrizes na área educacional foram expressas no Plano Decenal de Educação para Todos, esse plano introduziu novos padrões de intervenção estatal. Sobre os objetivos, se assemelhavam

com os traçados no governo Collor. A principal estratégia para universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo foi agregar recursos financeiros para a manutenção e investimento da qualidade da educação. Na visão de (SAVIANI, 1999), o plano praticamente não teve efeito, pois em sua visão, o plano foi formulado com objetivo de atender interesses internacionais ligados ao Banco Mundial.

Outro plano de destaque do governo Itamar, podemos destacar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, tinha como objetivo acompanhar o desempenho da educação básica, com intuito de aprimorar a educação.

### *2.1.5 Políticas Educacionais entre 1995-2003*

Os dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso trouxeram avanços na questão educacional, houve maior universalização do ensino fundamental com a queda do analfabetismo. (Com as transformações que vinham ocorrendo no mundo, no período em questão, fez-se necessário que a população fosse educada para enfrentar o novo contexto de desenvolvimento tecnológico).

A política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso, ao visualizar, através dos seus redatores, que os maiores problemas enfrentados eram a má distribuição dos recursos financeiros, focaliza seus esforços para equacionar a questão do ensino fundamental, onde seriam adotadas uma série de procedimentos, um dos principais procedimentos seria a descentralização das ações, priorizando os recursos para o investimento em atividades-fim.

A descentralização se justificaria para facilitar o compartilhamento das tarefas, entre união, estados e municípios. No entanto para que não se cometessem erros já cometidos, como apenas aumentar os gastos em educação e não controlá-los, seria fundamental o estabelecimento de critérios objetivos para a alocação dos recursos, onde defendia-se que um maior volume de recursos estaria condicionado a um grande número de alunos

matriculados e para estados e municípios considerados muito carentes.(CASTRO; MENEZES, 2003).

A seguir, destacaremos alguns programas na esfera educacional desenvolvidos durante o governo de Fernando Henrique Cardoso:

- a) Nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB): os debates sobre a nova LDB, iniciaram com no período da criação da Constituição de 1988, no entanto sua aprovação aconteceu somente no ano de 1996. Com a aprovação da LDB foi fortalecida a tendência à descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional, dividindo as responsabilidades, nos três âmbitos do poder. As mudanças promovidas pela LDB atingiram em grande grau o ensino superior, a lei regulamentou a autonomia das universidades, a LDB buscou diversificar a oferta de cursos superior, criando cursos sequenciais. Para o ensino básico, a LDB foi fundamental na questão da formação de professores, onde foi exigido que não se admitissem mais docentes sem curso superior;
- b) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF): uma das políticas mais importantes instauradas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, pois objetiva universalizar e buscar a melhoria contínua do ensino fundamental. O FUNDEF foi um grande marco no financiamento do ensino, o fundo foi formado a partir de recursos transferidos da união para estados e municípios, onde era reservado 15% para o financiamento do ensino fundamental. Esse montante era dividido pelo número de alunos matriculados em escolas públicas de ensino fundamental. Com isso, tivemos uma alteração na distribuição dos recursos destinados para o financiamento educacional entre os estados, e como os recursos recebidos eram enviados pelo governo federal conforme o número de alunos mantidos na escola, o fundo foi eficaz para a elevação das taxas de inclusão no ensino fundamental (DURHAM, 2010);
- c) Plano Nacional de Educação (PNE): o Plano Nacional de Educação teve como objetivo tratar da educação em todos os níveis, para todas as demandas da sociedade. Como principais objetivos do PNE, destacamos a garantia de acesso ao ensino fundamental para

crianças de 7 a 14 anos, garantia de acesso a todos que não concluíram ou não tiveram oportunidade de iniciar na idade própria e avaliação de todas as modalidades de ensino.

#### *2.1.6 Políticas Educacionais entre 2003-2010*

Os primeiros anos do governo do período foram marcados pelo continuísmo do governo anterior, apesar disso seu primeiro mandato foi marcado pela promoção de políticas assistências por meio de programas sociais desenvolvidos para determinados públicos, como destaque do governo do período em questão no âmbito da educação destacamos:

a) Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) pode ser considerado a primeira grande iniciativa do governo na área da educação, surge com a finalidade de combater as desigualdades de oportunidades da educação. Visou avançar nas ideias do PNE.

## 2.2 EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM DADOS

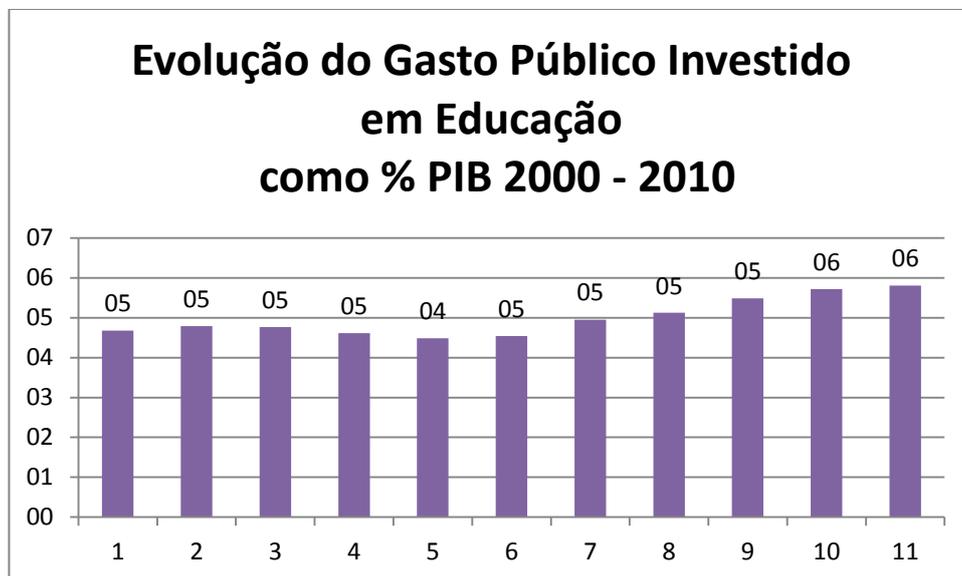
Após umas breves passagens pelas políticas educacionais a partir dos anos 90, analisaremos através de dados como a educação brasileira se comportou no transcorrer dos anos 90 até o presente momento.

Como analisamos anteriormente, os planos educacionais a partir dos anos 90, buscam solucionar a questão da alfabetização e melhorar a qualidade da educação do Brasil, conforme analisaremos, vamos perceber que o país investe em certos níveis até acima da média dos países desenvolvidos, e veremos que esse não é o grande entrave para a melhoria da educação como o senso comum reforça em afirmar.

Veremos que a principal questão que corrobora para níveis baixos de qualidade da educação encontra-se na má distribuição dos recursos que são investidos, onde a maior parte dos recursos é canalizada para o ensino superior.

Observamos no gráfico 1 uma leve elevação do percentual do Produto Interno Bruto, que é destinado a educação na última década, mesmo assim o Brasil está entre os países que mais investem em educação dentre os países em desenvolvimento, e investe acima da média dos países mais desenvolvidos do mundo, refutando a visão que a qualidade educacional andaria de maneira sincronizada com os gastos em educação.(IOSCHPE,2004)

Gráfico 1: Evolução do Gasto público investido em Educação



Fonte: elaboração própria com dados do INEP/MEC2011

Na Tabela 1, observamos a evolução do gasto em educação por aluno, por nível de ensino, o que fica notória a má distribuição dos gastos em educação, mesmo que o gasto destinado para as séries iniciais tenha quintuplicado na última década, ainda encontra-se muito aquém dos recursos destinados para o ensino superior. Segundo (IOSCHPE,2004) essa distorção na destinação dos recursos para cada nível de educação encontra-se na folha de pagamentos das universidades públicas.

Tabela 1 - Gasto em Educação por Aluno em Reais

Ano	Séries Iniciais 1° a 4° série	Séries Finais 5° A 8° série	Ensino Médio	Ensino Superior
2000	794	811	770	8,927
2001	845	951	944	9,500
2002	1,111	1,032	747	10,135
2003	1,176	1,117	938	9,706
2004	1,359	1,374	939	10,573
2005	1,607	1,530	1,004	11,363
2006	1,825	2,004	1,417	11,820
2007	2,274	2,369	1,735	13,089
2008	2,761	2,946	2,122	14,763
2009	3,204	3,342	2,336	15,582
2010	3,859	3,905	2,960	17,972

Fonte: MEC/INEP 2011

Conforme podemos visualizar na tabela 2, grande parte dos recursos destinados ao ensino universitário é direcionada para o pagamento de despesas correntes com gasto em pessoal, e mesmo assim, esse direcionamento não é refletido no aumento salarial dos professores universitários.

Segundo Loschpe (2004) o tamanho da ineficiência do direcionamento dos gastos do ensino superior, também estaria no elevado número de profissionais, que não professores no quadro, segundo o autor, este número seria de 9,7 técnicos administrativos para cada aluno na rede pública, em contraste com a rede privada que esse número é de apenas 2,1 técnico por aluno. Na visão de Paul e Wolff (1996) outro fator que contribuiria para a elevação dos custos das universidades, seria o próprio aluno, que estando em uma instituição gratuita seria incentivado a permanecer por um maior tempo para a conclusão dos cursos.

Tabela 2: Direcionamento dos gastos no Ensino Universitário

País	Despesas Correntes com Gasto em pessoal	Outras Despesas
Brasil	86,3%	13,7%

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do INEP 2001

Na tabela 3, observa-se a evolução da taxa de Analfabetismo para o total da população com 15 anos ou mais, percebem-se poucos avanços em todas as regiões, ficando nítida a desigualdade da educação Brasileira. É muito discutida a quantidade de recursos que se deve destinar ao ensino superior, no entanto o país possui uma grande parcela de sua população que ainda não é alfabetizada.

Tabela 3 - Evolução Taxa de Analfabetismo total para População de 15 anos ou mais

Região	1995	1996	1997	1998	1999
Norte	13,30	12,50	13,50	12,60	12,30
Nordeste	30,50	28,70	29,40	27,50	26,60
Centro-Oeste	13,30	11,60	12,40	11,10	10,80
Sudeste	9,30	8,70	8,60	8,10	7,80
Sul	9,80	8,90	8,30	8,10	7,80

Fonte: Ipea Data2000

Conforme podemos constatar pela tabela 4, o número de matrículas no ensino fundamental no período 1995-2010 pouco se alterou, no entanto, visualizamos um avanço para o ensino médio, esses números nos deixa claros a pouca efetividade das políticas públicas no que se refere ao avanço das matrículas de nível fundamental, um dos motivos que fundamenta essa inércia, é o baixo investimento por aluno no ensino fundamental. Outro ponto a ser destacado, é que mesmo tendo se elevado substancialmente o número de matrículas do ensino médio, ainda é muito baixo em relação ao número de matrículas do ensino fundamental, isso deve-se ao baixo grau de conclusão

do ensino fundamental que associado a sua baixa qualidade resulta em elevados números de repetência e evasão dos alunos.

Tabela 4: Evolução do Número de Matrículas no Brasil 1995-2010

Evolução Número de Matrículas no Brasil 1995-2010

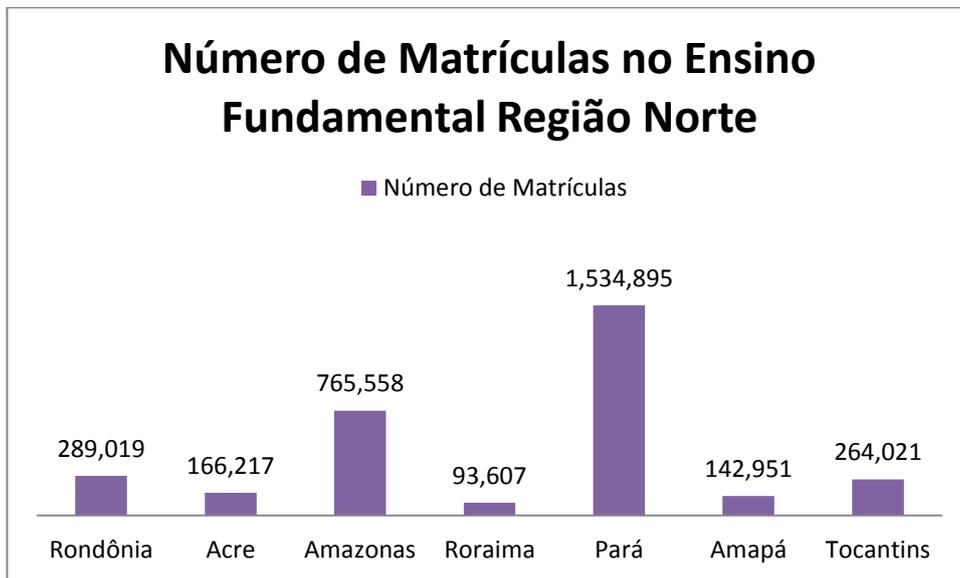
Ano	Total	Fundamental		Médio
		1° a 4°	5° a 8°	
1995	32.544	20.041	12.503	5.313
1996	33.131	20.027	13.104	5.739
1998	35.488	21.164	14.325	6.962
2000*	35.439	20.151	15.288	8.774
2002*	34.947	19.282	15.666	10.020
2004*	34.253	18.562	15.691	10.297
2005*	33.879	18.255	15.624	10.383
2008*	32.813	17.552	15.261	10.446
2010*	32.225	17.245	14.980	10.369

Fonte MEC/INEP \* Dados Estimados

Os próximos gráficos que apresentaremos, mostraremos o cenário atual das matrículas no Ensino Fundamental por Regiões.

O gráfico 2, apresenta as baixas taxas de matrículas nos estados da região norte do país, somados aos baixos índices de desenvolvimento humano da região, corroboram para baixas taxas de analfabetismo da região, outro ponto que impacta no baixo número de matrículas de estudantes é a má distribuição dos recursos

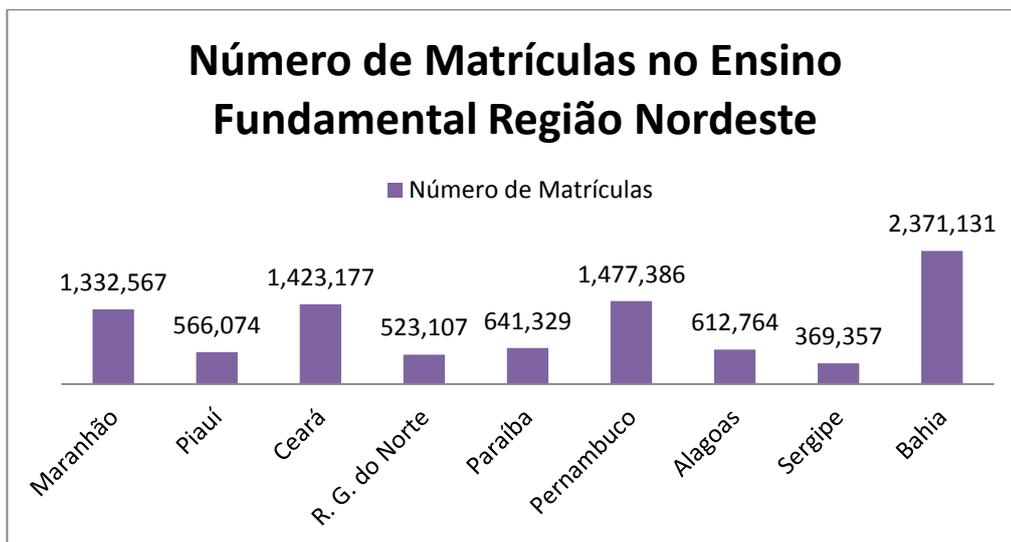
Gráfico 2: Número de Matrículas no Ensino Fundamental-Região Norte 2010



Fonte: Inep 2011

O gráfico 3, nos detalha o número de matrícula dos estados da região nordeste, a menor taxa de analfabetismo da região nordeste, encontra-se no estado da Bahia, como podemos visualizar, a Bahia da mesma forma que apresenta o menor índice de analfabetismo da região, apresenta o maior número de matrículas da região nordeste.

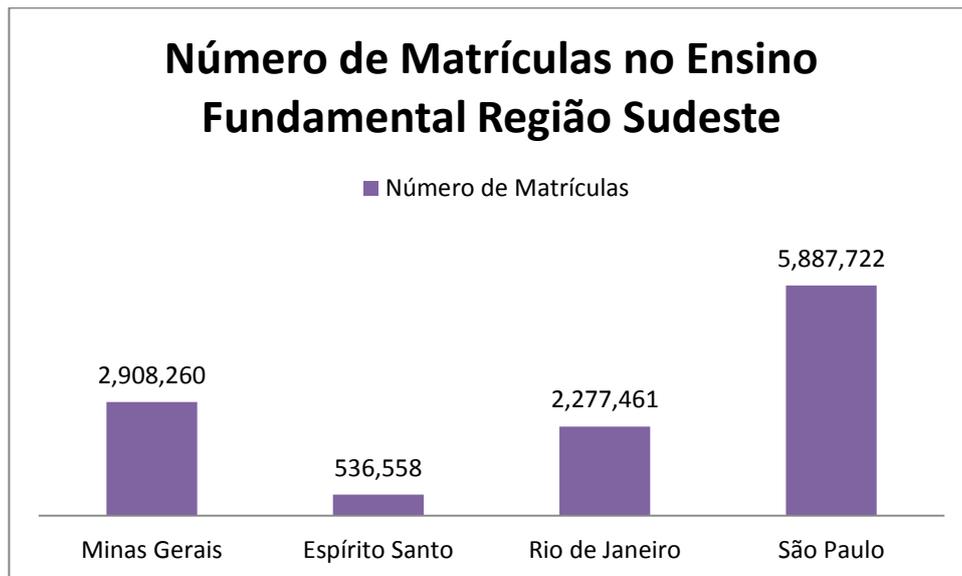
Gráfico 3: Número de Matrículas no Ensino Fundamental Nordeste 2011



Fonte: Inep 2011

Pelo gráfico 4, podemos perceber o acentuado número de matrículas nos estados da região sudeste, importante destacarmos os estados do Rio de Janeiro e São Paulo, que apresentam baixas taxas de analfabetismo, como era de se esperar, a região sudeste apresenta elevados índices de escolaridade, muito em função da dinâmica de sua economia.

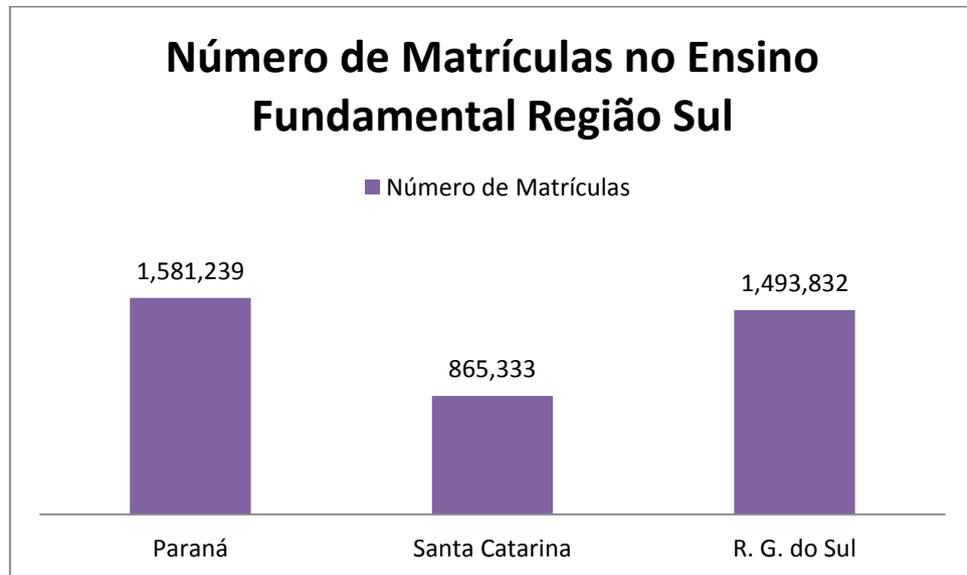
Gráfico 4: Número de Matrículas no Ensino Fundamental Sudeste 2011



Fonte: INEP/MEC, 2011.

No gráfico 5, visualizamos o cenário da região sul, dentre os três estados que compõe essa região, Santa Catarina e Rio Grande do Sul estão entre as cinco menores taxas de analfabetismo do Brasil.

Gráfico 5: Número de Matrículas no Ensino Fundamental Região Sul 2011

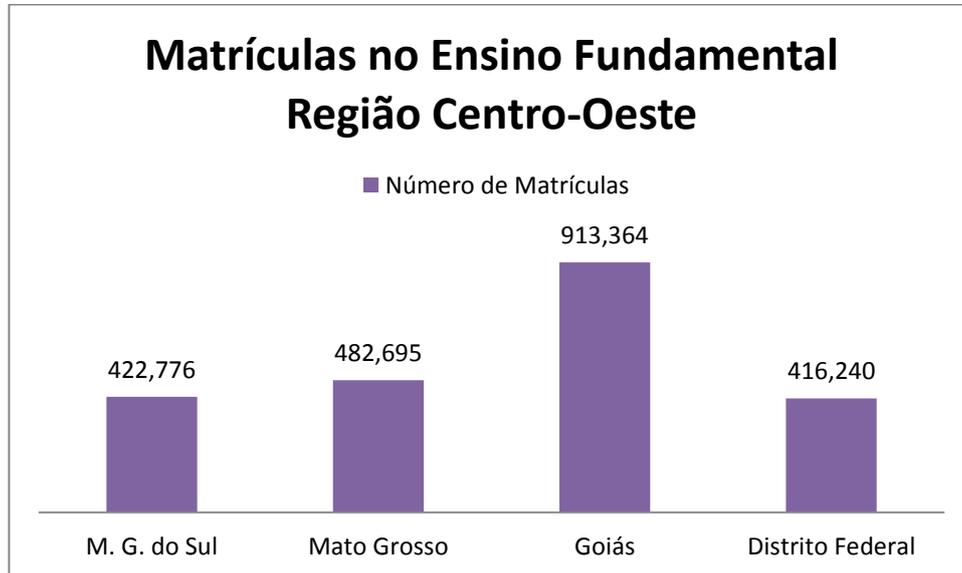


Fonte: INEP/MEC, 2011.

No gráfico 6 visualizamos os estados da região centro-oeste, em comparação com os outros estados de diferentes regiões, a região centro-oeste apresenta baixos números de matrículas, em função de sua baixa população pertencente a região.

Destaque para o Distrito Federal, que possui a menor taxa de analfabetismo do Brasil.

Gráfico 6: Matrículas no Ensino Fundamental Região Centro-Oeste 2011



Fonte: INEP/MEC, 2011.

Fica nítido que regiões mais desenvolvidas, tanto por questões econômicas como por questões culturais, apresentam melhores resultados educacionais, entendemos que as políticas públicas na área da educação, mesmo avançado na questão quantitativa, apresentam lacunas na sua qualidade, regiões pouco desenvolvidas ainda apresentam elevadas taxas de analfabetismo e baixos níveis de inserção educacional.

### 3 EDUCAÇÃO, CAPITAL HUMANO E MODELOS DE CRESCIMENTO

O presente capítulo abordará as ideias de capital humano e teorias sobre o crescimento econômico, que servirão de suporte teórico para relacionarmos o acúmulo de novas habilidades como pressuposto essencial para o acesso igualitário à justiça.

#### 3.1 CAPITAL HUMANO

A Teoria do capital humano surge no final dos anos 60 do século XX, através de trabalhos realizados por economistas neoclássicos da Universidade de Chicago, onde destacamos os trabalhos realizados por Jacob Mincer (1958), Theodore Schultz (1961), Gary Becker (1960) e Milton Friedman (1955), essa teoria teve grande impacto e influência nas políticas públicas implementadas para expandir a educação nos países que faziam parte da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O conceito de capital humano, na visão de Sandroni (1999) poderia abranger todos os conhecimentos e habilidades que as pessoas adquirem através da educação formal e informal que possibilitam a obtenção de competências em diferentes esferas da sua vida.

Schultz foi o pioneiro na exploração das implicações do investimento em capital humano, segundo o autor, o motivo de alguns países terem conseguido um grande crescimento econômico estaria relacionado aos investimentos em capital humano, ou seja, o investimento em capacidade humano pode gerar desenvolvimento para os países. Na visão de Schultz (1971) quando as pessoas investem em si mesmas, elas podem ampliar seu raio de escolha posto à disposição, isso seria uma das maneiras das pessoas aumentarem o seu bem-estar. Schultz, escreve em 1961 um artigo que intitulado “Investment in Human Capital”, onde é elaborado o conceito de capital humano, nesse artigo, Schultz busca formalizar o conceito do capital humano, através dessa ideia, passa-se a visualizar o trabalho como uma forma de capital, opondo-se a visão clássica que visualiza o trabalho como um meio de produção.

Na visão empreendida por Schultz, a busca por melhores capacitações dos indivíduos representaria tanto na forma de aumento de produtividade como na qualidade na mão-de-obra que estes ofertariam, segundo ele, a partir do desenvolvimento da teoria do capital humano, a sociedade e os governos começaram a dar mais ênfase para a educação. “Com o passar do tempo, a difusão e o emprego da teoria do capital humano fizeram com que houvesse uma crescente preocupação por parte dos governos e, mais recentemente, da iniciativa privada, com os gastos em educação e formação profissional.” (SCHULTZ, 1973, p.88).

Esse fato decorre da questão retornos futuros, pois indivíduos com maior grau de escolaridade produzem mais, tornam-se mais elevados em questões sociais, portanto esses fatores acabam sendo refletidos no desenvolvimento e crescimento econômico dos países.

Segundo Becker (1993), os investimentos mais importantes em capital humano, são educação e treinamento, na visão do autor, a educação de nível médio e superior aumenta a renda dos indivíduos, sendo isso comprovado não apenas nos Estados Unidos e sim em diversos países, onde segundo sua visão, quanto menos desenvolvido o país, maior o impacto que a escolaridade impõe na renda dos indivíduos.

Para Becker (1993) o treinamento no trabalho é uma fonte que aumenta a produtividade dos trabalhadores, pois aumenta sua experiência em determinada função, o tornando mais hábil na função, argumenta também que a grande rotatividade de trabalhadores é uma característica de trabalhadores não qualificados.

No entendimento de Becker, o capital humano deve ser uma extensão das influências geradas pela família, segundo o autor, diferenças nas capacidades de crianças é resultado do método de ensino recebido no seio familiar, o país tem papel preponderante nas características assumidas pelos filhos, onde os rendimentos apresentariam relação positiva, sendo essa questão mais acentuada em famílias com menor poder aquisitivo. Para Becker, os indivíduos decidem por vontade própria investir tempo e recursos monetários para obter vantagens no futuro, segundo ele, esses investimentos em capital humano é uma escolha racional de acordo com os custos e benefícios dessa decisão de investir. (BECKER, 1993).

Ao se referir sobre o trabalho de Schultz, Becker afirma que, além dos ganhos monetários que a educação propiciaria, os benefícios se estenderiam para retornos não monetários, que incluíam ganhos em várias áreas que resultaria em um desenvolvimento social dos indivíduos.

A formação educacional envolve custos onde os custos são cada vez maiores com o acréscimo do nível de escolaridade, uma vez que muitos fatores devem ser contabilizados, como a renúncia que os indivíduos fazem à renda em benefício à escolaridade, gastos escolares diversos e custos de oportunidade.

Segundo Spencer (1973) os indivíduos que pertencem aos grupos com baixa produtividade, possuiriam um custo de educação maior, uma vez que os custos de se concluir um curso superior seriam mais elevados por exemplo do que se auferir retornos monetários imediatos, esse indivíduo escolheria não concluir o curso superior. Já os indivíduos que compõem o grupo de alta produtividade, possuiriam um custo educacional inferior, logo como hipótese ao exemplo que citamos, o indivíduo por possuir benefícios com a conclusão do curso superior, superior aos custos com a educação, este escolheria terminar o curso superior.

### 3.2 TAXAS DE RETORNO DA EDUCAÇÃO

Quando as pessoas ou empresas decidem investir em capital humano, é importante considerar a taxa de retorno. Segundo(CUNHA, 2007), o investimento em capital humano não está restrito a custos e retornos monetários.

Para estimarmos a taxa de retorno da educação, precisamos calcular seus rendimento e custos, sendo que esse cálculo gera muita controvérsia de como mensurar.

Para Schultz (1968) o cálculo das taxas de retorno da educação seria mais eficaz através da estimativa dos ganhos, uma vez que a estimativa dos custos, segundo ele, apresentam deficiências que prejudicariam sua estimação.

Na visão de Schultz, os custos educacionais deveriam ser mais abrangentes que apenas computar os valores gastos diretamente com educação, e se estender para os custos que os indivíduos possuem em sua vida, e também no retorno que o indivíduo receberia se estivesse trabalhando ao invés de estudando.

Na visão de Becker (1993) os indivíduos escolheriam se buscariam atividades onde seria fundamental algum investimento em capital humano ou prefeririam outra atividade que não fosse essencial qualquer conhecimento, pela comparação entre o valor presente de cada atividade ou pela comparação das taxas de retornos que igualariam esse valor presente com as taxas que poderiam ser obtidas em outras atividades, o indivíduo escolheria a atividade que requer conhecimento, somente se os retornos advindos da aprendizagem fossem superiores aos custos investidos na sua obtenção.

Nessa questão dos ganhos advindos da educação, é dividido em custos privados e sociais, os privados seriam as externalidades como melhoria na saúde, responsabilidade social, e os ganhos maiores no futuro em função da aquisição de suas novas habilidades (BECKER, 1993).

Já os ganhos sociais seria o impacto da educação na sociedade, o que a sociedade ganha com o investimento na instrução de seus membros, onde poderia citar o ganho cultura, o avanço no conhecimento das informações e busca por direitos.

Na visão que Loschpe(2004), o retorno do investimento em educação é aquela que leva em conta apenas os custos e benefícios, segundo o autor, os benefícios são mensurados através da comparação entre o ganho salarial recebido por uma pessoa em comparação com outra com um ano a menos de escolaridade, ao longo de sua vida laboral.

Já, os custos seriam formados pelos custos diretos, desembolsados por todos os financiadores com educação e o custo de oportunidade, que seria o retorno que o estudante abre mão, em troca de ganhos futuros. Logo, a taxa de retorno seria igual ao valor presente do prêmio salarial pelo ano a mais de educação, menos os custos durante esse ano de estudo.

Segundo Loschpe, a taxa de retorno iguala custos e benefícios.

$$\sum_{t=t_0}^T \frac{w_s - w_{s-1}}{(1+r)^t} = w_{s-1} + cs$$

Onde  $w_s$  é o salário obtido por indivíduos com  $s$  anos de escolaridade, e  $c$  é o custo direto da educação,  $r$  a taxa que iguala custos e benefícios e  $t$ , o período desde o fim da vida escolar.

Na visão de Loschpe, a taxa de retorno do investimento em capital humano ao redor do mundo, é mais alta que a taxa de retorno em capital físico, em função de alguns riscos inerentes ao investimento em capital humano, segundo o autor, alguns riscos que estariam conectados a alta taxa de retorno do investimento em capital humano estaria a possibilidade de morte do indivíduo, o que tornaria irrecuperável o retorno e o prazo de amortização muito longo.

Outros riscos do investimento em capital humano foram analisados por (BECKER, 1962), segundo Becker, o capital humano é um investimento com baixa liquidez, pois não pode ser vendido e seu retorno real varia em funções de fatores exógenos, difíceis de serem mensuradas com precisão, como por exemplo, a expectativa de vida dos indivíduos, o longo tempo para capturar os retornos da educação.

Podemos visualizar com maior precisão o impacto dos retornos públicos e privados à educação em diferentes regiões do mundo, através do estudo produzido por economistas do Banco Mundial (2002).

Tabela 3 - Retornos Privados à educação por nível de educação e região (em%)

Região	Retorno Privado		
	Primário	Secundário	Terciário
Ásia	20	15,8	18,2
Europa/Oriente Médio	13,8	13,6	18,8
África do Norte			
América Latina/Caribe	26,6	17,0	19,5
África Subssariana	37,6	24,6	27,8
Mundo	26,6	17,0	19,0

Fonte: Psacharapoulos e Patrinos, 2002, tabela I.

Visualizamos na tabela 3 que o retorno à educação primária é mais alto, em função dos seus custos serem mais baixos, sendo que o benefício é alto de um ano a outro, um indivíduo alfabetizado, por exemplo, possui uma gama de oportunidades muito maiores que os indivíduos que não possuem qualquer grau de alfabetização. ( IOSCHPE,2004 ).

Em relação as taxas de retorno, cabe observar que regiões menos desenvolvidas, onde a educação é menos difundida, como América Latina e a África Subsaariana, as taxas de retorno são mais elevadas, pois a reduzida parcela da população que acessa os bancos escolares consegue se sobressair sobre o restante que da população que não possui acesso, logo as taxas de retorno educacionais são mais elevadas que regiões onde a escolarização é difundida de maneira menos desigual.

Tabela 4– Retornos Sociais à educação, por nível de educação e região(em % )

Região	Retorno Social		
	Primário	Secundário	Terciário
Ásia	16	11,1	11
Europa/Oriente Médio	15,6	9,7	9,9
África do Norte			
América Latina/Caribe	17,4	12,9	12,3
ÁfricaSubssariana	25,4	18,4	11,3
Mundo	18,9	13,1	10,8

Fonte: Psacharapoulos e Patrinos, 2002.

Na tabela 4, visualizamos o impacto que a educação gera na sociedade em geral, o quanto a sociedade ganha com a elevação da instrução dos seus membros. Observamos que a taxa de retorno público apresenta a mesma similaridade da taxa de retorno privada, quanto mais rico o país menor sua taxa de retorno, no entanto é importante destacarmos que diferentemente da taxa de retorno privado, onde alcança maiores níveis no ensino primário, diminui no ensino secundário e aumenta sensivelmente no ensino superior, a taxa social de retorno vai diminuindo de maneira contínua, até o ensino superior. Segundo (IOSCHPE, 2004) esse fato pode ser explicado em função dos altos custos do ensino superior e os elevados subsídios estatais aos universitários, o que faz com que as taxas de retorno privadas sejam elevadas e as sociais baixas

Segundo (IOSCHPE, 2004), as taxas de retornos sociais servem para quantificar o impacto que da escolaridade no crescimento econômico dos países, segundo o autor, um retorno positivo gera um aumento da renda dos indivíduos e conseqüentemente do país.

No entanto, segundo o autor, o cálculo da taxa de retorno social, deixa de lado alguns aspectos de grande relevância, como o impacto que a educação tem sobre a geração de impostos, uma vez que um aumento na

escolaridade dos indivíduos, maior a renda e conseqüentemente maior a geração de impostos.

Outro ponto que Loschpe destaca, são os outros ganhos que a educação gera, que não apenas os monetários, ou seja, os ganhos não monetários, como maior consciência social, maior preocupação coletiva, entre outros benefícios que a escolaridade gera.

Segundo Samuelson e Nordhaus (2001) o termo externalidades são definidos como atividades que impõem custos ou benefícios a terceiros, cujos efeitos, refletem tanto nos preços como nas transações comerciais.

A educação é uma atividade geradora de externalidades, pois tanto o indivíduo que recebe a instrução é beneficiado, como a sociedade como um todo.

Conforme visualizamos anteriormente, o retorno público da educação é sempre menor que o retorno privado, conforme Loschpe (2004) o motivo da existência do financiamento público, mesmo sendo o retorno privado ser sempre maior que público, decorre de duas razões, primeiramente o autor destaca, a ineficiência do mercado de crédito para financiar investimento em capital humano, pois a ausência dessa espécie de financiamento impediria dos indivíduos com menor poder aquisitivo de acessar a educação.

Outro motivo que Loschpe destaca, é a presença das externalidades positivas da educação, no entendimento do autor, a existência dessas externalidades significaria que os agentes privados fariam em educação seria sempre inferior do que a taxa ótima para a sociedade. Explica-se essa questão em função da educação beneficiar a sociedade como um todo, e os indivíduos buscam não gastar recursos onde eles não sejam beneficiários próprios.

Segundo Loschpe, o grande problema que os governos enfrentam, é saber até que ponto se deve financiar a educação, e para chegar até esse número é preciso conhecer as externalidades de todos os níveis de ensino. Essa questão ainda é recente na literatura econômica, dessa forma iremos nos deter em alguns autores que consideramos relevantes nesse campo de estudo.

Acemoglu e Angrist (2001) buscam em seus estudos, quantificar as externalidades do capital humano, dois modelos são propostos, com diferentes interpretações para quantificar as externalidades.

Acemoglu e Angrist (2001) em seu primeiro modelo buscaram explicar, como as externalidades de capital humano aumentariam a produtividade total das firmas, o que geraria uma maior produtividade e o conseqüente aumento dos salários para os trabalhadores, os autores definiram seu modelo da seguinte forma:

$$y_i = Ah_i^v$$

$$A = BH^\delta = B(E[h_i^p])^{\delta/p}$$

Onde,  $y_i$  seria a produtividade marginal do trabalhador,  $h$  nível de capital humano,  $v$  sendo o fator que define de que maneira o capital humano do individuo influenciaria sua produtividade marginal. Já na segunda equação  $B$  é uma variável constante exógena e  $H^\delta$  é o efeito das externalidades de capital humano,  $E$  é a esperança e  $p$  o fator que determina como o capital humano individual importa no capital humano total.

O segundo modelo que Acemoglu e Angrist apresentam mostra uma interpretação onde as externalidades são geradas pelo efeito que um aumento na média de capital humano de uma teria sobre o investimento das firmas em capital fixo por trabalhador (ACEMOGLU; ANGRIST, 2001).

Neste segundo modelo, os autores partem da idéia de existência de custos por parte das firmas para encontrarem indivíduos capacitados para assumir determinadas funções, e que os trabalhadores com maiores níveis de escolaridade, se complementariam com tecnologias mais inovadoras e caras.

Partindo dessa visão, Acemoglu e Angrist (2001) argumentam que a existência de um aumento no nível médio de escolaridade afetaria positivamente as firmas que estivessem localizadas naquele ambiente, uma vez que estas investiram em melhores tecnologias com intuito de manter a proporção ótima entre o capital fixo e humano esperado.

Os dois modelos de Acemoglu e Angrist (2001) apresentam resultados semelhantes, mesmo sendo interpretados de maneira distintas, a diferença existente entre os dois modelos está,  $\delta$  que no segundo modelo, representará as vantagens de um acréscimo no investimento em capital físico que os indivíduos menos educados absorvem. Os autores estimaram o segundo modelo da seguinte maneira:

$$Y_{ijt} = X_i' \mu + \delta_j + \delta_t + \gamma_1 + S_{jt} + \gamma_2 S_i + u_{jt} + \varepsilon_i$$

Onde  $Y_{ijt}$  é o logaritmo do salário do trabalhador  $i$ , do estado  $j$ , no  $t$ ,  $X_i'$  é um vetor de característica de um indivíduo,  $\delta_j$  e  $\delta_t$ , são efeitos fixos do ano,  $S_{jt}$  corresponde ao nível médio de capital humano,  $S_i$  é o nível médio de capital humano do indivíduo e  $u_{jt}$  é a variável que isola choques, em diferentes regiões.

Acemoglu e Angrist (2001), a partir da construção do seu modelo, buscaram estimar o nível de capital humano agregado, para isso coletaram dados com os valores de salário e educação de homens brancos entre 40-49 anos dos censos norte americanos, entre 1960-1980, segundo os autores, a explicação pela escolha por indivíduos nessa faixa etária, estaria na estabilidade das remunerações desse grupo, os autores, fazem uma regressão de mínimos quadrados ordinários (MQO) e chegam ao resultado de 7,3% de retorno privado para cada ano adicional de estudo, e coincidentemente apresenta os mesmos 7,3% de retorno social, para cada ano adicional de estudo.

Moretti (2004), da mesma maneira que Acemoglu e Angrist (2001) também buscou estimar o impacto das externalidades do capital humano, no entanto seu modelo apresenta alguns acréscimos em relação aos modelos de Acemoglu e Angrist (2001) o que acabou gerando resultados diferentes em sua estimação.

Moretti (2004) utiliza em seu modelo estimar como variável independente a proporção da população urbana com nível de graduação, em oposição à ideia de Acemoglu e Angrist (2001) que usavam como variável independente o número médio de anos de estudo, outro acréscimo do modelo

de Moretti, foi destacar que um acréscimo na concentração de capital humano poderia afetar a estrutura de rendas, independente da presença de externalidade de capital humano.

$$y = (\theta_0 N_0)^{\alpha_0} (\theta_1 N_1)^{\alpha_1} K^{1-\alpha_1-\alpha_0},$$

Onde  $k$ , é capital físico,  $\theta_0$  e  $\theta_1$  representam *productivityshifters*;  $N_0$  e  $N_1$  representam, respectivamente o número de trabalhadores sem nível superior e o nível de trabalhadores com nível superior. Através desses conceitos, Moretti(2004) argumenta que os trabalhadores sem nível superior, são beneficiados pela maior utilização de trabalhadores com nível de graduação, o que aumenta a produtividade dos trabalhadores que não possuem graduação.

Com esse modelo, o autor buscou estimar o impacto que o aumento da concentração de capital humano tem sobre os salários para os trabalhadores com e sem o nível superior. O efeito do aumento da concentração do capital humano Moretti expos nas seguintes equações:

$$\frac{d \log w_1}{d_s} = \frac{\alpha_1 - 1}{s} - \frac{\alpha_0}{1-s} + (\alpha_1 + \alpha_0)\gamma$$

$$\frac{d \log w_0}{d_s} = \frac{1 - \alpha_0}{1-s} + \frac{\alpha_1}{s} + (\alpha_1 + \alpha_0)\gamma$$

Através dessas equações, Moretti(2004) destaca dois diferentes efeitos do aumento do nível de capital humano agregado, o primeiro segundo o autor, seria o aumento da oferta de capital humano que afetaria de maneira diferente os salários dos trabalhadores com graduação e aqueles trabalhadores que não possuem graduação.

Moretti (2004) concluiu que o nível de capital humano afeta de maneira diferente o salário dos graduados e os não graduados, sendo o efeito para os não graduados, o efeito é duplamente positivo, já para os graduados existe um efeito positivo e outro negativo.

Posteriormente, o autor estima os retornos econômicos que a escolaridade gera para os indivíduos com graduação para os outros indivíduos que possuíam somente curso secundário.

A constatação de Moretti, foi que o aumento de 1% no número de indivíduos com diplomas universitários, aumentaria os salários dos indivíduos que possuíam apenas o secundário incompleto, em 1,9% e um aumento de 1,6% para outros indivíduos que possuíssem o secundário completo, já o aumento salarial para os indivíduos com diplomas universitários, o aumento ficaria entre 0,4% e 1,2%, o que levou o autor concluir, que o impacto da escolaridade afetaria mais os menos educados.

### 3.3 MODELOS TEÓRICOS DE CRESCIMENTO

Buscaremos apresentar nesse item os modelos de crescimento que incluem a variável capital humano como determinante no crescimento econômico, para tanto, vamos selecionar os modelos que são considerados mais relevantes entre os que incluem o capital humano em sua análise.

Segundo (JONES, 2000), em 1992, através do artigo publicado “A Contribution to the Empirics of Economics Growth” de Gregory Mankiw, David Romer e David Weil, é concluído que o modelo de Solow apresenta bom desempenho, no entanto poderia ser melhorado, com o acréscimo da variável capital humano.

Segundo essa ampliação do modelo de Solow, o produto de uma economia seria obtido através de uma combinação entre capital físico  $K$  e trabalho qualificado  $H$ , de acordo com a seguinte equação:

$$Y = K^{\alpha}(AH)^{1-\alpha}$$

Onde  $A$  é a tecnologia aumentadora de trabalho, que cresce a uma taxa exógena,  $g$ . Segundo esse modelo, a obtenção de capital humano, é obtido quando as pessoas dedicam seu tempo ao aprendizado de novas habilidades.  $H$  é o trabalho qualificado, sendo obtido da seguinte maneira:

$$H = e^{\psi u} L$$

Onde  $u$ , é o tempo que os indivíduos que não possuem qualificações demandam seu tempo para a obtenção de novas habilidades,  $\Psi$  decorre da literatura referente a economia do trabalho, onde considera que cada ano adicional de escolaridade, aumenta os salários dos indivíduos em 10%.(JONES, 2000).  $L$  é quantidade de trabalho que é usado na produção.

Diferentemente do modelo de Solow sem capital humano, onde o capital físico é consumido, no modelo com capital humano, o capital físico é acumulado com o investimento de parte do produto. (JONES, 2000)

Importante destacarmos que a inclusão da variável capital humano, não altera a estrutura básica do modelo de Solow. Com a inclusão do capital humano, o modelo de Solow é determinado da seguinte maneira:

$$y^*(t) = \left( \frac{s_k}{n + g + d} \right)^{\alpha} (1 - \alpha) hA(t)$$

Segundo esse modelo de Solow com capital humano, a razão de alguns países serem ricos em detrimento de outros pobres, decorre do fato, de os países ricos apresentarem elevadas taxas de investimento em capital físico, despendem uma boa parcela de tempo acumulando habilidades ( $h$ ), apresentam reduzidas taxas de crescimento populacional e elevados níveis de tecnologia (JONES, 2000).

Portanto, o modelo de Solow com capital humano nos detalha que países que investem em capital físico e na acumulação de capital humano são mais prósperos que os países que não usam esses dois insumos (JONES, 2000).

O modelo formulado por Romer (1990) introduziu incentivos para que firmas e indivíduos investissem em acumulação de capital e inovação e não somente em capital físico, seu modelo é baseado em três premissas:

- a) o progresso tecnológico é o motor do crescimento econômico;
- b) os incentivos do mercado resultam em progressos tecnológicos, uma vez que os agentes respondem aos incentivos;
- c) a tecnologia é um bem rival e parcialmente excludente (Jones, 2000).

No modelo de Romer, os insumos do modelo de capital são, capital(K), trabalho(L), capital humano(H) e tecnologia(A).

Segundo Jones (2000) uma característica intrínseca ao conhecimento é a não-rivalidade, isso implica a existência de rendimentos crescentes à escala.

Romer argumenta que a maioria dos bens econômicos são rivais, o que impossibilitaria que dois indivíduos usufríssem determinado bem de maneira conjunta.

No entanto, na visão de Romer, o conhecimento é um bem que pode ser compartilhado por mais indivíduos de maneira conjunta, o que geraria um transbordamento de conhecimento e seria benéfico para todo grupo de indivíduos que fossem atingidos.

No modelo de Romer, a função de produção agregada descreve como o estoque de capital  $K$ , e o trabalho  $L_y$ , combinam-se para gerar o produto  $Y$ , usando o estoque de ideias  $A$ . (Jones, 2000)

$$Y = K^\alpha (AL_y)^{1-\alpha}$$

Quando se admite que as ideias ( $A$ ) são um insumo de produção, a função de produção da equação apresenta retornos crescentes (Jones, 2000).

O modelo de Romer se diferencia do modelo neoclássico pois o crescimento do estoque de conhecimento inventados até o presente momento ( $A_t$ ) é endógeno.

De maneira bem simples, Romer formulou o seu modelo apresentando que o estoque de conhecimento seria representado entre o número de indivíduos que buscam gerar novas ideias ( $L_A$ ), pela taxa de geração de novas ideias ( $\delta$ ).

$$A = \delta L_A$$

No entanto, Romer acrescentou algumas questões para melhor definir seu modelo, acrescentou que ideias geradas no passado poderiam ter influência na taxa de geração de novas ideias ( $\delta$ ), pela sua análise Romer, sugere que a taxa de novas ideias fosse modelada da seguinte maneira:

$$\delta = \delta L_A^\theta$$

Segundo Romer,  $\theta$  significaria a produtividade da pesquisa, quando  $\theta > 0$  por exemplo, indicaria que as ideias que foram geradas no passado tenderia a impactar no aumento da produtividade de novas ideias, se  $\theta = 0$ , a produtividade da pesquisa não teria relação com o estoque de conhecimento, já quando  $\theta < 0$ , corresponderia a dificuldade na produção de novas ideias com o passar do tempo. (Jones, 2000).

Romer acrescentou ao seu modelo a questão que novos pesquisadores podem ser preponderantes na produtividade média da pesquisa, na visão do autor, o acréscimo de mais pesquisadores afetariam na descoberta de novas ideias.

$$\dot{A} = \delta L_A^\lambda A^\theta$$

Onde  $\lambda$  seria um parâmetro com valor entre 0 e 1 que substitui  $L_A$ , na função de novas ideias.

Segundo Romer, o produto per capita, a razão entre capital e trabalho, e o estoque de ideias, cresceram a mesma taxa ao longo da trajetória de crescimento equilibrado, onde as variáveis  $A$ ,  $K$  e  $Y$  crescem a uma taxa exponencial constante, e ao longo da trajetória de crescimento equilibrado a taxa de crescimento de novos pesquisadores deve ser igual a taxa de crescimento da população.

Portanto, para Romer, a taxa de crescimento da economia é determinada por:

$$G_A = \frac{\lambda n}{1 - \theta}$$

Segundo essa equação, a taxa de crescimento compatível com o crescimento equilibrado de Romer depende o capital humano, logo implica que o estoque de capital humano determina o crescimento, portanto economias que apresentam maior estoque de capital, segundo a visão de Romer, apresentam maior velocidade em seu crescimento.

Na visão de Robert Lucas (1988) o método da teoria neoclássica não é eficaz para explicar a questão do desenvolvimento econômico, por não

considerar diferenças entre países e por prever que o comércio internacionais induzirá a uma igualdade de preços.

No entendimento do autor, a taxa de crescimento do produto seria independente do seu nível inicial, pois a taxa de crescimento estaria fundamentalmente ligada ao capital humano, que determinaria acumulação de conhecimentos.

Essa visão de Robert Lucas preenche uma lacuna dos modelos tradicionais de crescimento neoclássico, onde não apresentam um mecanismo capaz de gerar crescimento endógeno, estando associada a um componente exógena, que estaria associada ao progresso tecnológico, ou seja, Lucas afirma ser possível o crescimento sustentado somente com a acumulação endógena de capital humano.

Para propor o seu modelo, Lucas usa as externalidades como componente do seu modelo, onde o capital humano seria o motor do crescimento, sendo que a hipótese que sustenta o seu modelo é que o setor de capital humano gera externalidades para outro setor (ELLERY, 1999).

O modelo de Lucas considera tanto os efeitos internos, como os externos do capital humano, os efeitos internos seriam sobre a produtividade dos indivíduos, já os externos são observados com o aumento de todos os fatores de produção.

Na visão de Aghion e Howitt (1998), Lucas (1988) determina que os indivíduos optam a maneira que irão alocar seu tempo, entre produção corrente e habilidades, sendo que o acúmulo de habilidades geram retornos futuros para os indivíduos.

A partir dessa premissa, podemos descrever como o capital humano afeta a produção corrente no modelo de Lucas.

$$y = k^{\beta}(uh)^{1-\beta}$$

Como  $h$  representa o estoque corrente de capital humano,  $u$  representa a fração do tempo corrente que os indivíduos alocam à produção, e  $k$ , representa o estoque de capital.

A partir dessa equação, Lucas (1988) descreve como o tempo corrente em escolarização, afeta a acumulação de capital humano, segundo o autor, o capital humano não é obrigatório a geração de externalidades através de indivíduos de uma mesma geração.

## 4 ESCOLARIDADE E ACESSO À JUSTIÇA

No presente capítulo, pretendemos associar o acesso aos mecanismos formais de justiça ao nível de escolaridade dos indivíduos, metodologicamente dividiremos esse capítulo em quatro seções, a primeira delas analisaremos a problemática que envolve a acessibilidade igualitária no acesso à justiça, buscaremos como vertente teórica, Sadek (2001) e Cappelletti (1988).

A segunda seção buscará analisar os resultados que as políticas públicas tiveram para a educação brasileira, a terceira irá retratar os dados do IBGE(2009) e AMB(2010) que relacionam novas entradas no judiciário com o grau de desenvolvimento educacional dos estados brasileiros. Por fim, buscaremos através dos testes empíricos, analisar o impacto da escolaridade no acesso aos mecanismos formais de justiça.

### 4.1 DESIGUALDADE NA OFERTA DOS SERVIÇOS DO JUDICIÁRIO

O Brasil pode ser considerado um Estado de Direito e como uma democracia, desde a promulgação de sua constituição de 1988, a partir da constituição liberdades e direitos individuais são garantidos, no entanto apesar de sua extrema importância, visualiza-se que muitos dos direitos ali perpetrados pela constituição não são respeitados, e principalmente ainda existe a baixa conscientização da população sobre os canais institucionais disponíveis para a solução de seus litígios (SADEK, 2001).

Segundo Sadek (2001), existem enormes amplitudes na demanda pelos serviços jurídicos no Brasil, a autora, levanta a hipótese em seu livro “acesso á justiça” que as variações na procura pelos mecanismos jurídicos estaria relacionado com o índice de desenvolvimento dos estados, supondo que o maior desenvolvimento de uma região, maior seria a proporção de indivíduos que recorreriam a busca do judiciário para resolução de conflitos.

Para testar essa hipótese, Sadek buscou testar a existência de correlação entre a quantidade de demandas que chegam até o judiciário e o grau de desenvolvimento socioeconômico.

Para chegar ao seu resultado a autora destaca que a elaboração de uma metodologia específica, onde o Índice de Desenvolvimento Humano foi utilizado como parâmetro, índice este, elaborado pelo programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), mensura o nível do desenvolvimento das regiões, sendo calculada pela média simples de três componentes, longevidade, educação e a taxa de matrícula nos três níveis de ensino, sendo que o IDH varia de 0 a 1, onde desenvolvimento humano baixo, estão região com  $IDH \leq 0,499$ , desenvolvimento humano médio  $0,5 \leq IDH \leq 0,799$ ; e desenvolvimento humano alto  $IDH \geq 0,800$  (SOUZA, 2007).

O trabalho de Sadek detalhou a relação entre IDH e acesso à justiça entre os anos de 1990 a 1998 e chegou aos seguintes resultados:

Observa-se segundo (SADEK, 2001) nas tabelas 5 e 6 que no período compreendido entre 1990 e 1998 houve um aumento significativo em todas as regiões, conforme sua análise, o IDH influi significativamente no número de novos processos para resolução de conflitos, nota-se que as três regiões com maior Índice de Desenvolvimento Humano, são as regiões que apresentam maior número de novos casos, já a região norte e nordeste, com baixos índices de desenvolvimento humano, apresentam baixos níveis de acesso ao judiciário. Logo, fica nítida a existência de relação entre o IDH e maior acesso ao judiciário.

Tabela 5- IDH-População e Processos Novos por Região 1990

ANO	REGIÃO	IDH	POPULAÇÃO	ENTRADOS
1990	NORTE	0,665	9.775.196	91.618
	NORDESTE	0,548	42.039.564	180.867
	SUDESTE	0,826	61.888.028	2.610.605
	SUL	0,828	21.852.210	549.743
	CENTRO-OESTE	0,812	9.209.948	184.231
	BRASIL	0,780	144.764.946	3.617.064

Fonte: Sadek, 2001, p. 19.

Tabela 6 IDH-População e Processos Novos por Região 1998

ANO	REGIÃO	IDH	POPULAÇÃO	ENTRADOS
1998	NORTE	0,753	11.792.613	148.331
	NORDESTE	0,548	45.675.947	375.749
	SUDESTE	0,826	68.704.975	4.6662.860
	SUL	0,828	24.067.578	1.769.894
	CENTRO-OESTE	0,812	10.930.789	510.355
	BRASIL	0,780	161.171.902	7.467.189

Fonte: Sadek, 2001, p. 20.

A partir de sua análise, Sadek, nos detalha que um aumento, dos indicadores de expectativa de vida, educação e renda entre os anos de 1990 e 1998, apresentando um crescimento de 0,7804 em 1990 para 0,8345 em 1998. Já a relação entre o impacto do IDH na procura pelos mecanismos jurídicos, segundo a autora “é possível afirmar que melhoras nesse índice possuem correlação positiva com o aumento do número de processos entrados na justiça (correlação de Spearman de 0,7333)” (SADEK, 2001, p.20).

Portanto, a autora define que aumentos nos níveis de escolaridade, renda e longevidade são fatores que impactam na demanda pelos serviços jurídicos.

A partir da análise de Sadek, iremos analisar os novos processos de cada região relacionando com o índice de escolaridade de cada estado, para essa análise, usaremos dados coletados da Pesquisa realizada pelos Magistrados do Brasil, e dados extraídos do Inep.

De acordo com a tabela 7, podemos constatar a relação positiva entre escolaridade e o número de indivíduos que entram com ações judiciais em busca de solucionar seus conflitos, chama atenção o estado do Acre, que mesmo com sua taxa de analfabetismo ser elevada, apresenta um número elevado de novos casos de entradas judiciais, esse fato decorre fundamentalmente às demandas que ingressaram no Juizado Especial, contabilizando 6.011 de um total de 11.194 casos, por mil habitantes (AMB, 2009).

Quanto ao volume de casos novos por 100 mil habitantes, nota-se que o grupo abriga três situações distintas. Há um primeiro subgrupo constituído

por Mato Grosso do Sul com um índice muito superior à média; em seguida, há um grupo com valores muito próximos da média, formado por Amapá, Mato Grosso, Minas Gerais e Goiás; por fim, há Roraima com indicadores muito abaixo da média. No caso de Roraima deve ser destacado que o estado apresentou uma redução da ordem de 35% no volume de casos novos por 100 mil habitantes de um ano para outro.

Tabela 7 - Taxa de Analfabetismo Região Norte – Casos Novos 100Mil/Hab

UF	Taxa %	Casos Novos
Rondônia	8,7%	12.083
Acre	16,5%	11.194
Amazonas	9,9%	4.042
Roraima	10,3%	3.880
Pará	11,7%	2.561
Amapá	8,4%	10.242
Tocantins	13,1%	7.642

Fonte:Elaboração própria com base em AMB, 2009 e IBGE, 2010 .

Na tabela 8, onde verificamos a situação dos estados do Nordeste, observamos que as unidades que compõem a região Nordeste, apresentam altas taxas de analfabetismo, e números baixos de novos casos por cem mil habitantes, o caso de Sergipe é uma exceção entre os estados da região nordeste, pois apresenta um taxa de analfabetismo significativa, no entanto apresenta um número acima de novos casos, em comparação com os outros estados que fazem parte da região nordeste.

Tabela 8 - Taxa de Analfabetismo Região Nordeste – Casos Novos 100Mil/Hab

UF	Taxa %	Casos Novos
Piauí	22,9%	3.560
Ceará	18,8%	3.763
Rio Grande do Norte	18,5%	5.544
Paraíba	21,9%	4.972
Pernambuco	18%	3.899
Alagoas	24,3%	3.243
Sergipe	18,4%	7.316
Bahia	16,6%	4.958
Maranhão	20,9%	3.045

Fonte: Elaboração própria com base em AMB, 2009 e IBGE, 2010.

Na tabela 9, observamos os estados da região centro-oeste, podemos notar o baixo nível na taxa de analfabetos do Distrito Federal, corrobora com um grande número de novos casos, chama atenção a situação de Mato Grosso do Sul que mesmo apresentando uma taxa de analfabetismo próxima das taxas apresentadas por Goiás e Mato Grosso, apresenta um número bastante superior em relação aos outros dois estados.

Tabela 9 - Taxa de Analfabetismo Região Centro-Oeste– Casos Novos 100Mil/Hab

UF	Taxa %	Casos Novos
Mato Grosso do Sul	7,7%	16.672
Mato Grosso	8,5%	9.100
Goiás	8,0%	9.162
Distrito Federal	3,5%	14.370

Fonte: Elaboração própria com base AMB, 2009 e IBGE, 2010.

Na tabela 10, verificamos a região Sudeste, destaque para São Paulo que possui baixa taxa de analfabetismo e um grande número de número de novas entradas no judiciário. Por outro lado, verifica-se um número bem inferior de novos acessos ao judiciário no estado do Rio de Janeiro,

Tabela 10 - Taxa de Analfabetismo Região Sudeste– Casos Novos 100Mil/Hab

UF	Taxa %	Casos Novos
Minas Gerais	8,3%	9.020
Espírito Santo	8,1%	6.808
Rio de Janeiro	4,3%	9.269
São Paulo	4,3%	14.952

Fonte: Elaboração própria com base em AMB, 2009 e IBGE, 2010.

Na tabela 11, observa-se a região Sul do país, que apresentam baixas taxas de analfabetismo, destaque para o Estado do Rio Grande do Sul , que apresenta o maio número de novas entradas entre todas as unidades da federação.

Tabela 11- Taxa de Analfabetismo Região Sul– Casos Novos 100Mil/Hab

Taxa de Analfabetismo Região Sul - Casos Novos 100Mil/Hab		
UF	Taxa %	Casos Novos
Paraná	6,3%	9.700
Santa Catarina	4,1%	13.466
Rio Grande do Sul	4,5%	23.671

Fonte: Elaboração Própria AMB 2009 - IBGE, Censo 2010 -

Podemos verificar que a deficiência na formação educacional possui uma relação direta com o comportamento dos indivíduos no momento de buscar os mecanismos formais de justiça, torna-se nítido que quanto o menor a taxa de analfabetismo, maior é a proporção de ações que chegam aos tribunais. Rio

Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Minas Gerais e Santa Catarina, lideram o ranking de novos processos judiciais, e concomitantemente possuem baixas taxas de analfabetismo.

Por outro lado, estados com altas taxas de analfabetismo, como Maranhão, Alagoas, Piauí e Pará, apresentam baixos indicadores de busca pelo judiciário.

#### 4.2 OBSTÁCULOS PARA O ACESSO À JUSTIÇA

Na visão de Cappelletti (1988) o acesso à justiça é considerado como garantia fundamental na maioria das sociedades modernas e a sua efetividade está ligada na igualdade entre os litigantes.

Na sua visão, é fundamental visualizar as diferenças entre os litigantes, portanto, o autor lança como ponto de partida para a questão da dificuldade de uma justiça igualitária, três obstáculos principais: Econômico, Cultural e Temporal.

- a) Econômico: o obstáculo econômico faz com que muitos indivíduos desistam de resolver seus conflitos, através de mecanismos formais, Cappelletti, remete os casos de custas excessivas em alguns países, inclusive no Brasil, principalmente pela questão dos elevados custos de honorários. Cappelletti, demonstra essa problemática como fundamental para manter a população distante do judiciário (CAPPELLETTI, 1988). Na visão do autor, a justiça é mais cara para cidadãos menos capacitados intelectualmente, o autor exemplifica essa questão citando os casos da Inglaterra e Itália, onde foi verificado que um terço das causas que houve contestação, os custos globais da ação superaram o valor da causa, logo os indivíduos com menor escolaridade com maiores problemas econômicos acaba sendo vitimado pela justiça;
- b) Obstáculos Culturais: na visão de Fontainha (2009) a questão da precariedade da educação de base acaba afastando as pessoas, simplesmente por não terem conhecimento dos seus direitos, além do mais, segundo o autor, a questão de saber ou não os seus

direitos é apenas um problema que a falta de escolaridade gera, a educação precária faz transcender a conscientização dos seus direitos, pois torna os meios formais de justiça ambientes assustadores, onde a linguagem do judiciário contribui para afastar indivíduos menos escolarizados e gerar a imagem que a justiça serve para poucas pessoas. Neste sentido, Cappelletti (1988) explica que indivíduos que recorrem aos mecanismos formais de justiça de maneira habitual, levam vantagem sobre os litigantes eventuais, segundo o autor, essa vantagem ocorreria por dois motivos, em virtude da desmistificação da justiça inacessível ou mesmo por possíveis simpatias entre os litigantes habituais e aqueles que julgam.

- c) **Obstáculos Temporais:** A questão da demora processual é gerada por dificuldades institucionais, principalmente relacionados à insuficiência de magistrados e servidores, ou mesmo pelas complexas leis que permitem infindáveis números de recursos que acabam sendo cruciais para a lentidão do judiciário.

Como podemos perceber, o acesso à justiça está conectada com o grau de informação das pessoas, indivíduos mais bem educados buscam de maneira mais constante seus direitos, essa dificuldade. Na visão de Watanabe (1988), a efetiva igualdade do judiciário, pressupõe que exista um nivelamento cultural, através da informação que permita o conhecimento da existência de um direito.

Segundo Souza (2011), o sistema educacional teria dupla função no que se refere ao acesso à justiça, primeiramente teria o objetivo de identificar e divulgar os direitos fundamentais dos indivíduos e mostrar-lhes os mecanismos apropriados para sua efetiva garantia. Outro papel do sistema educacional seria desenvolver os indivíduos para exercerem a cidadania, esse exercício passaria pelo conhecimento, ou seja, pelo acúmulo de novas habilidades.

### 4.3 IMPACTO DA ESCOLARIDADE NO ACESSO À JUSTIÇA: EVIDÊNCIA EMPÍRICA

A fonte de dados que usaremos para estimar o impacto da escolaridade no acesso aos mecanismos formais do judiciário, é a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2009.

A PNAD é uma pesquisa realizada anualmente, exceto nos anos de levantamento censitário, em que as características demográficas, educacionais e laborais da população são levantadas.

Em cada ano há também uma pesquisa especial que aborda algum tema de interesse público ou importante para orientação de políticas públicas. Em 2009, a pesquisa especial da PNAD (IBGE, 2009) abordou os temas de Vitimização e Acesso à Justiça da população brasileira.

Sobre o acesso à justiça, é possível identificar para cada indivíduo com mais de 18 anos de idade, qual foi a origem do problema enfrentado pela pessoa, onde buscou ajuda e caso não tenha buscado qual o motivo de não ter buscado.

Com as informações coletadas na PNAD 2009, nossa metodologia para testar o impacto da escolaridade no acesso à justiça, seguirá em duas etapas: Primeiramente faremos uma descrição do perfil demográfico e distribuição geográfica da população que acessou a justiça no ano de 2009, a partir disso teremos uma fotografia do assunto no país.

Na segunda etapa, buscaremos analisar o papel da educação no acesso aos mecanismos formais de justiça. Através do dicionário da PNAD 2009, divide-se o tipo de busca, por formal e informal. Por formal, entende-se a busca pela justiça, já quando se buscou ajuda através da família, amigos, igreja etc.

Para a realização da segunda etapa da metodologia será estimada uma equação linear por mínimos quadrados ordinários que relaciona o acesso à justiça a educação. A equação a ser estimada será a seguinte:

$$Y_i = \alpha_0 + \sum_{\theta=1}^6 \alpha_{\theta} DE_{\theta i} + \sum_{k=1}^k \beta_k X_{ki} + \epsilon_i \text{ para } i = 1, \dots, n$$

Em que  $Y_i$  é uma dummy que capta a busca por solução do problema, ou se buscou, qual o tipo de ajuda.  $DE$  são dummies para diferentes tipos de escolaridade,  $X$  são as diferentes variáveis controles a serem utilizadas e  $\epsilon$  é um termo de erro.

Quando testado o efeito sobre a busca por ajuda, a variável  $Y_i$  foi construída da seguinte maneira: ela é igual a 1 quando o indivíduo buscou ajuda e zero quando não buscou ajuda. Já quando a variável  $Y_i$  representa o tipo de ajuda, ela é 1 quando foi buscado os mecanismos formais de ajuda e zero quando se buscou mecanismos informais para a solução de conflitos.

Adota-se dummies para escolaridade para capturar diferentes efeitos que possam existir no nível de escolaridade dos indivíduos. Para tanto, classificaremos o nível de escolaridade dos indivíduos em sete níveis diferentes que serão os seguintes: analfabetos, fundamental incompleto, fundamental completo, médio incompleto, médio completo, superior incompleto e superior completo.

Como dividimos em sete níveis diferentes, gera-se seis variáveis dummies, sendo que a categoria de comparação é a categoria analfabetos.

Estimaremos a equação acima, com diferentes conjuntos de covariadas tentar captar da melhor forma o efeito (correlação parcial) dos diferentes níveis de escolaridade sobre as variáveis que captam a busca do acesso à justiça.

A primeira equação estimada relaciona a variável dependente apenas às dummies de escolaridade

Já a segunda equação inclui os tipos de problemas que os indivíduos enfrentaram.

Na terceira equação, inclui os controles da segunda mais a renda domiciliar per capita, para isolar o efeito da renda sobre o acesso à justiça do efeito da educação, pois queremos comparar apenas indivíduos com as mesmas características para analisarmos o impacto da escolaridade, logo não nos interessaria indivíduos com mesma escolaridade, com renda per capita distinta.

A quarta equação controla por outras características demográficas tais como cor, raça, gênero, faixa etária e localização do domicílio.

Por fim, a última equação inclui controles de localização geográfica (dummies para os estados). As equações foram estimadas corrigindo a matriz de covariância pelo método de White para evitar o possível problema de heterocedasticidade que afeta a eficiência do estimador.

#### *4.3.1 Perfil demográfico e distribuição geográfica da população que acessou a justiça*

Na pesquisa realizada em 2009 pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, no suplemento de Vitimização e Justiça, teve como objetivo conhecer os motivos que fizeram as pessoas buscarem ou não o judiciário (IBGE,2009). A partir disso, iremos analisar o perfil demográfico e a distribuição geográfica dos indivíduos que acessaram a justiça.

Conforme a tabela 12, constatamos que o grupo mais jovem, 18 a 24 anos teve seu maior percentual de pessoas em situações de conflito na região centro-oeste, o grupo formado por pessoas com idade entre 40 a 49 foi o grupo com maior percentual de pessoas envolvidas em conflitos.

Tabela 12: Situação de Conflito por grupos de idade:

Percentual de pessoas em Situação de Conflito grupos de Idade

	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-oeste
De 18 a 24 anos	5,0	3,7	4,5	5,0	6,2	6,6
De 25 a 34 anos	9,7	7,2	8,9	9,8	11,7	11,9
De 35 a 39 anos	10,9	7,6	9,6	11,3	13,2	12,6
De 40 a 49 anos	11,3	8,0	10,3	11,3	13,7	12,4
Com 50 anos ou mais	9,8	6,5	8,3	10,4	11,7	9,6

Fonte: Elaborada apartir de dados da PNAD 2009,IBGE

Através da tabela 13 observa-se que 12,6 milhões de indivíduos de 18 anos ou mais, cerca de 9,4% do total dessa faixa etária, envolveram-se em alguma situação de conflito nos últimos cinco anos que antecederam a entrevista. Conforme podemos constatar na tabela 12, entre os indivíduos que

buscaram alguma solução, os conflitos que mais receberam demandas foram às áreas trabalhistas, de família e criminal com respectivamente, 23,2%,22,0% e 12,6%.

Tabela 13: Tipo de Conflito

Tipo de Problema	Frequência	% Total	% Acumulado
Trabalhista	6,305	2.26	2.26
Criminal	3,471	1.24	3.51
Família	6,008	2.15	5.66
Terras/Moradia	1,275	0.46	6.12
Serviços de Água/Luz/Telefone	2,555	0.92	7.03
Impostos / Tributação	292	0.1	7.14
Benefícios do INSS / Previdência	2,162	0.78	7.92
Bancos / Instituições Financeiras	1,920	0.69	8.6
Outros	2,769	0.99	9.6
Não teve problema	252,051	90.4	100

Fonte: Elaborada a partir de dados da PNAD-2009, IBGE.

Pela tabela 14, podemos constatar que das 12,6 milhões de pessoas com 18 anos ou mais que tiveram alguma situação de conflito 92,7% buscaram solução para a resolução do conflito. Sendo que dentre os indivíduos que buscaram a solução de conflitos, 57,5% buscaram os mecanismos formais de justiça, através de ações judiciais. Já,13,57% dos indivíduos, optaram por resolver seus conflitos através dos juizados especiais. Segundo os dados do IBGE (2009), a busca pelos mecanismos formais de justiça concentrou-se predominantemente na região sul do país, onde 63,2% dos indivíduos com conflitos buscaram resolver seus conflitos, diretamente no judiciário.

Tabela 14: Tipo de Auxílio

Tipo de Auxílio	Frequência	% Total	% Acumulado
Justiça (foi movida uma ação judicial formal)	15,385	57.5	57.5
Juizado Especial (antigo juizado de pequenas causas)	3,631	13.57	71.07
Amigo / Parente	598	2.23	73.3
Polícia	1,774	6.63	79.93
Igreja	105	0.39	80.33
Procon	990	3.7	84.03
Sindicato / Associação	403	1.51	85.53
Outros	1,941	7.25	92.79
Não buscou solução	1,930	7.21	100

Fonte: Elaborada a partir de dados da PNAD-2009, IBGE

Conforme a tabela 15 verifica-se que as áreas que apresentam as maiores situações de conflito, é respectivamente a área trabalhista com 23,3%, os de família com 22% e a Criminal com 12,6%. Por região, podemos notar que os conflitos trabalhistas apresentam maior percentual no na Região Sudeste, os problemas de família, apresentam maior percentual na região norte, já nas regiões centro-oeste e Norte, os maiores percentuais de conflitos estão na resolução de conflitos criminais.

Tabela 15: Tipos de Auxílio por Região:

Tabela 15 Áreas de conflito

	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-oeste
Trabalhista	23,3	23,2	20,8	24,8	23,3	22,6
Família	22,0	29,9	25,1	20,6	18,7	23,8
Criminal	12,6	15,8	14,3	10,9	12,4	15,7
Outra	10,4	7,7	9,2	10,5	12,1	10,8
Água, Luz, Telefone	9,7	6,6	9,2	10,9	8,7	8,2
INSS ou Previdência	8,6	4,9	9,5	8,5	9,7	6,7
Instituições Financeiras	7,4	4,7	6,3	8,2	8,0	6,6
Terras ou Moradia	4,8	6,7	5,1	4,1	5,4	4,6
Impostos ou Tributação	1,2	0,6	0,5	1,5	1,6	1,1

Fonte: Elaborada a partir de dados da PNAD 2009, IBGE

Conforme podemos constatar pela tabela 16, o nível de instrução dos indivíduos impactou positivamente no acesso ao judiciário, pessoas mais instruídas, recorreram mais aos mecanismos formais de justiça, que os indivíduos com menor escolaridade. A Região centro-oeste, apresentou a maior frequência de pessoas sem instrução que buscaram resolver pendência no âmbito jurídico, importante destacarmos que a região centro-oeste apresenta bons indicadores de educação, o que nos leva compreender esse fato como um ganho que a educação gera para toda a sociedade, inclusive para os menos escolarizados.

Tabela 16: Percentual de pessoas em Situação de Conflito por nível de Instrução:.

	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-oeste
Sem Instrução	6,3	4,3	5,6	7,4	6,6	8,2
Fundamental Incompleto	8,6	5,3	7,4	9,0	10,9	9,4
Fundamental Completo	9,7	7,0	8,5	9,9	11,3	10,9
Médio Incompleto	9,0	6,4	8,2	9,4	10,5	10,5
Médio Completo	9,6	7,7	9,6	9,2	11,6	10,2
Superior Incompleto	10,7	8,3	11,3	10,0	12,7	11,3
Superior Completo	14,4	11,1	15,4	13,7	15,9	15,9

Fonte: Elaborada a partir de dados da PNAD 2009, IBGE

Tabela 17: Impacto da Escolaridade no Acesso à Justiça

Variáveis	1	2	3	4	5
Ensino Fundamental Incompleto	0,019** (0,007)	0,020*** (0,007)	0,020*** (0,007)	0,021*** (0,007)	0,016** (0,007)
Ensino Fundamental Completo	0,029*** (0,009)	0,032*** (0,009)	0,031*** (0,009)	0,034*** (0,009)	0,029*** (0,009)
Ensino Médio Incompleto	0,016* (0,010)	0,018* (0,010)	0,018* (0,010)	0,027*** (0,010)	0,023** (0,010)
Ensino Médio Completo	0,032*** (0,007)	0,036*** (0,007)	0,036*** (0,007)	0,039*** (0,008)	0,035*** (0,008)
Ensino Superior Incompleto	0,049*** (0,008)	0,059*** (0,009)	0,058*** (0,009)	0,062*** (0,009)	0,057*** (0,009)
Ensino Superior Completo	0,059*** (0,007)	0,069*** (0,008)	0,069*** (0,008)	0,065*** (0,008)	0,060*** (0,008)
Problema Grave Trabalhista	-	0,093*** (0,020)	0,093*** (0,020)	0,097*** (0,020)	0,099*** (0,020)
Problema Grave Criminal	-	0,020 (0,020)	0,020 (0,020)	0,030 (0,020)	0,032 (0,020)
Problema Grave Familiar	-	0,079*** (0,020)	0,079*** (0,020)	0,086*** (0,020)	0,089*** (0,020)
Problema Grave Terra/Moradia	-	0,063*** (0,021)	0,063*** (0,021)	0,066*** (0,021)	0,068*** (0,021)

Problema Grave Serviços de Água,Luz e Telefone	-	0,037*	0,037*	0,040**	0,043**
		(0,020)	(0,020)	(0,020)	(0,020)
o.dtipo_problema6	-	(dropped)	(dropped)	(dropped)	(dropped)
Problema Grave Benefícios do Inss/Previdência	-	0,092***	0,092***	0,092***	0,095***
		(0,020)	(0,020)	(0,020)	(0,020)
Problema Grave Bancos/Instituições Financeiras	-	0,012	0,012	0,015	0,017
		(0,021)	(0,021)	(0,021)	(0,021)
Outros	-	0,054***	0,053***	0,059***	0,060***
		(0,020)	(0,020)	(0,020)	(0,020)
InW	-	-	0,000	0,000	-0,000
			(0,000)	(0,000)	(0,000)
branco	-			0,009***	0,002
				(0,003)	(0,003)
Adultos	-	-	-	0,047***	0,047***
				(0,007)	(0,007)
Idosos	-	-	-	0,057***	0,056***
				(0,008)	(0,008)
Urbano	-	-	-	0,013**	0,013*
				(0,007)	(0,007)
Rondônia	-	-	-	-	0,020
					(0,025)
Acre	-	-	-	-	-0,021
					(0,027)
Amazonas	-	-	-	-	0,025
					(0,024)
Roraima	-	-	-	-	0,021
					(0,031)
Pará	-	-	-	-	0,014
					(0,023)

o.d_estado6					(dropped)
Tocantins	-	-	-	-	0,011 (0,025)
Maranhão	-	-	-	-	-0,032 (0,028)
Piauí	-	-	-	-	0,003 (0,027)
Ceará	-	-	-	-	-0,027 (0,022)
Rio Grande do Norte	-	-	-	-	-0,007 (0,024)
Paraíba	-	-	-	-	0,027 (0,024)
Pernambuco	-	-	-	-	-0,029 (0,023)
Alagoas	-	-	-	-	-0,005 (0,027)
Sergipe	-	-	-	-	-0,033 (0,027)
Bahia	-	-	-	-	-0,016 (0,022)
Minas Gerais	-	-	-	-	0,018 (0,022)
Espirito Santo	-	-	-	-	-0,012 (0,024)
Rio de Janeiro	-	-	-	-	0,014 (0,022)
São Paulo	-	-	-	-	-0,006 (0,022)
Paraná	-	-	-	-	0,021 (0,022)
Santa Catarina	-	-	-	-	0,028 (0,022)
Rio Grande do Sul	-	-	-	-	0,017 (0,022)
Mato Grosso do Sul	-	-	-	-	0,027

					(0,023)
Mato Grosso	-	-	-	-	0,006
					(0,024)
Goiás	-	-	-	-	-0,008
					(0,023)
Distrito Federal	-	-	-	-	0,021
					(0,022)
_cons	0,899***	0,833***	0,831***	0,765***	0,770***
	(0,007)	(0,021)	(0,021)	(0,023)	(0,031)
R2	0,004	0,017	0,017	0,021	0,026
Adjusted R2	0,004	0,017	0,017	0,020	0,024
Número de Observações:	26.369	26.369	26.369	26.369	26.369
note: *** p<0.01, ** p<0.05, p<0.1					

Fonte: elaborado pelo autor, 2012.

Antes de comentarmos o resultado que encontramos, daremos atenção aos resultados das estatísticas que encontramos a fim de verificarmos se as premissas dos Mínimos Quadrados Ordinários são atendidas.

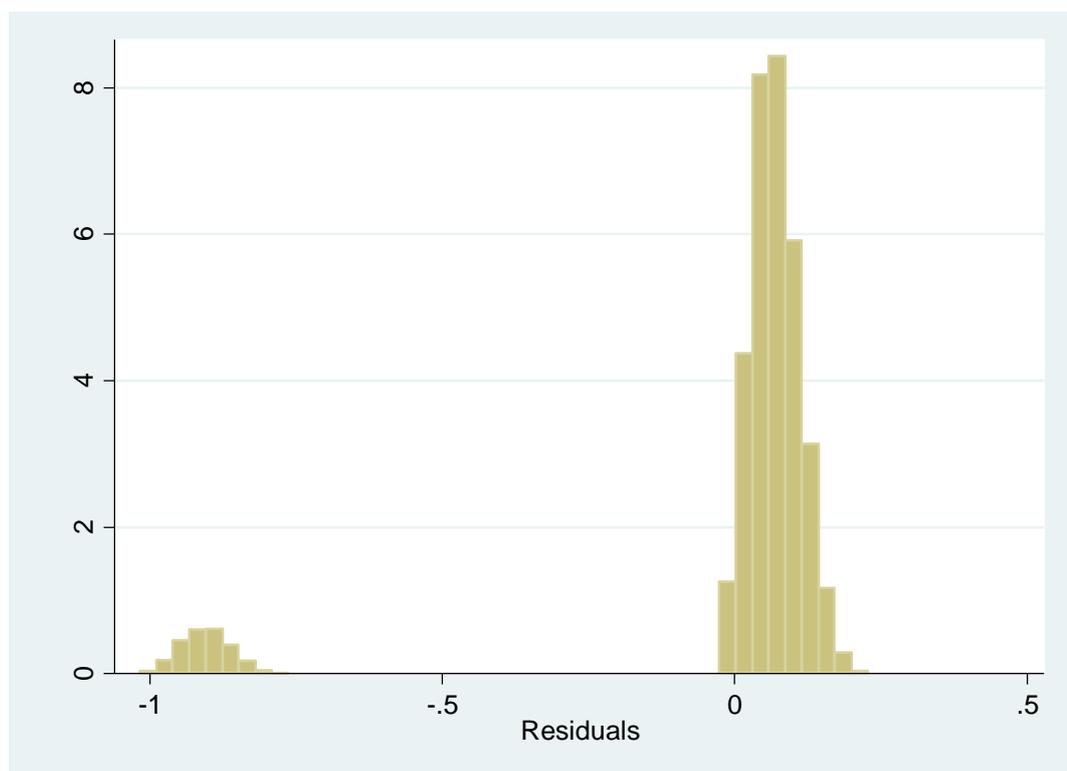
Primeiramente, analisaremos o resultado da estatística do  $R^2$ , podemos constatar que o coeficiente de determinação encontra-se entre 0,4% a 2,6% a depender do modelo observado (sendo crescente nos modelos com mais variáveis, como era de se esperar). Percebe-se também que o coeficiente de determinação ajustado,  $\bar{R}^2$ , se situa em uma banda de variação bastante similar, 0,4% a 2,4%. Embora o coeficiente de determinação seja baixo, o que significa um baixo ajuste do modelo de MQO, o objetivo dessa seção não está comprometido, pois o nosso objetivo não está na predição do acesso á justiça, mas sim no papel da escolaridade sobre o acesso, dessa forma, o ponto mais importante é tentar comparar pessoas que buscaram o acesso formal, com pessoas que não buscaram o acesso formal mais parecido possíveis, diferente apenas na escolaridade.

Para testar a normalidade dos resíduos, e conseqüentemente a validade dos procedimentos de inferência, realizou-se o teste de Shapiro-Wilk. Este tem sido o teste mais utilizado para checar a normalidade. Tal teste consiste em formular as hipóteses sobre a normalidade da amostra e calcular o valor da estatística W. Se o valor calculado de W é estatisticamente

significativo (para  $p= 0,05$ ) rejeita-se a hipótese que a distribuição estudada é normal. Ou seja, para a distribuição ser considerada normal o valor  $p$  deve ser maior que 0,05.

Procedeu-se esse teste para o modelo com mais variáveis que relaciona a busca formal com escolaridade. O coeficiente estimado por meio da estatística de Shapiro-Wilk, apresenta valor  $p$  menor inferior ao valor crítico de 0,05. Este resultado indica a rejeição da hipótese de normalidade dos resíduos. Este fato pode ser constatado por meio da análise do histograma dos resíduos apresentado no gráfico 7.

Gráfico 7: Histograma dos Resíduos:



Fonte: Elaboração Própria

Este resultado a princípio coloca sob suspeita os procedimentos de inferência realizados neste estudo através do modelo de mínimos quadrados ordinários, forçando a que os resultados obtidos sejam interpretados com cautela. A tabela 18 abaixo apresenta os resultados do teste.

Tabela18: Resultados Testes Resíduos:

Variável	Obs	W	V	z	Prob>z
Resíduos	26369	0.43072	6378.465	24.003	0.00000

Fonte: Elaboração Própria

Já, sobre nossas estimações, percebe-se na primeira equação que o aumento do nível de escolaridade em relação a categoria de comparação(analfabetos) aumenta a busca pela solução de conflitos, como exemplo, podemos verificar por exemplo, que indivíduos com ensino fundamental incompleto, buscam a resolução de seus conflitos 1,9% a mais que a categoria de analfabetos, já para os indivíduos com o ensino superior completo, esse impacto sobe para 5,9% a mais que os analfabetos.

Na segunda equação, quando acrescentamos o tipo de problema que os indivíduos possuem, a situação permanece bastante similar, indivíduos com maior escolarização recorrem mais aos mecanismos formais, para resolver seus conflitos.

Na terceira equação, adicionamos a variável renda domiciliar per capita, com o intuito de isolar o efeito da renda sobre o acesso à justiça do efeito da educação, logo a terceira equação estimou com os controles da segunda equação juntamente com a renda per capita domiciliar.

Na quarta equação controlada também por outras características demográficas, como cor, raça, gênero, faixa etária e localização de domicílio, notaram que existe uma alteração substancial, apenas para os indivíduos que pertencem ao grupo do ensino médio incompleto, quando acrescentado às características demográficas, a probabilidade de indivíduo recorrer à justiça, aumenta de 1,8% para 2,7%.

Já para a quinta equação, acrescentamos as características geográficas, a quinta equação evidencia que estados com melhores índices de analfabetismo, ou seja, que possuem maior capital humano possuem maiores impactos da educação no acesso à justiça.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A monografia apresentada buscou analisar a relação entre escolaridade e acesso à justiça. Para isso, abordamos teorias e ideias do capital humano e do acesso à justiça, bem como testes econométricos que objetivaram a comprovação da relação entre escolaridade e acesso à justiça.

No primeiro capítulo foi exposta a evolução das políticas educacionais a partir dos anos 90, onde conseguimos visualizar que mesmo que a educação tenha conseguido grandes avanços no cômputo da redução do analfabetismo, ainda existem grandes distorções no sistema educacional Brasileiro, principalmente na disparidade dos recursos destinados ao ensino fundamental e ensino superior.

No segundo capítulo do trabalho, nos dedicamos a apresentar a conceituação de capital humano e sua relação importante com a aquisição de uma grande gama de externalidades e alguns modelos de crescimento econômico, apresentamos que níveis maiores de escolaridade afetam tanto os indivíduos que recebem as competências, como os indivíduos que se relacionam diretamente. No que tange às teorias de crescimento econômico, analisamos que a acumulação de capital humano entra como elemento endógeno nos novos modelos de crescimento, o que o deixa sujeito a rendimentos crescentes.

Através disso, comentamos sobre os a ausência de rivalidade do conhecimento levaria ao rendimento crescente de escala, pois a transferência de conhecimento de uma pessoa, não afeta o conhecimento do indivíduo que detêm o conhecimento.

A terceira etapa desse trabalho, buscou explicitar a relação entre escolaridade e acesso à justiça, primeiramente, baseado em Sadek (2011) buscou-se analisar a relação existente entre níveis de indicadores sociais e acesso à justiça.

Posteriormente, analisou-se apenas a escolarização e dados de novos processos judiciais, ficando clara a relação existente entre a educação e o acesso à justiça. Em segundo estágio, analisamos o que a literatura discorre sobre os maiores obstáculos para o acesso à justiça, segundo, Cappelletti (1988) os maiores obstáculos seriam questões Econômicas, Culturais e

Temporais, segundo o autor, a questão cultural seria preponderante para os indivíduos buscarem seus direitos pelos mecanismos formais de justiça.

Por fim, concluímos o trabalho, através de dados coletados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD) de 2009, onde teve como tema, Vitimização e Acesso à Justiça, através dos dados que coletamos, buscamos através do método de mínimos quadrados ordinários, fazer uma análise econométrica do impacto da educação sobre o acesso à justiça.

Através das regressões efetuadas pelo método de mínimos quadrados ordinários (MQO), constatamos que níveis maiores de escolaridade afetam os indivíduos na busca por justiça formal.

A significância de nossa estatística nos indica que devemos interpretar os resultados com cautela os resultados.

Sugere-se como indicações de futuras pesquisas, a análise de outras variáveis, além da escolaridade, para que possam ser interpretadas como resultado de melhorias no acesso à justiça.

## REFERÊNCIAS

ACEMOGLU, D.; JOHNSON, S.; ROBINSON, J.A., 2001. The Colonial Origins of Comparative Development: An Empirical Investigation. **The American Economic Review**, Massachusetts. Disponível em: <http://web.mit.edu/daron/www/colonial8comp.pdf> 18 out, 2012 Acesso em: 21 nov. 2012.

BANCO MUNDIAL. Documento estratégico do Banco Mundial. **A educação na América Latina e Caribe**. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org.br>>. Acesso em: 21 nov. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro: Saraiva, 1999.

CASTRO, Jorge Abrahão de; MENEZES, Raul Miranda. Avanços e limites na gestão da política federal de ensino fundamental nos anos 1990. **Texto para Discussão**, Brasília, n. 947, abr. 2003. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/pub/td/2003/td\\_0947.pdf](http://www.ipea.gov.br/pub/td/2003/td_0947.pdf)>. Acesso em: 14 nov 2012.

CAPPELLETTI, M. **Acesso à justiça**. Porto Alegre: Fabris, 1999.

CUNHA, J.V.A. **Análise sob a ótica da teoria do capital humano**. São Paulo. 2007. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DURHAMM, E.R. **A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso**. São Paulo: Cebrap, 2010

ELERY, R.G.J **Aprendizado prático e nível de escolaridade**. Brasília: IPEA, 1999. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/pub/td/td\\_99/td\\_661.pdf](http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_99/td_661.pdf)>. Acesso em: 18 out. 2012

FRANÇA, Magna. **Gestão e financiamento da educação: o que mudou na escola?** Natal: EDUFRN, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Censo da Educação Superior**. 2008. Disponível

em:<<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados>>. Acesso em: 03 out. 2012

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Brasília, 2009. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/>>. Acesso em: 28 nov. 2012.

IOSCHPE, Gustavo. **A ignorância custa um mundo** – o valor da educação no desenvolvimento do Brasil. São Paulo: Francis, 2004.

JONES, C. I. **Introdução à teoria do crescimento econômico**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

SADEK, M. T. Experiências de Acesso à Justiça. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Acesso à Justiça**. Rio de Janeiro Fundação Konrad Adenauer, 2001.

SANTOS, S.L.O. **As políticas educacionais e a reforma do estado brasileiro**. 2010. Dissertação(Mestrado em Ciências Políticas)– Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por outra política educacional. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. (Educação Contemporânea).

PINTO, J.M.R. **Os recursos para educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Plano, 2000

SANDRONI, Paulo. (Org.) **Novo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller,1994.

SETUBAL, Maria Alice(Coord.).**Educação básica no brasil nos anos 90, políticas governamentais e ações da sociedade civil** . São Paulo: Cenpec, 2001.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa.Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SPENCER, L.M **Competence at Work**: models for superior performance.  
New York: John Wiley, 1993.

WOLFF, E. Human Capital **Investment and Economic Growth Eploring the Cross-Country Evidence**. Disponível em:

<<http://ideas.repec.org/a/eee/streco/v11y2000i4p433-472.html>>. Acesso em:  
16 nov. 2012