UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

Rogério Jerônimo Barbosa

**A Educação e a Desigualdade da
Renda do Trabalho:**
Um enfoque sociológico

Versão Corrigida
São Paulo
2018

Rogério Jerônimo Barbosa

**A Educação e a Desigualdade da
Renda do Trabalho:**
Um enfoque sociológico

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a concessão do título de Doutor em Sociologia.

Orientadora: Profa. Dra. Nadya Araújo Guimarães

Versão Corrigida
São Paulo
2018

DE ACORDO

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

B238e Barbosa, Rogério Jerônimo
 A Educação e a Desigualdade da Renda do Trabalho:
Um enfoque sociológico / Rogério Jerônimo Barbosa ;
orientadora Nadya Araújo Guimarães. - São Paulo,
2017.
 279 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras
e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Sociologia. Área de concentração:
Sociologia.

1. Desigualdade de renda. 2. Educação. 3. Capital
Humano. 4. Estratificação Social. I. Guimarães, Nadya
Araújo, orient. II. Título.

BARBOSA, Rogério Jerônimo. **A Educação e a Desigualdade da Renda do Trabalho: um enfoque sociológico.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dra. Nadya Araujo Guimarães (orientadora; presidente da banca)

Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Adalberto Moreira Cardoso

Instituição: Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IESP/Uerj)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Alvaro Augusto Comin

Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Carlos Antonio Costa Ribeiro

Instituição: Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IESP/Uerj)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Marcelo Medeiros Coelho de Souza

Instituição: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea); Universidade de Brasília (UnB)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Para Hellen, porque somos juntos.

Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar à minha cara orientadora Nadya Araujo Guimarães, uma das pessoas mais competentes e rigorosas que já conheci, portadora de uma generosidade sem tamanho – tanto na leitura e atenção dedicada aos trabalhos que avalia, quanto no trato pessoal. As lições aprendidas provinham, além dos canais convencionais de ensino, do exemplo transmitido por seu comprometimento. Foi efetivamente uma honra conviver ao lado de uma pesquisadora completa e de pensamento tão sofisticado durante todos esses anos.

Agradeço também aos demais membros da banca avaliadora, com quem, pelo percurso formativo, convivi e aprendi deveras. Não será exagero dizer que todo meu interesse inicial pelo tema da renda e da educação decorre do contato com Alvaro Augusto Comin. Agradeço a Marcelo Medeiros por sua dedicação, presença e atenção em diversos momentos da confecção deste trabalho – desde antes do exame de qualificação. Agradeço a Carlos Antônio Costa Ribeiro por direta e indiretamente ter me introduzido ao tema das desigualdades, tal como o concebo hoje. Agradeço a Adalberto Moreira Cardoso, cuja seriedade e rigor na análise institucional e histórica foi tomada como inspiração para os passos mais ousados arriscados aqui.

Agradeço também aos caríssimos amigos que aceitaram compor a banca de avaliação na qualidade de suplentes. Flavio Alex de O. Carvalhaes, Pedro Herculano F. de Souza e Murillo Marschner A. de Brito; que foram interlocutores e até coautores noutros trabalhos – experiências pessoais e intelectuais mais do que estimulantes. Edison Bertoncello, professor do Departamento de Sociologia e também amigo, que discutiu versões preliminares desde trabalho, e à professora Ana Paula Hey, especialista no tema da educação, e que gentil e prontamente aceitou nosso convite.

Agradeço às instituições que corroboraram, de diferentes formas, para a construção desta tese, assim como pelas condições que possibilitaram a consecução do doutoramento: Serviço de Pós-Graduação da FFLCH/USP; Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP (em especial à Evania e ao Gustavo, sempre de prontidão e dispostos); à Márcia, Ray, Vasne e Léo do Departamento de Ciência Política da USP; e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Agradeço à Marta Arretche, diretora do Centro de Estudos da Metrópole, onde realizei este trabalho. Sua competência e capacidade intelectual serviram para nortear minhas atividades em diversas ocasiões e fomentaram interlocuções valiosíssimas. Sequer tenho condições de avaliar toda a influência positiva de sua companhia. Ainda no âmbito do CEM, agradeço a Eduardo Marques, por abrir frentes de interlocuções com os estudos urbanos e as políticas públicas, promovendo oportunidades ímpares de desenvolver trabalhos associados ao tema desta tese. A Ronaldo Almeida, com quem tive a oportunidade de refletir novamente sobre um antigo tema de meu interesse, a Sociologia da Religião, ligando-o agora ao problema das desigualdade sociais. A Gabriel Feltran, de destacada criatividade e rigor analítico, com quem tive a oportunidade de organizar diversos eventos sobre Metodologia das Ciências Sociais e repensar modelos de pesquisa. A

Adrian Gurza Lavalle, de afiadíssimo rigor metodológico e teórico, sempre pronto a aconselhar e debater novas idéias.

Agradeço aos incríveis professores Nelson do Valle Silva e Elza Berquó, que, ainda no escopo daquele projeto, nos cederam uma entrevista-debate incrivelmente calorosa e informativa, uma verdadeira aula sobre o que é fazer ciência no Brasil, estudar desigualdades e ser um pesquisador-modelo.

Aos professores do Departamento de Sociologia da USP: Gustavo Venturi, Vera Telles, Silvia Garcia, Ricardo Mariano, Antônio Sérgio Guimarães, Ruy Braga, Marcos Alvarez, com quem cursei disciplinas ou tive a chance de aprender conteúdos fundamentais.

Agradeço aos professores dos departamentos de Economia e Educação da USP, com quem aprendi parte fundamental dos conteúdos tratados nesta tese: Bruno Giovanetti, Rodrigo de Losso, Naércio Aquino Menezes-Filho, Eleutério Prado e Galdys Barreyro.

Em especial, agradeço a Márcia Lima, grande amiga e, em diversos momentos, interlocutora e quase co-orientadora. Sem apoio intelectual e emocional certamente nem a tese, nem o período do doutorado teriam sido os mesmos.

Agradeço ao professor e amigo Alexandre Barbosa, do IEB-USP, que esteve na origem de minha experiência nos estudos de desigualdade de renda e me estimulou muito a pensar o Brasil e a conhecer o pensamento brasileiro e latino-americano.

Agradeço aos amigos que compuseram comigo a equipe do “Projeto Censo”: Diogo Ferrari, Leo Barone, Murillo Marschner, Patrick Silva e Ian Prates. Juntos aprendemos a analisar os dados do IBGE, a programar algoritmos eficientes e a pensar as desigualdades Sociais.

Aos companheiros de trabalho e estudo do CEM e do Cebrap: Daniel Waldvogel, Donizete, Ximena, Shirley, Edgar, Marisa, Paula, Sandra, Adilza, Clovis, Mariela e André. Ao excelente grupo de pós-docs Matthew, Magaly, Zara, Moisés, Jacqueline, Patrícia – e, dentre eles, Valéria Oliveira e Davoud Taghawi-Nejad, grandes amigos.

Agradeço aos amigos, professores e interlocutores que periodicamente se reúnem no GT de Estratificação Social da SBS: André Salata, José Alcides Figueiredo Santos, Danielle Cireno, Ana Cristina Collares, José Vicente (Tuko), Jorge Alexandre.

Agradeço aos caríssimos amigos da Oficina de Sociologia Econômica e do Trabalho (OSET), coordenada por nossa orientadora, Nadya Guimarães: Ana Carolina Andrada, André Nahoum, Lilian Krohn, Silvio Mateus, Laura Chartain, Monise Picanço, Priscila Vieira, Marcel Maia, Jonas Bicev, Gustavo Taniguti, Jaime Santos. Agradeço novamente aos professor Naércio Menezes-Filho e também ao professor André Portella, que com grande atenção e dedicação se dispuseram a participar de uma de nossas reuniões, comentando e debatendo versões muito rudimentares de argumentos presentes nesta tese.

Agradeço aos caros amigos e do grupo de estudos sobre desigualdades sociais, coordenado por Marta Arretche: Victor Araújo, Paulo Flores, Jefferson Leal, Eduardo Lazzari, Thiago Meireles, Afonso Oliveira, Samir Almeida, Marcos Paulo Lucca-Silveira.

Agradeço aos amigos da pós-graduação em economia, com quem aprendi a ter mais autodisciplina e a gostar de Econometria: Gabriel Lyrio; Gustavo Serra; Thiago Bananeira; Luiza Andrade, Adriano Teixeira, Michael França e Daniel Dantas e Raphael Bruce.

Agradeço aos amigos que me acompanharam na representação discente, fazendo dela uma verdadeira experiência de compromisso e companheirismo: Monise Picanço, Thiago Oliveira, Bruna Nicodemos e Jaqueline Teixeira.

Agradeço aos amigos que comigo ingressaram no doutorado em Sociologia, sempre prontos a dialogar, debater, ensinar: Fabio de Maria, Isaías, Catalina, Daniele, Gabriela, Elisa, Vera, João Ivo, Thiaquelliny e Bruna. Agradeço a Jayme, Ivo e Max por nossas conversas de corredor, cantina e FFLCH a fora.

Agradeço também aos companheiros com quem iniciei o blog Sociais & Métodos e o grupo “Métodos” no Facebook – espaços onde há debates interessantíssimos sobre pesquisa, desenvolvimentos computacionais, Estatística e Econometria: Guilherme Duarte, Manoel Galdino, Davi Moreira, Carlos Cinelli, Hedibert Lopes, Danilo Freire, Neylson Crepalde, Denisson Silva, Bernardo Furtado, Rafael Moraes Pereira, Lucas Gelape, Max Stabile. Nessa esteira, agradeço a Ricardo Ceneviva e Emerson Urizzi Cervi, que comigo toparam a empreitada de propor um grupo de trabalho sobre Métodos de Pesquisa na Reunião da Anpocs. Agradeço a Jeronimo Muniz, por promover-me de aluno a professor no tão caro MQ da UFMG.

Agradeço aos amigos da “Colônia Mineira” em São Paulo, que trouxeram um pouco do aconchego de casa pra essa metrópole, por vezes até dividindo o mesmo teto: Fred, Valéria, Malu, Vitinho, Leo Lins, Virgininha e João Ivo. Agradeço à Juliana Candian, caríssima amiga, antiga participante da “Colônia Mineira” no Rio. Aos poucos nosso projeto de colonização vai se realizando. Agradeço também os “simpatizantes” da mineiridade, parte fundamental da preservação das nossas tradições: Rafael Soares, Rafael Souza.

Aos amigos que frequentemente transformam o tédio em melodia em SP, BH ou Varginha: Ronnie, Cleber, Carol, Paulo, Maira, Ramiro, Guto, Marilaine, Marlon, Flávio. Às vezes o contato se torna escasso, mas a ternura jamais.

Agradeço aos grandes amigos que fiz pelo caminho, por afinidades intelectuais que foram se extrapolando para outras esferas da vida até que se tornassem intimidade: Matheus Gato de Jesus, Ian Prates, Flavio Carvalhaes, Lucas Petroni, Danilo França, Carlos Machado, Danuza Marques e Marcos Campos.

Agradeço aqueles que no “período republicano” dividiram comigo o teto, as contas, as ansiedades pessoais, as amarguras e as felicidades da vida, me ensinando sociologia (José), francês (Leonor), física (Louise).

Com um carinho que sequer consigo descrever, agradeço a Bruna Gisi, Thiago Oliveira e Natalia Bueno – três pessoas de estatura intelectual inestimável e com corações ainda maiores. Agradeço ao meu caríssimo amigo Robson, companheiro de todas as horas e parceiro nessa jornada pela vida.

À família que escolhi, formada por cunhados e concunhados colorindo e dando alegria à vida e às idas e voltas de Belo Horizonte: Silvia, Andréa, Relton, Herick, Carlão e Thiago. Aos meus sogros, Paulino e Irene, que me acolheram nessa família e me ensinaram um novo sentido de “ser junto”.

À família que com muita alegria herdei e que zelaram e cuidaram de mim nesse período de doutorado e em tantos outros: Letícia, Nildes, Leandro, Rita, Emerson, Peterson, Jussara, Sara, João Vitor e Davi.

Ao meu irmão, Jefferson, meu primeiro amigo.

Ao meu pai Mauricio, e minha mãe, Elza, minhas maiores influências – intelectuais, sentimentais – e meus pilares.

À Hellen Guicheney, minha companheira, com quem a vida, o presente e o futuro passam a fazer sentido. Sem ela, sua capacidade intelectual, sua interlocução, sua dedicação e apoio emocional não haveria sequer este trabalho pelo qual agradecer.

Sócrates — E agora, como arranclaremos maneira de, com uma nobre mentira, daquelas que se forjam por necessidade, e de que há pouco falávamos, convencer disso, sobretudo os próprios chefes, e, se não for possível, o resto da cidade?

Glauco — Que espécie de mentira?

Sócrates — Não é nenhuma mentira nova, mas da Fenícia, coisa já sucedida anteriormente em muitas partes, segundo contam e fazem crer os poetas, mas que não aconteceu entre nós, nem sei se sucederá, e só se pode acreditar à custa de um sólido poder de persuasão.

Glauco — Estás com ar de quem hesita em dizer.

Sócrates — A minha hesitação parecer-te-á muito natural, quando eu falar.

Glauco — Fala sem medo.

Sócrates — Falarei pois — e, contudo, não sei de que coragem nem de que palavras me servirei para me exprimir — e tentarei persuadir, em primeiro lugar, os próprios chefes e os soldados, e seguidamente também o resto da cidade, de que quanta educação e instrução lhes demos, todas essas coisas eles imaginavam que as experimentavam e lhes sucediam como em sonhos, quando, na verdade, tinham sido moldados e criados no interior da terra, tanto eles, como as suas armas e o restante equipamento; e que, depois de eles estarem completamente forjados, a terra, como sua mãe que era, os deu à luz, e que agora devem cuidar do lugar em que se encontram como de uma mãe e ama, e defendê-la, se alguém for contra ela, e considerar os outros cidadãos como irmãos, nascidos da terra.

Glauco — Não era sem razão que há pouco te envergonhavas de dizer esta mentira!

Sócrates — É muito natural. Ouve, no entanto, o resto do mito. “Vós sois efetivamente todos irmãos nesta cidade” — como diremos ao contar-lhes a história — “mas o deus que vos modelou, àqueles dentre vós que eram aptos para governar, misturou-lhes ouro na sua composição, motivo por que são mais preciosos; aos auxiliares, prata; ferro e bronze aos lavradores e demais artífices. Uma vez que sois todos parentes, na maior parte dos casos gerareis filhos semelhantes a vós, mas pode acontecer que do ouro nasça uma prole argêntea, e da prata, uma áurea, e assim todos os restantes, uns dos outros. Por isso o deus recomenda aos chefes, em primeiro lugar e acima de tudo, que aquilo em que devem ser melhores guardiões e exercer mais aturada vigilância é sobre as crianças, sobre a mistura que entra na composição das suas almas, e, se a sua própria descendência tiver qualquer porção de bronze ou de ferro, de modo algum se compadeçam, mas lhes atribuam a honra que compete à sua conformação, atirando com eles para os artífices ou os lavradores; e se, por sua vez, nascer destes alguma criança com uma parte de ouro ou de prata, que lhes dêem as devidas honras, elevando-os uns a guardiões, outros a auxiliares, como se houvesse um oráculo segundo o qual a cidade seria destruída quando um guardião de ferro ou de bronze a defendesse.” Sabes de algum expediente para fazer acreditar neste mito?

Glauco — Nenhum, para que esses homens creiam nele; mas talvez para os filhos deles, para os que vierem após eles, e os demais homens.

Sócrates — Isso até seria ótimo para lhes aumentar a dedicação pela cidade e de uns pelos outros. Compreendo mais ou menos as tuas palavras.

Platão, A República

Resumo

O objetivo desta tese é questionar a interpretação da relação entre educação e renda do trabalho como sendo fundamentalmente aquela entre investimento e retorno. Argumenta-se que a renda pode ser enquadrada numa abordagem sociológica relacional e mostra-se de que modo as desigualdades de renda se configuram como um tipo específico e irreduzível de desigualdade social. Restringindo o foco às desigualdades da renda auferida na esfera do trabalho, procura-se compreender como a educação veio a se tornar o principal componente explicativo em grande parte das perspectivas contemporâneas. A narrativa atualmente mais importante associa os seus efeitos a “retornos” de investimentos produtivos e lê o movimento dos indicadores empíricos como expressão de sua variação. Argumenta-se que essa leitura não é necessária, do ponto de vista lógico, nem tem consistência teórica ou empírica. Ainda assim, há grande insistência em compreender a educação como investimento – será preciso compreender as bases desse fenômeno. Veremos que esse modo de associar educação e renda resolveria, do ponto de vista da teoria econômica, certos enigmas sobre o crescimento da produtividade agregada; além disso, configurou-se como importante explicação – não apenas analítica, mas também moral – sobre a origem da desigualdade entre indivíduos, descartando perspectivas inatistas e racistas. Argumenta-se que não é necessário compreender a educação como investimento que traz benefícios pessoais para se valer dos ganhos analíticos trazidos por essas soluções. Além disso, mostra-se que os métodos de cálculo dos “retornos” mantêm ligação frouxa com a perspectiva dos investimentos e poderiam facilmente ser compatíveis com quaisquer processos de vantagens cumulativas ao longo do tempo. Por fim, arriscam-se, por meio de um ensaio, os primeiros passos para uma compreensão sociológica e histórica da relação entre renda do trabalho e educação a partir da perspectiva dos fechamentos e das prerrogativas sociais exclusivas.

Palavras-chave

Renda do trabalho; Educação; Fechamento; Prerrogativas; Retornos; Capital Humano.

Abstract

The purpose of this thesis is to investigate the interpretation of the relationship between education and labor income as that between investment and return. It is argued that income can be framed in a relational sociological approach and that it shows that income inequalities can be defined as a specific and irreducible type of social inequality. Focusing on income inequalities in the sphere of work, it is sought to understand how education has become the main explanatory component in most contemporary perspectives. Today's most important narrative associates the educational effects with "returns" of productive investments and reads the movement of empirical indicators as an expression of its variation. It is argued that this interpretation is not necessary, from the logical point of view, and that it lacks theoretical or empirical consistency. Nevertheless, since there is a great insistence on understanding education as an investment - it is necessary to understand the basis of this phenomenon. We will see that this way of associating education and income would solve, from the point of view of the economic theory, certain puzzles about aggregate productivity growth; Moreover, it was an important - not only analytical, but also moral[- explanation of the origin of inequality between individuals, in opposition to inattentive and racist perspectives. It is argued that it is not necessary to understand education as an investment that brings personal benefits in order to profit from the analytical gains brought by these solutions. In addition, it is shown that the methods used for calculating the "returns" are loosely connected with the investment perspective and could easily be compatible with any processes of cumulative advantages over time. Finally, the first steps towards a sociological and historical understanding of the relationship between labor income and education from the perspective of closures and exclusive social prerogatives are put to the test.

Keywords

Earnings; Education; Closure; Prerogatives; Returns; Human Capital.

Lista de Figuras

Figura 2-1 – Variância da Distribuição de Bernoulli de acordo com os valores do parâmetro p	65
Figura 2-2 – Trajetória das desigualdades ao longo dos valores de p , para diversas combinações de Y , mantendo os demais parâmetros fixos	66
Figura 2-3 – Trajetória das desigualdades ao longo dos valores de p , para diversas combinações de σ , mantendo os demais parâmetros fixos	66
Figura 2-4 – Trajetória das desigualdades ao longo dos valores de p , variando todos os parâmetros	66
Figura 2-5 – Trajetória das desigualdades ao longo dos valores de p , fazendo com que o valor de todos os parâmetros varie aleatoriamente entre períodos	67
Figura 2-6 – Diagrama de oferta e demanda por trabalhadores com ensino superior: ilustração do argumento sobre o aumento dos salários devido à mudança técnica enviesada pelas qualificações (SBTC)	73
Figura 2-7 – Diagrama de oferta e demanda por trabalhadores com ensino superior: ilustração da queda dos retornos educacionais em excesso (<i>rents</i>) no longo prazo, quando a oferta se torna novamente elástica	74
Figura 2-8 – Relação estilizada entre oferta e renda relativas.....	125
Figura 2-9 - Ilustração do princípio dos diferenciais compensatórios como fundamento dos retornos da educação: compensação pelos rendimentos abdicados (<i>foregone earnings</i>).....	166
Figura 2-10 - Ilustração dos percursos médios dos rendimentos ao longo do ciclo de vida, conforme a hipótese de Mincer sobre os investimentos em educação, em <i>on-the-job training</i> e a depreciação do Capital Humano	171
Figura 4-1 – Estrutura e Conteúdo do 1º e do 2º Grau após a LBD de 1971	245
Figura 4-2 – Principais componentes da estrutura do ensino formal após a LBD de 1996 e suas leis complementares (até março de 2017)	249

Lista de Gráficos

Gráfico 2-1 – Índice de Gini para a renda individual mensal de todos os trabalhos, ao longo do PNB <i>per capita</i> e ao longo do tempo. Brasil, 1960-2015.....	82
Gráfico 2-3 – Concentração da renda individual anual (DIRF) todas as fontes nos estratos mais elevados – reproduzido de Souza (2016). Brasil 1926-2013.	87
Gráfico 2-4 – Tendências do Salário mínimo real e da Inflação antes e depois dos planos de estabilização. Brasil, 1948-1979.	93
Gráfico 2-5 – Índices de inflação e valores reais do Salário Mínimo (média últimos 12 meses). Brasil, 1940-1979.	94
Gráfico 2-6 – Índice de Gini para as rendas domiciliar <i>per capita</i> , individual de todas as fontes e de todos os trabalhos. Brasil, 1976-2015	109
Gráfico 2-7 – Evolução da inflação (IPCA). Brasil, jan./1986-nov./1993	111
Gráfico 2-8 – Efeitos (percentuais) da educação sobre os rendimentos e os respectivos coeficientes de determinação (R^2) das regressões. Brasil, 1976-2015.	119
Gráfico 2-9 – Contribuição da variação dos componentes da equação para a tendência da desigualdade de renda do trabalho (1976=0). Brasil, 1976-2015.....	120
Gráfico 2-10 – Evolução da média dos anos de estudo e da proporção dos níveis de ensino na população ocupada. Brasil, 1976-2015.....	121
Gráfico 2-11 – Evolução da média da renda de todos os trabalhos – tendência geral e por níveis de ensino (em R\$ de 05/2015). Brasil, 1976-2015.....	122
Gráfico 2-12 – Evolução da média da renda de todos os trabalhos por níveis de ensino (em R\$ de 05/2015 - Escala logarítmica). Brasil, 1976-2015.	123
Gráfico 2-13 – Relação entre oferta e renda relativas	127
Gráfico 2-14 – Evolução dos coeficientes de regressão que expressam o efeito dos anos de estudo sobre a renda do trabalho principal	132
Gráfico 2-15 – Distribuição das rendas e do intelecto segundo Otto Ammon	149
Gráfico 2-16 – Taxas de retorno pelo investimento em capital humano ao longo de diferentes etapas do ciclo de vida, segundo Heckman (2006b).....	162
Gráfico 2-17 – Média da renda do trabalho (em R\$ de 2015) para cada ano de estudo. Brasil, 1993.	168

Gráfico 2-18 – Distribuição dos efeitos causais da educação sobre o logaritmo da renda, compilados por David Card (1999)	182
Gráfico 4-1 - Número de matrículas no ensino superior, Brasil (1907-2012)	243

Lista de Quadros

Quadro 4-1 - Estrutura Regulamentada do Ensino Médio após a Reforma Francisco Campos (1931)	229
Quadro 4-2 - Estrutura Regulamentada do Ensino Médio após as Leis Orgânicas de Gustavo Capanema (1942-46)	235

Lista de Tabelas

Tabela 2-1 - Concentração nos estratos mais elevados a partir da PNAD e da DIRPF, considerando renda individual de todas as fontes. População com 18 anos de idade ou mais. Brasil, 2012.	84
Tabela 4-1 – Frequência à Escola pela população livre com entre 6 e 15 anos de idade. Brasil, 1872	216
Tabela 4-2 – Condição de alfabetização das populações livre e escrava. Brasil, 1872.....	217
Tabela 4-3 – Evolução do Número de Unidades Escolares (Estabelecimentos). Brasil, 1932-1953.....	237
Tabela 4-4 – Evolução das Matrículas no Ensino Médio – Todas as categorias de ensino. Brasil, 1934-1958.	238

Sumário

Introdução	18
Capítulo 1 - A Sociologia e a desigualdade de renda	25
1.1. Introdução	25
1.2. Desigualdades sociais e desigualdade de renda: poder, pertencimento e prerrogativas	28
1.2.1. Sobre as desigualdades sociais	28
1.2.2. Sobre a desigualdade de renda	33
1.3. Índices de desigualdade: medidas neoclássicas, apropriações sociológicas	36
1.3.1. Fundamentos neoclássicos das medidas de desigualdade	36
1.3.2. Renda, Bem-estar e Prerrogativas	39
1.3.3. Alguns impasses na mensuração da renda	43
1.3.3.1. Inflação	43
1.3.3.2. Renda permanente e volatilidade	44
1.4. Crescimento vs. Desigualdades	47
1.5. As classes sociais e as desigualdades interpessoais de renda	51
1.6. O crescente interesse pela renda	54
1.7. Breve recapitulação e próximos passos	57
Capítulo 2 - Trajetórias da desigualdade de renda: curvas e embaraços	59
2.1. Introdução	59
2.2. A curva para além de Kuznets	62
2.2.1. Tese e antítese	62
2.2.2. Tentativas de generalização e síntese	71
2.2.2.1. Educação e tecnologia	71
2.2.2.2. Nem toda curva é de Kuznets	79
2.3. Nosso próprio U-invertido?	81
2.3.1. Visão Geral: tendências empíricas e limites de informação	81
2.3.2. O primeiro momento: os estudos iniciais e o levante da desigualdade de renda no Brasil	91
2.3.3. Onde estiveram os sociólogos?	102
2.3.4. O segundo momento: crises, flutuações e queda	108
2.3.5. Onde estão os sociólogos?	115
2.4. Reavaliando a queda dos retornos	118
2.5. Considerações finais	133
Capítulo 3 - Educação e retornos: a saga do Capital Humano	135
3.1. Introdução	135
3.2. Capital Humano, mede-te a ti mesmo	137
3.2.1. O enigma do crescimento	137
3.2.1.1. O valor da vida e a riqueza das nações	138
3.2.1.2. Um ingrediente para o crescimento	142
3.2.2. Habilidades inatas, grandes inimigas	145
3.2.2.1. Discursos sobre a origem das desigualdades de renda entre os homens	147
3.2.2.2. A corrida da educação contra a eugenia	153
3.2.2.2.1. Da produtividade intelectual às capacidades (ou habilidades) socioemocionais: um novo tipo de capital humano, novas formas de retorno pela educação	159

3.2.3. A equação de rendimentos e as taxas de retorno pela educação	164
3.2.3.1. <i>Fundamentos básicos: a produção dos retornos como efeito da passagem do tempo</i>	164
3.2.3.2. <i>Efeitos causais da educação e o “problema da habilidade”</i>	174
3.3. “Retornos” e viés por omissão da “habilidade” na Sociologia.....	183
3.4. Educação, capital humano e modificação do comportamento: visões críticas.....	188
Capítulo 4 - A educação para quem e para quê?	192
4.1. Introdução	192
4.2. Educação para nobres: um épico europeu	194
4.3. Educação para cidadãos: um sonho americano	202
4.4. Educação para os brasileiros: uma epopeia	211
4.4.1. Dos primórdios ao fim do Império: nossos nobres bacharéis.....	211
4.4.2. O escorço de educação dualista no alvorecer da República	220
4.4.3. A organização do sistema de ensino nacional e a tentativa de institucionalização do dualismo	226
4.4.4. Outros dualismos e desigualdades persistentes: da Ditadura Militar à década de 2010.....	240
4.5. Educação pra quê?	251
Conclusão	253
Referências Bibliográficas	256
Apêndices	270
Modelo dos Diferenciais Compensatórios – Mincer (1958)	270
Modelo da Identidade Contábil – Mincer (1974).....	275

Introdução

Com frequência, tanto em discursos leigos como acadêmicos, toma-se como tácita a suposição de que a escolarização seria análoga a um investimento econômico em capital físico: adquirir mais educação seria fomentar capacidades produtivas e, consequentemente, ansiar pelos “retornos” que se manifestariam por meio de maiores rendimentos. De fato, há inúmeras atividades que requerem capacidades e conhecimentos especializados. Além disso, em larga medida, pessoas mais escolarizadas são mais bem remuneradas.

No entanto, tais evidências não implicam que o mecanismo subjacente seja mesmo aquele vigente numa situação de investimento. Em primeiro lugar porque a educação escolar obrigatória é generalista, não engendrando conhecimentos técnicos ou diretamente aplicáveis ao trabalho. Em segundo lugar, porque a recompensa proporcional à produtividade depende, do lado daquele que remunera ou paga por serviços, da possibilidade de observar, quantificar e atribuir valor ao trabalho – algo que se torna tão mais improvável ou de difícil realização quanto mais o produto ou serviço seja intangível, fruto de processo coletivo ou dependente de avaliações subjetivas. Ademais, porque os determinantes institucionais (formais e informais) das formas de pagamento incluem em si avaliações sobre a “justeza” da remuneração, sua adequação ao *status* ocupacional, além, claro, dos direitos e prerrogativas diferenciais conquistadas por meio de pressão corporativa e estratégias de fechamento e monopolização exercidas por determinados grupos. Nesse último caso, aliás, a própria pertença a algum desses grupos portadores de direitos específicos pode ter como requisito a posse de certo nível educacional ou qualificação específica; situações em que a escolaridade se correlacionaria com remuneração sem necessariamente estar associada à produtividade.

Embora não restem dúvidas sobre a associação positiva entre anos de estudo (ou graus completos) e renda do trabalho (e até mesmo outras rendas), o que merece ser questionado é esse canal específico de relação causal. A depender do mecanismo subjacente a essa relação, políticas educacionais podem não cumprir o papel de serem também as melhores políticas de promoção do desenvolvimento social, de inclusão produtiva e de fomento à produtividade agregada. Com isso, esbarramos na questão dos limites do que se pode esperar dos “investimentos” em educação – ainda que inúmeros outros importantes propósitos coletivos e individuais venham de fato a ser conquistados por essa via. A dominância política e também analítica de ideias caudatárias à Teoria do Capital Humano explica a recorrência – e, por vezes, insistência – da prática de definir os efeitos da educação sobre a renda exclusivamente como “retornos”.

Exceto pela própria Economia, as Ciências Sociais não aprofundaram reflexões específicas sobre a relação entre escolarização e rendimentos. Talvez em virtude da disputa de fronteiras disciplinares, certa “divisão do trabalho” emergiu, legando a renda à Economia e as classes à Sociologia. E nessa última, diversos teóricos tenderam a enquadrar os patamares e a distribuição dos rendimentos (e da própria escolarização) como mero fenômeno sucursal da estrutura de classes – que não requereria exame detido ou particular. Pelo contrário, ousar fazê-lo seria incorrer no risco de ser acusado de “economicismo”.

Por certo, mirar as desigualdades de renda não esgota o tema das desigualdades sociais, em sentido lato. Ainda assim, e independentemente de ser causa ou consequência da estrutura de classes ou da distribuição educacional, trata-se de uma dimensão empírica e observável que pode dar acesso privilegiado a aspectos não contemplados a partir de outros pontos de vista. Uma abordagem sociológica sobre a renda se faz necessária não para desbancar teorias precedentes (seja da Economia ou da própria Sociologia), mas para que não restem pontos cegos na explicação das hierarquias sociais.

Contudo, na antessala de uma teoria alternativa, que fosse eventualmente portadora de ambições de mesma envergadura, reside a necessidade de avaliar a performance empírica da explicação pelo Capital Humano, de compreender as bases da insistência nas noções de investimento e retornos e, por fim, de elencar e costurar um arcabouço de hipóteses substitutivas. Naquela antessala reside o escopo do presente trabalho. Cada um dos capítulos consiste de um estudo relativamente autocontido – porém articulado aos demais – em que tais propósitos são perseguidos a partir de diferentes perspectivas.

A reflexão inicia-se justamente pela localização da renda (em geral, não apenas do trabalho) e sua distribuição no escopo maior das desigualdades sociais pelas quais se interessam as Ciências Sociais. Nesse primeiro capítulo, esforços são dirigidos para estabelecer a importância específica de tal objeto de pesquisa. O enquadramento alternativo proposto baseia-se na ideia de que a distribuição de qualquer bem socialmente valorizado, a renda inclusive, é fruto da consideração social e de processos de fechamento que concedem poderes e prerrogativas exclusivas. Nesse sentido, as vantagens decorrentes de maiores patamares de renda são decorrência de aspectos relacionais e se configuram também como vantagens propriamente relacionais. Sob esse ponto de vista, eventuais críticas ao individualismo, ao economicismo ou ao automatismo (que supostamente seriam quase intrínsecos à análise da renda) simplesmente não são cabíveis. Discute-se ainda sobre as formas pelas quais essa concepção se liga a conceitos e processos econômicos comumente associados à desigualdade de renda – dentre eles o bem-estar e o desenvolvimento – e sobre como é possível fazer uma leitura e apropriação, sob tal perspectiva, dos indicadores empíricos convencionais.

A partir do segundo capítulo, o foco se estreita nas desigualdades da renda auferida especificamente na esfera do trabalho. O objetivo é discutir de forma mais detida a leitura dos efeitos da educação e apresentar evidências de que, no Brasil, a relação entre renda e educação não parece corroborar a interpretação do Capital Humano. Segundo algumas

leituras estabelecidas, o levante da concentração da renda nas décadas de 1960 e 1970 seria sintoma da escassez de mão-de-obra qualificada, face ao crescimento econômico acelerado – enquanto a queda recente da desigualdade da renda do trabalho, em contrapartida, seria a reversão daquele antigo processo. Teríamos assim, uma espécie de Curva de Kuznets na história de nossas desigualdades, guiada não apenas pela transição setorial, mas pela corrida entre oferta e demanda por educação.

No entanto, a dinâmica empírica das quantidades e preços no mercado de trabalho não parece revelar uma insatisfação generalizada da demanda por capacidades e qualificações escassas. Todo e qualquer passo na direção do avanço educacional foi seguido de quedas dos diferenciais de rendimentos – quando, sob demanda insatisfeita, seria esperado observar manutenção ou mesmo levante desses indicadores: se algo é escasso, há, afinal, disposição para pagar mais por ele. Ainda assim, houve, em algum nível, no mesmo período, algum crescimento da produtividade agregada do trabalho. Noutras palavras, a oferta da educação correlacionou-se com algum avanço da produtividade (ainda que não seja possível afirmar que foi sua causa), mas seu comportamento não se afinou com as expectativas sobre a renda e a demanda, sob a hipótese nula do Capital Humano – para usar do jargão estatístico.

O descompasso entre educação, produtividade e renda, no entanto, não parece ser suficiente para deslocar ou, ao menos, remover a força da perspectiva consolidada. Argumentarei que, em parte, isso se justifica pela plasticidade do modelo analítico – característica já presente no modelo original da Curva de Kuznets e que persiste nas versões da “corrida entre a educação e a tecnologia”, fundadas no trinômio oferta-procura-productividade. Uma narrativa plástica sobrevive a testes de hipótese, por sua capacidade de remendar a si própria; porém, ao abdicar do reconhecimento de seus próprios limites, compromete, pela insistência no foco estreito, o desenvolvimento da compreensão do fenômeno substantivo e o nascimento de teorias alternativas.

O terceiro capítulo, por sua vez, volta-se à discussão sobre as razões do predomínio da perspectiva do Capital Humano dentro e fora do âmbito acadêmico. A argumentação se sustenta em dois pontos principais. Em primeiro lugar, afirmo que tomar a educação como um investimento foi uma estratégia que teria solucionado parte dos enigmas sobre o crescimento econômico e sobre o desenvolvimento técnico que rondavam o pensamento econômico nas décadas de 1950 a 1970 – afigurando-se como conveniente teoricamente para economistas e interessante para políticos e planejadores. Em segundo lugar, a ênfase na educação como fonte de um tipo de “capital” passível de desenvolvimento em qualquer indivíduo reforçou a noção normativa de que haveria uma igualdade fundamental entre os seres humanos – e de que as desigualdades são derivadas, não primitivas. A Teoria do Capital Humano é um forte golpe contra leituras inatistas, racistas e de segregação moral, afinando-se ao igualitarismo fundamental caro às teorias da justiça contemporâneas e – ao mesmo tempo e até mesmo – ao suposto sociológico de que desigualdades são construções sociais. No contexto do pós-guerra, de quando data sua emergência, essa ainda não era uma postura completamente trivial. Obviamente, as vantagens igualitárias de tal perspectiva normativa não decorrem apenas da visão investimento-retorno – de forma que ganhos analíticos e morais estão dissociados.

Veremos ainda que o fundamento operacional para o cálculo dos “retornos” é frágil: assume-se, por petição de princípio, que a educação seria de fato um investimento – tudo se passa como se a questão a responder pelas equações mincerianas de rendimentos fosse a seguinte: “assumindo que a educação traz retornos, que retornos ela traz?”. Os valores estimados para os efeitos da educação em modelos estatísticos são, na realidade, compatíveis com quaisquer processos de vantagens cumulativas ao longo do tempo, não expressando necessariamente o processo específico de “juros sobre juros”, típico dos investimentos e retornos.

O trabalho finda, no quarto capítulo, com um ensaio de interpretação – onde arrisco, por meio da leitura histórica da construção das desigualdades sociais ligadas à educação, passos que permitirão ler, embora apenas de forma indireta e derivada, a relação entre sistemas de ensino e resultados no mercado de trabalho. Há um patente afastamento da mirada direta sobre a renda do trabalho; mas trata-se, apenas de uma contribuição parcial; uma etapa necessária para a construção de uma interpretação mais ampla tanto sobre a educação, quanto sobre a renda do trabalho.

O ensaio desse capítulo se guia pela leitura da trajetória de nossos sistemas de ensino, desde a origem, com base na definição geral de desigualdade social como fechamento e prerrogativas. Em tal narrativa, a importância social da educação é, *em parte*, definido de antemão e no longo prazo. Podem ter sido gestadas no mercado de trabalho, mas são fundamentalmente endossadas no âmbito do Estado – para, então, retornar sob a forma de valorização social (inclusive rendimentos). Do ponto de vista histórico, grupos educados eram identificados a grupos de elite e dominantes – tratava-se mais da coroação e complementação de uma série de privilégios pré-existentes, ao invés da estrita construção desses. Através de uma análise da evolução do sistema educacional brasileiro (tendo como contraponto aspectos dos casos da França, Alemanha Inglaterra e EUA), evidencia-se que a transformação da educação (em especial a de caráter generalista, não vocacional) – em atributo da cidadania e serviço público para as massas – foi um processo lento e gradual, permeado por inúmeros mecanismos de manutenção certos de privilégios, bem como por estratégias de erigir outros. Ainda que seja distinta, essa interpretação converge com teorias sobre credencialismo e grupos de *status*. Cabe dizer ainda que o processo de expansão, massificação e democratização se move num contínuo e ainda está em curso. Não é possível identificar, nesse contínuo, episódios ou momentos históricos específicos em que a educação passou de atributo das elites para marca dos cidadãos e requisito do mercado de trabalho.

Capítulo 1 - A Sociologia e a desigualdade de renda

1.1. Introdução

A renda e sua distribuição podem ser encaradas como um objeto de interesse sociológico. Para qualquer pessoa, leiga ou especialista, é bastante intuitiva a importância que os rendimentos monetários (em particular, aqueles auferidos via trabalho) possuem na construção de oportunidades e hierarquias numa sociedade de mercado. Todavia, o tema nunca atraiu muitos olhares em nossa área – o que não é de todo injustificado. Sociólogos frequentemente se preocuparam com as características que seriam pretensamente mais perenes das desigualdades sociais, recorrendo às classes e à estrutura ocupacional como objeto privilegiado – é o que fazem, por exemplo, as influentes vertentes de estudo sobre realização de status ou as contemporâneas versões da análise de classe. Soma-se a isso o fato de que a renda é um objeto caro à Economia, que tradicionalmente lança mão de estratégias analíticas cujos princípios, frequentemente, chocam-se contra os nossos.

Porém, é exatamente o caráter híbrido – de estabilidade e fluidez – que torna a renda um fenômeno interessante e que possui dimensões não redutíveis aos modelos convencionais sobre classes sociais. Por um lado, fluxos regulares de dinheiros garantem a estabilidade dos padrões de vida, o acesso a certas prerrogativas e a possibilidade de projetar e realizar objetivos de mais longo prazo. Por outro, rendimentos são o recurso social mais fluído e passível de transferência interpessoal – diferentemente de conhecimentos, credenciais, capital social etc. Tanto os patamares e níveis de renda quanto sua instabilidade podem ser foco de análise. Este capítulo tem o propósito de apresentar

perspectiva sociológica sobre o assunto, indicar formas de abordagem e elencar as lacunas da análise sociológica, que retiram do tema a sua importância.

Por “renda” compreendo as quantias pagas *regularmente*, seja como *contraprestação* à provisão de bens e serviços, seja *sem contraprestação*, em decorrência, por exemplo, de direitos. Central aqui é a *regularidade* – ou seja, são pagamentos que se repetem no tempo com frequência razoavelmente pré-determinada. Nesse sentido, não são fluxos episódicos de dinheiro, mas *expressão de vínculos sociais relativamente perenes*; que, ao mesmo tempo, incorporam desigualdades previamente existentes entre fonte pagadora e recipiente e contribuem para produzi-las, ampliá-las ou reforçá-las.

Os tipos de renda são vários. Trabalhadores recebem salários; empresários, lucros; o capital físico e a participação na propriedade empresarial geram dividendos ou rendem juros; da terra obtêm-se aluguéis e arrendamentos; de propriedade intelectual, *royalties* – e assim por diante. Esses são aqueles que envolvem contraprestação no mercado. De forma mais ampla, podemos também abarcar doações (mesadas, filantropia etc.), transferências (benefícios previdenciários, assistenciais etc.) e outros tipos (aluguéis, juros de investimentos financeiros etc.); que podem ter envolvido contraprestações anteriores ou simplesmente serem decorrentes da pertença a um grupo social – por exemplo, a família, no caso de certos tipos de doação; ou o Estado-Nação, em caso de benefícios assistenciais. Neste capítulo, abordo a renda de forma geral, embora o objetivo da tese seja tratar especificamente da renda do trabalho. O propósito aqui é apresentar um arcabouço conceitual mais geral, por isso a restrição não é necessária.

O valor dos pagamentos não só expressa como também ajuda a construir posições de inferioridade ou superioridade. O montante pago informa sobre como a pessoa recipiente é valorizada, num sentido amplo – e, por vezes, também moral. É óbvio que o valor monetário é apenas uma das dimensões nas quais se expressam desigualdades em relações de pagamento/recebimento. Razoável parcela das disputas e barganhas salariais *não*

dizem a respeito apenas às quantias, mas também às formas de pagamento – portanto, às qualidades e tipos de vínculo estabelecidos no espaço de trabalho (TILLY, 1998, cap. 2). Mas as recomendações de que “não devemos olhar somente para a renda” foram talvez tão enfatizadas, que levaram à minimização de sua relevância. Uma agenda específica de estudos dos rendimentos deve fundar-se exatamente no exame das *quantias* pagas e de sua forma agregada. Ou seja, trata-se de uma investigação sobre os determinantes dos ganhos individuais e da distribuição da renda na população. Esse é um domínio que até agora foi quase exclusivo dos economistas.

Na seção que se segue, farei uma reflexão sobre o significado da desigualdade de renda no escopo mais amplo das desigualdades sociais. Na terceira seção, exponho os fundamentos subjacentes aos índices de desigualdade e argumento sobre como podemos utiliza-los à luz da perspectiva proposta. Discuto ainda sobre alguns limites e dilemas relacionados à mensuração e interpretação das informações sobre rendimentos. Na quarta seção mostro a importância de se conceber as desigualdades em termos relativos – o que faz com que o tema não seja redutível à melhoria do bem-estar pela via do crescimento econômico. Na quinta seção argumento que as desigualdades de renda não são redutíveis às desigualdades de classe e a algumas abordagens tradicionais da Estratificação Social. Por fim, apresento um breve panorama dos desenvolvimentos recentes nesse tema dentro da Sociologia e argumento em prol da necessidade de mais reflexões de caráter teórico e conceitual na área – para o que este capítulo pretende contribuir.

1.2. Desigualdades sociais e desigualdade de renda: poder, pertencimento e prerrogativas

1.2.1. Sobre as desigualdades sociais

Do ponto de vista sociológico, desigualdade de renda é desigualdade do quê¹? Se assumirmos que a Sociologia se ocupa das “desigualdades sociais”, como essas se associariam aos possíveis formatos da distribuição de rendimentos? Em primeiro lugar, é necessário estabelecer um quadro para pensar desigualdades sociais de forma geral para então localizar, em seu interior, o problema das desigualdades de renda.

Proponho as desigualdades sociais como *desigualdades de prerrogativas (entitlements)* – num sentido que remete àquele proposto por Amartya Sen (1981)² e posteriormente expandido por Ralf Dahrendorf (1990). Nessa acepção específica, prerrogativas são direitos de *reivindicar legitimamente* o acesso a bens e serviços. Sen restringe seu conceito às relações de posse material, embora reconheça possa caber a outros domínios. Dahrendorf (1990) dá esse passo adicional, estendendo-o para diversas relações de assimetria, e observa que a carga normativa da prerrogativa (i.e., referente ao reconhecimento da legitimidade) é a dimensão central. Prerrogativas são regras e normas sociais *legítimas* dotadas de grande

¹ A questão “igualdade de quê?” remete ao trabalho de Amartya Sen (1980, 2010). Sen, no entanto, em sua formulação original, tinha em mente a análise ética e o estabelecimento de princípios de uma filosofia da justiça distributiva – e não uma teoria descritiva e explicativa sobre as desigualdades empiricamente observadas. Ele argumenta que qualquer filosofia moral moderna ou contemporânea é igualitária em algum plano ou dimensão que considera mais fundamental. Isso permite, do ponto de vista normativo, a ocorrência de desigualdades em espaços considerados menos importantes. Por exemplo, alguns consideram que, se há igualdade de condições, é legítima a desigualdade de resultados – e assim por diante. Algum fundamento igualitário seria necessário e sempre presente. “Igualdade de quê?” refere-se justamente ao inquérito sobre esse pilar de cada filosofia moral. Não creio que um sociólogo deva responder a essa pergunta *nos mesmos termos* colocados por Sen. Mas fato é que a noção de igualdade social subjacente a boa parte de nossos estudos permanece frequentemente vaga ou pouco informativa – e indagar sobre sua natureza e características básicas é pertinente. Em verdade, parece-me que um leve deslocamento da pergunta original torna o empreendimento mais fácil: “desigualdade de quê?”. Para um filósofo moral, o ponto de partida é geralmente a aquela igualdade fundamental, que fundamenta princípios de justiça. Um cientista social frequentemente parte do inverso, das hierarquias e assimetrias. Por ora, cabe indagar: existiria algum fenômeno ou característica sociológica mais fundamental à qual poderíamos remeter a noção de “desigualdades sociais” e dentro dela localizar a desigualdade de renda?

² Em *Poverty and Famines*, Sen argumenta situações de pobreza e fome se devem menos à escassez de recursos e comida e mais às convenções sociais que determinam os mecanismos de acesso a esses bens – convenções essas que são revestidas de legitimidade, ascendendo inclusive ao estatuto de leis. Em suas palavras, “*an entitlement relation applied to ownership connects one set of ownerships to another through certain rules of legitimacy*” (1981, p. 1).

fixidez. Sob este ponto de vista, trata-se de um conceito intrinsecamente relacional. É aquilo que socialmente nos é concedido fazer ou ter; aquilo a que podemos reivindicar; aquilo do que nos sentimos merecedores etc. Envolve necessariamente um sujeito desses direitos e uma contraparte que os reconhece. Uma prerrogativa não existe apenas em uso, mas também em potencial. É, pois, um poder, mas num sentido mais específico do que o conceito weberiano³.

A noção de prerrogativa pode ser lida como uma forma de generalizar um aspecto contido no conceito de cidadania: “*basic rights are entitlements. They include constitutionally guaranteed rights associated with membership of a society. Citizenship rights have their place in this context*” (1990, p. 11- ênfase minha). Noutras palavras, a cidadania é um conjunto de prerrogativas associado ao pertencimento a uma sociedade. Aqui entra uma segunda noção que considero central para o tema em pauta: a ideia de que prerrogativas e direitos decorrem da participação em grupos. Nesse ponto, Dahrendorf não é nada original. Theodore H. Marshall, em seu trabalho clássico, já atrelava a cidadania à “participação integral na comunidade” (1967, p. 62). Concordando com a definição, Talcott Parsons dirá que cidadãos são os “membros plenos da comunidade societal” (1965, p. 1010)⁴. A ênfase em todas essas definições repousa na a ideia de que membros usufruem das mesmas prerrogativas pelo mero fato do pertencimento.

Na literatura sociológica de língua inglesa, este uso da noção de *membro*, por caminhos um pouco tortuosos⁵, remete Weber (2000) – especificamente ao seu verbete

³ O próprio Weber reconhece o caráter vago da noção que propôs: “O conceito de poder é sociologicamente amorfo. Todas as qualidades imagináveis de uma pessoa e de todas as espécies de constelações possíveis podem pôr alguém em condições de impor sua vontade numa situação dada” (1999, p. 33).

⁴ A estranha expressão cunhada por Parsons, “comunidade societal” (que remete simultaneamente a *Gemeinschaft* e *Gesellschaft*), justifica-se devido ao fato de que o grupo de referência (ao qual se pertence) dos debates sobre cidadania é o Estado-Nação, entidade abstrata e associativa (contratualmente, inclusive) por suposto.

⁵ Na versão americana de *Economia e Sociedade*, lemos que “*a party to a closed social relationship will be called a member*” (1978 [1968], p. 44). O mesmo trecho, no entanto, na versão em português, diz: “*Aos participantes de uma relação social fechada denominamos sócio*” (2000, p. 27- ênfase minha). O interessante é que o termo original em alemão é *genosse*, que pode ser traduzido como associados em uma relação econômica (sócios, afinal) ou então como “camaradas”, que pode remeter tanto à amizade e companheirismo, como à forma de tratamento comum entre membros de partidos e associações especificamente de esquerda (*genosse* era, afinal, já na época

sobre relações sociais abertas e fechadas (parágrafo §10, em “*Conceitos Sociológicos Fundamentais*”). Uma relação social fechada se define pela exclusão, limitação ou condicionamento da participação de indivíduos. O objetivo mais geral é monopolizar oportunidades e recursos – e de modo nada fortuito, essas vantagens exclusivas são denominadas por Weber de “direitos”. Membros são, afinal, os participantes dessas relações fechadas, que gozam de direitos (prerrogativas, nos nossos termos)⁶.

Na formulação mais ampla, *desigualdades sociais* são aquelas decorrentes de prerrogativas associadas à pertença⁷. O enfoque aqui proposto é baseado na ordem das interações, nas regras e no reconhecimento. O pertencimento pode ser relativamente difuso (fazer parte de um grupo de amigos, por exemplo) ou ter regras de exclusão muito explícitas e bem definidas (exigência de documentos, certificados, ou até critérios adscritivos, como raça e gênero). Da mesma forma, as prerrogativas associadas a cada grupo podem ser mais ou menos abrangentes e dizer respeito a inúmeras dimensões da vida social. Por ora, trata-se simplesmente de um princípio bastante genérico – que, no limite, permitiria pensar desigualdades em termos bastante abrangentes, não obstante também difusos.

É importante destacar que todo grupo perene que confere prerrogativas exclusivas aos membros é um *grupo de status*, no sentido weberiano: relações caracteristicamente

de Weber e desde o último quarto do século XIX, a forma como se chamavam os participantes do Partido Socialista Operário da Alemanha). Não é o caso aqui de reivindicar qualquer desembaraço de uma possível querela entre tradutores. Fato é que a noção de *membro* (e não a de *sócio*) passou a catalisar, na literatura anglófona e com reverberações por toda produção sociológica internacional, o estatuto de pertencimento a uma relação social fechada.

⁶ Frank Parkin (1979) observa, surpreso, que Weber não deu grandes consequências analíticas às noções de relações sociais fechadas e de pertencimento. É o próprio Parkin que se encarrega de estender e generalizar a noção de *fechamento social* (*social closure*) como pilar da estratificação social. Em sua teoria, a desigualdade social é produzida quando grupos apropriam-se de vantagens por meio da *exclusão* ou da *usurpação* de outros. Outros sociólogos observaram também a riqueza da noção de relações sociais fechadas e propuseram conceitos análogos para explicar desigualdades sociais (penso aqui, por exemplo, nas noções de *relações de emprego abertas* e *fechadas*, tais como propostas por Sørensen e Kalleberg – cf. SØRENSEN; KALLEBERG, 1981; SØRENSEN, 1994). Mas a formulação de Parkin talvez tenha se tornado a mais influente e, que mesmo não sendo sempre diretamente aplicada, inspirou importantes trabalhos na área (e.g. GRUSKY; SØRENSEN, 1998; WEEDEN, 2002).

⁷ É importante ressaltar que essa definição de desigualdade social, apesar de inspirada em Dahrendorf, não é aquela adotada por esse autor. Sobre seu conceito, ver “*On the origin of social inequality*” (1962).

fechadas que visam justamente a “monopolização de bens ou oportunidades ideais e materiais” (WEBER, 1999, p. 183). O limite, em abstrato, é a formação de verdadeiras castas e a evitação do contato físico com aqueles considerados “inferiores” (1999, p. 181)⁸. É exatamente neste sentido que Marshall se refere ao *status de cidadão* – sublinhando: nessa acepção, a cidadania diz respeito ao pertencimento a um grupo de *status*.

Por simplicidade, podemos assumir que o Estado e o mercado são os eixos fundamentais da distribuição das prerrogativas sociais nas sociedades modernas. Obviamente, essa configuração contemporânea é fruto de um processo que nada teve de automático: a história que conta o avanço dos Estados-Nação e do mercado é também a história da submissão de inúmeros particularismos e especificidades sociais a essas formas de organização. Ainda que a diversidade subsista, já não existe completamente sem se comunicar com a esfera política e com a esfera econômica, tal como hoje as concebemos. A cidadania tem hoje caráter imprescindível, assim como o acesso aos mercados.

Em verdade, a moderna noção de cidadania está ligada ao propósito de universalização do *status*, isto é, da extensão da condição de membro do Estado-Nação pretensamente a todos os indivíduos – um alargamento, que no, limite, implica na própria dissolução da fronteira simbólica de que consiste o próprio *status*. Sua ignição, conforme Marshall, é o ideal de abolir os estamentos e ranqueamentos sociais e eliminar privilégios exclusivos. Para o bem do paroxismo: incluir *todos* na condição de exclusividade da relação fechada que é o grupo de *status*, a ponto de que já não haja exclusividade alguma⁹. Em sua

⁸ Mas a literatura em geral caracterizou os grupos de *status* ou estamentos menos pelo fechamento e mais pelos diferenciais honra (prestígio) – o que em grande medida decorre de uma leitura distorcida que se propagou inadvertidamente a partir dos usos desse termo feitos por Pitirim Sorokin (1998 [1927]) – como muito bem argumenta Aage Sørensen (1994, p. 231). E foi a partir dessa leitura distorcida que se abriu a possibilidade de entender *status* como uma categoria gradacional, unidimensional e sintética de características socioeconômicas, tal como utilizada nos estudos sobre *status-attainment* (BLAU; DUNCAN, 1967; DUNCAN, 1961; SEWELL; HALLER; PORTES, 1969; FEATHERMAN; HAUSER, 1976) – o que não se fez sem controvérsia (GOLDTHORPE; HOPE, 1972; HODGE, 1981).

⁹ O universalismo e a universalização de prerrogativas parece ter sido, desde sempre nas ciências sociais, o antídoto contra as desigualdades. Talvez a começar por Marx, já na *Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* (2015): a afirmação central desse texto é a de que o proletariado – que ali figura pela primeira vez sua obra – e não a burocracia estatal, como queria Hegel, seria a “classe universal”, cujos interesses, ao serem satisfeitos, promoveriam uma síntese de inclusão social ou reconciliação; os trabalhadores, por serem os

realização real, o problema da cidadania descolou para o nível dos Estados-Nação o problema das fronteiras entre grupos. Mas daqui retiramos uma noção teoricamente importante: a *extensão do pertencimento* é o fator de promoção da igualdade, neste sentido sociológico proposto.

A reflexão ampla sobre desigualdade permite compreender que a universalização da cidadania não é o mesmo que um “grau zero” desigualdade social. Se concebermos a infinita quantidade de grupos efetiva ou virtualmente existentes, e as também infinitas possibilidades de pertencimento (incluindo aqueles aspectos vagos), torna-se de fato impossível pensar em igualdade *lato sensu*. Somos levados a concluir que, para o sociólogo, não há, nem haverá, perfeita – ainda que seja possível que certos âmbitos, inclusive os mais centrais – condição de igualdade.

A cidadania ela mesma pode ter graus e realizações parciais para diferentes indivíduos: o Estado-Nação pode criar categorias e segmentação da inclusão que propõe. É nesse sentido que Esping-Andersen (1991) argumentou que o Estado é promotor de estratificação social¹⁰. Além disso, as prerrogativas decorrentes da cidadania variam ao longo do tempo e entre países. O conteúdo do que se considera atributo básico do cidadão e está sempre em disputa. Quem deve prover os bens socialmente valorizados ou tidos como essenciais também varia: por exemplo, mercado, Estado ou a família (cf. ESPING-ANDERSEN, 1999). E aqui nos esbarramos com as fronteiras noção de cidadania.

Segundo a abordagem aqui adotada, enquanto houver uma distribuição não aleatória e não uniforme, associada a direitos e poderes desigualmente distribuídos em qualquer grau, é possível dizer que há desigualdade. Nesse sentido, o critério limite para a avaliação *puramente descritiva* da igualdade social acabará se aproximando – paradoxalmente –

últimos, alavancariam todo o resto. Em Weber também é por meio de ideais universalistas é que se supera o particularismo das relações fechadas – tema que foi extremamente bem desenvolvido em sua Sociologia da Religião (cf. PIERUCCI, 2006; FREITAS, 2007). E Parsons também considera que o caminho da igualdade nas sociedades modernas segue a trilha do universalismo (PARSONS, 1970).

¹⁰ . E é também nesse sentido que podemos ler a concessão seletiva de direitos e benefícios sociais apenas a algumas categorias ocupacionais do mercado formal no Brasil de Vargas até a Ditadura Militar – a famosa *cidadania ocupacional* ou *cidadania regulada*, nos termos de Wanderley Guilherme dos Santos (SANTOS, 1979).

de uma versão mais radical que se possa imaginar de um igualitarismo *normativo*. Tal critério limite de “igualdade social sociológica” é, por certo, irrealizável. Ainda assim, tal construto abstrato nos livra de definir um ponto arbitrário de suficiência da igualdade – o que frequentemente está em disputa nos debates sobre cidadania.

1.2.2. Sobre a desigualdade de renda

A posse de dinheiro traz consigo prerrogativas. A moeda é uma ficha ou passaporte de acesso não apenas a bens e serviços, como também a ambientes, relações e chances de vida; assumindo, obviamente, que as regras vigentes envolvem a organização das relações em mercados. Sendo a renda um fluxo regular de dinheiro, ela pode ser compreendida como um *conjunto relativamente estável de prerrogativas concedidas recorrentemente* (cf. DAHRENDORF, 1990, p. 11). Porém, isso não implica que essas são as únicas regras em uso e nem mesmo que as coisas mais valorizadas apenas são obtidas deste modo. Ademais, as regras vigentes poderiam ser (e de fato já foram) outras. Mas a dominância do mercado como modelo de organização das relações é tão grande e tão estruturada que indivíduos desconhecidos entre si podem realizar transações econômicas sem se conhecer e eventualmente sem sequer falar um idioma comum. O lastro é a confiança em Estados-Nação que garantam as moedas e em instituições que regulem o mercado. O avanço dos Estados e dos mercados é também o avanço do dinheiro como prerrogativa, mesmo entre anônimos.

O tipo ideal do “mercado” é modelo de relação social aberta, na qual nenhuma barreira de entrada estaria estabelecida com base em critérios adscritivos. No entanto, pode-se argumentar que, mesmo nesse tipo puro, há barreiras de entrada: quem não possui a contraparte da troca, não pode participar da relação. Assim, num mercado monetizado, um indivíduo continuamente reabastecido de renda possui prerrogativas estáveis e regulares de participação nesse tipo específico de relação social.

Por certo, as fronteiras do “negociável” e do “precificável” – do que é passível de monetização e troca mercantil – são sempre móveis, dependendo do desenvolvimento histórico dos mercados e do que pode ser por eles concedido. Esping-Andersen (1991), por meio de suas noções de *mercadorização* e *desmercadorização*¹¹, mapeia o processo de expansão ou contração do acesso ao bem-estar por meio de relações mercantis. Quando, por exemplo, o Estado concede regularmente renda assistencial a um indivíduo pobre, está agindo de forma monetizada (i.e. mobilizando dinheiro), mas, ao mesmo tempo, desmercadorizando o acesso à renda (assistência, por definição, não envolve troca ou contrapartida). No entanto, a concessão de renda assistencial, ao invés de produtos ou serviços finais, parte do reconhecimento de que mercados existem e ocupam posições centrais no escopo das regras sociais de acesso a elementos valorizados – persiste uma dimensão mercantil no pano de fundo. A diferença fundamental entre a renda obtida de formas mercadorizada e desmercadorizada é a existência de uma contrapartida ativa no mercado no primeiro caso: a venda de trabalho ou de um produto, por exemplo. A renda desmercadorizada, onde ela existe, por contraste, decorre do mero fato do pertencimento pleno à comunidade societal do Estado-Nação; ou seja, decorre da cidadania. Contudo, isso não significa que todos os cidadãos de um país assim configurado tenham direito a todos ou aos mesmos benefícios¹².

Em certos casos, uma renda assistencial (i.e. não contraprestativa) pode vir acompanhada de forte carga simbólica negativa – principalmente no caso das transferências focalizadas na população pobre. Numa sociedade que valoriza a conquista individual,

¹¹ É importante aqui diferenciar esses conceitos daquele de monetização, que, por sua vez, significa simplesmente o avanço da quantificação em termos monetários.

¹² E aqui novamente nos encontramos com a ideia de Esping-Andersen, do Estado como produtor de estratificação: pode haver uma miríade de prerrogativas, distribuídas de modo a gerar efeitos mais ou menos progressivos em termos distributivos (isto é, no sentido de atuarem mais ou menos como inclusivas). Dentre os cidadãos, nesse sentido, prerrogativas variam na exata medida da diversidade de status existente numa coletividade de cidadãos. E em alguns casos, um *status* específico que dá acesso a um benefício monetário regular pode, preteritamente, ter envolvido contraprestações ativas para a elegibilidade (como as aposentadorias).

programas assistenciais podem estar associados a estigmas de incapacidade e fracasso¹³. Renda, em abstrato, não é sempre algo positivo. É desejável que a força e o valor social das prerrogativas proporcionadas recebimento de pagamentos regulares seja avaliada não apenas conforme o montante em dinheiro, mas também contra o enquadramento institucional e levando em conta a fonte pagadora.

Esses aspectos simbólicos têm grande importância. Nos termos aqui definidos, participar do mercado já é ser um membro com *status* diferenciado – receptor de prerrogativas valiosas por canais socialmente valorosos. Sendo rigoroso, para pertencer a uma classe (situação no mercado), é preciso antes integrar um grupo de *status* (i.e. ser reconhecido como igual, em termos de direitos e poderes para competir). O Estado-nação e o mercado talvez sejam os modelos de relação social mais abertos que já construídos – não obstante, ainda assim, são relações com algum grau de fechamento. Abertura e fechamento se realizam em um contínuo. A quantidade e variedade de prerrogativas desfrutadas dependem, dentre outras coisas, da proveniência e da quantidade de rendimentos auferidos.

* * *

Mas para compreender a abrangência da renda como prerrogativa, outro aspecto que deve ser levado em conta: o que há, em última instância, para ser negociado? Refiro-me ao rol de produtos, serviços e até mesmo alternativas de escolha às quais o dinheiro e os rendimentos dão acesso. Trata-se daquilo que Dahrendorf (1990) denominou *provisões* – e que grosseiramente guarda correlação com o “tamanho” das Economias, conforme mensurado pelo Produto Interno Bruto (PIB). Pensando do ponto de vista das

¹³ Inclusive, argumenta T. H. Marshall, a concepção primitiva dos direitos sociais permeado por essa ênfase negativa foi o que em grande parte embarreirou o desenvolvimento do Estado de Bem-Estar na Inglaterra (a assistência das *Poor Laws* era para os desvalidos, para aqueles que fracassaram; recebe-la, um demérito).

prerrogativas, não se trata apenas do que há para comprar, mas ao que o dinheiro (principalmente aquele regularmente presente) dá acesso – inclusive pela via do prestígio, não apenas da troca. A preocupação subjacente é caracterizar de modo mais completo a desigualdade em termos das chances de vida. Seria virtualmente possível encontrar indivíduos que gozam das mesmas prerrogativas, porém em uma situação de poucas alternativas – um caso de “igualdade na pobreza”, por exemplo. Noutro extremo, poderíamos nos deparar com uma sociedade em que há grande número de posições diferenciadas para ocupar, diferentes âmbitos onde decisões importantes podem ser tomadas e uma plenitude de bens e serviços dos mais variados (em suma, uma riqueza de provisões) e, no entanto, a desigualdade ser tamanha a ponto de que apenas um reduzidíssimo número de pessoas tivesse acesso a tais coisas.

No entanto, o nível de provisões disponíveis é também função do desenvolvimento técnico e da disponibilidade de recursos naturais – aspectos que ultrapassam os limites puramente sociológicos. Não creio que uma definição sociológica sobre de desigualdade de renda precise levar isso em conta. Acredito ser mais interessante nos atermos aos aspectos relacionais. Igualdade social deve ser entendida como a igualdade de prerrogativas (direitos e poderes), dado um conjunto fixo de provisões. O paralelo com a definição de desigualdade da Economia não é casual. Mas discutirei esse ponto com detalhes na seção seguinte.

1.3. Índices de desigualdade: medidas neoclássicas, apropriações sociológicas

1.3.1. Fundamentos neoclássicos das medidas de desigualdade

Economistas assumem que a renda pessoal seja uma medida indireta (*proxy*) do bem-estar individual – que, na acepção mais simples, é avaliado de acordo com o grau de satisfação das preferências individuais. O bem-estar pessoal, nesse sentido restrito, pode ser

entendido como utilidade ou satisfação extraída do consumo de bens e serviços¹⁴. A princípio, então, o bem-estar social seria uma espécie de agregação das utilidades individuais. Como o consumo de bens adquiridos no mercado depende da renda, desigualdade de renda acaba por equivaler à desigualdade de bem-estar e de possibilidades de escolha¹⁵.

O desafio da mensuração da desigualdade de renda é o de avaliar o nível bem-estar de um agregado de indivíduos, dados os recursos sociais de que dispõem. Um índice de desigualdade, deste modo, é um artefato para ordenar situações – reais ou hipotéticas – conforme o grau de bem-estar que promovem.

O arquétipo de uma medida de desigualdade seria:

$$\text{Desigualdade} = 1 - \frac{\text{Bem-estar social efetivamente observado}}{\text{Máximo de bem-estar social possível, dados recursos sociais fixos}}$$

A desigualdade passa a ser pensada como uma espécie de distância entre o bem-estar virtualmente possível de ser alcançado a partir daqueles recursos e o que efetivamente se observa. Essa pseudo-equação subjaz à lógica de todos os índices sintéticos existentes (como os índices de Gini, Theil etc.).

A avaliação do bem-estar individual e sua agregação, porém, não são tarefas triviais. Como mensurar de forma objetiva o bem-estar? Declarações verbais sobre preferências podem não se traduzir em comportamentos reais. Indivíduos podem não saber avaliar suas próprias preferências. Mais grave ainda: como comparar diferentes graus de satisfação entre

¹⁴ A noção econômica de bem-estar não é sempre equivalente à noção de utilidade. No entanto, assim será tomada, para os propósitos dessa discussão inicial – como assim também o fez (SEN, 2010).

¹⁵ A introdução dessa perspectiva “welfarista” (i.e. focada no bem-estar social) sobre os indicadores foi a grande contribuição do trabalho clássico de Hugh Dalton (1920). Em suas palavras, “*An American writer has expressed the view that ‘the statistical problem before the economist in determining upon a measure of the inequality in the distribution of wealth is identical with that of the biologist in determining upon a measure of the inequality in the distribution of any physical characteristic.’ But this is clearly wrong. For the economist is primarily interested, not in the distribution of income as such, but in the effects of the distribution of income upon the distribution and total amount of economic welfare, which may be derived from income.*” (DALTON, 1920, p. 348). Ver também Atkinson e Brandolini (2015) para uma discussão mais ampla sobre os desdobramentos de Dalton.

dois ou mais indivíduos? O desafio se converte em estabelecer um método para solução dessas questões – em especial, para aquela sobre a agregação do bem-estar e das preferências individuais¹⁶.

A solução de Vilfredo Pareto foi propor o critério da *eficiência*: uma situação é considerada superior à outra se pelo menos um indivíduo estiver em melhor condição (segundo sua própria avaliação). Convencionou-se denominar tal condição de *Pareto-superior* ou *ótimo de Pareto*. O problema é que a regra de Pareto não permite avaliar o nível de bem-estar (ou, reciprocamente, de desigualdade) de todas as situações em que há “troca de cadeiras”: se alguém se torna um pouco menos satisfeito e outra pessoa um pouco mais, como são todos incomparáveis, não é possível dizer se, no agregado houve melhora, piora ou estabilidade.

Toda medida de desigualdade é uma forma operacional (e arbitrária) de resolução desse impasse, estabelecendo uma função de bem estar que compara preferências individuais e pondera sobre estados do mundo (ATKINSON, 1970; SEN; FOSTER, 1997)¹⁷. Dalton (1920) seguiu uma versão do modelo utilitarista clássico: assumiu que as utilidades eram mensuráveis e comparáveis, que o bem-estar *social* era simplesmente a soma e que, além disso, a renda convertia-se em bem-estar *individual* a taxas cada vez menores¹⁸. Dalton observou que essa conversão de renda em bem-estar a taxas decrescentes é um critério de *aversão à desigualdade*¹⁹. Se é assim, é preferível distribuir o montante fixo de recursos iniciando-se pelos mais pobres – pois cada parcela dada a eles provoca grandes

¹⁶ Num trabalho consagrado, Kenneth Arrow (1950, 2012 [1951]), demonstrou que não há meio livre de arbitrariedades para se definir a desejada função social agregada. Arrow tentou elaborar o menor conjunto de supostos *ad hoc* que tornasse possível decidir sobre situações mais ou menos preferidas. Mostrou, no entanto, que, se aplicados juntos, esses supostos minimalistas geram resultados contraditórios ou paralisia decisória -- resultado que ficou conhecido como o *Teorema da Impossibilidade*.

¹⁷ Nas palavras de Atkinson e Brandolini: “there exists a mapping from (in)equality indices to social welfare functions and vice versa. Any summary inequality measure reflects a certain set of value judgements which can be unveiled by looking at the characteristics of the underlying social welfare function” (2015, p. 214).

¹⁸ Dalton, por simplicidade, assumiu ainda que os indivíduos têm preferências semelhantes (mesma função de utilidade); são completamente comparáveis (utilidades mensuráveis); e que o bem-estar de cada pessoa é independente do bem-estar das demais (perspectiva que se convencionou chamar de individualista).

¹⁹ Ele mesmo não utiliza dessa expressão – ela só foi introduzida posteriormente, por Atkinson (1970).

adições de bem-estar. O corolário da abordagem de Dalton é o de que o bem-estar social é maximizado quando há a perfeita igualdade de renda. Isso é o que medem os indicadores de desigualdade: a distância entre a igualdade perfeita de rendimentos e a distribuição observada. A diferença básica entre eles é o tamanho da prioridade assumida pelos mais pobres. Por isso, alguns indicadores podem apresentar tendências discordantes²⁰.

O problema da mensuração da desigualdade de renda se traduz na seguinte indagação: *tendo fixa a quantidade de recursos socialmente disponível*, que modelo distributivo maximizaria o bem-estar social, definido segundo uma função agregada razoável e normativamente justificável? Aceitos os pressupostos, seria a situação com menor valor nos índices de desigualdade.

1.3.2. Renda, Bem-estar e Prerrogativas

Devemos ter em mente, então, que os índices de desigualdade de renda de que dispomos foram formulados pensando no problema da maximização do bem-estar social – e esse, concebido de maneira deveras simplificada: como consumo de bens e serviços que podem ser adquiridos pela via monetária. Apesar disso, é possível articulá-los, ainda que de modo imperfeito, à abordagem sociológica.

De acordo com a definição proposta, desigualdade de renda é uma forma específica de desigualdade social e, como tal, implica em acesso diferencial a prerrogativas associadas à “plena participação na comunidade societal”, para replicar Parsons. Mas, como observamos anteriormente, a “inclusão” ou o “pertencimento” devem ser compreendidos

²⁰ Posteriormente, Atkinson (1970) mostrou que o gráfico da Curva de Lorenz é uma desigualdade mais geral e completa do que os índices sintéticos – e que o único momento em que indiscutivelmente todos os índices se movem na mesma direção é quanto há “dominância de Lorenz”, isto é, quando as curvas de Lorenz de duas distribuições em comparação não se tocam, uma se localiza completamente acima da outra. Assim, é possível dizer que a distribuição de renda daquela de cima é globalmente menos desigual. Contudo, tanto Dalton como Atkinson se moveram dentro do utilitarismo clássico – onde as utilidades são comparáveis e o bem-estar social é uma soma. Com essa preocupação em mente, Dasgupta, Sen e Starrett (1973), bem como Rothschild e Stiglitz (1973), demonstraram que as conclusões de Atkinson, na verdade, possuem validade para um escopo bem mais amplo de situações. O único requisito então passa a ser que a função de bem-estar social (seja ela qual for) apresente melhora, após uma transferência de renda do mais rico para o mais pobre.

em termos relativos, com referência a um conjunto fixo de provisões. A desigualdade social – e a de renda, por conseguinte – é uma avaliação sobre as assimetrias de direitos e poderes que se erigem tendo constantes recursos e bases materiais disponíveis. Nesse ponto, a convergência com aquilo que medem os índices é evidente.

O conceito subjacente é o de *privação relativa*. Como Parsons observou, especificamente com respeito à pobreza, “*those groups which, for whatever reason, have incomes sufficiently below the normal level of ‘average’ families, are unable, in a variety of ways, to participate fully in normal activities and to utilize normal symbols of self-respect*” (1970, p. 29). A quantia “suficiente” de renda que eleva um grupo para além de uma linha ou critério de pobreza (falta) não deve ser tomada contra um critério absoluto (e.g. quantidade de calorias), mas sim em comparação com os modos de vida considerados “normais”. O mesmo raciocínio se aplica à riqueza ou às outras posições sociais; as posições privilegiadas teriam, por extensão, privilégios ou vantagens relativas. Na mesma direção, Christopher Jencks e seus co-autores afirmam: “*the ‘cost of living’ is not the cost of buying some fixed set of goods and services. It is the cost of participating in a social system. The cost of participation depends in large part on how much other people habitually spend to participate. Those who fall far below the norm, whatever it may be, are excluded*”. (JENCKS et al., 1972, p. 5).

Estar privado dos mercados é estar *comparativamente* privado, tendo acesso apenas a objetos socialmente valorados como de segunda ou terceira classe – sendo taxado, conseqüentemente, também como um consumidor (ou até cidadão) de segunda ou terceira classe. É importante enfatizar esse aspecto da comparação a partir de um critério relativo. Ainda que a média geral das rendas possa eventualmente se elevar, como o que ocorre num processo de crescimento econômico (e, veremos adiante, esse é justamente um argumento para minimizar a importância das desigualdades), as distâncias entre grupos sociais refletidas nas respectivas capacidades de consumo podem permanecer altas e configurar

casos extremos de exclusão. Tanto num “regime de escassez” quanto numa “sociedade afluyente”, pode haver prerrogativas e faculdades apenas acessíveis a um grupo mínimo.

Mas qual seria o nível “normal” de renda que garantiria ao indivíduo a possibilidade de ser participante pleno do mercado e de outros âmbitos da vida social? A ideia de cestas de consumo médias ou mínimas não é adequada porque desconsidera distinções entre estilos de vida²¹. Além disso, os padrões socialmente desejados ou aceitos de consumo variam ao longo do tempo. Jencks *et al* (1972, p. 5) afirmam, por exemplo, que ter um telefone na época da Grande Depressão, era um luxo; já nos anos 1960, nos EUA, passara a ser um bem essencial para integração social (nos dias de hoje, podemos dizer algo análogo: o acesso à internet tem se tornado algo essencial; mas há duas décadas atrás era artigo relativamente exclusivo). Outro exemplo, mais extremo, é mencionado por aqueles mesmos autores: latrinas, forma rústica de banheiros, já começavam a se tornar incomuns nos anos 1920, concentrando-se principalmente entre a população pobre.; porém, nos anos 1960, começaram a ser proibidas em diversos lugares. Para aqueles que possuíam latrinas, já não se tratava apenas de estar privado de um bem, excluído ou até “ultrapassado”; mas efetivamente fora da lei.

Não é preciso, contudo, definir um modo de vida mínimo ou médio. A característica fluida da prerrogativa implicada pela renda permite que ela se converta quase quaisquer tipos de outros bens. Os inquéritos sobre modos de vida podem ser entendidos como uma sofisticação de segunda ordem. Em primeira instância temos: dado um montante fixo de renda disponível no *agregado*, como ele se distribui? – ou seja, dadas as provisões existentes, como se configuram as prerrogativas de acesso? Esse é exatamente o objeto de mensuração dos índices empíricos de desigualdade. É só então que devemos questionar: dada uma quantidade fixa de renda disponível *ao indivíduo*, que modos de vida

²¹ Se o objeto de estudo são os hábitos de consumo (na linha, por exemplo, de Bourdieu, 2006), o estabelecimento de um critério desse tipo torna o uso da informação sobre renda bastante inconveniente.

lhes são acessíveis?²² Em suma, a relevância da desigualdade de renda se mantém a despeito das variações nos padrões de consumo e formas de vida que a partir daí podem ser engendradas – e, obviamente, não as determina (cf. Bourdieu, 2006).

Comparações de longo prazo, contudo, são mais problemáticas. Quanto mais se caminha para o passado, erige-se também o limite da abrangência dos mercados e da quantidade e qualidade das *provisões* neles veiculadas. A extensão das relações mercantis no Brasil do século XIX, por exemplo, mantém frouxa relação com o que observamos no tempo presente. Tratava-se de um mundo mais desmonetizado e desmercadorizado – e não pela existência de um Estado de Bem-Estar Social, mas pela centralidade da família, das relações locais, da subsistência e das trocas não mercantis. Acredito que esse não seja problema passível de resolução; ao menos não do ponto de vista exclusivo dos estudos da renda. Isso apenas invoca uma consideração de ordem metodológica: a renda é um indicador mais válido das prerrogativas de acesso nos contextos em que as relações mercantis ocupam centralidade. Nisso estamos todos, sociólogos e economistas, limitados.

Bem-estar, no sentido econômico, e o acesso a prerrogativas, no sentido sociológico, estão associados – embora a acepção sociológica seja muito mais ampla. As limitações na mensuração e observação empírica do bem-estar não tornam os indicadores de desigualdade menos úteis. Mas a leitura deles, porém, deve ser mais cética e criteriosa. Não há um mapeamento biunívoco entre variações milimétricas nos índices, por exemplo, de Gini ou Theil, de um lado, e a inclusão social no mundo mercantil, de outro. Sendo bastante criteriosos, nem mesmo economistas deveriam dar tanta importância para movimentos microscópicos dos indicadores. Afinal, sabe-se que as soluções operacionais embutidas nos índices para definição da função de bem-estar social e do método de agregação de preferências contêm arbitrariedades. Não estamos num barco tão diferente.

²² Para o próprio Bourdieu (2006), a variação dos modos de vida é ortogonal ao “volume de capital” – mas observa-se que, para aqueles localizados nos estratos com níveis baixos de capital a variação das formas de consumo é menor. Para uma breve, concisa e sistemática revisão da abordagem de Bourdieu quanto ao tema da desigualdade e das classes sociais, ver Elliot Weininger (2015).

1.3.3. Alguns impasses na mensuração da renda

1.3.3.1. Inflação

As medidas de desigualdade relativa atentam, como foi reforçado diversas vezes, para as assimetrias distributivas tendo fixo o montante de recursos disponíveis num certo grupo ou local e num certo ponto do tempo. Isso significa que nenhum procedimento de padronização é necessário se todas as unidades de análise integrarem as mesmas redes de relações e forem observadas num mesmo instante. A comparabilidade intertemporal dos padrões de renda, no entanto, envolve o problema da mudança dos custos e preços relativos – ainda que a os bens, serviços e outras provisões tiverem se mantido constantes. Essas são as dificuldades impostas pela inflação e pelas diferenças de poder de compra. Os procedimentos de deflação dos rendimentos, no entanto, não resolvem todo o impasse.

Os índices de inflação usados para isso são, na realidade, médias da elevação dos preços de *diversos produtos e serviços* entre dois momentos. Uma amostra de itens e estabelecimentos precisa ser delimitada. Para os índices que seguem o consumo de famílias e indivíduos, a seleção de produtos baseia-se em alguma pesquisa de orçamentos. No caso do Brasil, em geral, é a Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF), que toma uma amostra aleatória nacional de domicílios e é realizada em intervalos irregulares de aproximadamente 5 a 7 anos. Os índices de inflação, no entanto, são em grande parte calculados mensalmente ou quinzenalmente; e, para que isso seja possível, devem manter relativamente fixa a cesta de bens identificada – pelo menos até que outra POF vá a campo. Além disso, as pesquisas de preço acompanham os preços apenas de algumas capitais. É preciso fazer uma série de suposições sobre a estabilidade dos padrões de vida e sobre como evoluem e se espriam os seus custos. Esse é um primeiro problema – e julgo que, com as tecnologias e conhecimentos disponíveis, seja, por ora, incontornável.

Além disso, como discutido anteriormente, a ideia de bolsas de consumo homogêneas ou médias elimina as distinções de estilos de vida. Os índices de inflação tentam dar conta de alguma diversidade, focalizando cestas de consumo mais típicas de alguns estratos de renda. No Brasil, o Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) foca nas famílias que recebem até 5 salários mínimos e o Índice Nacional de Preços ao Consumidor *Amplio* (IPCA) considera os preços das cestas médias consumidas pelas famílias que recebem até 40 salários mínimos²³. No entanto, em ambos os casos, o resultado da inflação é resumido num único índice que reflete a média do aumento (ou redução) de preços. Deflacionar a partir dessas metodologias implica aceitar que os preços de todos os estratos de renda evoluem da mesma maneira. A não ser que estejam acessíveis dados desagregados para toda a série temporal que se deseja estudar, esse é o procedimento usual.

1.3.3.2. Renda permanente e volatilidade

Levar a renda em consideração como critério de inclusão nos conduz ainda a outras questões. Rendimentos são voláteis; sofrem intempéries conjunturais e choques de todos os tipos. Para lidar com este quadro, os economistas neoclássicos elaboraram o que ficou conhecida como a *hipótese da renda permanente* (FRIEDMAN, 1957). De acordo com essa ideia, os indivíduos visam proteger seus níveis de consumo – isto é, os estilos e padrões de vida que associam ao seu bem-estar – das variações conjunturais, mantendo padrões de gasto previsíveis e razoavelmente estáveis.

Contrabalanceiam-se as flutuações de curto prazo com eventuais empréstimos (principalmente durante a juventude ou em momentos de crise pessoal) e poupança (quando é possível reservar um excedente da renda); o que geraria uma suavização do

²³ Como a desigualdade de renda no Brasil é muito alta e a maioria da população recebe até 5 salários mínimos, adotou-se, como convenção, a prática de utilizar o INPC para deflação das rendas em pesquisas domiciliares como a PNAD.

caminho da renda disponível efetivamente observável, tanto no longo quanto no curto prazo. Trata-se de uma estratégia dinâmica e adaptativa de atualização de uma espécie de média do padrão de vida. Assim, a renda de um indivíduo num momento do tempo não se confundiria com seu bem-estar. Outra consequência importante dessa hipótese é o fato de que qualquer desigualdade na distribuição observada num instante em *cross-section* pode não refletir a desigualdade efetivamente existente.

Frequentemente usaram da renda permanente justamente para rejeitar as variáveis empíricas sobre rendimentos dispostas nos bancos de dados; baseando-se no suposto de que a ocupação de um indivíduo seria um preditor da renda permanente melhor até mesmo do que dados longitudinais sobre rendimentos e gastos observados. Essa compreensão foi inicialmente arriscada por economistas em busca de melhores indicadores empíricos (e.g. GOLDBERGER, 1989; ZIMMERMAN, 1992); mas logo passou a compor o repertório de justificativas “pró-ocupacionais” entre sociólogos (e.g. HAUSER; WARREN, 1997). A noção de renda permanente corroboraria o argumento de que, subjacente ao fenômeno empírico volátil, haveria uma estrutura estável das características socioeconômicas. Um enfoque específico nos rendimentos observáveis poderia ser até desnecessário.

Thomas DiPrete (2002) observa, no entanto, que a hipótese original da renda permanente envolve um suposto forte de racionalidade dos indivíduos. É preciso antecipar com razoável clareza o curso mais provável dos rendimentos futuros. Além disso, é necessário ter acesso a empréstimos, seguros ou fontes alternativas de dinheiro para sustentar a suavidade do consumo em meio às intempéries – possibilidade que pode estar fechada para os estratos sociais mais baixos. Os poucos recursos e a impossibilidade de “suavizar” o consumo leva os mais pobres a viver orientados por um horizonte de tempo bastante curto.

Tal cenário parece se adequar apenas às sociedades idealizadas pelos modelos econômicos, em que há competitividade perfeita e iguais condições para investir e tomar

empréstimos. Além disso, para que a existência de “suavidade” seja possível, as próprias sociedades devem ser razoavelmente estáveis; pois crises, intempéries e choques exógenos constantes anulariam a possibilidade de atingir o pretense equilíbrio. Quanto maior a imprevisibilidade, menos se torna possível lançar mão de mecanismos e estratégias para acolchoamento dos choques. O construto da renda permanente torna-se, pois, implausível.

A ocupação do indivíduo pode eventualmente ser uma via melhor do que a própria noção de renda permanente para compreender aspectos duradouros das desigualdades. Ainda assim, é preciso pontuar que ocupações só existem de fato se há ocupantes a elas vinculados. E aí esbarramos na questão crucial sobre como esses vínculos são estabelecidos e qual o seu grau de estabilidade – algo que depende da arquitetura dos contratos nos mercados, das instituições reguladoras ao redor e do desenho mais amplo do Estado de Bem-Estar. No limite, a eventual volatilidade da renda pode ser mera expressão da volatilidade ocupacional, isto é, dos vínculos no mercado de trabalho.

É importante atentar para a distinção, feita por Sørensen e Kalleberg (1981), entre *relações de emprego abertas e fechadas*. No primeiro caso, a princípio, o empregador poderia substituir um empregado por outro a qualquer tempo – não havendo, assim, estabilidade ocupacional garantida. Obviamente, esse é um tipo ideal. No segundo caso, extremo oposto, o posto de trabalho é completamente estável, uma “posse vitalícia” do empregado que a possui²⁴. Nesse caso, só haveria substituição em caso de vacância voluntária (desconsiderando os casos de falecimento) ou se novos postos fossem criados – algo que se aproxima dos empregos públicos estatutários, no caso brasileiro. O que observamos empiricamente são diferentes gradações entre esses dois polos. Dentro mesmo de um país e num mesmo instante, diferentes ocupações e setores de atividade se aproximam diferencialmente de um extremo ou de outro.

²⁴ Esta é uma das bases do que, noutra literatura, fora denominado de *mercados de trabalho duais* (cf. PIORE, 1973).

A estabilidade ou instabilidade do vínculo, no entanto, não é questão apenas entre empregado e empregador; funda-se no formato das instituições e do aparato jurídico do Estado. Os critérios que permitem julgar a regularidade de uma demissão são legais, assim como também o são aqueles que definem os direitos de cada parte, suas responsabilidades, como proceder e com o que devem arcar. Além disso, a existência de um colchão de seguridade e previdência orienta as decisões quanto a (se) desligar de um trabalho. É sobre esse pano de fundo que devemos avaliar, do ponto de vista sociológico a precariedade ou precarização dos vínculos de trabalho (remetendo em boa medida à dimensão da estabilidade) – cf. Guimarães e Paugam, 2016. Em abstrato, ocupações (i.e. a informação ocupacional do indivíduo, conforme a resposta a um *survey* domiciliar – e este era o sentido pretendido por Hauser e Warren (1997)) não são *proxy* da renda permanente. O quando as ocupações conseguem de fato acolchoar ou “suavizar” da trajetória dos rendimentos depende da estrutura que ampara os vínculos e inclusive da renda não mercadorizada.

A ideia de renda permanente ela não é essencial. Buscá-la como objetivo primeiro obscurece o fato de que a volatilidade dos rendimentos é uma característica constitutiva de certas configurações sociais e pode ela mesma ser uma característica de interesse. É, entre outras coisas, um termômetro indireto sobre a instabilidade dos vínculos, por conseguinte, das prerrogativas.

1.4. Crescimento vs. Desigualdades

Em diversas abordagens econômicas, a ênfase no crescimento tem servido como justificativa para retirar a importância do problema das desigualdades²⁵. Ainda que seja

²⁵ “Na verdade, alguns economistas mantêm a visão de que sua profissão não deveria se preocupar de maneira alguma com a desigualdade. Isso foi expresso de modo convincente pelo vencedor do Prêmio Nobel, Robert Lucas, da Universidade de Chicago: ‘Das tendências que são prejudiciais para a economia lógica, a mais sedutora, e em minha opinião a mais venenosa, é focar em questões de distribuição. [...] O potencial para melhorar a vida das pessoas pobres, encontrando diferentes formas de distribuir a produção atual, não é nada se comparado ao potencial aparentemente ilimitado de aumento da produção’ ”(ATKINSON, 2016, p. 38–39).

possível simplesmente desconsiderar este ponto de vista, assentando nosso interesse nas desigualdades relativas, trata-se de um argumento recorrente e que deve ser bem compreendido e escrutinizado. Como veremos, no próximo capítulo, a controvérsia mais central sobre desigualdades de renda no Brasil se articulou justamente em torno dos problemas do desenvolvimento e do crescimento econômico. Nesta seção apresento eixos centrais de algumas abordagens sobre crescimento para, então, tecer críticas e mostrar de que forma o problema da desigualdade é independente e até mais fundamental do que o problema do crescimento.

* * *

A primeira noção que gostaria de destacar é a de que, a princípio, com mais renda em circulação e maior quantidade de itens no mercado, em teoria, abre-se a possibilidade de uma sucessão de ótimos de Pareto – situações em que sempre algum indivíduo se encontra melhor do que anteriormente. Não é preciso supor uma quantidade fixa de provisões; não é preciso resolver o problema da agregação de preferências. Em princípio, as benesses do crescimento, ainda que desigualmente distribuídas, poderiam proporcionar melhoras nas condições de vida de todos os estratos sociais – o que se expressa na máxima de John F. Kennedy: “*A rising tide lifts all boats*”.

Os modelos econômicos básicos de crescimento (e.g. Solow, 1956) não se preocupam com aspectos distributivos. O interesse principal é determinar o volume a velocidade. A repartição do produto viria a reboque. Supondo que os agentes econômicos agem sem constrangimentos, os retornos de todos os investimentos tenderiam a se contrabalancear devido ao simples mecanismo de oferta e procura. Com isso, no longo prazo, todos os tipos de investimento seriam igualmente rentáveis e a fatia apropriada por cada parte proporcional à sua participação. Flutuações eventuais – que causassem

desigualdade de retornos – poderiam ocorrer devidas a fatores exógenos, mas o sistema tenderia novamente ao equilíbrio após algum tempo, determinado pelo nível de investimento pelas capacidades produtivas. Podemos chamar essa perspectiva de Abordagem da *Convergência*, que se caracteriza por uma “narrativa otimista” sobre a relação entre crescimento e desigualdades (GRUSKY; HILL, 2017)²⁶. A ideia de convergência é, na realidade, muito mais geral – não apenas relacionada ao crescimento. Funda-se no suposto de que os processos econômicos conduzidos por atores racionais e sem constrangimento geram resultados ótimos²⁷.

Empiricamente, no entanto, as benesses do crescimento estão, em geral, positivamente correlacionadas às posições relativas na distribuição. Esse fato foi recentemente muito enfatizado através da expressão $r > g$ – a “contradição fundamental do capitalismo”, nas palavras de Thomas Piketty (2014): com muita frequência, ao longo da história²⁸, os mais ricos (em especial aqueles que vivem da renda do capital ou de juros, r) obtêm retornos maiores do que o crescimento da economia como um todo (g). Além disso, eventualmente, certos grupos chegam a experimentar perdas expressivas de seus rendimentos, mesmo em meio a um quadro de bonança para a média dos indivíduos. A convergência por meio do crescimento econômico parece empiricamente improvável.

Mesmo um economista neoclássico reconhece que não é garantido que o crescimento promova uma sucessão de ótimos de Pareto quando os pressupostos dos

²⁶ Para uma excelente e abrangente revisão das perspectivas subjacentes às teorias sobre desigualdades, ver Souza (2016), em especial, capítulos 1, 2 e 3.

²⁷ Tais narrativas otimistas (i.e. da convergência) se fortaleceram ainda mais depois da proposição dos dois *Teoremas do Bem-Estar Social* – em especial, nas formulações de Arrow e Debreu (1954). O primeiro enuncia que o resultado de um *equilíbrio geral competitivo* é um ótimo de Pareto. Equilíbrio competitivo significa que todos os agentes do mercado têm força desprezível frente ao agregado, ou seja, pressupomos que são todos *tomadores de preço* – e assim, a alocação de todos os bens e serviços se faz por negociação com simetria de poder. Esse enunciado que associa a competição ao bem-estar ficou conhecido como o “teorema da mão invisível”, dando roupagem formal à ideia de Adam Smith. O segundo teorema enuncia que qualquer situação ótima no sentido de Pareto pode ser atingida quando se está em equilíbrio competitivo.

²⁸ Não se trata de uma “lei do capitalismo” (como quiseram insinuar Acemoglu e Robinson, 2015), mas de uma ocorrência empírica muito provável historicamente, decorrente do fato de que há diferenciais nas quantidades possuídas e capacidades de *controlar* ativos.

modelos são sistematicamente violados²⁹. Além disso, ainda que fossem devidamente satisfeitos³⁰, o *timing* da convergência (supondo que ela exista) poderia ser extenso demais – anos ou décadas (cf. ATKINSON; BOURGUIGNON, 2015) –, o que faz com que as promessas de longo prazo derivadas dos modelos econômicos não condigam com a dimensão do “tempo político”, que os indivíduos podem observar e experimentar cotidianamente (PIKETTY, 2015). Esse é o sentido da expressão “no longo prazo estaremos todos mortos”, de John M. Keynes. Mesmo que o mercado funcionasse perfeitamente, escolhas políticas sobre quem auferir as benesses primeiro deveriam ser feitas. Haveria no mínimo uma questão de “prioridades temporais” sobre mesa. A existência de “falhas de mercado” (avaliadas contra o modelo abstrato “perfeito”) implica desigualdades não convergentes e torna todo cenário ainda menos crível (cf. WEEDEN; GRUSKY, 2014).

A desigualdade é sempre um problema sincrônico: dada a quantidade de recursos e provisões *presentes*, como é organizada a distribuição social de prerrogativas de acesso? Medir a desigualdade é imaginar um cenário contrafactual sobre o mundo *de agora*. O problema do crescimento e da convergência é diacrônico e não relacional: como podemos calibrar os fatores econômicos gerar *no futuro* o nível *agregado* de consumo desejado? O crescimento e as narrativas otimistas sobre convergência não contornam de modo algum o problema das desigualdades sociais e da distribuição de renda. No entanto, como veremos no capítulo seguinte, na realização histórica de nosso percurso desigual, controvérsia entre

²⁹ O mercado de crédito, por exemplo, não funciona como aquele mecanismo de equalização (STIGLITZ, 1991; PIKETTY, 2015). Pobres não têm as mesmas capacidades de investimento, possuem muito menos informações sobre o que é mais rentável e sobre as melhores políticas de juros; além disso, não gozam da mesma reputação para acesso ao crédito. Mais importante ainda: a urgência das necessidades presentes impossibilita que eles tenham “paciência” para esperar os retornos futuros – para usar de um termo comum em finanças. Preferências intertemporais – i.e. planejar o longo prazo e ter a capacidade e os recursos para aguardar e “colher o que se plantou” – mantêm grande associação com as posições sociais (BREEN; WERFHORST; JÆGER, 2014). E assim, r segue sendo maior que g .

³⁰ Nesse bojo, Joseph Stiglitz (1991), nota que a satisfação dos pressupostos daqueles teoremas sobre o bem-estar é algo tão exigente que, pelo inverso, podemos pensar que o modelo de Arrow-Debreu funciona como evidência das condições extremas sob as quais a mão invisível pode de fato operar. Stiglitz brinca que, “*nessa visão, a mão invisível de Adam Smith pode ser invisível porque, como a nova roupa do Imperador, simplesmente não está lá; ou, se estiver, está paralisada demais para nos amparar*” (1991, p. 5 - tradução minha).

crescimento e distribuição se estendeu para muito além de uma querela entre acadêmicos e princípios teóricos.

1.5. As classes sociais e as desigualdades interpessoais de renda

Por muito tempo, a falta de centralidade dos rendimentos na Sociologia decorreu, antes de mais nada, da relativa irrelevância da distribuição de rendimentos pessoais frente àquilo que parecia ser a clivagem fundamental de qualquer sociedade: a estrutura de classes. Depois de Marx e seu impacto, não houve quem estivesse isento de prestar contas ao conceito de classe.

A desigualdade de interesse não seria entre indivíduos, mas aquela entre capital e trabalho, chamada *desigualdade funcional da renda*. A configuração antagônica e imensa assimetria de poderes entre essas partes configuraria o cenário de exploração do lado mais fraco, o dos trabalhadores, pelo mais forte, o dos empregadores. Nesse jogo estrutural, a força e o bem-estar dos exploradores dependeriam diretamente da privação e exclusão dos explorados com respeito aos recursos produtivos e, ao cabo, da apropriação desproporcional dos frutos de seus trabalhos (cf. WRIGHT, 2015, p. 38). Classe pode ser compreendida como um conjunto de indivíduos localizados nas mesmas posições nas relações sociais de *produção* – estruturalmente dotados das mesmas prerrogativas, na acepção aqui adotada³¹. Neste caso, o controle do capital é o direito crucial que define as fronteiras entre os grupos. Nessa agenda ambiciosa, o estudo das classes é muito mais do que um estudo das desigualdades. As preocupações são, entre outras coisas, com as

³¹ Erik Olin Wright tem apresenta uma leitura que converge com a aqui apresenta sobre desigualdades sociais, porém baseando-se na análise de classes marxista. Afirma a desigualdade pode ser entendida em termos de “*diferentes tipos de direitos e poderes sobre os recursos e resultados de sua utilização*” (2015, p. 24) – o que aqui chamaríamos de prerrogativas. Em seguida, acrescenta que “*direitos e poderes sobre os recursos são atributos das relações sociais, não descrições propriamente do relacionamento das pessoas com as coisas: ter direitos e poderes quanto à terra, por exemplo, define os relacionamento sociais de uma pessoa com outras quanto ao uso da terra e a apropriação dos frutos do seu uso produtivo*” (2015, p. 24–25). Essa é exatamente a perspectiva relacional que julgo fundamental para o conceito de desigualdades sociais. Do ponto de vista sociológico, faz pouco sentido pensar na distribuição de recursos “em si”, como se algo da natureza se convertesse em fonte de valor independentemente da consideração social. Desigualdades sociais são, pois, assimetrias relacionais, definidas em termos de prerrogativas (“direitos e poderes”, na acepção de Wright).

mudanças históricas; com a emergência, difusão e refração do modelo capitalista de produção; com o desenvolvimento de certos tipos de relação de produção e, por fim, com a formação efetiva das coletividades. Desigualdades entre trabalhadores não parecem objeto relevante.

Mas as classes, enquanto conceito, sofreram diversos golpes e reformulações dentro da própria Sociologia. Uma das primeiras e talvez mais importantes críticas, empunhadas por Max Weber, consistiu em deslocar o fundamento conceitual das relações de *produção* para a *situação no mercado* (WEBER, 1999, 2000). Esse movimento retirava a polarização binária do primeiro plano e preenchia as relações de classe com figuras de estatuto intermediário. Além disso, a distinção entre *classe* e *partido* vinha exatamente desentrelaçar a *situação de classe* da necessidade da ação coletiva. As classes não engendrariam necessariamente ação coletiva. Os agentes políticos coletivos são os partidos e suas relações com as classes não são mecânicas e pré-determinadas.

A evolução das formas de propriedade e a emergência de uma série de classes intermediárias no interior do próprio sistema de produção pareceram também contradizer a expectativa sobre o avanço da polarização. De um lado, o advento da propriedade por ações e da financeirização tornava crescentemente difusa a oposição entre capitalistas e trabalhadores (DAHRENDORF, 1959). De outro, observava-se grande desenvolvimento das posições gerenciais – não proprietárias, porém munidas de autoridade burocrática e executiva para controlar as relações de produção. Partindo de um quadro completamente diferente, a História Social – principalmente inglesa – mostrava cada vez mais as diversidades e a heterogeneidade das classes. E assim, tornava-se cada vez menos sustentável a ideia de que a desigualdade de renda relevante era apenas a desigualdade funcional e que poderíamos desconsiderar toda diferenciação social emergente.

No campo de estudos sobre a estratificação social, o problema de pesquisa fundamental, de início, foi a mobilidade (e.g. SOROKIN, 1998; LIPSET; BENDIX, 1959);

concebida como mudança de classes ou estratos. De forma geral, a renda poderia até ser considerada como consequência ou produto de uma estrutura fundada na posição de classe. Seria algo a ser explicado pela hierarquia social, e não dela um fator explicativo. Esse seria um dos fatores a justificar a ausência de um programa de pesquisa específico sobre desigualdades de renda (cf. DIPRETE, 2007).

É importante pontuar, no entanto, que, na Estratificação Social, principalmente aquela desenvolvida nos Estados Unidos, absorveu-se os desdobramentos europeus de forma refratada e com algum grau de independência. Os conceitos de classe, estrato, posição e *status* social tornaram-se mais abrangentes, multidimensionais e menos determinísticos³². Essa abertura possibilitou que fossem concedidos graus de liberdade à renda, para que pudesse variar de forma relativamente independente de outras características consideradas centrais no sistema de estratificação. Nesse sentido, foram fundamentais os estudos sobre *inconsistência de status*, avançados primeiramente por Gerard Lenski (1954). Essa agenda, contudo, não fomentou o desenvolvimento de um campo de estudos especializado sobre desigualdades de renda *tout court*.

O argumento em prol de um enfoque específico na renda funda-se no fato de que há nuances e aspectos das hierarquias sociais que foram sistematicamente desconsiderados. Há uma parcela expressiva da variância da renda que permanece mesmo quando comparamos indivíduos que, a princípio, ocupariam as mesmas posições estruturais. Como Weeden *et al* (2007) e Myles (2003) argumentam, nenhuma das formas típicas de operacionalizar os conceitos de classe ou de estrato (nem as escalas contínuas, nem categorias discretas) dão a antever de modo simples e direto o comportamento da desigualdade de renda – nem renda do trabalho, à qual diretamente se refeririam, tampouco

³² Críticos afirmam que o conceito de “classe” nessa tradição se tornará cada vez mais apenas descritivo e nominalista; confundindo-se com uma ideia vaga de “camadas sociais”. A partir do final dos 1970 até os anos 2000 um conjunto de releituras do conceito de classe se desenvolverá dentro do campo da Estratificação, em diálogo com seus críticos; na expectativa de estabelecer uma agenda “forte” – isto é, explicativa, não apenas descritiva – de análise de classe (WRIGHT, 1997; GRUSKY; SØRENSEN, 1998; SANTOS, 2002; GOLDTHORPE, 2007; GRUSKY; GALESCU, 2005).

a renda individual total, que considera as demais fontes e muito menos ainda a renda domiciliar *per capita* disponível.

O estudo da renda não coloca as classes em questão. Classes são uma forma de pensar fechamentos e prerrogativas diferenciais. Aliás, diversos esquemas de classe formulam-se segundo a gramática das prerrogativas e do fechamento social (PARKIN, 1979; GRUSKY; SØRENSEN, 1998; WEEDEN, 2002); ainda que nem sempre nesses exatos termos (e.g. WRIGHT, 2015). A desigualdade de rendimentos pode ser em parte sintoma do sistema de relações de classe. Mas assumir que nele se encerram todos os determinantes é conceitualmente simplificador e empiricamente implausível.

1.6. O crescente interesse pela renda

Não passou despercebida a agenda pouco desenvolvida de estudos sociológicos especializados nas desigualdades de renda. Um título eloquente e compartilhado por dois artigos serve bem de ilustração da preocupação de parte da comunidade acadêmica: “Where Have All the Sociologists Gone?” (MYLES, 2003; GREEN, 2007). Nas duas últimas décadas, no entanto, o quadro começou a se reverter. Foram, por exemplo, publicados trabalhos que são, ao mesmo tempo, balanços de área e sugestões de programas de pesquisa – esse é o caso de Morris e Western (1999), DiPrete (2007), Neckerman e Torche (2007), Leicht (2008) e McCall e Percheski (2010). Quiçá, ao menos em parte, em resposta a esses chamados, assistimos um gradual desenvolvimento de trabalhos empíricos como os de Weeden (2002), Weeden et al (2007), Kim e Sakamoto (2008), Mouw e Kalleberg (2010), no plano internacional; e Carvalhaes *et al* (2014), Carvalhaes e Souza (2014), Santos (2015), Barbosa e Prates (2016) e Salata (2016b), no cenário nacional. Mas em quase todos eles, porém, a renda é “explicada” principalmente pelas classes ou atributos ocupacionais.

No caso americano e também de alguns países europeus, uma das maiores motivações para o estudo das desigualdades de rendimento é o fato de que recentemente os indicadores empíricos passaram a níveis elevados e inéditos – crescimento, no entanto, não foi súbito; houve uma lenta e contínua escalada que remonta aos meados dos anos 1970 (WEEDEN et al., 2007; MCCALL; PERCHESKI, 2010; GOLDIN; KATZ, 2009). Em parte, a urgência contida nos estudos programáticos acima mencionados se explica justamente pela omissão frente a um fenômeno candente e que não foi tecido de modo abrupto. Nesse contexto, preocupações políticas se somaram às analíticas, impulsionando interesses e dirigindo olhares diversos para um assunto até então quase monopolizado pela Economia.

No caso brasileiro recente, o que procedeu foi o oposto. Durante os anos 2000, uma série de estudos econômicos detectou uma prolongada redução da concentração de renda (BARROS; FOGUEL; ULYSSEA, 2006a, 2007; FERREIRA et al., 2006; SOARES, 2010) – algo inédito, desde os anos 1960. O fato é espantoso principalmente porque por longo período (1970-2001), o Brasil repetidas vezes esteve entre as primeiras posições nos *rankings* dos países mais desiguais (BARROS; HENRIQUES; MENDONÇA, 2000). Isso despertou uma grande curiosidade com respeito às causas da queda.

Por fim, mais recentemente, o “fenômeno Piketty” também teve parcela de responsabilidade nesse crescente interesse. Seu *O Capital no século XXI* (2014) rapidamente se tornou um sucesso editorial e despertou a atenção tanto do público especializado e não especializado – embora boa parte dos argumentos elencados no livro já estivesse sobre a mesa (ATKINSON; PIKETTY, 2007; PIKETTY, 2015; PIKETTY; SAEZ, 2001, 2007) e que um nicho específico de estudos sobre *top incomes* já estivesse previamente consolidado (DIPRETE; EIRICH; PITTSKY, 2010; MCCALL; PERCHESKI, 2010; MEDEIROS; SOUZA, 2014). O contexto mundial era muito favorável à sua receptividade: após a crise de 2008 e o advento dos movimentos *Occupy* em diversas localidades, havia sensibilização

para a ideia de que “o 1%” possuiria influência e controle sobre os níveis de rendimento e bem-estar dos “outros 99%”. Piketty lançou mão de um extenso e original conjunto de dados, baseados em declarações de imposto de renda, contas nacionais e diversas fontes demográficas; com isso, distanciou-se das tradicionais fontes de pesquisa e possibilitou uma visão histórico-comparativa de longo prazo. As pesquisas sobre *top incomes* reforçam a ideia de que a distribuição de renda é um fenômeno importante em si mesmo, dificilmente redutível apenas à dimensão ocupacional e às classes.

Um conjunto de estudos sistemáticos sobre o assunto se desenvolveu em paralelo no Brasil (MEDEIROS; SOUZA; CASTRO, 2014, 2015; SOUZA; MEDEIROS, 2015; SOUZA, 2014). E seu impacto no âmbito nacional também foi expressivo. Dentre outras coisas, porque o Brasil havia figurado na amostra d’*O Capital no século XXI* pela ausência de dados – e esse grupo de pesquisadores teve acesso a informações originais e inéditas. Por meio de seus achados questionaram avanços distributivos das duas décadas – o que acabou por impor grandes desafios para a agenda de estudos econômicos anterior (BARROS; FOGUEL; ULYSSEA, 2006a, 2007; FERREIRA et al., 2006; SOARES, 2010). Há, pois, um campo em desenvolvimento.

Em grande parte, no entanto, a maioria desses trabalhos sobre desigualdades de renda desenvolvidos na sociologia nas últimas décadas é empiricamente orientada. Essa tem sido, aliás, uma marca dos estudos da Estratificação Social contemporânea. Frequentemente, contabilizam-se os avanços da área mais pelos aspectos técnicos (cf. SILVA, 1999)³³ e pelos acúmulos empíricos (HOUT; DIPRETE, 2006) do que pela elaboração teórica e conceitual. O presente capítulo é um esforço de atuar nessa lacuna, fornecendo uma perspectiva e alguns fundamentos conceituais que tentam enquadrar o estudo dos rendimentos para além do âmbito técnico.

³³ As “gerações” dos estudos de mobilidade, por exemplo, são organizadas de acordo com o desenvolvimento dos modelos estatísticos de análise (SILVA, 1999)

1.7. Breve recapitulação e próximos passos

Compreender as desigualdades de renda como expressão de fechamentos sociais e da distribuição de prerrogativas é algo fundamentalmente distinto das perspectivas econômicas convencionais. Por essa via, a desigualdade é pensada como um problema fundamentalmente relacional, mas que gera consequências distributivas agregadas. Ou seja, a dimensão distributiva é derivada, e não primitiva. Com isso, estabelece-se a necessidade de um olhar institucional e histórico que seja complementar e ajude a compreender a evolução das tendências empíricas. As hierarquias sociais e regras de distribuição variam ao longo e entre lugares – e os princípios e mecanismos distributivos em ação podem variar juntamente.

A renda revela aspectos e nuances das desigualdades sociais não captados apenas pelas abordagens tradicionais de Estratificação Social, baseadas no estudo das ocupações e classes. Sua fluidez e a volatilidade são também características estruturais e com incidência diferencial entre grupos sociais. Estudar apenas os comportamentos médios e pretensamente mais estáveis das desigualdades – como a estrutura de classes – é deixar um ponto cego numa região central das desigualdades sociais. Mas há também estabilidade em sua distribuição; afinal, a renda configura-se como uma série de pagamentos *regulares*, derivados de regras comportamentais relativamente estáveis. Esse caráter duplo a torna um objeto *sui generis*.

* * *

Passo agora, especificamente, ao estudo do comportamento da renda do trabalho. No capítulo que se segue, então, investigo de que forma a educação foi entronizada à posição de principal fator explicativo dessa fonte de rendimento e de suas desigualdades.

Veremos, ainda, como os supostos teóricos que sustentam tal perspectiva foram mobilizados não só para fins analíticos, mas também políticos em nossa história.

Capítulo 2 - Trajetórias da desigualdade de renda:

curvas e embaraços

2.1. Introdução

A narrativa mais icônica sobre a desigualdade de renda do trabalho é uma narrativa econômica de convergência, logo, “otimista”: a economia seguiria, de forma quase automática, em direção a um ótimo de (des)igualdade e bem-estar (cf. GRUSKY; HILL, 2017; SOUZA, 2016). Trata-se, claro, da curva de Kuznets, em suas várias versões: aos poucos, ela se converteu em um mote bastante geral, que subjaz às perspectivas sobre a desigualdade de renda. Embora, em sua proposição original, o motor do processo fosse o desenvolvimento econômico, interpretações posteriores associaram-na cada vez mais à Teoria do Capital Humano, promovendo a educação ao papel protagonista da estória. Neste capítulo, o objetivo é discutir sobre essa capacidade plástica das narrativas de convergência e sobre como a educação veio a assumir a atual centralidade na explicação dos patamares e da dispersão dos rendimentos.

Foi justamente nessa “versão-educação” que a curva de Kuznets ajudou a compor e contar uma parte importante da nossa história econômica e social, ao menos em dois momentos – seja para atores apenas interessados na análise da renda, seja para aqueles envolvidos na “*realpolitik*”. O primeiro momento abarca a crise (1964-1967) e o “Milagre Econômico” (1968-1973) dos primeiros anos da Ditadura. Esse é simultaneamente o período do nascimento dos estudos de desigualdade de renda e também de um crescimento expressivo e acelerado das assimetrias nos mercados de trabalho urbanos – fenômeno com o qual, pela primeira vez, cidadãos, estudiosos e governo tiveram que lidar. No bojo das teorias da modernização, “a curva” contrapunha-se à opacidade do imediato – para alguns,

economistas, servindo de fundamento interpretativo; politicamente, funcionando como uma promessa de um futuro melhor, em que as feridas do desenvolvimento seriam cicatrizadas pela igualdade. Entre os estudiosos mais críticos, era frequentemente chamada de “teoria do bolo”, fazendo alusão à famosa expressão que teria sido dita pelo ministro Delfim Netto. Em larga medida, a vulgarização de Kuznets em nosso debate nacional se deve às apropriações e leituras de *Distribuição de Renda e Desenvolvimento Econômico do Brasil*, de Carlos Geraldo Langoni (2005 [1973])– e o misto entre interesses políticos e analíticos deve-se também aos propósitos originais já embutidos nesse mesmo livro.

O segundo momento é a década de 2000, quando, pela primeira vez, desde que iniciaram os registros empíricos, a desigualdade de renda parecia apresentar tendências sistemáticas e relativamente duradouras de queda. Seria o “bolo” finalmente sendo dividindo? Assentou-se, entre economistas – e mesmo entre alguns sociólogos –, a convicção de que equalização dos rendimentos em muito se devia à queda dos retornos educacionais – cujo levante teria se dado em meio ao Milagre Econômico e, até então, não mais retomado os patamares anteriores. A suspeita, enfim, era que trajetória recente poderia ser a resolução, ainda que tardia, do processo-Kuznets (ou “processo-Langoni”, na versão brasileira).

Nessa estória, tudo se passa como se o problema da desigualdade de renda fosse primordialmente uma matéria de distribuição das capacidades produtivas fomentadas pela educação. Consequentemente, esse deveria ser o principal foco de intervenção das políticas progressistas e prioritaristas de promoção da igualdade de renda. Argumentarei que não é necessário remover a importância explicativa da educação. No entanto, os mecanismos por meio dos quais ela atua e se correlaciona com a distribuição de renda não se conformam necessariamente às explicações do Capital Humano.

Início por apresentar o modelo original de Kuznets e suas propriedades. Nesse ponto, por meio de análise formal, mostro que a plasticidade que permitirá a vulgarização

da narrativa já era inerente. No entanto, ao mesmo tempo, é o que torna a própria possibilidade de convergência implausível: a conformação da convergência (do “U-invertido”) é bastante improvável. Muito mais razoável é que o modelo de Kuznets acabe por gerar um “passeio aleatório” (*random walk*) dos índices de desigualdade. Em seguida, mostro como a absorção da educação ao modelo decorre da ênfase em propriedades específicas dessa plasticidade, negligenciando os possíveis resultados caóticos ou aleatórios (o objetivo do próximo capítulo será o de compreender o porquê da insistência nessa forma de atuação da educação, apesar das inconformidades analíticas).

Passo então às interpretações sobre a trajetória da desigualdade de renda no Brasil que lançaram mão dessas leituras, avaliando os impactos e controvérsias que acabaram por provocar. E o faço de modo duplamente cronológico: sigo a história dos índices em paralelo à história das explicações e querelas. Deve se tornar claro que o protagonismo da educação é frequentemente caracterizado como sintoma de uma espécie de “lei geral” da economia, enunciada na gramática da produtividade, da oferta e da procura. Com isso, retira-se da relação educação-renda o caráter de construto social historicamente localizado e são anuladas as diferenças de *status* entre as formas de se ofertar e conceber a educação.

De fato, nos anos 1970 e 1980, os contra-argumentos à “narrativa-educação” elencaram fatores políticos que provocaram exclusão e prerrogativas diferenciais: políticas salariais, contenção de gastos governamentais, subsídios e empréstimos aos mais ricos, entre outras coisas. Todos esses elementos retiram força dos automatismos do mercado, reestabelecendo a centralidade das decisões quanto a fechar ou expandir prerrogativas. O mecanismo de atuação da educação, porém, não esteve no centro da pauta. Por tal razão, por falta de crítica e explicações alternativas nessa dimensão, quando, nos anos 1990 e 2000, os debates sobre distribuição de renda voltam ao centro das discussões e a educação é novamente chamada à baila, as interpretações de seu papel e de seus efeitos acabaram por seguir as mesmas linhas tradicionais de outrora.

A correlação entre os movimentos das características educacionais e as da renda se tornou cada vez mais empiricamente respaldada. Mas ainda que educação cumpra um papel de protagonista, será mais interessante compreendê-la em termos relacionais (i.e., de fechamentos e prerrogativas exclusivas), ao invés de em termos meramente distributivos – e é para isso que caminhamos ao final desta tese. Argumentarei que a redução da renda relativa dos níveis mais elevados de educação não é bem entendida quando tomada apenas como sintoma da queda dos “retornos”. Mas, antes, devemos recontar a estória, entender as querelas e os passos dos argumentos lançados para então contrapor-los às evidências empíricas. Esta será a empreitada neste capítulo.

2.2. A curva para além de Kuznets

2.2.1. Tese e antítese

Apesar do poder retórico da narrativa que se vulgarizou; no artigo original, Simon Kuznets (1955) é extremamente parcimonioso, reconhece as limitações e circunscreve suas inferências. Apresenta um conjunto de dados para diversos países – em especial Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha – em que observou um levante, um período de estabilidade e posteriormente queda da desigualdade de renda, ao longo de um intervalo bastante extenso, de quase um século, em alguns casos. Não há qualquer pretensão de estabelecer uma lei geral ou de saltar em direção a generalizações empíricas.

Tenta então elaborar sobre as causas desse achado e enumera uma série de fatores possíveis: diferenças nas capacidades de poupança entre os estratos sociais, progressividade da ação do Estado (na forma de impostos, controle da inflação, preços de títulos e taxa de juros), mudanças demográficas (queda da fecundidade e da mortalidade, migração), dinamismo econômico e mudanças estruturais da economia (i.e. alterações substantivas no *share* dos setores econômicos – em especial, entre atividades agrícolas e não-agrícolas). Na sessão de conclusão, pondera novamente sobre suas incertezas: “*The paper is perhaps 5 per*

cent empirical information and 95 per cent speculation, some of it possibly tainted by wishful thinking” (KUZNETS, 1955, p. 26)– e finaliza alertando para a necessidade de diálogos interdisciplinares; uma vez que aspectos políticos e sociais parecem centrais em todos os fatores explicativos considerados.

Mas é verdade que, dentre os determinantes arrolados, Kuznets dá especial atenção à transição rural-urbano. Cria exemplos numéricos simulados para diversos cenários, nos quais faz variar as desigualdades entre e dentro desses dois setores. Observa, então, que crescimento do urbano em todos os casos ilustrados, conforma-se num desenho de levante e queda da desigualdade – o que alude ao padrão que posteriormente será chamado de U-invertido (essa expressão não figura no texto seminal, de 1955). O empírico parecia se conformar muito bem a essa possibilidade. No processo de desenvolvimento, os indivíduos migrariam dos trabalhos pouco produtivos e mal pagos do setor primário para trabalhos mais produtivos e rentáveis do universo urbano. Em algum ponto no meio dessa transição, a heterogeneidade social e econômica seria aguda, mas após esse momento, uma nova homogeneidade se constituiria; moderna, produtiva, industrial.

Mas talvez Kuznets, intencionalmente ou não, e a despeito de sua seriedade e rigor, tenha escolhido a dedo seus exemplos; porque apenas sob condições muito específicas e raras é que esse resultado pode ser encontrado a partir daquele seu modelo fictício e simulado. É possível mostrar – e o farei logo adiante – que os requisitos para que modelo analítico se conforme ao U-invertido são mais exigentes do que pareceriam à primeira vista. Em especial, é desejável que as condições de cada setor e diferenças entre eles sejam constantes ao longo tempo; como se o rural não se reestruturasse em face às transformações sociais e, no urbano, o excesso de oferta de trabalho não alterasse os padrões de pagamento e inserção econômica. As tendências empíricas dos Estados Unidos das primeiras décadas do século XX, caso central na exposição de Kuznets, cumpriam

parcialmente algumas dessas exigências – mas isso não garante a validade do modelo (sequer para explicar os mecanismos vigentes no próprio caso americano).

A análise formal se dará na forma de um interlúdio – de leitura opcional aos leitores menos interessados nos detalhes técnicos. Prefiro, no entanto, mantê-lo no corpo do texto principal, ainda que numa caixa destacada, ao invés de, por exemplo, trazê-lo num Apêndice porque seu conteúdo se insere completamente dentro dos propósitos do capítulo, fundamentando o argumento substantivo.

Desse empreendimento, é importante reter três conclusões ou corolários principais:

- *Corolário 1:* A curva pode ser produzida por qualquer transição entre grupos com diferenças de remuneração – e não apenas entre setores econômicos. Sequer é preciso pensar numa mudança estrutural. Ou seja, nem toda curva é de Kuznets.
- *Corolário 2:* Não é necessário que o processo de transição entre grupos desenhe uma parábola ou, se efetivamente o fizer, que sua curvatura e tendências sejam sempre iguais. O quão alta será a desigualdade no ponto máximo é variável – não há teto – e podem ainda existir tendências uniformes apenas de crescimento ou apenas de redução da desigualdade. O percurso não é garantido.
- *Corolário 3:* Se a desigualdade entre e dentro dos grupos variar no tempo, é possível que a trajetória sequer apresente qualquer tendência regular; configurando-se mais como um passeio aleatório (*random walk*).

Após o interlúdio, dou consequências analíticas substantivas para esses argumentos.

Box: A formalização e a negação da curva de Kuznets

O propósito deste box é demonstrar formalmente os três argumentos que rejeitam o suposto da trajetória em U-invertido. A hipótese subjacente à curva de Kuznets é bastante simples e, para transmitir sua mensagem básica, prescinde de formalizações. O próprio autor, no trabalho original, não fez uso de notações algébricas, nem apresentou qualquer tipo de prova. Sua argumentação baseia-se num exemplo numérico, disposto na Tabela 1 do artigo (KUZNETS, 1955, p. 13). Contudo, expressar a hipótese subjacente ao exemplo em termos matemáticos permite vislumbrar propriedades adicionais e chegar a conclusões que provam a não-razoabilidade da do “U-invertido”. Ao longo desta apresentação farei uma série de suposições que simplificam de forma exagerada o fenômeno, mas que serão, aos poucos, relaxadas e flexibilizadas, garantindo maior generalidade às conclusões.

Sejam dois grupos definidos por uma variável categórica (por exemplo, urbano e rural) que abarcam proporções distintas da população (p e $1 - p$, respectivamente) e com diferentes médias de renda ($|\bar{Y}_{urbano} - \bar{Y}_{rural}| > 0$). A primeira simplificação grave será a seguinte: suponha que dentro dos grupos todos os indivíduos recebam exatamente o mesmo valor de renda, as respectivas médias.

Para medir a medida da desigualdade global, podemos usar a variância – ainda que Kuznets utilize a diferença entre os percentis 80 e 20, a medida escolhida não fará diferença substantiva. A variância, no entanto, deixa a *racionale* mais explícita. A fórmula da variância populacional de qualquer distribuição é dada por $\sum_j \pi_j (\bar{Y}_j - \mu)^2$ onde $j \in \{urbano, rural\}$, $\pi_j \in \{p, 1 - p\}$ e μ é a média global, dada por $p\bar{Y}_{urbano} + (1 - p)\bar{Y}_{rural}$. Mantendo aquele suposto de que não há desigualdade *dentro* dos grupos e usando essas informações, podemos expandir sua notação e obter:

$$p(\bar{Y}_{urbano} - [p\bar{Y}_{urbano} + (1 - p)\bar{Y}_{rural}])^2 + (1 - p)(\bar{Y}_{rural} - [p\bar{Y}_{urbano} + (1 - p)\bar{Y}_{rural}])^2$$

Procedendo algumas transformações algébricas simples, obtemos:

$$p(1-p)(\bar{Y}_{\text{urbano}} - \bar{Y}_{\text{rural}})^2$$

Simplifiquemos mais uma vez. Assuma agora que as diferenças salariais *entre* grupos são constantes ao longo do tempo (Kuznets ele mesmo supõe isso). Assim, apenas os dois primeiros termos da multiplicação passam a importar. O que resta é a expressão $p(1-p)$, que é a variância de uma distribuição de probabilidade de Bernoulli. Como p e $1-p$ são proporções, nunca podem ser menores que 0 ou maiores que 1 – e sua soma deve ser exatamente igual a 1. Com isso, todos os valores possíveis para aquela expressão da variância são conhecidos: eles formam uma parábola negativa que atinge o máximo quando temos $p = 1 - p = 0,5$. A Figura 2-1 ilustra a trajetória dos valores da variância de Bernoulli, ao longo de p .

Figura 2-1 – Variância da Distribuição de Bernoulli de acordo com os valores do parâmetro p

Aqui observamos que o famoso “U invertido” é, na realidade, uma *consequência matemática* da trajetória da variância da Bernoulli ao longo do eixo. Ou seja, fruto da variação das proporções ocupadas pelos grupos. Do ponto de vista substantivo, seria, por exemplo, consequência da transição setorial, do rural para o urbano. É exatamente esse o raciocínio subjacente aos exemplos simulados apresentados no trabalho original de Kuznets.

Poderia, no entanto, ser qualquer outra transição passível de representação em termos binários: entre setores, níveis educacionais, regiões de um país etc. Essa não é uma exigência muito forte: podemos definir um grupo sintético que represente “todas as demais categorias” (por exemplo, pessoas com ensino superior e pessoas com todos os demais níveis de ensino). Um caminho em forma de U-invertido seria observável sempre que houve diferença entre as médias – caso contrário, a expressão $(\bar{Y}_{\text{Grupo A}} - \bar{Y}_{\text{Grupo B}})^2$ seria igual a zero, o que anularia a variância.

Temos aqui a primeira conclusão/corolário: *a curva pode ser produzida por qualquer transição entre grupos com diferentes médias de renda.*

A não ser que se assuma que toda diferença de rendimento é uma diferença de produtividade – o que definitivamente descartamos nesta tese – devemos abandonar o suposto de que existiria relação entre eventuais “U-invertidos” com o *crescimento* econômico (i.e. variação do PIB *per capita*) ou até com o *desenvolvimento* econômico (conceito mais forte; uma mudança mais profunda e estrutural). Voltarei a esse ponto adiante.

Flexibilizando um pouco mais essa formalização, podemos deixar que os grupos possuam diferentes níveis de desigualdade interna (assim como também o faz o próprio Kuznets). A variância total será dada pela soma da variância *entre* grupos e a soma ponderada das variâncias *dentro* dos grupos.

$$V = \underbrace{p(1-p)(\bar{Y}_{\text{Grupo A}} - \bar{Y}_{\text{Grupo B}})^2}_{\text{Entre grupos}} + \underbrace{p\sigma_{\text{Grupo A}}^2}_{\text{Dentro do Grupo A}} + \underbrace{(1-p)\sigma_{\text{Grupo B}}^2}_{\text{Dentro do Grupo B}}$$

Robinson, (1976) observou que, reorganizando essa expressão, temos novamente um polinômio de segundo grau com respeito à p , que conforma-se como parábola negativa:

$$\begin{aligned} V &= -(\bar{Y}_{\text{Grupo A}} - \bar{Y}_{\text{Grupo B}})^2 p^2 + [(\bar{Y}_{\text{Grupo A}} - \bar{Y}_{\text{Grupo B}})^2 + (\sigma_{\text{Grupo A}}^2 - \sigma_{\text{Grupo B}}^2)]p + \sigma_{\text{Grupo B}}^2 \\ &= -Ap^2 + Bp + C \end{aligned} \quad \text{Equação 2-1}$$

Onde $A = (\bar{Y}_{\text{Grupo A}} - \bar{Y}_{\text{Grupo B}})^2$, $B = [(\bar{Y}_{\text{urbano}} - \bar{Y}_{\text{Grupo B}})^2 + (\sigma_{\text{Grupo A}}^2 - \sigma_{\text{Grupo B}}^2)]$ e $C = \sigma_{\text{Grupo B}}^2$. Seu ponto máximo é atingido quando p assume o valor p^* , dado por:

$$p^* = \frac{\sigma_{\text{Grupo A}}^2 - \sigma_{\text{Grupo B}}^2}{2(\bar{Y}_{\text{Grupo A}} - \bar{Y}_{\text{Grupo B}})^2} + \frac{1}{2}$$

Agora o máximo de desigualdade pode se dar em muitos pontos diferentes, a depender de como os dois setores se comportam tanto internamente como entre si. É uma função de quatro variáveis. E não só: o valor da variância máxima é também agora função das mesmas quatro variáveis. Substituindo o valor de p^* naquela expressão para V , obtemos:

$$V^* = \frac{\left[(\bar{Y}_{Grupo A} - \bar{Y}_{Grupo B})^2 + \sigma_{Grupo A}^2 - \sigma_{Grupo B}^2 \right]^2}{4(\bar{Y}_{Grupo A} - \bar{Y}_{Grupo B})^2} + \sigma_{Grupo B}^2$$

As figuras abaixo ilustram essa variedade de comportamentos possíveis.

Figura 2-2 – Trajetória das desigualdades ao longo dos valores de p , para diversas combinações de $\bar{Y}_{Grupo A}$, mantendo os demais parâmetros fixos

Exemplo 1.1: $\bar{Y}_{Grupo A} = 7$; $\bar{Y}_{Grupo B} = 5$; $\sigma_{Grupo A}^2 = 1,2$; $\sigma_{Grupo B}^2 = 1,2$
 Exemplo 1.2: $\bar{Y}_{Grupo A} = 6$; $\bar{Y}_{Grupo B} = 5$; $\sigma_{Grupo A}^2 = 1,2$; $\sigma_{Grupo B}^2 = 1,2$
 Exemplo 1.3: $\bar{Y}_{Grupo A} = 5$; $\bar{Y}_{Grupo B} = 5$; $\sigma_{Grupo A}^2 = 1,2$; $\sigma_{Grupo B}^2 = 1,2$

A Figura 2-2 evidencia que alterando apenas a distância *entre grupos*, há enorme efeito sobre a curvatura da parábola. No limite, quando os grupos possuem a mesma média, o percurso é uma linha reta.

Figura 2-3 – Trajetória das desigualdades ao longo dos valores de p , para diversas combinações de $\sigma_{Grupo A}^2$, mantendo os demais parâmetros fixos

Exemplo 2.1: $\bar{Y}_{Grupo A} = 5$; $\bar{Y}_{Grupo B} = 5$; $\sigma_{Grupo A}^2 = 1,2$; $\sigma_{Grupo B}^2 = 1,2$
 Exemplo 2.2: $\bar{Y}_{Grupo A} = 5$; $\bar{Y}_{Grupo B} = 5$; $\sigma_{Grupo A}^2 = 1,4$; $\sigma_{Grupo B}^2 = 1,2$
 Exemplo 2.3: $\bar{Y}_{Grupo A} = 5$; $\bar{Y}_{Grupo B} = 5$; $\sigma_{Grupo A}^2 = 1,8$; $\sigma_{Grupo B}^2 = 1,2$

A Figura 2-3 mostra que, quando os dois grupos têm médias idênticas e variâncias distintas, a reta pode mudar de inclinação, sendo ascendente se o grupo de destino for mais desigual que o grupo de origem ou descendente, caso contrário (o que não foi ilustrado na figura).

Figura 2-4 – Trajetória das desigualdades ao longo dos valores de p , variando todos os parâmetros

Exemplo 3.1: $\bar{Y}_{Grupo A} = 7$; $\bar{Y}_{Grupo B} = 5$; $\sigma_{Grupo A}^2 = 1,4$; $\sigma_{Grupo B}^2 = 0,6$
 Exemplo 3.2: $\bar{Y}_{Grupo A} = 5$; $\bar{Y}_{Grupo B} = 4$; $\sigma_{Grupo A}^2 = 1,8$; $\sigma_{Grupo B}^2 = 1,2$
 Exemplo 3.3: $\bar{Y}_{Grupo A} = 5$; $\bar{Y}_{Grupo B} = 4$; $\sigma_{Grupo A}^2 = 0,4$; $\sigma_{Grupo B}^2 = 2,0$

Por fim, a Figura 2-4 traz uma série de combinações em que todos os parâmetros variam ao mesmo tempo; mostrando que as tendências podem ser as mais diversas. Inclusive quando há parábola, existe a possibilidade de haver apenas declínio ou apenas levante.

Temos aqui a segunda conclusão/corolário: *não é necessário que a trajetória delineie uma parábola ou, se o fizer, que sua curvatura seja sempre igual ou que apresente redução da desigualdade ao final*. Os exemplos numéricos de Kuznets não davam a antever esta possibilidade, ainda que fizesse variar os quatro parâmetros.

Façamos mais uma flexibilização – indo para muito além de Kuznets. Até agora supusemos que os

valores de $\sigma_{Grupo A}^2$, $\sigma_{Grupo B}^2$, $\bar{Y}_{Grupo A}$ e $\bar{Y}_{Grupo B}$ eram fixos ao longo do tempo. Ou seja, que a desigualdade *entre e dentro dos grupos* permanecia estática à medida que transferências de população ocorriam – algo que definitivamente não é razoável.

Para fins de ilustração, podemos criar uma regra arbitrária que defina como as mudanças se dão. Por exemplo: Novo Valor do Parâmetro = Valor Antigo $\times$ Número aleatório entre 0,9 e 1,1. Definindo alguns valores iniciais arbitrários e seguindo essa regra, produzi a tabela a seguir. Os valores de V , a variância, foram obtidos através do uso da Equação 2-1, apresentada acima:

Tempo	p	$\bar{Y}_{Grupo A}$	$\bar{Y}_{Grupo B}$	$\sigma_{Grupo A}^2$	$\sigma_{Grupo B}^2$	V
1	0,00	7,00	5,00	1,40	0,60	0,60
2	0,01	7,06	5,03	1,48	0,64	0,69
3	0,02	7,08	5,16	1,51	0,64	0,73
4	0,03	7,28	5,39	1,59	0,67	0,80
5	0,04	7,46	5,85	1,59	0,69	0,83

A Figura 2-5 traz resultados desta simulação ao longo de todo o espectro de p . Como se pode observar, a linha não exibe uniformidade. Poderia, em verdade, apresentar absolutamente qualquer formato.

Figura 2-5 – Trajetória das desigualdades ao longo dos valores de p , fazendo com que o valor de todos os parâmetros varie aleatoriamente entre períodos

E esta é a terceira conclusão/corolário: *se a desigualdade entre e dentro dos grupos variar no tempo, é possível que a trajetória da desigualdade não se assemelhe nada com uma parábola e até mesmo não apresente qualquer tendência regular.*

Duas flexibilizações adicionais podem ser feitas: 1) tratar os grupos de forma *multinomial* (e não mais binária) e, adicionalmente, 2) permitir correlação dos comportamentos entre eles (para dar conta das possibilidades de substituição e/ou complementariedade). Ambas podem adicionar ainda mais “caos” ao modelo. Essas flexibilizações adicionais reforçam a terceira conclusão. Do ponto de vista puramente lógico, como o tratado aqui, não faz qualquer sentido assumir que o movimento de “U-invertido” vá se sobressair em meio a tantos determinantes e ruídos.

O cenário ao fundo da narrativa original de Kuznets é uma versão das Teorias da Modernização. Parte-se de uma economia dividida entre setores tradicionais (primários) e modernos (industriais, principalmente) – dualista –, porém, em transformação. Sendo o setor primário sinônimo de baixa produtividade, o êxodo rural só poderia implicar no crescimento. A transição rural-urbana seria a mudança para uma economia mais “moderna”, que aloca seus trabalhadores em postos melhor remunerados *porque* mais produtivos. É por esta razão que, nos famosos gráficos do U-invertido, o que figura no eixo vertical é alguma medida de produtividade – como o PIB ou PNB *per capita* – ao invés do tamanho relativo dos setores.

Ainda que a transição rural-urbano possa ser considerada o arquétipo das mudanças geram crescimento; esse raciocínio abre portas para pensar processos de aumento de produtividade de vários outros tipos. O próprio Kuznets argumenta que, em países “velhos” (como a Inglaterra), o início da escalada da desigualdade teria se dado mais por razões demográficas que impactaram a capacidade produtiva do que pela dinâmica setorial – algo semelhante às “dinâmicas malthusianas” concebidas por David Ricardo³⁴.

Mas o Corolário 1 nos informa algo mais: que “a curva” pode ser produzida por qualquer transição entre grupos que possuam diferentes médias de renda. Ou seja, se houver um fluxo populacional de, por exemplo, uma ocupação ou nível de escolaridade pior remunerado para um com maiores rendimentos médios, é possível que o U-invertido apareça. Apenas se mais renda for sinônimo de maior produtividade é que o parentesco com o crescimento econômico pode ser mantido. Nesse sentido, Curvas de Kuznets – i.e. guiadas pela produtividade – são apenas um dos percursos possíveis da desigualdade.

Mas, temporariamente, tomemos como verdade que diferenças de remuneração no mercado de trabalho realmente expressem diferenciais nas capacidades produtivas – na contramão de tudo o que foi dito até aqui neste trabalho, mas para o bem da estratégia argumentativa anunciada anteriormente. Façamos de conta, então, que mais renda seja um sintoma de mais produtividade; sempre. O movimento característico em forma de parábola apenas poderia ser delineado se aceitarmos também o pressuposto implícito de que os fluxos entre grupos são unidirecionais, de que a migração ocorre sempre dos grupos menos produtivos para os mais produtivos; e sem idas e vindas. Para Kuznets, era de bom senso acreditar que o êxodo rural não tinha volta; que ninguém abandonaria o urbano e o

³⁴ Para Ricardo, as dinâmicas econômicas de crescimento e distribuição estariam à mercê dos processos demográficos. Se taxa de acumulação de capital fosse maior do que a do crescimento populacional, empregadores poderiam (ser pressionados a) pagar maiores salários. Porém, com o tempo, devido à melhoria das condições de vida dos trabalhadores (por estarem vivendo acima do “mínimo”), as famílias se tornariam maiores. Em algum momento, ritmo do crescimento demográfico ultrapassaria o de acumulação. Haveria sobre-oferta de trabalho e, possivelmente, desemprego. Ajustes levariam então a menores salários e ao arrefecimento demográfico, trazendo novamente a economia para seu nível “natural”. Observaríamos uma espécie de “ciclo malthusiano”, em que gatilhos econômicos endógenos e determinantes demográficos exógenos se alternariam.

industrial. Mas se aceitamos a ideia generalizada, de que não se trata de rural e urbano, mas sim de quaisquer grupos com diferentes patamares de produtividade, então essa crença já não deve ser tão sólida. Diversos eventos podem provocar retornos a atividades “tradicionais”: a crise econômica de 2008 levou muitos europeus de volta ao campo; guerras podem destruir o parque produtivo de setores “modernos” inteiros; fenômenos migratórios geralmente inflam as posições pior remuneradas (i.e. pretensamente menos produtivas); o avanço da automação reduz as posições intermediárias do mercado de trabalho e desloca massas de trabalhadores para “McJobs” e similares. Idas e vindas podem ocorrer por várias razões – mas o interessante é que não precisamos abandonar a perspectiva econômica mais ortodoxa para evidenciar de que forma esse fato prejudica a narrativa da convergência.

Segundo um raciocínio padrão de um veio interpretativo dominante da Economia contemporânea, a abordagem neoclássica, toda e qualquer remuneração de um grupo (definido, por exemplo, pelo setor de atividade, escolaridade, ocupação ou outro critério) pode ser compreendida como uma espécie de “retorno” por investimento. O grupo, eventualmente possuidor de conhecimento especializado (que pode ter implicado custos diretos), dedica tempo (o que implica custos de oportunidade) à atividade produtiva. Depois, no mercado, obtém receita que deve necessariamente cobrir esses custos e gerar algum tipo de lucro. Quando esse entendimento é aliado ao suposto de existência de mercados perfeitamente competitivos e da possibilidade de atingir um equilíbrio geral, a única razão – como vimos no Capítulo 1 – para que um investimento possa trazer mais recompensas do que outro é um desajuste temporário das dinâmicas de oferta e procura. Se houver informação completa e competitividade perfeita, os capitais fluirão dos mercados menos rentáveis para os mais rentáveis, balanceando, no médio ou longo prazo, a quantidade de frutos colhidos. Se um setor, por exemplo, remunera melhor, os indivíduos

se dirigiriam para lá e, depois algum tempo, o excesso de oferta levaria à queda dos retornos. Dito de forma simples: todos os tipos de investimento tenderiam à convergência.

Até aí há razoabilidades. Sigamos em frente, novamente, para o bem do argumento. Naquele cenário, a única razão para haver desequilíbrio em meio à possibilidade de fluxos livres seria um choque de forças “exógenas” ao sistema econômico: uma mudança no mercado externo, uma crise política, uma bolha financeira que estoura, guerras, epidemias etc. Tendo alguma dessas coisas ocorrido, os grupos se distinguiriam temporariamente entre mais e menos rentáveis – e o fluxo rumo à convergência teria início, conforme a narrativa otimista. Esse é o processo de Kuznets reinterpretado. Mas aí entra em cena o Corolário 2: diferenças na distância entre grupos e na desigualdade dentro dos grupos acarretam trajetórias das mais diversas; podem existir tendências apenas de crescimento (ou apenas de redução) da desigualdade. Mas supondo que o caso seja mesmo o de convergência, não é necessário percorrer uma parábola. Por que supor que o choque exógeno deixaria todos os parâmetros devidamente ajustados, conforme o manual, para que o U-invertido entre em cena?

Ainda que isso viesse a ocorrer, bastaria que o modelo analítico permitisse a existência de fricções no mercado – dessas mais simples, não as sociológicas, mas essas que os próprios economistas mais ortodoxos costumam permitir: custos de transação, contratos com vencimento longo, *sticky prices* etc. – e então o tempo da convergência poderia se estender até o perdermos de vista (cf. ATKINSON; BOURGUIGNON, 2015)³⁵. Antes que viesse a ocorrer qualquer novo choque exógeno retiraria o processo dos trilhos. E sequer saímos do frame neoclássico – apenas lhe retiramos as “condições ideais de temperatura e pressão”. O U-invertido só viria a ocorrer se adotássemos um novo suposto: o de que, no longo prazo, choques exógenos aleatórios tendem a ter média zero,

³⁵ Veja discussão do Capítulo 1, em especial, seção 1.4.

fazendo com que a única narradora da estória seja a produtividade – mas o que ainda não resolve o problema do tempo da convergência.

Mas o Corolário 2 é generoso, baseia-se no pressuposto de que os grupos possuem características distintas (tamanho, níveis de renda, desigualdade interna), porém estáticas e fixas ao longo do tempo. Ocorre que o processo de convergência – o mais ortodoxo e neoclássico que fosse – alteraria todos os parâmetros ao mesmo tempo. No mínimo, e por definição, ele alteraria a distância entre grupos; mas até aí tudo bem. Mas à medida em que a migração ocorre, ele impacta também a desigualdade dentro de cada um deles. Se convergência está distante e ainda ocorrem outros choques, o caso mais provável é o do Corolário 3: que a trajetória da desigualdade se configure como um passeio aleatório (*random walk*). Um caos, enfim.

2.2.2. Tentativas de generalização e síntese

2.2.2.1. Educação e tecnologia

As nuances frequentemente não são levadas em conta. Alterações ao longo da trajetória – principalmente na desigualdade interna dos grupos – poderia mudar toda a estória de convergência. Mas os modelos otimistas usualmente preferem, por simplicidade ou conveniência, levar em conta apenas as distâncias entre grupos, isto é, a diferença entre as médias de rendimento. Isso deve justamente à predominância da noção de que as remunerações expressam retornos. Mais do que isso, se deve à predominância da noção de “retornos esperados”, que remove a importância das variações, dispersões e incertezas – a despeito do fato de que a teoria econômica tenha aparatos muito desenvolvidos para lidar com riscos e esses aspectos. A generalização do U-invertido, porta aberta pelo próprio Kuznets, em suas variadas proposições, é uma decorrência dessa atenção às médias em demasia.

Talvez a principal generalização seja aquela baseada na ideia de que haveria uma “corrida entre educação e tecnologia” (TINBERGEN, 1974, 1975; GOLDIN; KATZ, 2009). Entre teóricos do Capital Humano, existe uma noção de que a educação incute capacidades – tanto gerais quanto específicas – para que o indivíduo se adapte a ambientes e tecnologias que efetivamente a produtividade global da firma onde trabalha. Pessoas mais qualificadas (i.e. com mais anos de estudo, principalmente) seriam mais produtivas, dentre outras razões, porque suas capacidades seriam *complementares* às tecnologias (e não tão passíveis de *substituição*). Pessoas menos qualificadas, por sua vez, poderiam ser substituídas. O capital humano seria uma vantagem comparativa nessa espécie de corrida contra a tecnologia. Esses argumentos podem ser resumidos na ideia de que a demanda por mão de obra estaria cada vez mais enviesada em favor dos mais qualificados para lidar com a contínua mudança técnica: uma *mudança técnica enviesada em favor dos mais qualificados* ou SBTC, no acrônimo em inglês que se tornou bastante utilizado (*skill-biased technological change*).

Mas a possibilidade de atender à demanda dos empregadores ou do mercado por mais qualificação seria limitada (inelástica) no curto prazo. Como, por exemplo, cursar uma faculdade custa tempo e dinheiro, não seria possível suprir a quantidade de trabalhadores qualificados efetivamente necessária. O poder de barganha dos raros portadores de diploma superior se elevaria, podendo cobrar mais – um simples ajuste entre oferta e demanda.

O diagrama abaixo permite visualizar esse argumento. Entre os momentos T_1 e T_2 teria havido mudança técnica que elevou a demanda por trabalhadores qualificados. Como a oferta não aumentou, o resultado seria a consolidação de um novo ponto de equilíbrio, com salários maiores. E esse agora é o ponto chave: como a demanda é apenas pelos trabalhadores mais qualificados, esses acabariam se destacando dos demais, provocando *aumento da desigualdade*. É o momento em que a tecnologia vence a educação na corrida.

Figura 2-6 – Diagrama de oferta e demanda por trabalhadores com ensino superior: ilustração do argumento sobre o aumento dos salários devido à mudança técnica enviesada pelas qualificações (SBTC)

Esse seria, por assim dizer, o momento do levante da curva de Kuznets. Mas observe que já não se trata de um processo de migração entre setores ou ocupações, mas de um mero sintoma do desajuste entre oferta e demanda. Do ponto de vista formal, que vimos anteriormente, a desigualdade se dá por um crescimento da diferença de rendas (“retornos”) entre grupos – um *efeito de médias* –, não pela variação do tamanho dos grupos – *efeito de composição*. A relação com a produtividade é indireta. Assume-se que, se as empresas estão dispostas a pagar salários maiores é porque seus lucros reais e potenciais aumentaram. Economistas denominam *rent* esses ganhos excessivos, acima do que seria esperado em caso de elasticidade e equilíbrio geral competitivo³⁶.

³⁶ No sentido de Arrow e Debreu (1954). Ver discussões do Capítulo 1 desta tese.

Figura 2-7 – Diagrama de oferta e demanda por trabalhadores com ensino superior: ilustração da queda dos retornos educacionais em excesso (*rents*) no longo prazo, quando a oferta se torna novamente elástica

Os *rents* desapareceriam posteriormente, quando os sistemas educacionais se expandissem e houvesse tempo para que os novos formados adentrassem o mercado de trabalho. Tudo se passa como se, no longo prazo, a oferta de mão de obra qualificada fosse elástica. É isso o que mostra a Figura 2-7: quanto mais se olha para o futuro a partir de T_1 , mais inclinada é a curva da oferta (ainda que seja possível também interpretar o mesmo cenário como uma sucessão de curto-prazos inelásticos). Em todo caso, o que se observaria é uma trajetória de queda dos salários relativos dos graduados, conforme ilustra a tendência formada pelos pontos de cruzamento entre oferta e demanda ao longo do tempo. E esse seria o fim dos *rents* – e também o momento final da curva de Kuznets, quando há convergência. É quando a educação ganha a corrida.

O problema é que as evidências sobre a SBTC estão longe de serem incontestes. Numa das primeiras avaliações do impacto dos computadores pessoais sobre o ambiente de trabalho, Krueger (1993) mostra que o seu uso pelas empresas estava, de fato, associado ao aumento dos salários de indivíduos qualificados. No entanto, em resposta, Pischke e DiNardo (1997) argumentam que o uso de lápis, calculadoras, telefones ou até mesmo a prática de “trabalhar sentado” teriam o mesmo efeito – indicando que o movimento identificado por Krueger diria mais respeito ao grupo dos trabalhadores de escritório, ao invés da elevação dos requisitos técnicos. Na mesma direção, DiPrete (2007) argumenta que, nos EUA, os pagamentos aos mais qualificados se elevaram muito mais rapidamente

nos anos 1980 do que nos anos 1990 – e não há razões para supor que na primeira década o uso de computadores ou qualquer outra tecnologia sofisticada tenha se desenvolvido e difundido mais no primeiro momento do que no segundo. Haveria, no mínimo, um problema de *timing*.

Erik O. Wright e Rachel Dwyer (2003) observaram que, se a SBTC fosse o único ou principal vetor atuante, o que verificaríamos seria um grande *job upgrading*, isto é uma contínua expansão dos postos melhor remunerados e com maiores requisitos de qualificação. No entanto, o que encontram empiricamente foi um cenário bastante diverso: nos EUA, na década de 1990, o emprego se expandiu de forma polar; houve crescimento dos trabalhos menos qualificados (limpeza, segurança, comércio etc.) e também dos altamente qualificados (cargos gerenciais, profissões liberais, pesquisa e desenvolvimento etc.), mas o “meio” da distribuição ocupacional teria se esvaziado. Além disso, os piores postos teriam sido ocupados tipicamente por migrantes e negros, evidenciando um viés nada relacionado com qualificações.

Em defesa, e sofisticando o debate, Autor, Levy e Murnane (2003) sugeriram que a mudança tecnológica, na realidade, tem consequências distintas. O avanço e o barateamento do uso de informática (tanto de *hardwares* como de *softwares*) e da mecanização de processos manuais (capital físico e “máquina”, no sentido tradicional) não têm produzido apenas demanda por qualificação. As firmas estariam substituindo principalmente os empregados que executassem funções de *rotina* – tanto em escritórios, como na produção de bens. Justamente porque esses postos se localizam nos quantis intermediários da distribuição de renda é que estaríamos observando o esvaziamento do meio e a consequente polarização. Achados para países da Europa Ocidental corroboraram e deram um pouco mais de generalidade a essa leitura (GOOS; MANNING, 2007; GOOS; MANNING; SALOMONS, 2009).

Mouw e Kalleberg (2010), no entanto, apresentam evidências ambíguas. Estaria havendo polarização dos rendimentos no mercado de trabalho, mas isso teria pouca correlação com a educação (uma evidência contra a SBTC). No entanto, os empregos de rotina estavam de fato desaparecendo (uma evidência pró-SBTC, em sua versão mais nuançada, da rotinização, proposta por Autor, Levy e Murnane). Posteriormente, Kalleberg (2012) relaciona a polarização mais à destruição dos postos de trabalho mais protegidos e ao enfraquecimento da regulação institucional dos mercados de trabalho nos EUA. Corroborando este argumento, Fernandes-Macías (2012), numa análise para diversos países da Europa, mostra que a polarização apenas ocorre onde há menor proteção social e regulação do mercado.

A negação da SBTC por meio do olhar institucional de Kalleberg (2010) e Fernandes-Macías (2012) explica principalmente o eventual crescimento do “polo pobre”, recusando a primazia e necessidade do trinômio educação-produtividade-renda. Mas o olhar para o “topo” nos traz outra forma de negar aquela mesma teoria. Piketty (2014, cap. 9) argumenta que os super-salários dos executivos e altos profissionais e a renda proveniente do capital operam por meio de mecanismos muito distintos. Quanto mais nos aproximamos do extremo superior, mais a educação se torna uma condição necessária, mas não suficiente para explicar a dimensão e a concentração dos rendimentos³⁷. A ascensão dos super-executivos (o “polo rico”) explica-se mais pelo fato de que esses indivíduos estão na governança das firmas, definem seus próprios salários e partilham mais diretamente dos lucros.

O debate sobre a existência da SBTC e suas consequências segue em desdobramento. Contudo, não parece haver evidências de que o avanço técnico, em abstrato, leve ao aumento das desigualdades de renda e nem que, nos lugares onde

³⁷ Medeiros e Galvão (2016) que isso ocorre também no Brasil: a educação não é suficiente para explicar as diferenças de rendimentos entre os ricos.

efetivamente pode tê-lo feito, o processo de convergência posterior seja garantido – no caso do mercado mais “livre” e aberto, levou à polarização.

Outro problema fundamental desse tipo de explicação decorre do suposto de que a produtividade elevada pela educação seria observável tanto pelos empregadores quanto pelos estudiosos da desigualdade. No caso de trabalhos propriamente “produtivos” (típicos dos setores primário e secundário), o problema é menor: podemos pensar em quantidades produzidas por unidade de tempo trabalhada – supondo, claro, que houvesse registro preciso sobre o que cada um realizou. Ainda assim teríamos grandes dificuldades para comparar ocupações e tarefas distintas, ainda que dentro do mesmo setor: como relacionar extensões de terra aradas com, por exemplo, grãos colhidos?; ou metais dobrados com lâminas tratadas termicamente? O imbróglio maior, porém, incide na tentativa de aplicar o mesmo princípio ao setor de serviços, em especial às ocupações não-manuais e não-de-rotina, como aquelas dos profissionais liberais, administradores ou trabalhadores “criativos”.

A Economia Neoclássica dribla, contudo, essas questões sobre como mensurar, observar e comparar. A produtividade passa a ser definida como a quantidade de dinheiro trazida à firma pelo trabalhador (receita por tempo trabalhado), independentemente do tipo de tarefa que se tenha realizado. O montante faturado pela empresa seria depois racionalmente dividido segundo a contribuição (produtividade marginal) de cada um³⁸. No

³⁸ Podemos enunciar a Teoria da Remuneração por Produtividade Marginal de uma forma um pouco mais detalhada, para tornar mais clara a noção de “marginal” presente nesse título. Imagine um conjunto de trabalhadores *homogêneos* (i.e. idênticos, com respeito às características produtivas relevantes). Ao contratar qualquer um deles como o primeiro empregado, uma firma experimentará um “infinito” ganho de produtividade – afinal, como não é possível produzir nada sem que alguém trabalhe, estava antes inativa. O segundo contratado também adicionará consideravelmente ao produto – o que se deve, dentre outras coisas, à otimização proporcionada pela divisão do trabalho. No entanto, se os insumos, a infraestrutura e o capital físico disponíveis forem fixos, cada novo empregado acrescentará menos ao montante produzido que o contratado anterior, até chegar ao ponto em que um indivíduo adicional pode chegar a atrapalhar. Esse é o princípio dos retornos marginais decrescentes. Observe que, até o ponto de saturação, cada trabalhador, apesar da suposição de que seja idêntico aos demais, adiciona quantias diferentes à produção total. Como remunerá-los então? O “pulo do gato” está na constatação de que qualquer um poderia ter sido contratado primeiro (ou por último), dado que nesse modelo fictício são todos iguais – a ordem é uma arbitrariedade. Guiado pelo ideal de maximização do lucro e minimização dos custos de produção, o *empregador racional*, segundo essa aceção, pagará a todos os indivíduos a quantia adicionada pelo último – justamente aquela que

entanto, observe, essa ideia de produtividade marginal diz respeito apenas às *rendas relativas*: à forma como se definem as *proporções* para a divisão desse “bolo”, que é a receita da firma, sem levar necessariamente em conta o seu *tamanho*. Se o bem ou serviço ofertado não é muito desejado (seja porque é preterido ou outros ou porque as pessoas se saciam dele muito rapidamente), a receita da firma será baixa. Então um trabalhador altamente qualificado e dedicado que trabalhe numa firma que por razões de mercado teve baixo faturamento pode ser taxado de menos produtivo? Parece fazer pouco sentido.

Ainda que isso fosse aceitável, fica ainda a questão de saber como o empregador tem ciência sobre o método de divisão do bolo, isto é, a questão de saber como afinal é capaz de observar e distinguir as contribuições marginais. Uma saída é utilizar de medidas indiretas, como absenteísmo ao trabalho. Andrew Weiss (1988), por exemplo, mostrou que indivíduos mais escolarizados faltam menos, têm menor rotatividade e permanecem nas empresas por um período mais alongado – ainda que a quantidade produzida por unidade de tempo não seja maior, sua produtividade média é maior porque estariam mais presentes. No entanto, não me parece que essas medidas indiretas e imprecisas são suficientes para sustentar um pressuposto tão forte quanto o da teoria marginalista.

Do ponto de vista do economista que analisa o fenômeno, há uma tautologia subjacente a esse raciocínio. Se **A** recebe renda maior que **B**, conclui-se que **A** *deve ser* mais produtivo que **B**. A consequência é tomada como evidência incontestada da causa – o que, do ponto de vista lógico e formal, se constitui como uma falácia³⁹. A presença da

é a menor de todas as adições de produtividade – mantendo para si todos os diferenciais advindos do *ganho de escala* proporcionado pelos anteriores. Assim, a remuneração por produtividade marginal é, na realidade a remuneração pela quantia adicionada pelo último trabalhador (pretensamente) homogêneo, em uma economia com retornos decrescentes.

³⁹ Se α implica β , toda vez que α ocorrer β ocorrerá em seguida. Mas não é verdade que, ao observar β , podemos concluir que α certamente tenha ocorrido antes. Afinal, β pode ter várias outras causas. Um exemplo pode ser bastante ilustrativo. Se choveu, então haverá muitas coisas molhadas. Porém, se observamos muitas coisas molhadas, não podemos concluir que com certeza choveu anteriormente. Caminhões-pipa ou até mangueiras, por exemplo, são muito eficientes para molhar as coisas; ruas inteiras, às vezes.

produtividade nos discursos sobre determinação dos rendimentos é como a de um ente espectral, tão invisível quanto a roupa do rei e mão de Adam Smith.

Em resumo, os processos subjacentes à SBTC são complexos e não parecem apontar univocamente na direção da convergência. Pelo contrário, nos locais onde é aceita, aponta para a divergência (a polarização) – se igualdade virá, não se sabe quando (e todos já podem estar mortos). Além disso, o mecanismo básico por detrás da teoria (o suposto de que educação se liga univocamente à produtividade e esta, por sua vez, às remunerações) é uma petição de princípio frágil, tautológica e não observável empiricamente. Isso não quer dizer que educação não esteja relacionada à renda do trabalho, mas sim que essa relação é frouxamente articulada à produtividade num sentido forte.

2.2.2.2. *Nem toda curva é de Kuznets*

Se por “curva de Kuznets” compreende-se tão somente o subir e descer das desigualdades ao longo do tempo ou até mesmo do PIB *per capita*, mas sem qualquer relação intrínseca com os mecanismos de desenvolvimento da produtividade; então não há como negar sua realidade em diversos casos empíricos. Mas, se esse é o caso, então estamos diante de apenas uma “medida sem uma teoria”, como uma vez formulou Edmar Bacha (1978). Quando inúmeras causas provocam as mesmas consequências, a observação apenas do resultado final não é reveladora e informativa o suficiente – análogo a dizer para um médico que se está com febre: não há diagnóstico possível apenas a partir de um sintoma tão genérico.

A leitura tradicional de Kuznets era diferente; envolvia crenças, nem sempre explícitas e conscientes, sobre o desenvolvimento econômico. Mais especificamente, eram crenças “etapistas” – ainda que a formulação mais bem acabada e célebre do etapismo tenha sido a de Rostow (ROSTOW, 1990 [1960]), em *Stages of Economic Growth*, cuja primeira edição é posterior à Kuznets. Mas, no espírito daquela época, e posto em termos

gerais e muito simplificados, países “sub-desenvolvidos” refletiam ou experimentavam aspectos já vividos e superados pelos “desenvolvidos” – o subdesenvolvimento seria, de certo modo, o passado do desenvolvimento ou, vice-versa, o desenvolvimento seria o futuro do desenvolvimento. “A curva” passou a ser vista por muitos como o caminho para o progresso. Sendo assim, com uma quantidade suficiente de dados, seria teoricamente possível localizar o ponto em que cada país se encontrava no percurso, em qual etapa “ainda” estava.

Esta, obviamente, já é uma vulgarização. Kuznets e seus melhores leitores eram mais sofisticados que isso. Ainda assim, proliferam-se estudos comparativos e em *cross-section*, que delineavam a parábola como linha de tendência num diagrama de dispersão no qual os pontos eram os países. Bacha (1978) faz uma detalhada e cuidadosa revisão desses trabalhos, tecendo críticas à natureza e qualidade dos dados, dos modelos e dos achados – está fora dos objetivos do capítulo aqui revisá-los. O que Bacha destaca, no entanto, são os esforços operacionais e amiúde *ad hoc* para garantir o a adequação empírica da curva aos pontos de dados: desde a exclusão de dados, passando pela desconsideração da qualidade da mensuração e pela inclusão de variáveis de controle para melhorar o ajuste até chegar a casos mais radicais, que consideram curvas diferentes segundo regiões do mundo (Europa, América Latina *etc.*) ou segundo estágios de desenvolvimento. Mas é preciso lembrar que certa dose de evolucionismo esteve no pano de fundo das leituras das trajetórias da desigualdade e foi um dos principais fundamentos da crença de que a curva de Kuznets seria um processo necessário.

A análise formal nos mostrou que é improvável que seja. As críticas à SBTC nos mostraram que, se fosse, talvez nem seríamos capazes de notá-lo, posto que os impactos do avanço técnico não se dão no vazio institucional e a produtividade sequer é observável. Há mais indefinições do que certezas nos estudos sobre as *trajetórias* da desigualdade de renda – e nem todo U-invertido é uma curva de Kuznets.

2.3. Nosso próprio U-invertido?

2.3.1. Visão Geral: tendências empíricas e limites de informação

Esta seção se dedica a mostrar que há muitas evidências para o fato de que teríamos experimentado uma trajetória em U-invertido para a desigualdade de renda do trabalho no Brasil. Argumentarei que esse padrão empírico parece consistente a despeito dos achados recentes sobre a renda dos ricos, avaliados a partir dos dados do imposto de renda. Não há razões suficientes para crer, portanto, que se trata de um erro de medida. E será em cima da confiança erigida a partir desta constatação que, em seguida, farei uma recapitulação da trajetória dos indicadores e de suas interpretações (seria menos interessante, para os objetivos aqui colocados, voltar ao passado se tudo não passasse de um engano).

* * *

Os dados sobre rendimentos coletados a partir das pesquisas domiciliares brasileiras parecem exibir uma tendência clara de ascensão e declínio, conforme o U-invertido; ainda que não se ajustem com perfeição a uma parábola; como vemos abaixo.

Gráfico 2-1 - Índice de Gini para a renda individual mensal de todos os trabalhos, ao longo do PNB *per capita* e ao longo do tempo. Brasil, 1960-2015

Fontes: Gini: 1960 e 1970: Langoni (2005, p. 59); 1976-2013: PNAD-IBGE, Elaboração Própria. PNB *per capita*: Banco Mundial (<http://data.worldbank.org/> – Acesso em 12/06/2017).

Obs. 1: A opção por exibir o PNB ao invés do PIB e a unidade em dólares ao invés de reais deve-se exclusivamente à disponibilidade dos dados. O Banco Mundial foi a única fonte encontrada que compilava dados padronizados para todo o período. O IPEADData, fonte convencional desses dados para os pesquisadores, interrompeu a série anual do PIB *per capita*, de modo que as informações para 2014 e 2015 estavam faltantes. O Banco Mundial, apesar de fornecer a opção de informações a preços constantes em moeda local de cada país, em seus metadados, não informava o ano de referência. É importante ressaltar que essas opções não afetam o resultado geral.

Obs. 2: Os dados de 1960 e 1970, retirados de Langoni, dizem respeito à renda individual de todas as fontes. Os dois Censos Demográficos que serviram como base para os cálculos não permitiam diferenciar a origem da renda. Para manutenção da comparabilidade intertemporal dos dados das PNADs, foram excluídas as observações das áreas rurais das regiões Norte e Centro-Oeste, que não faziam parte do desenho amostral de 1976 a 1979. A população total excluída gira, em geral, em torno de 3% a 4%; nunca ultrapassando 5%. Os impactos sobre o índice de Gini, no entanto, são mínimos, se os contrastamos contra os resultados com todas as informações disponíveis. Para a renda do trabalho, apenas foram consideradas as pessoas ocupadas na semana de referência da entrevista; além disso, apenas para essa variável (e não para a renda domiciliar) foram excluídos os valores zero. Os cálculos de Langoni também excluem pessoal com renda zero.

Obs. 3: Em destaque, no gráfico da direita, os períodos de rápido levante (1960-70) e queda (2001-2015) – um declínio sistemático da desigualdade da renda do trabalho já vinha ocorrendo, porém, desde 1995: é o período a partir do qual a curva se ajusta melhor aos pontos.

No gráfico da esquerda, a linha que conecta os pontos segue a ordem cronológica⁴⁰ e no eixo horizontal temos uma medida do produto agregado (PNB); desde modo é possível acompanhar tanto a trajetória da desigualdade quanto do crescimento ao longo do tempo. Ao fundo, uma linha de tendência polinomial e suavizada exhibe o percurso quase-parabólico. Os distúrbios concentrados no meio trajeto refletem os períodos de crise,

⁴⁰ Os intervalos 1960-1970 e 1970-1976 não possuem informações anuais. Deste modo, linha que conecta os extremos desses períodos é apenas uma interpolação.

recuperação e estagnação principalmente nos anos 1980 e início dos 1990. No entanto, ainda assim, um padrão claro de ascensão e declínio do Índice de Gini é perceptível. Todos os índices convencionais e mais usados de desigualdade de renda (Theil-L, Theil-T, VarLog) exibem a mesma tendência. É, pois, um achado relativamente consistente.

Essas foram as informações e fontes de dados que nutriram os debates especializados sobre desigualdade de renda no Brasil desde os seus primórdios, no início dos anos 1970. A sugestão de que estaria ocorrendo um processo de Kuznets emergiu já por ocasião dos primeiros registros, quando o grande salto dos indicadores, entre os Censos de 1960 e 1970, pareceu correlacionar-se com o surto de crescimento econômico. Por muito tempo, os dados acessíveis eram apenas dessa mesma natureza: vindos de pesquisas domiciliares amostrais por meio de *survey* – e sistematicamente confirmavam as mesmas tendências empíricas. O Gráfico 2-1B deixa evidente que tanto o crescimento como a queda dos indicadores teriam ocorrido em intervalos de aproximadamente 10 anos, representados pelas áreas destacadas em cinza.

Recentemente, no entanto, Medeiros, Souza e Castro (MEDEIROS; SOUZA; CASTRO, 2014, 2015; SOUZA; MEDEIROS, 2015; SOUZA, 2014) obtiveram acesso a um conjunto de dados mais detalhados sobre as Declarações do Imposto de Renda de Pessoa Física (DIRPF); que coleta informações de melhor qualidade sobre os rendimentos dos estratos mais elevados. Mostraram que, nas PNADs, a subestimação das rendas cresce de forma cada vez mais acelerada a partir de algum ponto próximo ao percentil 90 da renda individual de todas as fontes; e, no Censos Demográficos, a partir de algum próximo ao percentil 95 (MEDEIROS; SOUZA; CASTRO, 2015). A Tabela 2-1, compilada a partir de análise de dados própria e informações coletas em alguns trabalhos desse grupo de autores, traz a comparação entre os dados da PNAD e da DIRPF para a concentração da renda nos estratos do topo – e evidencia a diferença crescente:

Tabela 2-1 - Concentração nos estratos mais elevados a partir da PNAD e da DIRPF, considerando renda individual de todas as fontes. População com 18 anos de idade ou mais. Brasil, 2012.

		Estratos mais ricos				
		10%	5%	1%	0,1%	0,01%
PNAD 2012	Fração da Renda	47,2%	34,3%	14,9%	4,0%	0,9%
	Fração da Renda					
	Fração da População	4,7	6,9	14,9	40,0	88,5
DIRPF 2012	Fração da Renda	53,8%	43,7%	24,4%	11,4%	5,1%
	Fração da Renda					
	Fração da População	5,4	8,7	24,4	114,0	510,0

Fonte: PNAD 2012-IBGE; Medeiros e Souza (2016); Souza (2016).

Obs. 1: Os dados da DIRPF sobre a concentração nos estratos 10%, 5% e 1% mais ricos foram retirados de Medeiros e Souza, a partir da Tabela 4 (2016, p. 22). A informação para o 0,1% mais rico foi retirada do Gráfico 2, no mesmo texto. O valor é aproximado – estimado numericamente a partir apenas das informações visuais por meio do software WebPlotDigitizer (<http://arohatgi.info/WebPlotDigitizer/app/> - Acesso em 13/06/2017). O valor para o estrato 0,01% foi estimado da mesma maneira a partir do Gráfico 30, da página 219, de Souza (2016).

Obs. 2: Com o propósito de tornar mais patente a discrepância entre os resultados das duas fontes, intencionalmente os dados da PNAD não foram anualizados ou padronizados para que se ajustassem melhor aos da DIRPF. Referem-se à renda individual de todas as fontes recebida no mês de referência de aplicação da pesquisa (setembro de 2012). Os cálculos incluem indivíduos com renda zero.

Há subestimação em todas as frações populacionais consideradas; no entanto, a subestimação torna-se maior exponencialmente. Na PNAD, a fração de renda apropriada pelo estrato mais elevado, do 0,01% mais rico, é 88,5 vezes maior do que a fração populacional que ocupa. A partir dos dados da DIRPF, essa magnitude seria da ordem de aproximadamente 510 vezes. As razões para esse fato são diversas: diferenças dos instrumentos e propósitos de coleta; problemas de memória e falta controle das informações pelos entrevistados; imprecisão e erros de mensuração; limites amostrais; recusas de resposta; deliberada negligência etc.⁴¹. Parte desse problema é minimizado com

⁴¹ É importante considerar que o preenchimento do formulário da Receita Federal é objeto de minucioso escrutínio fiscal, com possibilidades de punição ou advertência formal em caso de erros ou não respostas. Por esta razão os respondentes tenderiam a não incorrer nas mesmas faltas que eventualmente ocorrem na resposta a *surveys*. Além disso, é possível que a Declaração Anual do Imposto de Renda seja um dos únicos ou poucos momentos em que os indivíduos reúnem toda documentação e comprovantes necessários, tornando-se de fato conscientes do fluxo de rendimentos daquele período. Isso é provavelmente mais importante para

amostras maiores (como a do Censo Demográfico) ou questionários mais detalhados (como os da Pesquisa de Orçamentos Familiares); ainda assim, discrepâncias persistem.

São grandes as consequências desse descompasso entre fontes. Os primeiros trabalhos utilizando os dados do imposto de renda mostraram que, entre 2006 e 2012, a concentração no topo pouco se alterou (MEDEIROS; SOUZA; CASTRO, 2014, 2015; SOUZA; MEDEIROS, 2015); o que contradizia frontalmente a tendência de queda, tomada como tácita por todos os estudos anteriores, baseados apenas nas pesquisas domiciliares.

A declaração do imposto, contudo, é obrigatória apenas a partir de um corte limítrofe de renda, que, embora sendo legalmente variável ao longo do tempo, dificilmente abarca mais do que 25% da população adulta. Passa a ser relevante saber o quanto aqueles achados com informações apenas para o topo dizem respeito ao fenômeno global da desigualdade – que, como definido no capítulo anterior, informa sobre o estado geral das distâncias relativas. Cabe observar que, a partir de determinado ponto, os rendimentos mais elevados convertem-se todos em *outliers* – que, por definição, exercem influência sobre quase qualquer tipo de medida-resumo, seja de tendência central, dispersão ou mesmo de desigualdade. Do ponto de vista dos índices de desigualdade, isso significa a existência de razões para crer que o comportamento da desigualdade na população completa provavelmente seguiria as mesmas tendências do topo. Do ponto de vista substantivo, segundo a leitura proposta no capítulo anterior, isso significaria a existência de um conjunto ínfimo de indivíduos que goza de prerrogativas mais exclusivas e destoantes do que poderíamos supor – e que essas diferenças de *status* não se alteraram.

A solução encontrada foi combinar as fontes, na expectativa de compilar uma espécie de “distribuição completa” dos rendimentos: pesquisas domiciliares fornecem

renda derivada de ativos financeiros, lucros/retiradas e receitas de periodicidade irregular (como espólios etc.). Ainda que haja elisão e evasão fiscal, é razoável supor que a DIRPF esteja mais próxima de captar a “renda verdadeira” do indivíduo do que a PNAD ou outra pesquisa domiciliar.

informações sobre a “base” da distribuição (os primeiros 90%, 95% ou 99%, por exemplo) e do imposto de renda viriam as informações sobre os estratos elevados. Usando desta estratégia, Medeiros e Souza (2016) mostraram que o topo, em especial a partir dos 5% mais ricos, de fato determina mais o comportamento geral das tendências do que aquilo que ocorre em todo o restante da população – como se poderia supor. Inclusive, demonstram, a completa supressão dos estratos mais baixos de renda (i.e. recortar e considerar apenas os “não pobres”, como se a pobreza não existisse), apesar de reduzir o *patamar* dos indicadores (porém, não muito), tem influência nula sobre a *trajetória* da desigualdade. Noutras palavras, ao menos entre 2006 e 2012, a desigualdade global da renda individual (de todas as fontes) teria permanecido estável e isso se deveria à fração de renda apropriada pelos mais ricos.

Esses dados não negam a redução da pobreza extrema e a melhoria das condições de vida da população nos estratos mais baixos, em parte decorrentes de programas sociais (SOARES et al., 2006; SOARES; SÁTYRO, 2009). Também não negam, na esfera do mercado de trabalho, os efeitos positivos sobre os rendimentos acarretados pela expansão do emprego, pela formalização e pelos aumentos do salário mínimo (FIRPO; REIS, 2007; ULYSSEA; FOGUEL, 2006). Contudo, se de fato concebemos desigualdade como distâncias relativas, esses fenômenos podem coexistir com níveis crescentes de assimetrias sociais. Todos os indivíduos e famílias podem se mover “para cima” no espectro dos rendimentos; mas se o topo se mover mais rápido, haverá mais desigualdade. Reforçando o que foi dito anteriormente, a consideração ou, ao contrário, a desconsideração da informação sobre o topo não é apenas matéria de interesse estatístico: sem o conhecimento de todo fluxo de renda existente, não há como inferir sobre o estado geral das distâncias relativas. Pensando a renda como fichas de prerrogativas sociais gradacionais, conforme tratado no Capítulo 1, a concentração excessiva no topo é indicador indireto de assimetrias

graves – e, possivelmente, em âmbitos sociais centrais, tais como posições de controle do Estado e do mercado.

Num estudo de maior fôlego e com mirada histórica, Souza (2016) reuniu informações tributárias para quase todos os anos entre 1926 e 2013. Na ausência de pesquisas domiciliares para todo esse período extenso, não foi viável o cálculo de medidas de desigualdade para “distribuições completas” e que seguissem o princípio de Dalton-Pigou (i.e. que fossem sensíveis a mudanças em qualquer parte do espectro da renda). Suas análises dirigem-se, fundamentalmente, para avaliar a concentração nos estratos do topo. O Gráfico 2-2A e o Gráfico 2-2B, reproduzidos desse trabalho, apresentam as tendências de longo prazo das frações de renda apropriadas pelos estratos mais altos; tanto ao longo de uma medida de produtividade, quanto ao longo do tempo (como no caso do Gráfico 2-1).

Gráfico 2-2 – Concentração da renda individual anual (DIRF) todas as fontes nos estratos mais elevados – reproduzido de Souza (2016). Brasil 1926-2013.

(A) Concentração nos estratos mais elevados de renda, ao longo PIB per capita

(B) Concentração nos estratos mais elevados de renda, ao longo do tempo

(A) Relação entre desigualdade e renda per capita – Brasil, 1926-2013 (%)

(B) Fração recebida pelos 0,01%, 0,1% e 1% mais ricos – Brasil, 1926-2013 (%)

Fonte: Souza (2016, p. 219, 251). Figuras 47 (à esquerda) e 30 (à direita).

Obs.: A área em cinza no gráfico (B) representa o mesmo período destacado no Gráfico 2-1. Esse realce não está presente no trabalho original.

Souza sublinha a irregularidade das tendências e o contraste com aqueles resultados produzidos a partir dos dados domiciliares. Mesmo para os períodos de comum cobertura, a divergência é visível. Ambos os gráficos, em linhas gerais aproximam-se de um padrão que facilmente poderia ser um passeio aleatório.

Como conciliar ou circunscrever o escopo dos diagnósticos traçados a partir das PNADs com aqueles traçados a partir da DIRPF? Para além de todas as características – algumas já enumeradas – que diferenciam as informações das duas fontes (em especial, a forma de coleta, o período de referência e a cobertura populacional); é preciso ressaltar que as naturezas das rendas que serviram de base para as análises são muito diversas. Os dados da DIRPF analisados referem-se, como já observado, à renda de *todas as fontes*; o que inclui aposentadorias e pensões, lucros e retiradas, ganhos de capital financeiro, doações, aluguéis, espólios, etc. E cada uma dessas fontes de renda têm comportamentos muito distintos ao longo do tempo.

Ainda que, em geral, a renda do trabalho represente a maior parte das receitas individuais, a sua importância é variável ao longo dos estratos de renda. De acordo com a PNAD 1976, os ganhos do trabalho eram responsáveis por aproximadamente 85% da renda individual – a figura não muda muito se partirmos a população adulta em décimos. Ao longo dos anos, houve uma leve, porém contínua, tendência de queda; fazendo com que, em 2015, em quase todos os décimos, cerca de 70% a 75% da fonte de renda seja do trabalho. Se ao invés de décimos, repartirmos a população em centésimos, encontramos os mesmos valores – inclusive para os estratos mais altos.

Medeiros e Castro (2016), analisando a composição da renda no topo, definiram categorias agregadas de rendimentos individuais a partir das classificações da Receita Federal. Em linhas gerais, foi possível diferenciar entre fontes de renda “trabalho predominante”, “capital predominante” e “diversas” – delimitações aproximadas, tendo em vista os limites de detalhamento da informação. Observaram que a categoria ampla

“Trabalho, aposentadorias, aluguéis, rural”, entre os anos de 2006 e 2012, responde por aproximadamente 70% da renda total entre os 10% mais ricos. Esse achado não é prontamente comparável aos dados da PNAD, informados no parágrafo anterior (devido à reunião de fontes diversas e por referir-se ao período de um ano); mas é, ao menos, convergente. No entanto, desagregando o topo, o que observaram é uma contínua perda de importância da renda trabalho predominante, contrabalanceada pelo crescimento da importância de outras fontes, em especial os ganhos de capital – fenômeno que ocorre justamente nos pontos da distribuição onde a PNAD tem seu ponto cego. Em 2012, no estrato 1% mais rico, a renda trabalho predominante representava apenas 48% das receitas e a renda capital predominante, 24%. Os autores acreditam ser improvável que a mudança na composição diga apenas respeito a estratégias individuais de reclassificação para evitar tributação; suas evidências indicam a existência de um real fenômeno de mudança – apesar de não terem todo controle e as informações necessárias.

Além disso, Medeiros e Castro (2016) observaram que a desigualdade das fontes de renda trabalho predominante apresentou queda consistente ao longo dos anos analisados; ao passo que houve concentração das rendas capital predominante. Em suma: a estabilidade da desigualdade anteriormente encontrada deve-se a esse movimento de compensação. Do ponto de vista das desigualdades de renda em geral, de fato parece ter havido estabilidade no período recente – o que significa que significa concentração extrema de certas prerrogativas e poderes sociais; e isso deve nos fazer repensar as desigualdades sociais *lato sensu*. Mas a forma de concessão dessas prerrogativas pela via do mercado de trabalho parece mesmo ter se alterado; o que significa, no mínimo, uma mudança nos mecanismos predominantes de produção das desigualdades. E tal mudança de mecanismos, veremos adiante, está completamente atrelada ao papel da educação na determinação dos rendimentos; embora, muito provavelmente, mantendo pouca relação com a narrativa produtivista.

Essas são balizas importantes para uma visão um pouco mais sofisticada do que anteriormente poderíamos deter. É possível que, apesar da subestimação das PNADs, ao menos no que tange à renda do trabalho, seus dados informem com alguma fidedignidade sobre o fenômeno. Isso diz respeito à qualidade dos dados nos quais se assenta esta pesquisa: a queda recente é plausível – ainda que a desigualdade de renda *lato sensu* não tenha caído.

Ainda não há fontes de informação que permitam saber como seriam as tendências da desigualdade de renda do trabalho ao longo de um período tão extenso como aquele coberto pelo Gráfico 2-2B. Seguiriam um padrão complexo como o da renda total? Também manteriam correlação com períodos política e socialmente significativos? Já podemos dizer, ao menos, com base em Medeiros e Castro (2016), que os dados recentes destacados em cinza, no Gráfico 2-1B, de fato parecem se comportar daquele modo; isto é, como um levante e um declínio. Para o período 1960-1970, todas as evidências de que se tem notícia apontam para esse levante – esse é o caso dos próprios dados de Souza (2016), apresentados no Gráfico 2-2, como também, veremos adiante, de Langoni (2005 [1973]); de Hoffman e Duarte (1972), de Fishlow (1972), de John Wells (1975) e Edmar Bacha (1975); para citar alguns dos mais importantes. Em nenhum dos casos, porém, a cobertura e as definições de renda são exatamente comparáveis às adotadas aqui.

As duas “pernas” do U-invertido parecem estar lá – embora o conhecimento sobre o restante não seja tão certo. Se assumirmos que a PNAD de fato capta razoavelmente as rendas do trabalho e que a subestimação no topo afeta menos essa fonte do que as demais (porque nos estratos elevados outros fatores ganham importância), então o U-invertido originalmente detectado não deve ser de todo desacreditado. Cabe agora indagar pelas causas; que podem ter incidido de formas diferentes naqueles dois momentos, de levante e de queda.

Nas próximas seções adentraremos o campo das controvérsias sobre o papel da educação na determinação dos rendimentos individuais e da desigualdade agregada; agora com uma convicção sustentável de que o fenômeno empírico tem respaldo.

2.3.2. O primeiro momento: os estudos iniciais e o levante da desigualdade de renda no Brasil

O debate sobre as desigualdades de rendimentos no Brasil firmou-se nos anos 1970, quando dados dos Censos de 1960 e 1970 tornaram-se acessíveis e informaram os trabalhos pioneiros. Como dito anteriormente, tudo apontava para uma aguda escalada da concentração de renda naquele intervalo. Um debate intenso, no entanto, já estava assentado há pelo menos 10 anos, acerca dos impactos sociais do desenvolvimento e seus aspectos distributivos⁴². Muitas questões estavam em jogo: o papel do Estado na condução da política econômica, a (des)organização das classes sociais, o sindicalismo pouco combativo etc. Mas até então as avaliações sobre a desigualdade de renda eram feitas apenas indiretamente, visto a ausência de informações apropriadas.

Com o artigo de Rodolfo Hoffmann e João Carlos Duarte (1972) (que era síntese e combinação das dissertações/teses dos autores, do ano anterior) e com o trabalho de Albert Fishlow (1972), parecia certo que a estrutura de rendimentos havia se deteriorado. Alguns, como Mario Henrique Simonsen (1972), recusaram-se, de início, a aceitar a confiabilidade daqueles achados e a validade de suas consequências. Carlos Geraldo Langoni, economista recém chegado de seu doutorado na Universidade de Chicago (onde foi aluno de expoentes da nascente Teoria do Capital Humano) foi convocado pelo ministro Delfim Netto para tomar parte na querela e fornecer outra perspectiva sobre o assunto – lançando luz sobre o pretenso sucesso (sob a ótica do governo) das mudanças

⁴² Para uma visão geral, ver Souza (2016), especialmente a seção 2.6, em seu Capítulo 2.

econômicas no período (LANGONI, 1972, 2005 [1973]) Delfim vivia, naquele contexto, um dos momentos mais importantes de sua carreira, era o célebre ministro do “Milagre” e colhia os louros do seu plano econômico. Inaugurava-se, assim, a famosa “controvérsia dos anos 1970” sobre a distribuição de renda e o desenvolvimento. De modo resumido e algo simplista, podemos dizer a questão maior era saber se desigualdade havia aumentado em decorrência da repressão e austeridade econômica vigente no primeiro triênio do governo militar ou em razão do crescimento acelerado do período que se sucedeu.

Hoffmann e Duarte (1972), justificando sua posição, apontavam que o modelo de industrialização por substituição de importações fundamentalmente intensivo em capital (que levariam à baixa incorporação da população aos setores modernos) e de caráter oligopolista que teria favorecido principalmente grupos de elite, tanto entre os assalariados, como entre os proprietários. Além disso, sublinharam as consequências da política de estabilização imposta pela Ditadura logo de início, o Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG), implantado entre 1964 e 1967 por Castelo Branco, que visava primordialmente combater os altos níveis de inflação (consequência do endividamento externo e de consecutivos balanços de pagamento negativos acumulados desde Kubistchek). O PAEG teria comprimido fortemente os rendimentos do trabalho, através da imposição de limites aos reajustes reais do salário mínimo.

Para Fishlow (1972), o diagnóstico era convergente: o crescimento da desigualdade durante a década de 1960 estaria relacionado com mecanismos de compressão salarial (a desvalorização do salário mínimo), a elevada inflação que persistiu a despeito do plano de estabilização e que removia poder de compra efetivo dos trabalhadores (sistematicamente as taxas alcançavam níveis muito superiores aos previstos pelo governo), a implementação de poupança compulsória (que retirava a liquidez da economia e o poder de compra imediato) e a desmobilização dos mecanismos de barganha salarial. Fishlow é bastante assertivo em seus argumentos centrais:

The increased inequality thus measures the failure of the conventional monetary and fiscal instruments applied during the Castello Branco administration. In a larger sense, however, the result was accurately indicative of priorities: destruction of the urban proletariat as a political threat, and reestablishment of an economic order geared to private capital accumulation (FISHLOW, 1972, p. 400).

Dados do período mostram bem o contexto e as consequências dos planos de estabilização. O Gráfico 2-3 conta trajetória do salário mínimo desde seu início até o fim dos “anos de chumbo” da Ditadura. Observe que do grande reajuste feito por Vargas em janeiro de 1952 até o início da Ditadura Militar, em 1964, seus valores reais quase sempre flutuaram em torno de R\$ 800 e R\$ 1400 (deflacionados para maio de 2016).

Gráfico 2-3 – Tendências do Salário mínimo real e da Inflação antes e depois dos planos de estabilização. Brasil, 1948-1979.

Fonte: IpeaData. Elaboração própria.

Obs.: Deflacionado pelo IGPC-Mtb (jan/1948-mar/1979). Sobre esse deflator, ver observações para o Gráfico 2-4. O salário mínimo urbano nacional, instituído em julho de 1940 possuía diferenciados por estados e sub-regiões. Em 1963 passa a indexar também os trabalhos rurais. E, a partir de 1984, foi unificado nacionalmente. Os dados desta série referem-se aos maiores salários mínimos vigentes no país em cada período.

Até o ano de 1961, aumentos sistematicamente acima da inflação tentavam não apenas fazer a manutenção do poder de compra, como expandi-lo. Essa era a política salarial. No Gráfico 2-3, isso é evidenciado por meio da trajetória dos picos; sempre em crescente. A regra de reajuste era igualar ou superar o pico do ajuste anterior. A elevada inflação, porém, gerava tremendas oscilações; de modo que, frequentemente, os “vales” quase atingiam novamente os pontos iniciais. A partir de 1940, a alta dos preços chegava, amiúde, a ultrapassar a marca dos 20% ao ano. A partir de 1959, há uma escalada sem precedentes, atingindo o máximo justamente em 1964: pouco mais de 80% no ano, de acordo com o IPC-FIPE e com o IGP-DI (Gráfico 2-4).

Gráfico 2-4 – Índices de inflação e valores reais do Salário Mínimo (média últimos 12 meses). Brasil, 1940-1979.

Fonte: IpeaData. Elaboração própria.

Obs.:

IGP-DI: Índice Geral de Preços - Disponibilidade Interna, produzido pela Fundação Getúlio Vargas. É uma síntese de outros índices de inflação: Índice de Preços por Atacado (IPA), Índice de Preços ao Consumidor (IPC-FGV) e Índice Nacional de Preços da Construção Civil (INCC).

IPC (FIPE): Índice de Preços ao Consumidor do Município de São Paulo. Trata-se de um dos indicadores com séries mais longas no Brasil. Mede o custo de vida apenas das famílias paulistanas. Sua inclusão se deve ao fato de ser o único que capta a evolução dos preços antes de 1945, dentre os índices considerados.

IGPC-Mtb: Índice Geral de Preços ao Consumidor do Ministério do Trabalho. Leva em conta os preços em 14 capitais (Belém, Belo Horizonte, Cuiabá, Curitiba, Florianópolis, Fortaleza, Natal, Niterói, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo e, a partir de abril de 1960, Brasília). Em 1979, foi substituído pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC-IBGE).

O Gráfico 2-3 e o Gráfico 2-4 mostram que a estratégia de estabilização do PAEG aparentemente logrou êxito em “calar” as oscilações tanto do salário mínimo como da inflação. Seu diagnóstico sobre as origens da inflação apontava para, dentre outras coisas, o crescimento da demanda agregada (em função da industrialização e do crescimento da renda disponível para as famílias) e para o excesso de gastos governamentais (MARTONE, 1975). Por esta razão, a política salarial era central: era preciso remover poder de compra dos trabalhadores para que o suposto excesso de demanda nos mercados de bens e serviços fosse contido. A partir de julho de 1965 a regra de reajuste do salário mínimo se alterou: ao invés de promover equivalência com o pico do momento anterior, o novo valor seria uma média dos meses do passado recente – o que necessariamente levaria à rápida desvalorização, em função da inflação acumulada. A regra adotada na prática foi levar em conta também uma projeção da inflação futura. E esse é um ponto sublinhado por Fishlow (1972): essas projeções eram sistematicamente subestimações – quase sempre de pelo menos três vezes (SABOIA, 1985, p. 27). Isso justifica a queda sistemática exibida no Gráfico 2-3, durante o período de vigência do PAEG.

A Lei 5.451/68 alterou a regra de cálculo da projeção de inflação e estabeleceu que haveria ganhos reais anuais proporcionais ao aumento da produtividade. Essa alteração foi efetiva na contenção do arrocho salarial, como mostra o Gráfico 2-3. A partir de 1968, os valores passam a oscilar na faixa entre R\$ 600 e R\$ 800. No entanto, os coeficientes de produtividade oficiais, fornecidos pelo governo, eram cerca de duas vezes menores do que o crescimento do PIB *per capita*. Com a justiça do trabalho enfraquecida e os sindicatos embargados, possivelmente ajustes, na prática, poderiam ser ainda menores. A variação ocorre apenas em torno desse patamar fixo; não houve aumento mesmo em meio ao Milagre Econômico (1968-1973), quando sistematicamente o crescimento do PIB ultrapassava a marca dos 10% e o do PIB *per capita*, a dos 6%.

O problema em traçar um diagnóstico sobre a desigualdade da renda do trabalho com base apenas no comportamento do salário mínimo é o fato de que ele indexa somente *salários* – não toda a renda do trabalho – e, mais especificamente, para aqueles empregados do setor *formal* e, dentre esses, principalmente os trabalhadores com os *níveis mais baixos* de remuneração, próximos dessa faixa salarial. Não é possível inferir sobre a distribuição como um todo a partir desse índice. Para o período, não há pesquisas nacionalmente representativas sobre todo o mercado de trabalho – e, agravando a situação, os dados dos Censos de 1960 e 1970 sequer permitem diferenciar, nem mesmo grosseiramente, entre trabalhos formais e informais entre os assalariados. Todas as fontes de dados eram parciais.

Aliás, aqueles dois Censos nem mesmo coletam informações separadas sobre as fontes de renda; a única variável disponível era sobre os rendimentos individuais de todas as fontes. No caso de 1960, o problema é ainda mais agudo: o questionário fechado da entrevista indagava pelas *faixas* de renda – isto é, colhia uma informação categórica. Boa parte do início da controvérsia, e que justificava o ceticismo inicial de Simonsen, era relacionado às reduções e simplificações para tornar os dois Censos comparáveis e calcular índices de desigualdade a partir dos dados categóricos de 1960. Alguns argumentavam ainda que a inclusão das pessoas não remuneradas (“renda zero”) alteraria os resultados (MORLEY; WILLIAMSON, 1974; FIELDS, 1977). Mas não tardou, constatou-se que a tendência de crescimento da desigualdade era robusta e sustentava-se mesmo sob um conjunto amplo e variado de pressupostos (BACHA; TAYLOR, 1978).

Em sua resposta tanto a Hoffmann e Duarte quanto a Fishlow, Langoni (2005) enfatizou o papel do Plano Estratégico de Desenvolvimento (PED), lançado em 1968 pelo presidente Costa e Silva, sob o ministério de Delfim Netto. Reconhecia a compressão salarial do PAEG, mas enfatizava a forma como o PED ampliou os investimentos e a disponibilidade de crédito para as empresas – e isso justificava o crescimento (cf. 2005, p.

65ss). Um dos argumentos de Langoni era o de que a renda média da população havia subido; e que teriam se beneficiado inclusive os grupos próximos à faixa do salário mínimo legal – ou seja, que a desigualdade cresceu sem detrimento do bem-estar (i.e. das capacidades de consumo).

Langoni lançou mão da teoria do Capital Humano e enfatizou a importância das mudanças tecnológicas no processo produtivo e da elevação da demanda por qualificação, exatamente conforme o modelo discutido nas seções anteriores – eram esses os efeitos do PED, i.e. do Milagre. Conforme a premissa básica, argumentou que os poucos indivíduos com maiores níveis de escolarização acabaram por receber retornos desproporcionalmente altos devido ao crescimento da demanda por qualificação num contexto de oferta inelástica. O prêmio salarial aos escolarizados se configuraria como um *rent*, um “Efeito Kuznets”. Empiricamente, mostra que o efeito da educação sobre os rendimentos individuais era o único que havia aumentado significativamente. Em especial, o “retorno” pelo nível colegial (médio 2º ciclo) havia crescido e o pelo nível superior, mais ainda (cf. 1972, p. 92ss)⁴³. A educação se tornara mais correlacionada com a renda.

Os limites interpretativos que considerava eram apenas o viés de omissão da posse de propriedade, e da falta de informação sobre as características familiares e sobre as *habilidades naturais inatas* (“congênitas”, em suas palavras – LANGONI, 2005, cap. 6). Como há possibilidade de distinguir entre fontes de renda, a estratégia adotada para distinguir ganhos de capital é introduzir na equação de renda uma variável de posição na ocupação, diferenciando empregados, autônomos (conta-própria) e empregadores; e o que observa é a persistência dos resultados. Com respeito à habilidade, que considera juntamente com o “*status*” familiar (significando aqui tudo o que a família virtualmente poderia proporcionar para o indivíduo), fornece apenas evidências indiretas. Indica que estudos alhures teriam

⁴³ Contam Bacha e Taylor que Mário Henrique Simonsen se convenceu, desta vez, com a explicação de Langoni: “In fact, the main reason for worsening income distribution seems to have been a inadequate profile of labor qualifications vis-à-vis the needs of the Market” (Simonsen apud BACHA; TAYLOR, 1978, p. 299).

demonstrado a relativamente baixa importância desses fatores como provocadores de viés (veremos no capítulo seguinte desta tese que o fantasma das habilidades individuais inatas é uma das principais razões para insistência na explicação produtivista da educação, a despeito de seus problemas lógicos e falta de informação). Langoni sugere que há razões para crer que competências técnicas *adquiridas* (i.e. não inatas) seriam mais proeminentes na determinação da produtividade em meios economicamente dinâmicos – ora, o Milagre era esse ambiente dinâmico. E, por fim, aponta que a relação entre educação e *status* familiar tende a cair quando há expansão do sistema de ensino – o que de fato havia ocorrido. Essas razões davam-lhe confiança para sustentar a interpretação a partir da Teoria do Capital Humano e de que o crescimento da desigualdade era um processo do tipo SBTC (ainda que essa expressão ainda não tivesse sido cunhada).

Estava em jogo uma disputa entre fatores explicativos econômicos e não econômicos – mas em todos os argumentos à mesa, pretendo o mecanismo de atuação da educação não foi posto à prova. Respostas a Langoni vieram a galope. No I Encontro Anual da Associação Nacional de Centros de Pós-Graduação em Economia, ocorrida em São Paulo, em novembro de 1973 (mesmo ano da publicação de Langoni), diversas das apresentações eram réplicas. Algumas das mais importantes foram reunidas na célebre coletânea *A controvérsia sobre distribuição de renda e desenvolvimento*, de Ricardo Tolipan e Arthur C. Tinelli (1975).

Numa dura resenha crítica, Pedro Malan e John Wells (1973, reproduzida posteriormente em Tolipan e Tinelli, 1975) apontavam para a ausência da dimensão institucional e dos modos de condução da política econômica – apontando, além disso, que a sugestão de Langoni de que os desequilíbrios de mercado (os *rents*) teriam fim no longo prazo seria um “ato de fé”.

John Wells (1975), lançando mão de dados administrativos anualizados e desagregados por setores (embora apenas atividades de agrícolas e industriais) tenta

identificar se o surto de desigualdade teria se dado no intervalo 1964-1967, de vigência do plano de estabilização, ou posteriormente, entre 1968 e 1973, em decorrência do crescimento econômico. Essa seria uma forma de avaliar a plausibilidade dos dois polos de interpretações concorrentes. Wells avalia que o caso teria sido o primeiro: compressão salarial nos primeiros anos da ditadura, com impactos diretos sobre a distribuição de renda – compressão que persistiu nos anos subsequentes. A tendência verificada apenas a partir do índice que é o salário mínimo parecia de fato se espalhar para as rendas efetivas. Os reajustes dos pagamentos, além disso, de fato não acompanharam os efetivos ganhos de produtividade, evidenciando que parcela maior estava sendo apropriada pelos empregadores. A lacuna maior de seu trabalho é se basear em dados limitados, que não davam a antever o comportamento global das desigualdades de renda do trabalho, para além daqueles setores considerados – problema do que não padeciam os dados censitários utilizados por Langoni.

Edmar Bacha (1975) introduz elementos explicativos de natureza mais sociológica e micro-institucional, chamando a atenção para a estrutura hierárquica e para as diferenças de autoridade dentro das firmas – apoiando-se em Dahrendorf (1959), Ossowsky (1964) e Williamson (1967). Com base na literatura organizacional, aceita que as empresas não têm como único objetivo a maximização lucro; seria fundamental para a governança corporativa incorporar os objetivos dos *gerentes* (grupo formado pelos executivos e burocratas que não são necessariamente proprietários). Haveria, pois, uma “despesa hierárquica”, na forma de benefícios monetários e não-monetários (segurança dos vínculos, prestígio e poder) àquele grupo. Mecanismos distintos de determinação dos salários operariam para gerentes e demais trabalhadores; numa espécie de segmentação ou dualismo dos mercados internos (lembrando Doeringer e Piore, 1971 – ainda que não tenham sido referenciados), baseado na distinção entre controle e produção. A evolução da remuneração gerencial seria independente do curso dos demais salários, acompanhando a tendência dos lucros, não dos

custos de produção – a educação seria talvez um *critério de entrada* na classe dos gerentes, mas não um determinante da produtividade e dos salários (quase um “Piketty *avant la lettre*”, com respeito a esse ponto). A remuneração dos trabalhadores seguiria o modelo econômico neoclássico padrão – e a educação operaria conforme a Teoria do Capital Humano, *elevando a produtividade*. A correlação entre educação e renda sem tal diferenciação seria enganosa, ocultando os dois mecanismos.

Os dados de Bacha também são parciais: referem-se a pesquisas e informações administrativas coletadas em empresas quase sempre localizadas nos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo. Seus achados empíricos, no entanto, são mais ricos e matizados do que os demais. Confirma sua hipótese sobre as tendências distintas para gerentes e trabalhadores, mostrando que, de fato, os primeiros tiveram reajustes muito superiores em quase todos os lugares. Em algumas empresas, para os cargos não gerenciais, houve até alguma correlação entre os aumentos e a realização educacional – o que seria uma pequena convergência com resultados de Langoni. Para os trabalhadores menos qualificados, observaram-se perdas em certos casos, mas não exatamente conforme as tendências do salário mínimo. Bacha sugere, a partir de dados sobre dissídios coletivos no estado do Rio de Janeiro, que as decisões dos Tribunais do Trabalho, por vezes, e apesar de enfraquecidas, garantiram um pequeno ganho real para base, de forma que as variações do salário mínimo teriam operado mais como um piso para os movimentos salariais.

Sua conclusão mais forte é a de que a hierarquia gerencial e a manutenção da estrutura dos rendimentos nos mercados internos teriam sido as maiores propulsoras da desigualdade no período. Com respeito a quando isso teria se dado, as evidências de Bacha são menos unívocas. Ao que parece, os pequenos ganhos reais por parte dos trabalhadores teriam ocorrido ao longo de todo o período que analisa, de 1966 a 1972; embora antes de 1969 os aumentos fossem bem menores (o que talvez reflita a política salarial). O ganho gerentes, por sua vez, teria se concentrado no período do Milagre, corroborando a hipótese

de que acompanhariam os lucros. Deste modo, haveria razões para pensar que a desigualdade subiu durante todos os primeiros anos da Ditadura Militar, porém, por motivos diversos e com maior intensidade no momento do crescimento acelerado.

O momento exato da decolagem dos índices no intervalo entre 1960 e 1970 é uma questão ainda em aberto. Os primeiros estudos e as controvérsias que abriram deixaram claro que não havia interpretação unânime – e que nem mesmo os efeitos do PAEG eram tão facilmente distinguíveis. Aliás, sequer é incontestado separar de modo categórico os efeitos do PAEG e do PED. Havia, já na época, suspeitas de que o “Milagre” só teria sido possível devido ao ajuste prévio. Posteriormente, Veloso, Villela e Giambiagi (2008) trouxeram evidências suplementares para esse argumento e adicionaram ainda que as consequências do PAEG não teriam sido apenas “estabilizadoras”, como também de crescimento – embora de modo retardado.

Uma evidência adicional tardia, que corrobora a ideia de que o levante teria se dado nos primeiros anos da Ditadura e não noutros momentos é aquela apresentada por Souza (2016) e reproduzida no Gráfico 2-2B – observe que a concentração da renda nos estratos do topo se dá justamente entre 1964 e 1967; e que, depois, há relativa estagnação, seja no 1%, no 0,1% e até no 0,01% mais ricos. No entanto, recordemos, trata-se da renda individual de todas as fontes, não da renda do trabalho. Podemos afirmar com razoável certeza que um processo de aumento da desigualdade estava em curso, no entanto, essa não é uma evidência direta sobre o funcionamento das remunerações no mercado de trabalho.

O melhor fruto da controvérsia parece ter sido principalmente a produção de mapeamentos mais ricos do conjunto de fatores que atuaram simultaneamente. Bacha e Taylor (1978), numa revisão crítica sobre a literatura de toda década de 1970, apontam que as hipóteses estruturalistas e institucionalistas seriam as mais razoáveis (compressão do salário mínimo, repressão aos mecanismos de barganha, crescimento dos lucros e

importância da hierarquia gerencial), dentre as que estavam sobre a mesa. Descartaram o “Efeito Kuznets” clássico (aquele da mudança de composição setorial), pois a migração entre atividades econômicas havia, na realidade – e curiosamente –, contribuído para a redução, ao invés do aumento da desigualdade (ainda que o efeito líquido total tenha sido o de aumento). Quando à hipótese sobre os “retornos” educacionais, afirmam que, ainda que não fosse completamente descabida, a força da mudança técnica naquele curto período deveria ter sido imensamente maior do que de fato fora; o que convergia com o argumento que Fishlow (1975) apresentara em réplica a Langoni.

Mas a hipótese SBTC, ainda assim, não foi descartada. Ela ficou adormecida. Passado o *boom* desenvolvimentista, a relação entre crescimento econômico e distribuição de renda retirou-se do foco principal. As crises econômicas iniciadas logo no alvorecer da década de 1980 deslocaram os interesses para as consequências dos ciclos de recessão, estagnação e recuperação. O trabalho industrial estancou seu crescimento. A informalidade deu mostras de duro aprofundamento e persistência.

Silenciosamente, o foco *a priori* nas dinâmicas exclusivamente de mercado foi conquistando cada vez mais terrenos. E pouco a pouco, na literatura especializada em desigualdades de renda – posta em segundo ou terceiro plano, frente aos temas mais candentes – ganhou espaço o modelo neoclássico e pelas ideias da Teoria do Capital Humano. Nos anos 1990 e 2000, a perspectiva dominante já era essa (cf. GANDRA, 2005).

2.3.3. Onde estiveram os sociólogos?

Em todo percurso da controvérsia, sociólogos não se envolveram diretamente, na grande maioria das vezes. É digno de nota, porém, que a organização do livro de Tolipan e Tinelli (1975) – toda composta por textos de economistas – fora facilitada pelo Cebrap e que Fernando Henrique Cardoso, expoente na Sociologia da época, tenha escrito seu prefácio. A recusa à interpretação de Langoni era tamanha que, em diversos capítulos,

deliberadamente, sequer seu nome é mencionado ou seu trabalho citado – ainda que esteja claro para qualquer leitor que ele é o interlocutor oculto e que o livro organizado só veio à existência para ser uma réplica. Cardoso sintetiza bem esses sentimentos presentes ao longo dos textos e autores; e marcava a oposição entre “economistas críticos” (estruturalistas, marxistas, institucionalistas), responsáveis socialmente, e economistas “justificadores tecnocráticos”, que mascaravam, por detrás das peripécias técnicas, os comprometidos ideológicos:

[O] debate que se seguiu às primeiras análises sobre o padrão prevalecente na distribuição de rendas [...] mostrou tanto a seriedade e, ao mesmo tempo, o comprometimento social dos economistas críticos como a pouca credibilidade que tem a posição dos justificadores tecnocráticos do *status quo* que persistem em tentar fazer crer à opinião pública que “a ciência”, com o esoterismo de sua linguagem e de suas técnicas de base matemática, aponta sempre em favor dos ricos e dos que tudo transformam em justificação de Governos eventuais e da ordem dominante. (CARDOSO, 1975, p. 9–10).

A passagem é forte e não abre para dúvidas – tratava-se, antes de mais nada, de uma disputa em que natureza da própria reflexão acadêmica era posta em cheque, sob a alcunha de ideológica. A controvérsia da distribuição de renda era apenas mais um episódio de uma longa série de confrontos que se estendiam desde a aurora do desenvolvimentismo – e que se acirraram com o Golpe Militar e as políticas de repressão e estabilização econômica.

Com respeito especificamente aos efeitos da educação, Cardoso afirma:

É óbvio que uma democratização educacional acaba por ter efeitos na distribuição *funcional* das rendas e isto poderia explicar parte da variância. Entretanto, a relação é, como se diz tecnicamente, “espúria”. Tanto educação como oportunidades de trabalho estão permeadas por uma terceira variável, independente delas, constituída pela riqueza das famílias, pela distribuição desigual anterior da propriedade e do capital. (CARDOSO, 1975, p. 10 - grifos meus).

Sociólogos eram diretamente concernidos pelas questões debatidas – embora pudessem ativamente rejeitar a forma através da qual se enunciavam. Os achados empíricos não foram contestados, mas a distribuição *interpessoal* da renda não era em si um problema

ou indicador central dos fenômenos de interesse. Estavam mais interessados nos macroprocessos de mudança social, por isso, importava a distribuição *funcional* da renda, i.e., a divisão entre capital e trabalho.

Florestan Fernandes, em “*As mudanças sociais no Brasil*”, prova-se consciente de todo o debate e de seus desdobramentos, mas não dedica mais que uma nota de pé de página ao assunto (cf. 1986b, p. 158–159, nota 11 [1974]). Cita Langoni para lançar mão de seus dados empíricos e reforçar seu próprio diagnóstico, segundo o qual 1964 era consequência da autodefesa das elites burguesas, da vitória do conservadorismo. A concentração da renda seria sintoma da modernização restrita a uma minoria privilegiada. Sua crítica aos economistas do governo é breve: aceitar as políticas econômicas vigentes era aceitar que o desenvolvimento só poderia se dar por meio de mais exploração do trabalho, “*deixando-se para o futuro indeterminado a correção indireta dos mais brutais efeitos da extrema desigualdade na distribuição de renda*” (cf. 1986b, p. 158–159, nota 11 [1974]). Não há qualquer menção ao papel da educação na determinação da renda.

O trabalho que talvez tenha mais desenvolvido sobre tema é aquele de Francisco de Oliveira; seu célebre ensaio “*A economia brasileira: crítica à razão dualista*” (OLIVEIRA, 2015 [1972]). Os dois últimos capítulos⁴⁴ são dedicados justamente ao problema da desigualdade de renda e da acumulação de capital no pós-64 – as intenções e consequências do PAEG compõem boa parte do fio condutor da narrativa. Oliveira cita e se apropria dos então novos achados advindos dos Censos de 1960 e 1970, apoiando-se, não nos artigos, mas nas teses originais de João Carlos Duarte e Rodolfo Hoffmann, defendidas em 1971 (USP-ESALQ) – mostrando que estava atento ao tema muito antes que a Controvérsia se assentasse. Segundo sua leitura, a redução das parcelas apropriadas por todos os estratos abaixo dos 10% mais ricos é evidência adicional para um de seus argumentos contra o pensamento cepalino (o “dualismo” criticado, objeto principal do ensaio): sim, o

⁴⁴ A versão original, de 1972, foi publicada na forma de um artigo à *Estudos Cebrap* – deste modo, ao invés de capítulos, seria correto dizer seções. Uso, no entanto, da reimpressão mais recente, na forma de livro.

desenvolvimento do sistema capitalista poderia se dar com mais desigualdade; não haveria necessidade de promover redistribuição e desenvolver um mercado interno enquanto os ricos fossem ricos o suficiente para absorver toda a oferta de produtos “sofisticados” e o governo subsidiasse a exportação dos setores tradicionais.

As evidências sobre a renda eram ainda um argumento contra Maria da Conceição Tavares e José Serra (1971), que acreditavam ter ocorrido uma transferência de renda para o meio da distribuição (o que chamavam de “redistribuição intermediária”) – isso, de fato, não ocorreu. Oliveira sustentava que a compressão salarial e a política fiscal (que elevou impostos indiretos e reduziu os diretos) teriam promovido o levante da desigualdade – sendo sintoma de uma “seletividade de classes sociais [qu]e privilegia as necessidades da produção” (2015, p. 94) – no que convergia, apesar das matrizes teóricas radicalmente distintas, com o diagnóstico empírico de alguns textos centrais da controvérsia, que seriam publicados no mesmo ano (FISHLOW, 1972; HOFFMANN; DUARTE, 1972).

Francisco Oliveira deteve-se na hipótese de Kuznets (cf. OLIVEIRA, 2015, p. 107ss); aquela original, da mudança da composição setorial e da eventual *necessidade* do levante das desigualdades como parte de uma etapa do capitalismo. Considerava, no entanto, que Kuznets, apesar da sistematicidade, apresentava “razões empíricas” sem a devida elaboração teórica – e que a verdadeira razão para o levante das desigualdades no curso do desenvolvimento e das migrações rural-urbana seria a formação de um exército industrial de reserva e o aumento da exploração do trabalho. Cogitou que, do início processo de industrialização por substituição de importações em 1930 até aquele momento em que se esgotava, a desigualdade possivelmente teria aumentado ininterruptamente. Se algum sentido havia na temporalidade do U-invertido, aquela deveria ter sido a hora do início da queda. Não foi. Não havia automatismo que levaria à queda, considerou – uma série de intervenções estatais que retiravam a capacidade de agência dos trabalhadores e a transferiam para o setor empresarial teriam guiado o processo.

Oliveira, no entanto, não faz um exame detido das causas da desigualdade renda, isso está fora do escopo de seus interesses. Apesar da plausibilidade e da sofisticação de seus argumentos, forma como conecta o pós-1964 especificamente à desigualdade de rendimentos é apenas alusiva. Além disso, as evidências empíricas dos censos tratam da distribuição *interpessoal* – e sua apropriação desses resultados por ele é feita com o intento de tratar da distribuição *funcional* da renda. Implicitamente há o suposto de que os 10% mais ricos seriam formados principalmente pelos empresários, o que não é verdade⁴⁵.

Com respeito especificamente ao trabalho de Langoni⁴⁶ e ao papel cumprido pela educação na determinação do processo, Francisco de Oliveira é completamente cético e ácido. Seu desprezo pelo tipo de interpretação representada pelo capital humano é tamanho, que sequer se dá ao trabalho de nomear seu interlocutor (como fizeram depois alguns autores em Tolipan e Tinelli, 1975). Dedicar apenas uma nota de pé de página ao assunto, justamente a última do texto – quando todo o essencial já havia sido dito:

Recentemente, têm-se assistido a uma estranha polêmica, no Brasil, em torno da distribuição da renda. Às objeções de que a concentração é um obstáculo ao desenvolvimento econômico e sistema de injustiça social, tem-se respondido numa versão cabocla de humor negro – sem a categoria literária deste – que a concentração da renda é uma decorrência da melhoria da educação; o humor consiste na *blague* de que a distribuição da renda é melhor entre analfabetos. [...] [É] um sofisma bastante fraco o de analisar a distribuição da renda pela educação, em vez de analisar-se a educação pela distribuição da renda, pois qualquer pai de família sabe *quanto custa* a educação (ainda mais quando se pretende que a educação universitária seja paga) [...]. Restaria dizer que a distribuição da renda não é uma variável que possa ser corretamente estudada tomando-se como amostra universos fechados, trabalhadores da construção civil em oposição a trabalhadores da indústria automobilística: os verdadeiros parâmetros de comparação não são entre duas categorias de trabalhadores, mas entre essas e seus patrões. A esse humor cínico não falta apenas graça; falta também perspectiva científica e histórica, além da compaixão, que é um dos elementos que distingue o homem das outras espécies de animais. (OLIVEIRA, 2015, p. 118–119- grifos no original).

⁴⁵ De acordo com os dados do Censo de 1970, mesmo no estrato dos 1% mais ricos, os empregadores não são mais do que um quarto da população (considerando apenas os indivíduos ocupados – se incluirmos toda a população, a fração se reduz mais ainda).

⁴⁶ É importante lembrar que a *Crítica à Razão dualista* foi publicada antes do livro de Langoni. Francisco de Oliveira provavelmente tinha em mente os trabalhos preliminares (e.g. LANGONI, 1972) e discussões que já se davam nos meios acadêmicos e nos veículos de comunicação de massa.

Quanto aos estudos especificamente na área especializada que hoje chamamos Estratificação Social, a avaliação seria anacrônica. Não é possível dizer, naquela época, da existência de uma subdisciplina específica no Brasil. “Estratificação” é uma expressão muito mais ampla do que os usos nesse campo poderiam dar conta – e, de certa forma, todos os estudos sobre desenvolvimento, mercado de trabalho e estrutura de classes, com viés marxista ou não, eram estudos de estratificação⁴⁷. Poderíamos dizer que, hoje, ela se caracteriza pela ruptura com a relação, anteriormente intrínseca, com o desenvolvimento e com o mercado de trabalho (e com os estudos organizacionais). É justamente nesse período, entre finais dos 1960 e início dos 1970, que os estudos de mobilidade e realização ocupacional começam, nos Estados Unidos, a se desenvolver de forma mais ou menos autônoma, sem trazer para o primeiro plano sempre o problema da modernização e da mudança social – é especificamente a “segunda geração” dos estudos sobre mobilidade que acelera o passo dessa relativa separação (cf. SILVA, 1999).

Em 1974, Nelson do Vale Silva publica “*Posição Social das Ocupações*” (SILVA, 1974), um *working paper* do Centro de Informática/Departamento de Projetos do IBGE, em que propõe uma escala contínua de *status* ocupacional para o Censo de 1970, baseada em uma combinação de escalas preliminares constituídas a partir das informações individuais de escolaridade e renda. Silva era um dos raros pesquisadores a possuir acesso direto aos microdados dos Censos, por trabalhar no interior do instituto que os produziu e ter à sua disposição uma capacidade computacional extremamente potente e rara para o período. Apesar de tudo isso – e apesar inclusive de ter utilizado exatamente as mesmas variáveis que estavam no centro da polêmica sobre distribuição de renda –, seus propósitos eram outros e a Controvérsia sequer foi mencionada.

Aliás, não demonstra nenhum sinal da animosidade característica dos sociólogos revisados acima contra o modelo neoclássico sobre educação. Com ar de trivialidade, num

⁴⁷ Uma revisão abrangente sobre o desenvolvimento dos estudos sobre classes sociais, indicando a abertura para o campo especializado da Estratificação no Brasil é feita por Antônio Sergio Guimarães (1999).

trecho em que explica como a escala parcial de escolaridade é construída, menciona: “A escala de status educacional pode ser definida como uma função escolaridade-rendimentos que calcula a renda socialmente esperada dado certo nível educacional. *Diga-se de passagem, essa função escolaridade-rendimento é a mesma usada pelos economistas em análise de custo-benefício de investimento em capital humano*” (SILVA, 1974, p. 11- grifos meus). Sua proximidade com a literatura de *status attainment* explica, em parte, sua posição⁴⁸.

2.3.4. O segundo momento: crises, flutuações e queda

Como mencionado, os anos 1980 trouxeram novas agendas, que relegaram para o segundo plano o tema da desigualdade de renda. Do lado econômico, a inflação crônica e as recessões cíclicas iniciadas em 1981 estavam na ordem do dia. Do ponto de vista político, a ditadura arrefecia com Figueiredo e sinais de democratização estavam à vista. Do ponto de vista das Ciências Sociais, já não havia um grande mote unificador, como fora a questão do desenvolvimento.

Munidos de informações cada vez mais detalhadas e de também mais sofisticadas estratégias empíricas⁴⁹, os trabalhos econômicos sobre desigualdade de renda avançaram pouco a pouco, embora não ocupando o centro das atenções do mesmo modo que na Controvérsia. O acúmulo de dados foi permitindo desenhar uma série temporal cada vez

⁴⁸ Houve, naquele intervalo das décadas de 1960 e 1970, grande fertilização recíproca da economia neoclássica e da Sociologia dedicada à Estratificação Social. Encontramos referências a *American Occupational Structure*, de Blau e Duncan, por exemplo, em algumas edições de *Human Capital*, de Gary Becker. Para além das citações cruzadas que se verifica nos trabalhos de ambas as áreas, havia também maior proximidade das estratégias e abordagens empíricas. O economista Zvi Griliches (GRILICHES; MASON, 1972), por exemplo, usa da escala ocupacional de Duncan. Havia ainda uma “proximidade genealógica”: Griliches (que havia sido orientado pelo expoente do Capital Humano, Theodore Schultz) orientou Bill Mason que, por sua vez, viria a orientar, no final dos anos 1970, Robert Mare – sociólogo que desenvolveu os modelos para estudo das transições educacionais – e o próprio Nelson do Valle Silva.

⁴⁹ Com o passar dos anos, os Censos Demográficos foram cedendo espaço para as PNADs na atenção dos analistas: eram anuais e nacionais (qualidades que estavam ausentes de todas as fontes anteriores), com informações muito mais detalhadas sobre o mercado de trabalho e com dimensões mais tratáveis. Com a difusão e o desenvolvimento dos computadores pessoais, seu manuseio das PNADs se tornou simples e disseminado. Com respeito aos Censos, já década de 2010, a tratamento de seus arquivos continuavam a ser um desafio computacional não trivial. Como sabemos, mais de trinta anos se passariam até que essa primazia conquistada fosse posta em questão (ainda que, durante todo o percurso, suspeitas sobre a subestimação dos rendimentos fossem eventualmente levantadas).

mais extensa e capaz de acompanhar de perto as flutuações e ciclos econômicos, que agora organizam as narrativas, ao invés do desenvolvimento.

O resultado básico desse acompanhamento anual é a tendência dos índices de desigualdade, já exibida no Gráfico 2-1 – que mostrava nosso pretenso U-invertido. O trajeto, porém, se torna mais claro se removermos as informações censitárias e utilizarmos como eixo apenas o tempo. O Gráfico 2-5, abaixo, apresenta a tendência temporal para três categorias de renda: a domiciliar *per capita*, a individual de todas as fontes e a de todos os trabalhos.

Gráfico 2-5 – Índice de Gini para as rendas domiciliar *per capita*, individual de todas as fontes e de todos os trabalhos. Brasil, 1976-2015

Fonte: PNAD-IBGE, 1976-2015. Elaboração Própria.

Obs.: Aplica-se aqui o mesmo recorte amostral do Gráfico 2-1 com a finalidade de manter a comparabilidade temporal da forma mais rigorosa possível. Do mesmo modo que o adotado anteriormente, para a renda do trabalho, apenas foram consideradas as pessoas ocupadas na semana de referência da entrevista (excluindo inativos ou desempregados que declararam renda do último trabalho ou do trabalho habitual). Valores zero foram atribuídos a todos os indivíduos ocupados na semana de referência, mas com dados faltantes ou não declarados (*missing*) na informação sobre renda. Os pontos para os anos em que não houve PNAD (1980, 1991, 1994, 2000 e 2010) foram obtidos por meio da média dos anos adjacentes (interpolação).

O que observamos é que houve quedas e levantes de todas três medidas consideradas; embora nem sempre exatamente nos mesmos períodos ou com a mesma intensidade. Todas teriam experimentado rápida e pronunciada redução do final dos anos 1970 até o ano de 1981 – quando estoura a crise econômica. A partir de então, os índices parecem estar muito atrelados aos ciclos inflacionários, às dinâmicas do PIB, às variações

da política salarial e aos diversos planos econômicos pós-democratização. A desigualdade da renda dos trabalhos seria sistematicamente menor do que a das outras duas medidas. Mas isso se justifica pelo fato de que, nesse recorte metodológico, apenas considera a população que trabalha na semana da entrevista (e não os inativos e desempregados) e que tem renda positiva (ou seja, não trabalha sem remuneração; por exemplo, ajudando algum familiar) – certamente, esse grupo é mais homogêneo do que a sociedade como um todo. Além disso, a renda do trabalho, teria uma trajetória de queda relativamente precoce e mais intensa que as demais: a partir de 1994 ou 1995 – ao passo que a renda domiciliar *per capita* só dá mostras de queda sustentada a partir de 2001.

Ainda que não seja consensual uma teoria sobre a relação causal entre inflação e desigualdade de renda do trabalho (cf. BARBOZA, 2008), há, no mínimo, evidências substanciais que atestam a correlação entre a hiperinflação no Brasil no final dos anos 1980 e os movimentos dos indicadores do Gráfico 2-5 (CARDOSO, 1993; CARDOSO; BARROS; URANI, 1995; FERREIRA et al., 2006; HOFFMANN, 1998, 2001; NERI, 1995), Ferreira *et al* (2006) sugerem que os salários são a fonte de renda mais afetada pela inflação; mas o fazem simplesmente com base nos dados empíricos, sem uma explicação mais elaborada, que explique os mecanismos. O Gráfico 2-6 traz a evolução de um índice bastante utilizado, apontando as principais intervenções governamentais no assunto.

Gráfico 2-6 – Evolução da inflação (IPCA). Brasil, jan./1986-nov./1993

Fonte: IpeaData. Elaboração própria.

Obs. 1: O Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA-IBGE) baseia-se no acompanhamento de cestas de consumo típicas para a população que recebe até 40 salários mínimos.

Obs. 2: A linha suavizada, em vermelho, traz a média móvel dos valores para um período de 12 meses.

Obs. 3: As linhas verticais indicam as datas de implantação dos planos econômicos vigente no período considerado.

De meados da década de 1970 até 1982, a inflação flutuou em torno de 6% ao mês.

De acordo com Sabóia (1985), a política de salário vigente desde 1979 (que estabelecia semestrais e escalonados por faixa de renda – com caráter progressivo/distributivo), era apontada como uma das causas. Por isso, após o empréstimo feito pelo governo ao FMI para sanar as urgências da crise, uma das contrapartidas era reduzir os reajustes para patamares inferiores aos da inflação. Isso ocorreu em 1983; mas não surtiu efeitos sobre os preços (mas, aparentemente, parece ter surtido efeito sobre a desigualdade na renda do trabalho, que subiu naquele ano). Deste maio de 1982, já estava em curso uma escalada contínua da inflação, que não foi interrompida – e sequer parece ter sofrido influência substantiva da política salarial.

Em 1986, então, entra em cena a primeira grande intervenção do governo democrático no assunto: o Plano Cruzado. Naquele ano, a renda média da população atinge o ponto mais alto de todos os registros históricos e a inflação de fato é contida (Gráfico 2-6); a desigualdade da renda do trabalho, no entanto, apresenta apenas uma leve queda e retoma o curso de aumento, como esboçava anteriormente. O máximo já

registrado da desigualdade a partir das PNADs se dará em 1989, quando o descontrole dos preços passou a galopar cada vez mais rápido. No momento de coleta de dados, em setembro, o IPCA já registrava uma inflação acumulada de 562,3% no ano. Não é possível descartar a hipótese de que a desigualdade registrada seja, em parte, decorrente de erros de medida em função da velocidade do fenômeno de mudança. Os próprios entrevistados poderiam não ter completo controle da informação. Além disso, ajustes salariais em tempos distintos poderiam fazer com que, num corte temporal, a desigualdade parecesse maior do que de fato seria em painel.

O controverso Plano Collor, de março de 1990, parece estancar momentaneamente a inflação – embora, em boa medida, sendo seguido pelo empobrecimento da população: 1992 é o ano com a menor média de renda, segundo diversas medidas. A desigualdade cai não por qualquer melhoria do bem-estar (no sentido do consumo), mas pela homogeneização na pobreza. E em breve o problema da inflação iria acenar novamente. O estado considerado crítico apenas se encerra em junho 1994, com o Plano Real. Durante o restante da década de 1990, a volatilidade macroeconômica se reduz. A renda desigualdade da renda domiciliar *per capita* se torna estacionária, embora em torno de um patamar elevado. Alguns economistas afirmaram que essa era uma “estabilidade inaceitável” (BARROS; HENRIQUES; MENDONÇA, 2000). A trajetória de queda, conforme medida pelas pesquisas domiciliares, iria se iniciar apenas na década seguinte – a renda do trabalho, no entanto, esboçaria sinais de declínio mais cedo (BARROS et al., 2006).

A princípio, o caos cíclico desacreditava as explicações ligadas à educação. Num trabalho do início dos anos 1990, Regis Bonelli e Lauro Ramos (1993), concedem lugar ao capital humano, mas, segundo esses autores, não fazia sentido supor que o continuado, ainda que acidentado, levante dos índices – com breve intervalo apenas no final da década de 1970 – se deveria à demanda não suprida por mão-de-obra qualificada; principalmente tendo em conta os períodos recessivos (no que convergem com REIS; BARROS, 1990;

RAMOS, 1991, 1993). Não faz sentido supor excesso de demanda em tempos de crise. De acordo com Bonelli e Ramos, a educação parecia explicar mais o patamar do que as mudanças da desigualdade. Descartavam ainda um processo de Kuznets, tendo em vista que a composição setorial não havia se alterado substancialmente.

Por outro lado, as explicações alternativas à educação, algumas das quais postas à mesa ainda durante a Controvérsia, também não pareciam eficazes para explicar o contexto. O retorno à democracia e o ganho de importância das organizações sindicais se mostraram pouco correlacionadas com as dinâmicas das desigualdades – o que inclusive levava a questionar, retrospectivamente, a razoabilidade desses fatores explicativos até mesmo para o momento anterior (FERREIRA, 2000). Novamente, a educação, juntamente com outros fatores “estruturais” (como a distribuição setorial), levava o crédito pela magnitude da desigualdade nos estudos econômicos do final dos anos 1980, mas os ciclos pareciam se encarregar das dinâmicas.

Francisco Ferreira (2000) atribui especificamente a Ricardo Paes de Barros e seus coautores, numa série de trabalhos publicados ao longo da década de 1990 e início dos anos 2000 (REIS; BARROS, 1990; BARROS; LAM, 1993; BARROS; MENDONÇA, 1995; CARDOSO; BARROS; URANI, 1995), a responsabilidade por promover, nos meios acadêmicos, a dissociação entre o argumento do capital humano e a “aura de incorreção política” que o ligava à Ditadura. Nos anos 2000, quando todos os índices disponíveis começaram a cair visivelmente, os economistas observaram a expressiva correlação dessa dinâmica com as variáveis de escolarização – e, pouco a pouco, a expansão educacional passa a ser diagnosticada como o principal fator explicativo da equalização da renda do trabalho (BARROS et al., 2006; FERREIRA et al., 2006). Barros, Franco e Mendonça (2007) afirmam que 40% da queda verificada entre 2001 e 2005 se deveria à redução da desigualdade educacional e à queda dos retornos. Diversos diagnósticos consonantes foram elaborados (e.g. MENEZES-FILHO; FERNANDES; PICCHETTI, 2007), e um relativo

consenso, entre economistas, sobre o papel da educação na queda observada da desigualdade renda do trabalho.

Não voltamos, contudo, ao ponto de início com respeito à apropriação da educação no discurso econômico. Diversos estudos, por exemplo, identificaram a importância da elevação do salário mínimo na equalização da renda do trabalho (FIRPO; REIS, 2007; RAMOS; REIS, 1995; REIS, 1989; SOARES, 2002; ULYSSEA; FOGUEL, 2006). No que tange a fatores associados à discriminação e segmentação, alguns diagnósticos afirmam que teriam tido um papel menor (e.g. MENEZES-FILHO; MENDES; ALMEIDA, 2004; CURI; MENEZES-FILHO, 2006).

A explicação do Capital Humano se tornou dominante – e modelos estatísticos cada vez sofisticados corroboravam a alegada importância da queda dos retornos; a despeito da produtividade não ser observável (e não ser rigorosamente possível e inquestionável chamar os diferenciais pela educação efetivamente de “retornos”); a despeito do fato de que a educação pudesse operar pela seletividade (como no caso dos gerentes), não pela produtividade; a despeito de haver hipóteses alternativas que pudessem ser elencadas – como houve tantas nos anos 1970. E é então que assistimos novamente um crescimento nas menções a Langoni:

de acordo com essa possibilidade, melhorias no sistema educacional brasileiro têm levado a uma oferta maior de trabalho qualificado, conduzindo à redução da desigualdade mediante um efeito preço. O mecanismo é o seguinte: se a oferta de mão-de-obra qualificada aumenta mais que a procura, isso leva a uma queda do preço por mão-de-obra qualificada. Esta redução levaria a menores salários para indivíduos com níveis educacionais elevados e maiores salários para indivíduos com níveis educacionais pouco elevados, reduzindo a desigualdade de renda. Se verdadeiro, seria o início da reversão do processo de concentração de renda iniciado no Milagre Econômico dos anos 1970, tal como descrito por Carlos Langoni (1973) (SOARES, 2006, p. 17).

2.3.5. Onde estão os sociólogos?

A desigualdade de rendimentos pessoais se tornou objeto de estudo sistemático de um grupo de pesquisadores brasileiros interessados especificamente no tema da estratificação social a partir da década de 2000. Embora tenha figurado como tema de investigação eventual, não havia se formado ainda um campo coeso e em diálogo.

Um desses primeiros estudos é *Estrutura de posições de classe no Brasil: mapeamento, mudanças e efeitos na renda*, de José Alcides Figueiredo Santos (2002). Nesse trabalho, o propósito principal é construir e testar a validade de um esquema de classes ocupacionais do tipo neomarxista, como o de Erik Olin Wright. Deste modo, a renda é explicada pela estrutura de classes. Em parte, essa estratégia de abordagem deriva da herança dos estudos de mobilidade social; mas o próprio Wright já havia feito diversas incursões pioneiras e sistemáticas no tema da desigualdade de renda interpessoal. Santos (2002) confirma a utilidade de seu esquema operacional e o testa contra “variáveis de capital humano” – ou seja, sua explicação sofisticada do ponto de vista da estrutura de classes ainda manteve intacta a leitura sobre os mecanismos de atuação da educação, ao ponto de, em seus modelos empíricos, denominar denominá-la capital humano. Ainda que apresente, ao final, algumas possibilidades alternativas de interpretação (Teoria da Fila, Teoria da Reprodução etc.), não lhes dá as mesmas consequências analíticas. Aqui já temos uma das primeiras mostras desta característica que estará muito presente nos estudos posteriores desse nascente subcampo.

A explicação da renda por variáveis ocupacionais se tornará, pouco a pouco, a característica principal desses novos estudos (CARVALHAES, 2008; CARVALHAES et al., 2014; CARVALHAES; SOUZA, 2014; SALATA, 2016; BARBOSA; PRATES, 2016; SANTOS, 2014, 2015; SANTOS; RIBEIRO, 2016). Ao longo das décadas de 2000 e 2010, a referência aos economistas contemporâneos supracitados tornou-se incontornável, tendo em vista o grande impacto e o volume que crescia exponencialmente (ao menos, por um

instante). Mas, para além do fenómeno da queda observada da desigualdade de renda, era clara a influência da produção sociológica americana relativamente recente, que estimulava o estudo do tema (e.g. MORRIS; WESTERN, 1999; WEEDEN, 2002; WEEDEN et al., 2007; DIPRETE, 2007).

Várias das conclusões dessa nova produção convergirão na direção de identificar a estrutura de classes e ocupacional como importante determinante dos *patamares* de desigualdade e a relevância da educação na explicação das *dinâmicas* dos indicadores. Souza e Carvalhaes (2014) expressam bem uma característica comum aos trabalhos da época:

No que diz respeito especificamente à queda da desigualdade, uma série de explicações possíveis já foram levantadas, com destaque para aquelas influenciadas pelas características da oferta de trabalho. Nessa linha, o argumento principal ancora-se nas mudanças que aumentaram o nível de escolaridade e deixaram a força de trabalho mais homogênea em termos educacionais, o que acabou por diminuir os altos *retornos* para os trabalhadores mais qualificados. Sem desconsiderar esse tipo de explicação, o texto procurou investigar a questão *a partir de um ponto de vista tipicamente sociológico, qual seja, o da estrutura de classes*. Em particular, tratou-se de tentar entender em que medida houve mudanças em outros aspectos estruturais da desigualdade, para além da educação (SOUZA; CARVALHAES, 2014, p. 122 - grifos meus).

Sem negar que a redução da desigualdade associada à educação tivesse operado por meio da “redução dos retornos”, passam à análise de classe —como se nela se localizasse a contribuição sociológica. Ao fim, quando constatarem que “*as mudanças educacionais contribuíram de forma muito mais relevante para a queda na desigualdade do que as mudanças na estrutura de classes*” (SOUZA; CARVALHAES, 2014, p. 123), já haviam aberto espaço para a interpretação desses efeitos sob os auspícios do “Efeito-Langoni”:

[...] os diferenciais salariais associados à desigualdade de escolaridade vêm sendo apontados há décadas como um componente estruturante da desigualdade brasileira, tanto pela literatura econômica quanto pela sociológica. O argumento é bem conhecido: dada a alta desigualdade educacional entre a população brasileira, haveria uma remuneração relativamente desproporcional para as credenciais de educação no mercado de trabalho, devido à escassez relativa de trabalhadores mais educados (Langoni, 1973; Ferreira, 2000; Barbosa Filho e Pessoa, 2008; Souza, Ribeiro e Carvalhaes, 2010). *Nesse sentido, os avanços educacionais nas últimas duas décadas parecem ter ensejado um processo de erosão dessas*

“rendas” [rents] (Sørensen, 2000), aumentando a competição entre os estratos de maior escolaridade. (SOUZA; CARVALHAES, 2014, p. 121).

A menção à Sørensen (2000) não é nada casual. O sociólogo dinamarquês radicado nos Estados Unidos havia elaborado uma sofisticada explicação para as desigualdades de renda baseada em mecanismos de fechamento ocupacional, monopólios de mercado e extração de *rents* (SØRENSEN, 1994, 2000, 2015). Como vimos, *rents* seriam uma espécie de “rendimentos em excesso”, em comparação ao preço de equilíbrio do mercado. Sørensen concede que, subjacente às dinâmicas institucionais, poderia haver um mercado razoavelmente parecido àquele do modelo neoclássico – mas não supunha que pudesse predominar: estratégias intencionais de exclusão e manutenção de monopólios com respeito a certas prerrogativas caracterizariam o estado das desigualdades (esse aliás, é o seu conceito de *classe*). O “equilíbrio”, por assim dizer, operava em sua teoria quase como uma hipótese nula, contra qual podia avaliar a magnitude dos *rents*. Mas não é esse o uso do conceito de *rent* que aparentemente fizeram Souza e Carvalhaes (2014) – o que parece estar em jogo, ao menos no trecho acima reproduzido, é apenas a força do ajuste entre oferta e procura. A menção a Langoni é uma pista.

É mais do que importante ressaltar que o exemplo tomado de Souza e Carvalhaes (2014) facilmente seria contradicho noutros trabalhos do período. A educação não foi reinterpretada pelos sociólogos – o que em parte parece se dever ao diálogo próximo com os economistas, em parte à influência da estratificação social americana. E mesmo em trabalhos onde há clara rejeição à hipótese da SBTC, como em Carvalhaes *et al* (2014) e Barbosa e Prates (2016), a educação ainda é lida como capital humano nos moldes tradicionais – e as classes ocupacionais assumem o papel de “variável sociológica”.

2.4. Reavaliando a queda dos retornos

Quanta evidência temos para afirmar que as dinâmicas entre educação e renda de fato poderiam corroborar uma leitura à luz da Teoria do Capital Humano? Recapitulando, os diagnósticos mais correntes, na Sociologia e na Economia, implícita ou explicitamente, assumem que o mecanismo por detrás do processo de queda é a redução dos “retornos” educacionais, dos *rents* derivados do desequilíbrio “temporário”. A evidência empírica é a queda dos coeficientes de regressão que expressam os efeitos da educação, estimados a partir de uma Equação de Mincer. A forma funcional mais simples dessa expressão é dada por⁵⁰:

$$\ln(\text{renda}_i) = \beta_0 + \beta_1 \text{Educação}_i + \epsilon_i \quad \text{Equação 2-3}$$

O Gráfico 2-7A, apresenta os valores estimados para o coeficiente da educação (β_1) ao longo dos período analisado. Em 1981, cada ano de estudo a mais estava associado a salários em torno de 12% a maiores. Há flutuações ao longo do tempo que lembram muito o formato do trajeto índice de Gini – e é de fato a partir de algum ponto entre 1995 e 1997 que os efeitos passam a cair. Mas apenas alguns anos depois é que o poder explicativo da educação (R^2), exibido no Gráfico 2-7B passa também a declinar.

⁵⁰ Por ora, não há necessidade de introduzir controles ou pensar em estratégias quase-experimentais: esse achado simples é robusto a várias especificações. Uma discussão detalhada sobre os modelos de equação de rendimentos e sobre a necessidade de estratégias quase experimentais será feita no próximo capítulo.

Gráfico 2-7 – Efeitos (percentuais) da educação sobre os rendimentos e os respectivos coeficientes de determinação (R^2) das regressões. Brasil, 1976-2015.

Fonte: PNAD (IBGE), 1981-2014. Elaboração própria

Obs. 1: A variável dependente é o logaritmo da renda mensal de todos os trabalhos do indivíduo e os anos de estudo são a variável explicativa. Nenhuma covariável/variável de controle foi incluída. Os coeficientes da variável educação não foram multiplicados por 100. Deste modo, o valor 0,10, por exemplo, significa um aumento de 10% na média da variável dependente.

Obs. 2: Todos os valores de rendimento foram deflacionados para setembro de 2015 (mês de aplicação da última PNAD utilizada). Utilizei os deflatores propostos por Corseuil e Fogel (2002). A série atualizada para todos os anos encontra-se disponível no IpeaData. A variável “anos de estudo” nas PNADs das décadas de 1970 e 1980 foi corrigida e calculada segundo a proposta de Soares e Lima (2002).

Obs. 3: Referente à população com 18 anos de idade ou mais, ocupada na semana de referência, com rendimentos de todos os trabalhos diferentes de zero. Para manter a comparabilidade estrita entre os desenhos amostrais vigentes desde 1976, foram excluídas as áreas rurais das regiões Centro-Oeste e Norte. É importante ressaltar, no entanto, que os resultados destes e dos gráficos subsequentes são robustos a várias especificações diferentes dessas variáveis que determinam os recortes.

Obs. 4: O IBGE não disponibiliza informação sobre o desenho amostral para as PNADs dos anos 1976-1990, deste modo, não foi possível calcular os erros-padrão incorporando o plano de survey. Para tornar os resultados comparáveis, o plano amostral não foi especificado para os anos posteriores. Ao invés disso, os casos foram ponderados com pesos sem fator de expansão (*analytic weights*) e intervalos de confiança de 99,9% foram calculados usando erros robustos de Huber-White.

Há uma maneira simples de verificar a relação entre a queda do coeficiente da educação e queda da desigualdade; a partir da própria equação de rendimentos (Equação 2-3). Podemos calcular a variância dos dois lados da igualdade e obter:

$$\text{Var}[\ln(\text{renda}_i)] = \beta_1^2 \text{Var}[\text{Educação}_i] + \text{Var}[\epsilon_i] \quad \text{Equação 2-4}$$

Essa expressão mostra que a dispersão dos rendimentos depende do tamanho do efeito (ao quadrado), da dispersão da educação e também da dispersão dos demais fatores

correlacionados com renda (termo residual). A Equação 2-4 nos permite também decompor o movimento da desigualdade em função daqueles três elementos (magnitude do coeficiente, variância da educação e variância dos resíduos), além de um adicional, que é um efeito interativo entre os primeiros⁵¹. O Gráfico 2-8 traz os resultados dessa decomposição, tomando o ano de 1976 como base.

Gráfico 2-8 – Contribuição da variação dos componentes da equação para a tendência da desigualdade de renda do trabalho (1976=0). Brasil, 1976-2015.

O que observamos é que, até 1997, as mudanças são dominadas pelos efeitos da variância anos de estudo e dos resíduos. Em especial, esse último componente parece captar quase com exclusividade as altas oscilações possivelmente devidas à instabilidade macroeconômica. A partir de então, o coeficiente da educação, que inicia seu processo de queda, passa a exercer influência. A redução da desigualdade na renda do trabalho está de fato correlacionada tanto à homogeneização dos efeitos educacionais quando à equalização de outros determinantes.

⁵¹ Sejam V_0 e V_1 os valores da variância do log da renda no tempo 0 e no tempo 1. A mudança entre esses dois períodos será dada por:

$$\Delta V = V_1 - V_0 = (\beta_1^2 V_1^E - \beta_0^2 V_0^E) - (V_1^\epsilon - V_0^\epsilon)$$

Com algumas poucas transformações algébricas, obtemos:

$$\Delta V = \underbrace{\beta_0^2 \Delta V^E}_{\text{Efeito da Variância da Educação}} + \underbrace{\Delta \beta^2 V_0^E}_{\text{Efeito do Coeficiente}} + \underbrace{\Delta \beta^2 \Delta V^E}_{\text{Efeito interativo}} + \underbrace{\Delta V^\epsilon}_{\text{Efeito da Variância do resíduo}}$$

O Gráfico 2-9 sugere que a relação entre expansão educacional e redução da desigualdade é menos clara e unívoca do que poderia parecer. Houve, de fato, um enorme avanço nesse intervalo de quase 40 anos analisado: passamos de uma maioria de indivíduos sem nenhum grau completo para uma maioria que é, no mínimo, portadora do diploma secundário. No entanto, como mostra a evolução da média dos anos de estudo (Gráfico 2-9A), o processo foi contínuo e ininterrupto, desde que os bancos de dados têm registrado; e não segue o mesmo formato da rota esboçada no Gráfico 2-7A.

Gráfico 2-9 – Evolução da média dos anos de estudo e da proporção dos níveis de ensino na população ocupada. Brasil, 1976-2015.

A questão não respondida diz respeito ao *timing*: por que a educação teria passado a operar deste modo de repente? Se os períodos recessivos iniciados no início da década de 1980 já indicam uma demanda que se contrai, o que explica o *lag* de quase vinte anos? O único movimento digno de destaque, segundo o Gráfico 2-9B, é a aceleração da tendência relativa ao Ensino Médio – teria sido essa a causa da redução dos efeitos?

Para que isso seja verdade, deveria haver um “prêmio salarial” substantivo associado a esse nível de ensino, consequência de eventuais *rents* pagos por empregadores com uma demanda reprimida por trabalhadores com essa qualificação. O Gráfico 2-10B, no entanto, fornece evidências de que possivelmente as mesmas “forças” guiaram as tendências de remuneração de todos os níveis de ensino – aparentemente, não há comportamento diferencial para o Ensino Médio. As mesmas flutuações – possivelmente conjunturais – afetam todas as linhas. A crise do início dos anos 1980 provoca um vale; o Plano Cruzado provoca um pico bastante *sui generis*; o ano de 1992 vem acompanhado de inflação recorde e um verdadeiro desmantelamento dos níveis salariais; o restante dos anos 1990 (pós-Real) assinala um declínio sistemático dos rendimentos, interrompido apenas depois de 2003 – a partir de então, há estabilidade nos níveis mais elevados de educação e ganhos entre os mais baixos.

Gráfico 2-10 – Evolução da média da renda de todos os trabalhos – tendência geral e por níveis de ensino (em R\$ de 05/2015). Brasil, 1976-2015.

O aumento na base, aliás, acompanha de perto a dinâmica de valorização do salário mínimo – mas os efeitos dessa política se espalham, embora com força decrescente, também pelos níveis superiores de renda, mesmo não sendo um indexador obrigatório. Deste modo, a partir de meados dos anos 2000, o salário mínimo fornece um piso aos rendimentos dos níveis de ensino e “conduz” a evolução dos valores reais (ver. Gráfico 2-11). Os indivíduos com níveis superior e médio parecem não experimentar esse efeito. Deste modo, a base se aproxima dos patamares auferidos por aqueles com ensino secundário, o que significa dizer que suas vantagens relativas (ou “retornos”) caíram. A distância daqueles com ensino superior com respeito ao nível inferior decresce, porém não na mesma intensidade.

Gráfico 2-11 – Evolução da média da renda de todos os trabalhos por níveis de ensino (em R\$ de 05/2015 - Escala logarítmica). Brasil, 1976-2015.

Esta é uma razão para a queda da desigualdade da renda do trabalho – e que faz cair o coeficiente da educação nas equações de rendimentos. Mas nada ainda podemos dizer sobre a oferta e a procura diferencial por níveis de qualificação dos trabalhadores. Para avaliar devidamente a hipótese da oferta e procura, seria desejável observar de fato a demanda dos empregadores e contratantes de trabalho qualificado, para então contrapor-la com a quantidade de indivíduos que atendem esses requisitos. Idealmente, seria

interessante observar até mesmo as vagas não preenchidas. Mas as pesquisas domiciliares não permitem observar essas dimensões.

Há, no entanto, métodos indiretos inferir sobre a demanda de trabalho. Lançarei mão de uma versão derivada daquela utilizada por Menezes-Filho e Kirschbaum (2015), que gera resultados de fácil interpretação. Trata-se de um método simples, ainda que traga supostos comportamentais relativamente exigentes⁵². A estratégia baseia-se na comparação da renda e da oferta de mão-de-obra entre dois níveis de ensino adjacentes. No Gráfico 2-10B, se tomarmos os valores dos rendimentos para o grupo com Ensino Superior e os dividirmos pelos do grupo com Ensino Médio, teremos a *renda relativa* entre esses dois níveis. Como as mesmas flutuações afetam as duas séries de dados, a divisão eliminará as tendências comuns, que contêm os aspectos conjunturais. Obtemos a oferta relativa ao fazermos a divisão entre as quantidades de indivíduos na População Economicamente Ativa (PEA)⁵³ dessas duas categorias educacionais. A princípio, trabalho qualificado (e.g. nível superior) e não qualificado (e.g. nível médio) mantém, até certo ponto, uma relação de substituição: são necessários X trabalhadores não qualificados para realizar as tarefas de um qualificado. Comparar valores relativos ao invés de absolutos é também levar em conta essa relação.

Trata-se da representação de um “mercado de trabalho agregado”: a combinação, para fins analíticos, de uma série de mercados de trabalho locais e específicos; uma espécie de média. Se a dinâmica de preços relativos por níveis de ensino contribuiu para a queda da desigualdade de renda no agregado do país, então esse movimento deveria ser detectado no agregado dos mercados de trabalho.

⁵² Os autores assumem: 1) uma função agregada de produção do tipo Cobb-Douglas com retornos constantes de escala; 2) uma função CES para representar o agregado dos trabalhos qualificado e não-qualificado; 3) salários iguais às produtividades marginais. Obviamente, embora não enunciados, subjazem outros pressupostos: indivíduos homogêneos dentro dos níveis de escolaridade, informação completa, maximização de utilidade e mercados perfeitamente competitivos.

⁵³ A PEA é operacionalizada aqui à maneira do IBGE: trata-se da soma de ocupados e desocupados (indivíduos que procuraram emprego) na semana de referência das PNADs. Os recortes populacionais serão os mesmos já adotados anteriormente neste capítulo.

Figura 2-8 – Relação estilizada entre oferta e renda relativas

(A) Movimentos ao longo dos eixos vertical e horizontal

(B) Movimentos ao longo das diagonais

A **Figura 2-8** ilustra, de forma simplificada, as expectativas quanto às direções e significados dos movimentos da renda relativa e a oferta relativa⁵⁴:

Situação 1. Movimentos ao longo do eixo vertical.

- Se os preços sobem e a oferta continua constante, é sinal de que há disposição para pagar mais; ou seja, de que a demanda aumentou (Seta 1a).
- Inversamente, se os preços caem com a oferta constante, teria ocorrido o oposto, a demanda diminuiu (Seta 1b).

Situação 2. Movimentos ao longo do eixo horizontal

- Se os preços se mantêm constantes mesmo com aumento da oferta, isso significa que a demanda possivelmente está crescendo na mesma proporção – caso contrário, um aumento da oferta levaria à queda dos preços (Seta 2a).
- Inversamente, se os preços se mantêm constantes mesmo quando a oferta está se tornando mais rara, a demanda subjacente estaria diminuindo (Seta 2b).

Situação 3. Movimentos ao longo da diagonal ascendente da esquerda para a direita (ou descendente da direita para a esquerda)

- Se os preços sobem mesmo quando há aumento da oferta relativa, é sinal de que a demanda cresceu ainda mais rápido (Seta 3a).
- Inversamente, se os preços caem quando há redução da oferta, é porque a demanda se reduziu ainda mais rápido (Seta 3b).

Todas essas três situações trariam, dentro do escopo de neoclássico (isto é, tendo aceitado os supostos), conclusões unívocas. Mas há movimentos cuja interpretação não é

⁵⁴ Trata-se de uma tentativa de dar uma roupagem intuitiva à formalização matemática do Anexo Técnico de Menezes-Filho e Kirschbaum (2015, p. 129–130).

clara e não permitem inferir sobre que o estaria ocorrendo. Na **Figura 2-8B**, estão representados pelas setas tracejadas:

Situação 4. Movimentos ao longo da diagonal ascendente da direita para a esquerda (ou descendente da esquerda para a direita)

- a. Se há crescimento da oferta e redução de preços, não há como saber o que ocorreu com a demanda. Ela pode ter aumentado, porém num ritmo menor do que a oferta. Ela poder ter permanecido constante – ou pode até ter diminuído (Seta 4a).
- b. Inversamente, se os preços aumentando quando há redução da oferta, três coisas podem ter ocorrido com a demanda: ela pode ter permanecido constante (e os preços apenas respondem à situação de maior escassez); ela pode ter crescido (o que faria com que os preços subissem ainda mais do que o que seria “normal” em situações de rareamento); ela pode ter diminuído (porém, num ritmo menor do que o da redução da oferta) (Seta 4b).

Em resumo, movimentos tanto nos eixos horizontal e vertical teriam interpretação inconteste. E também seria clara a interpretação dos movimentos na diagonal que ascende da esquerda para direita (ou, reciprocamente, descende da direita para a esquerda) têm interpretação inconteste (uma vez garantidos todos os pressupostos); mas o mesmo não é verdade para os movimentos na diagonal na direção inversa. O painel de gráficos abaixo apresenta os resultados dessa análise. Nesse mosaico, os dois primeiros gráficos da esquerda para a direita trazem separadamente a evolução dos dois indicadores ao longo do tempo e o último delinea a relação entre os dois (realização empírica da **Figura 2-8**).

Gráfico 2-12 – Relação entre oferta e renda relativas

Fonte: PNAD (IBGE), 1976-2015. Elaboração própria

Obs. 1: As curvas de tendência suavizadas são valores preditos de uma regressão não-paramétrica (método de Nadaraya-Watson), com *bandwidth* otimizado por *Least-squares cross-validation*. Os gráficos que cruzam oferta e renda relativas apresentam exatamente esses valores suavizados. Essa estratégia evita excessivas variações amostrais que prejudicam a leitura além de remover ainda mais os efeitos conjunturais.

Obs. 2: O recorte populacional é o mesmo anterior, com uma adição: apenas pessoas com 18 anos ou mais.

Em todos os painéis do Gráfico 2-12, os pontos representam os dados efetivamente observados em cada ano. Por exemplo, um ponto no gráfico sobre a oferta relativa de Ensino Médio é o quociente dado pela divisão da PEA com esse nível educacional e a PEA com Ensino Fundamental – e o mesmo raciocínio se estende para os demais casos e, analogamente, para as rendas relativas.

Em primeiro lugar, fica muito claro que, mesmo controlando pelas flutuações conjunturais, o comportamento dos rendimentos não é muito regular: nos gráficos do meio, há razoável dispersão e ruído. Por isso, para visualizar mais claramente o que está ocorrendo, lanço mão de linhas de tendência. Os gráficos mais à direita, de oferta relativa *vs.* renda relativa lançam mão justamente dos valores preditos pelas linhas de tendência.

Em segundo lugar – e este é o ponto para o qual mais chamo a atenção – as trajetórias percorridas nesses gráficos de oferta e renda situam-se principalmente nas diagonais que descendem da esquerda para a direita (ou ascendem da direita para a esquerda) – aquela direção que, segundo o modelo interpretativo, não permite inferir com clareza sobre o comportamento da demanda por qualificação. Esse resultado se repete em todos os gráficos – inclusive os relativos aos níveis de ensino mais baixos. Além disso, é fundamental pontuar que esses achados são robustos para várias especificações de renda e PEA⁵⁵.

Com alguma generosidade, podemos reconhecer que o gráfico para o Ensino Médio sustenta-se na horizontal, em direção à direita, até o início da década de 1990. Isso significa que mesmo com algum aumento da oferta relativa, houve sustentação dos preços. É então razoável inferir sobre a existência de algum grau de demanda por esse nível de qualificação no período. Em alguns poucos pontos do gráfico para o Ensino Superior também é possível observar movimentos ao longo dos eixos horizontal e vertical que

⁵⁵ Podemos utilizar renda horária, ao invés de mensal; podemos usar apenas a renda do trabalho principal; podemos medir a PEA em quantidade de horas potencialmente trabalhadas (ao invés de número de indivíduos); podemos fazer um recorte etário mais restritivo; etc. O resultado é o mesmo.

apontam implicitamente para existência de alguma demanda. Isso ocorre em algum momento dos meados dos anos 1980 e, posteriormente, nos meados dos anos 1990. Mas há frequentes idas e vindas que, ao final, parecem ser cancelar. A partir de então, todo movimento se faz ao longo da diagonal que descende da esquerda para a direita, não permitindo interpretação clara: teria a demanda estagnado, se reduzido ou estaria apenas crescendo em ritmo mais lento do que a expansão da oferta?

Os pontos no tempo que permitem inferir univocamente sobre a existência de uma demanda por trabalho qualificado não são muitos. A tendência geral é nublada e ambígua. Consequentemente, não há elementos suficientes para ler a queda recente dos coeficientes de efeitos dos níveis educacionais como reversão do processo da “corrida entre educação e tecnologia”. Seria o Brasil um país tão saturado de qualificação ao ponto de que o aumento da oferta de trabalho em qualquer nível de ensino já significasse queda dos retornos?

O mais curioso é que partimos de níveis educacionais realmente muito baixos (a PEA tinha, em média, menos de 4 anos de estudo, em 1976). O esperado nesse caso, não seria a presença sustentada ou um pouco mais duradoura da demanda por qualificação, inclusive para os níveis mais baixos? Se fosse esse o caso, poderíamos até mesmo esperar algum aumento da desigualdade da renda associada à educação. Mas isso não ocorre. Passos na direção do aumento da oferta em qualquer nível educacional quase sempre vieram acompanhados de perdas relativas.

Menezes-Filho e Rodrigues Júnior (2003) lançam mão de uma versão mais sofisticada dessa estratégia empírica de abordagem, com mais detalhamento, controles e modelos quase-experimentais com variáveis instrumentais. Mas a análise dirige-se especificamente para a demanda por qualificação nos setores industriais do Brasil. O que observam é que há complementaridade entre qualificação de alto nível e o avanço tecnológico, medido pelo investimento em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D). Ou seja, na indústria, a demanda por mais educação confirma a hipótese da SBTC. No entanto,

trata-se de um fenômeno circunscrito a um ramo da economia: aquele mais intensivo em conhecimento, inovador e à mercê do avanço técnico. Seu poder de alavancagem sobre a desigualdade de renda do trabalho em geral é bastante restrito.

Em consulta ao empresariado das firmas que mais investem em P&D, Oliveira e Negri (2014) encontram exatamente esse tipo de opinião, segundo a qual haveria escassez de mão de obra especializada (OLIVEIRA; NEGRI, 2014) – logo, uma demanda efetiva e não suprida. Mas mesmo nesse para esses setores específicos, não é possível afirmar, a partir daqueles achados, se a *percepção* da escassez se traduz em escassez efetiva – e essa última em *rents* especificamente devidos ao desequilíbrio entre oferta e demanda. Outros estudos, como o de Lins *et al* (2014) (dedicado especificamente ao caso das ocupações de engenheiros), apontam que é controverso que mesmo nos setores mais tecnológicos exista de fato escassez de pessoal qualificado. Ainda que tal escassez fosse confirmada, caberia novamente indagar se sua presença restrita em determinados ramos e ocupações teria poder de alavancagem sobre a desigualdade total.

Podemos fazer uma análise sobre a evolução dos efeitos da educação considerando as diferenças setoriais⁵⁶. Podemos usar uma versão um pouco mais completa da equação de Mincer, que controla pela “experiência” do indivíduo⁵⁷ e utiliza a renda por hora de trabalho – importante destacar que os resultados apresentados adiante não se alteram substancialmente sob outras especificações. A equação será a seguinte:

$$\ln\left(\frac{\text{renda}}{\text{horas}_i}\right) = \beta_0 + \beta_1 \text{Educação}_i + \beta_2 \text{Experiência}_i + \beta_3 \text{Experiência}_i^2 + \epsilon_i$$

O que nos interessa é apenas o valor de β_1 – e é esta informação que o painel formado pelo Gráfico 2-13 exhibe. O que observamos é que, em todos os setores, a

⁵⁶ No entanto, para fazer isso, devemos abandonar o uso da renda de todos os trabalhos e lançar mão apenas da renda do trabalho principal – na maioria dos anos, informação sobre o setor só está disponível para a ocupação principal. Segundo o IBGE, a ocupação principal é aquela que, em caso de mais de um trabalho exercido na semana, remuneraria melhor o indivíduo ou, quando as remunerações são idênticas, aquela que o indivíduo passa a maior parte de seu tempo semanal exercendo.

⁵⁷ Por “experiência”, tomo a definição simplificada de Mincer: Idade – Anos de estudo – 6.

educação trazia razoáveis “prêmios salariais”. No entanto, há tendências decrescentes ao longo do tempo na maioria dos casos. Quase sempre a queda é intensa. Na Administração Pública, Eletricidade, Água e Gás e Serviços Prestados a Empresas a queda é menor e menos pronunciada. Os únicos setores que não exibem qualquer tendência facilmente identificável são Assistência Social e Finanças/Seguros. Teria havido queda dos retornos excessivos de forma generalizada, independentemente do nível tecnológico e da natureza da atividade. Essas tendências são consistentes e se mantêm semelhantes se fizermos recortes adicionais por sexo (o que multiplicaria por dois o número de gráficos – resultados omitidos aqui).

Gráfico 2-13 – Evolução dos coeficientes de regressão que expressam o efeito dos anos de estudo sobre a renda do trabalho principal

Fonte: PNAD (IBGE), 1976-2015. Elaboração própria.

Obs. 1: O recorte populacional é um pouco diferente do utilizado anteriormente: apenas indivíduos maiores de 18 anos, ocupados na semana de referência, com rendimentos *do trabalho principal* positivos (e não de todos os trabalhos) e exclui-se as áreas rurais das regiões Centro-Oeste e Norte.

Obs. 2: A classificação dos setores foi padronizada em todos os anos, sendo levada para o critério internacional ISIC-3. A versão que utilizo é a mais agregada, com apenas essas 15 categorias apresentadas. Ainda que qualquer procedimento de padronização desse tipo não seja livre de problemas, com esse nível de agregação, eles são minimizados. Os critérios de conversão são de elaboração própria.

Ao menos desde os finais dos anos 1970 (ver Gráfico 2-9B), os resultados dentro dos macro setores não parecem indicar demanda por mais qualificação – inferida indiretamente a partir das disposições para pagar pelo trabalho de indivíduos mais educados. Tudo se passa como se tivéssemos nos tornado “sobre-educados” (*overeducated*) muito rapidamente. Se eventualmente existiu ou existe um “apagão” de mão-de-obra, ele está concentrado em certas partes dos mercados de trabalho (cf. MENEZES-FILHO, 2012).

2.5. Considerações finais

Ao longo das últimas décadas, a educação assumiu premência na interpretação das tendências da desigualdade de renda no Brasil. Quando os indicadores empíricos esboçaram um movimento de queda, correlacionando-se com a expansão educacional, elencou-se a possibilidade de que esse fenômeno poderia ser a reversão daquele levante verificado durante os anos 1960.

Vimos, no entanto, que as evidências existentes para aquele primeiro período não são unívocas na direção de localizar o levante da desigualdade num efetivo aumento da demanda por qualificação. Corroborando o diagnóstico de Fishlow, Hoffmann e Duarte, John Wells apontou que o crescimento da concentração de renda teria ocorrido no período de recessão e ajuste. Bacha, por sua vez, atribuiu importância também às dinâmicas de governança corporativa e mudança organizacional que podem ter favorecido indivíduos em posição de gerência e comando, de forma descolada das credenciais e educacionais e dos indicadores de produtividade. Mais recentemente, Souza pôde identificar um expressivo aumento da concentração da renda nos estratos topo justamente no intervalo de 1964 a 1967, anterior ao “Milagre Econômico”. Todas essas evidências, ainda que apenas frouxamente articuladas, apontam para a necessidade de questionar o célebre diagnóstico

de Langoni, fundado na Teoria do Capital Humano. O período pregresso revela mais complexidades e nuances.

Por conseguinte, a reversão das desigualdades na renda do trabalho no período recente não pode ser meramente um sintoma da reversão do processo de demanda excessiva por trabalho qualificado. E, de fato, a reanálise dos dados não permite concluir nessa direção. Há ambiguidade no que se pode inferir acerca comportamento da demanda por trabalho. Além disso, precisaríamos supor que o mercado de trabalho brasileiro saturou-se muito rapidamente das qualificações anteriormente tão escassas. Movimentos de levante e queda das desigualdades de renda são, em si mesmos, pouco informativos e podem ser sintoma de uma infinidade de fenômenos. Nem toda curva dessa espécie é necessariamente uma curva de Kuznets – que indica ajustes e desajustes da oferta e procura por trabalho qualificado em setores mais produtivos.

Não é possível negar, no entanto, que a educação está no cerne das causas que levaram à queda da desigualdade – apenas não podemos afirmar que os mecanismos subjacentes sejam aqueles classicamente estabelecidos. Os diferenciais de renda entre os níveis de ensino de fato caíram. Mas é preciso deslocar essa a narrativa teoricamente contestada e empiricamente pouco corroborada; é preciso reler a relação entre renda e educação.

Capítulo 3 - Educação e retornos: a saga do

Capital Humano

3.1. Introdução

Afinal, por que a insistência em tratar os efeitos da educação como se fossem retornos? A resposta remete à influência da Teoria do Capital Humano, para a qual treinar capacidades – educar – é um *investimento em pessoas*. A ênfase repousa no que pode ser *treinado*, e não em possíveis talentos individuais inatos. A qualificação para o trabalho assume o papel de fiadora da produtividade e explicação sobre a origem da desigualdade. Sua difusão e vulgarização fez com que essa noção adentrasse o vocabulário comum; de forma que, como sintoma, observamos que “capital humano” tornou-se uma expressão largamente utilizada por empregadores, gerentes, psicólogos especialistas em Recursos Humanos, professores, trabalhadores – enfim, pelo público amplo. Parte do predomínio da noção de retornos aparentemente se relaciona com o fato de que esse jargão compõe nossa “cosmologia nativa”⁵⁸. Mas como isso veio a ocorrer? Acredito que, ao menos em parte, essa resposta repouse em dois grandes eixos.

Em primeiro lugar, para macroeconomistas e políticos, parecia resolver o “enigma do crescimento” do Pós-Guerra: em diversos países, o ritmo de aumento do produto *per capita* parecia superar em muito os níveis de investimento em capital físico. Que fator seria esse, ignorado pelas análises, a dar retornos tão altos? A resposta passou a ser a educação. Essa questão, aliás, associava-se a outra não menos importante: por que investimentos

⁵⁸ As ideias de que educação traz retornos, de que o mercado recompensa o esforço, de que é preciso investir em si mesmo tornaram-se algo para muito além de um potente discurso gerencial (PICANÇO, 2013). Poderíamos, claro, estudar como esses discursos, quando nos introjetados pela socialização, passam a compor nossos mecanismos e objetivos internos: indivíduos “promovidos” a gerentes de si, que devem ter suas próprias políticas de inversões e recursos humanos (tema principal d’*O Nascimento da Biopolítica*, conjunto de seminários ministrados por Foucault (2008)).

feitos em países pobres vertiam menos efeitos do que os investimentos feitos nos países ricos? Ora, porque educação e o investimento em capital físico seriam complementares – a ausência da primeira levaria o segundo a não surtir efeitos. Com o advento das ajudas internacionais e projetos de desenvolvimento, esse era um ponto central. Desde os anos 1950 e 1960, “investir em pessoas” passou a fazer parte dos programas tanto dos grandes organismos como dos governos locais.

Em segundo lugar, a ênfase na educação retirava a ênfase nas explicações inatistas e racistas, que ainda eram largamente utilizadas – e, frequentemente, tidas como científicas. Por que os migrantes vindos daqueles países mais pobres (onde os investimentos surtiam menos efeitos), nativos indígenas e negros descendentes de escravos ganham tão menos do que os homens brancos? Ou, refraseando, se a renda – por pressuposto – refletia produtividade, por que esses grupos seriam tão menos produtivos? Depois da grande repercussão do genocídio dos judeus, já não era legítimo falar em diferenças inatas ou de fundo biológico. Era necessário expurgar a crença na existência de “habilidades” e “talentos” distribuídos segundo as raças. A resposta era, *tinha que ser*, a educação.

Nada disso, nenhum desses dois eixos, era consensual até antes da Segunda Guerra Mundial. Enquanto os soldados travavam suas batalhas na Europa, economistas também empunhavam suas armas. Os inimigos eram quase os mesmos, apesar dos nomes diferentes. De um lado, o antigo imperialismo-colonialismo em vias de desaparecimento e o futuro do desenvolvimentismo; de outro, o futuro das teorias sobre o desenvolvimento. De um lado, o nazismo e o fascismo; de outro, a eugenia e o racismo científico. No *front*, a vitória dos soldados abriu o flanco para, no âmbito acadêmico e político, o ataque dos economistas. Assentadas aquelas duas respostas, os pressupostos para calcular “retornos” pareceram razoáveis.

Este capítulo conta criticamente a história de como aquelas duas respostas foram constituídas e fundamentaram a Teoria Capital Humano – o objetivo é compreender os

princípios da noção popularizada de “retornos” à educação. De posse dessa leitura crítica, avaliarei como funciona e quais os problemas implicados no método mais importante para calcular os retornos da educação, a Equação de Rendimentos, proposta por Jacob Mincer. Através dela a noção de *investimento em pessoas* é utilizada de forma nada metafórica.

3.2. Capital Humano, mede-te a ti mesmo

3.2.1. O enigma do crescimento

A partir das décadas de 1930 e 1940, no bojo do empreendimento da Síntese Neoclássica⁵⁹, economistas vinham desenvolvendo modelos para explicar o crescimento econômico (e.g. DOMAR, 1946; HARROD, 1939; SOLOW, 1956). Mas, no pós-guerra, os fatores explicativos do crescimento pareciam ser insuficientes. A velocidade observada era muito mais rápida do que o predito. Supunha-se, desde a Economia Política Clássica (Smith, Ricardo, Marx) que a acumulação de capital seria o principal componente explicativo; mas a variação nos PIBs não parecia ser proporcional aos investimentos. Parecia haver fatores ocultos ou não mensurados provocando esses resultados. Foi então que Theodore Schultz (1959) propôs que a resposta seria o capital humano. A ideia de que as capacidades das pessoas se constituem como uma espécie de capital tem raízes antigas –

⁵⁹ A crise de 1929 parece ter jogado, ao menos temporariamente, uma pá de cal nas pretensões neoclássicas. As falências generalizadas e os níveis altíssimos de desemprego não pareciam se encaixar nas suposições de voluntarismo, competitividade perfeita e equilíbrio. Em meio à terra arrasada, surge a *Teoria Geral do emprego, do juro e da moeda*, de John M. Keynes (1936), que concebia a possibilidade de que, mesmo sem falhas, o mercado operasse de maneira sub-ótima, abaixo dos níveis “naturais” de produção e emprego. Keynes atribui papel fundamental à agência do Estado para corrigir círculos viciosos eventualmente gerados de forma automática pelos mercados. O impacto de Keynes sobre o pensamento econômico foi tão grande que os neoclássicos cederam. Reconheceram que era necessário absorver aquela teoria e articulá-la ao que haviam proposto. Essa tarefa inicia-se imediatamente após a publicação da *Teoria Geral*. John Hicks (1937) propõe o famoso modelo IS-LM, sintetiza e expande algumas das principais conclusões Keynes, apenas um ano depois. Era o início da “Síntese Neoclássica”. É importante pontuar aqui que a obra de Keynes diz respeito fundamentalmente ao âmbito macroeconômico, aos grandes agregados; enquanto a teoria neoclássica havia feito desenvolvimentos expressivos principalmente, mas não exclusivamente, na microeconomia. A Síntese Neoclássica é, então, a tentativa de estender e ampliar a formalização matemática da macroeconomia keynesiana, submetendo-a aos princípios neoclássicos. Simultaneamente, a própria microeconomia deveria se reformular para que a articulação com o âmbito agregado fosse coerente. Ainda que seja possível retrair a Síntese Neoclássica a algumas iniciativas concentradas principalmente nas décadas de 1930 a 1950, trata-se de um processo de longa duração; um conjunto de esforços para responder questões sempre emergentes. Vai se estender por todo o século XX e produzir ramificações.

mas fora sistematicamente contestada até então. Uma lenta transformação nas concepções teve que ser operada para garantir a receptividade.

3.2.1.1. O valor da vida e a riqueza das nações

Mesmo a Teoria do Capital Humano, quando de sua proposição, teria aparentemente encontrado resistências. Theodore Schultz, em diversos de seus textos programáticos iniciais (SCHULTZ, 1959, 1960, 1961), se viu na necessidade de contra-argumentar quem abominasse a noção de “capital” aplicada aos seres humanos – ainda que sem fazer menção a interlocutores explícitos: “*it is understandable why a study of man, treating him as if he were wealth, runs counter to deeply held values for it would seem to reduce him once again to a material component, to something akin to property, and that would be wrong*” (SCHULTZ, 1959, p. 110). Era preciso convencer que conferir à educação esse significado econômico não implicava em retirar-lhe sua importância cultural e cívica⁶⁰:

It is held by many to be degrading to man and morally wrong to look upon his education as a way of creating capital. To those who hold this view the very idea of human capital is repugnant, because for them education is basically cultural and not economic in its purpose, because education serves to develop individuals to become competent and responsible citizens by giving men and women an opportunity to acquire an understanding of the values they hold and an appreciation of what they mean to life. [...] My treatment of education will in no way detract from, or disparage, the cultural contributions of education (SCHULTZ, 1960, p. 572).

Alguns historiadores do pensamento econômico, interessados nos desenvolvimentos e antecedentes, afirmam que a ideia de quantificar o valor das pessoas em termos monetários foi primeiramente exposta em *Political Arithmetick*, de Sir William Petty, no final do século XVII (cf. NICHOLSON, 1891). Petty entendia que parte da riqueza das nações residia na população e pretendeu calcular o valor econômico das vidas

⁶⁰ Veremos, no próximo capítulo, que não se trata apenas do aspecto cívico, mas principalmente das dimensões anti-utilitárias da educação.

perdas em guerras e epidemias, das migrações e do crescimento demográfico vegetativo. Petty propôs uma fórmula simples (que se tornou fundamento dos procedimentos contemporâneos de contabilidade nacional), a partir da qual inferia a parcela do trabalho no produto nacional anual⁶¹. Fazendo o cálculo *per capita* e multiplicando o resultado número médio de anos trabalhados, chegou a um valor de aproximadamente oitenta e seis libras⁶²: esse seria o valor de toda vida produtiva de um trabalhador, o que acrescentaria à economia (uma espécie de ancestral do conceito de *renda permanente*).

A iniciativa de Petty teria tido muitos continuadores, que modificaram ou adicionaram novos propósitos e nuances aos intentos originais. Dentre os clássicos, Adam Smith chega a reconhecer que as capacidades produtivas poderiam integrar o conceito de “riqueza” (SMITH, 1983 [1776]). John Stuart Mill teria sido reticente quanto à possibilidade de quantificar “personalidades”, embora concedesse que “habilidades” pudessem ter valor monetário (HOFFLANDER, 1966; SCHULTZ, 1959). Johann Von Thünen advogou que o valor estimado da vida humana poderia servir como base para compensações e indenizações (cf. HOFFLANDER, 1966). Porém, reconhecendo a “relutância” dos economistas de sua época, respondia: “*it may be proved that freedom and dignity of man may be successfully preserved, even if he is subject to the laws of capital*” (apud KIKER, 1969, p. 339). Sir

⁶¹ “Suppose the people of England to be six millions in number, and that their expense at £7 per head be forty-two millions; suppose, also, that the rent of the lands be eight millions and the yearly profit of all the personal estate be eight millions more; it must needs follow that the labour of the people must have supplied the remaining twenty-six millions, the which being multiplied by twenty (the mass of mankind being worth twenty years' purchase as well as land) makes five hundred and twenty millions as the value of the whole people: which number, divided by six millions, makes above £80 sterling to be the value of each head of man, woman, and child, and of adult persons twice as much; from whence we may learn to compute the loss we have sustained through the plague, by the slaughter of men in war, and by the sending them abroad into the service of foreign princes” (Sir W. Petty, *apud* NICHOLSON, 1891, p. 96)

⁶² Ainda que de forma aproximada, é interessante tentar compreender a magnitude desse valor em quantias contemporâneas. No site do projeto *Measuring Worth* (<https://www.measuringworth.com>) é possível trazer para valores presentes quantias expressas em libras esterlinas desde o ano 1270. Através do uso de deflatores e outros ajustes, uma estimativa e sua margem de erros são produzidas. Um cálculo ainda mais interessante apresentado pelo serviço diz respeito à conversão que leva em conta a paridade de poder de compra, que considera, além da inflação, a variação dos custos e padrões de vida. Segundo esse último critério, £86 em valores de 1690 (data da publicação do livro de Petty) equivaleriam a £13.770,00 em valores de 2016 (https://www.measuringworth.com/ukcompare/relativevalue.php?year_early=1690£=86&amount=86&year_source=1690&year_result=2016 – acesso em 17/05/2017). Utilizando a tabela de paridade de poder de compra da OCDE, essa quantia atualizada poderia ser expressa, em Reais de 2016, como R\$ 39.342,85 (cf. <http://data.oecd.org/conversion/purchasing-power-parities-ppp.htm> - acesso em 17/05/2017).

William Farr, teria elaborado uma equação baseada na capitalização de rendimentos, considerando que valor de uma pessoa é uma função de seus prospectos salariais diminuídos de seus custos de subsistência (KIKER, 1966). Ou seja, depende do excedente salarial. O que Farr tinha em mente, no entanto, era um sistema de tributação baseado nas capacidades produtivas (HOFFLANDER, 1966).

Dentre os primeiros neoclássicos-marginalistas, Léon Walras (2014 [1900]) concedia que o “capital pessoal” fosse listado com uma forma autêntica de capital: “*Persons, like land, are also natural capital, but they are consumable capital*” (2014, p. 197) Mas suas considerações eram recheadas de ressalvas⁶³ – não engendraram consequências analíticas. Alfred Marshall, apesar de ter desenvolvido até mesmo um método de cálculo do valor humano, é elencado entre os maiores responsáveis pela saída de cena desse conceito. Esse autor considerava que essa noção carecia de “realismo”; apesar do rigor matemático implicado na estimação, era pouco provável que “o mercado” se convencesse (KIKER, 1968). Irving Fisher (1897) teria insistido nessa abordagem – e frequentemente atribui-se a ele parte da sobrevivência do conceito (SCHULTZ, 1959). Ele chega até mesmo a empregar a expressão “capital humano”, em sua obra *Senses of Capital* (1897). Mas fato é que a obra de Marshall foi muito mais influente e sua continuação, por meio de seus orientandos e seguidores, teria ajudado a promover a exclusão do conceito de capital humano.

O cálculo preciso do valor econômico das vidas parece ter recebido mais impulso apenas com o desenvolvimento das Ciências Atuariais e do mercado de seguros. Uma série

⁶³ “[...] we are taking account of the principle of social ethics that is more and more generally accepted that *persons should not be bought and sold like things*, and that they cannot be produced in farms or in stud farms like cattle or horses. *On those grounds, it might be thought of no use to include them in a theory of the determination of prices.* But, first, although personal capital is not bought and sold, personal income, i.e., labor, is supplied and demanded every day in markets, and therefore personal capital can, and often *must, at least be evaluated.* And, second, we are not afraid of recalling that economic theory is, after all, based upon *making complete abstraction from the point of view of justice* as well as of economic advantageousness, and upon considering personal capital, like land and movable capital, exclusively from the point of view of value in exchange. We will therefore continue to speak of the price of labor and even of the price of persons, without taking any position either for or against slavery” (WALRAS, 2014, p. 197–198 – grifos meus).

de autores (Theodor Wittstein, Jacob L. Greene, J. S. Nicholson, John Marshall Holcombe, F. C. Oviatt, S. S. Huebner, Griffin M. Lovelace, entre outros), assim como Von Thünen anteriormente, passa a considerar que o valor estimado poderia também como base para o cálculo de compensações por perda e das apólices. Cada vez mais o valor da restituição passa a estar ligado às expectativas de produtividade – consequentemente, a apólice de um jovem segurado seria maior do que a de um idoso⁶⁴. Trata-se de um *modelo de capitalização*, isto é, de avaliação, no presente, dos ganhos esperados no futuro. De certa forma, esse princípio já presente em William Petty; mas, apesar de concebido por economistas, é com os analistas atuariais que mais se desenvolverá. O cálculo das apólices, i.e. do “valor dos homens”, é concebido, retornará posteriormente à sua literatura original, na forma de um instrumento para avaliar os retornos pela escolarização. Retornos são, desde então, a diferença de valor entre duas pessoas: uma mais e a outra menos educada. Em 1931, Dublin e Lotka publicam *The Economic Value of a Man* e encerram um ciclo de desenvolvimentos do modelo de capitalização de ganhos – inspirando diretamente aplicações na Economia.

Evidências sugerem que a adoção dos cálculos atuariais pode ter sido facilitada também por transformações sociais em curso há mais tempo (cf. ZELIZER, 1978, 1979). Se para economistas profissionais já era controversa moralidade da ideia de avaliar seres humanos em termos monetários, isso provavelmente era ainda mais verdade para as pessoas da sociedade ampla⁶⁵. Quando Dublin e Lotka lançam *The Money Value of a Man*,

⁶⁴ Essa forma de pensar contrasta-se diretamente com outros sistemas que também adotavam o trabalho e a produção como critério de valoração. Por exemplo, no antigo direito Anglo-Saxão, a quantidade de riqueza produzida por uma pessoa durante seu curso de vida era o parâmetro para compensações por danos, doença ou morte em julgamentos (HOFFLANDER, 1966). Isso ilustra enquadramentos normativos bastante distintos. A valorização do *potencial* dos jovens é expressão de uma perspectiva voltada para o futuro, enquanto o reconhecimento da riqueza acumulada pelos velhos é uma forma de culto ao passado.

⁶⁵ Viviana Zelizer (1978, 1979) reporta que o desenvolvimento da indústria de seguros e do ramo atuarial foi alvo de grande resistência moral, em seu início. Seguradoras ganham centralidade quando houve esfacelamento das redes tradicionais. O seguro de vida era uma forma de garantir o sustento e a viabilidade econômica das famílias que sofreram perda de membros economicamente ativos. O valor da apólice era função do “capital pessoal”. Essas atividades, porém, de precificação a vida e negociação a morte, eram vistas com suspeitas e superstições: trata-se de. Até 1840, há falência generalizada de companhias de seguro, por falta de aceitação da população. Zelizer mostra, porém, que a partir desse período e até 1870, houve um

muita poeira já estava assentada (e, até onde pude constatar, esse trabalho não foi recebido com grande alarde ou estranhamento). Essa seria a “pré-história” do conceito de Capital Humano.

O artigo “*Capital Concept Applied to Man*”, de J. R. Walsh (1935), já é considerado entre as obras “modernas” sobre o tema. Walsh foi pioneiro ao sustentar que a educação amplia as capacidades produtivas humanas e pode ser entendida como um investimento como qualquer outro. Aplicou então as equações de Dublin e Lotka (1930) para obter taxas internas de retornos, decorrentes daqueles esses métodos desenvolvidos pelos atuários, que os utilizavam para estimar valores de apólices de vida. Incluiu não apenas os custos contábeis, como também os custos de oportunidade. Essa estratégia será adotada por muito tempo. Nos anos 1950 e 1960, em trabalhos do próprio Schultz e mesmo de Gary Becker, encontramos o mesmo método.

Walsh calculou os rendimentos esperados ao longo de toda vida de indivíduos com diferentes níveis de escolaridade, mas não ligou a capitalização da educação ao comportamento agregado da distribuição de renda. Sua preocupação era apenas avaliar os determinantes individuais, não a desigualdade. Esse último passo será arriscado apenas duas décadas mais tarde, por Jacob Mincer em “*Investment in human capital and personal income distribution*” (1958).

3.2.1.2. Um ingrediente para o crescimento

Sobre esses pilares, sustentava-se a resposta do economista Theodore Schultz: a qualificação da mão de obra, através da educação, tornou-se mais produtiva; o capital

florescimento dessas iniciativas, devido a uma série de transformações culturais. Como aponta Simmel (2011), a matriz humanista do pensamento judaico-cristão elevou o valor da vida humana à condição de critério absoluto; por conseguinte, irredutível a avaliações monetárias. O que parece ter ocorrido é uma separação entre esse valor absoluto do indivíduo e o *homo economicus* dentro dele. A compensação por perda refere-se apenas a esse último. Tendo a crer que tenha se processado na sociedade mais ampla a mesma distinção realizada por J. S. Mill, entre “personalidade” e “habilidades”. A estratégia de marketing dos corretores de apólices de vida, conforme reportada por Zelizer, incidia exatamente aí: em tentar convencer os clientes de que o valor da restituição era uma prova de cuidado (por parte da “pessoa”), tendo em vista as condições que ainda em vida podia fornecer à sua família (ou seja, suas “habilidades”).

humano é o mistério por detrás do crescimento acima do esperado (SCHULTZ, 1962). O “resíduo” não explicado da variação dos PIBs se deveria à evolução da oferta educacional. Sir William Petty quisera incluir as pessoas na “riqueza das nações”; mas não foi tão longe. Schultz transparecia, quando apresentou seu *presidential address* à *American Economic Association*, intitulado “*Investment in human capital*” (1961), um tom claramente político e munido de convicção: se a educação tem esse potencial, investir em seres humanos era preciso!

Naquele período, quando floresciam as iniciativas de planejamento estatal, a Teoria do Capital Humano veio fornecer um ingrediente adicional ao receituário: o planejamento educacional torna-se peça central do planejamento econômico em geral (BLAUG, 1967; BOWLES, 1970). A análise econômica, em larga medida, serviu como apoio e justificativa “científica” para a expansão educacional guiada pela planificação (BOWLES; GINTIS, 1976; COLLINS, 1979). Sobel (1978) argumenta que essa ideia agradava simultaneamente conservadores, mais interessados no crescimento, e radicais, preocupados com a igualdade de oportunidades⁶⁶.

Porém, como dito anteriormente, o enigma não repousava apenas nas contas nacionais. A ajuda internacional buscava compreender as razões pelas quais o investimento em capital físico em países subdesenvolvidos não surtia os mesmos efeitos que nos países ricos. Schultz respondia: faltava *investimento* em capital humano, sem a adequada capacitação, não era possível nem mesmo operar as tecnologias. Era uma das primeiras fundamentações para o que viria a ser a narrativa da corrida entre educação e tecnologia. A aceitação da noção de “retornos” pela educação se deve, dentre outras coisas, a esse contexto macro e geopolítico do pós-guerra (SOBEL, 1978).

⁶⁶ “The investment-in-man concept provided an umbrella which could cover both the conservative elements of the society, who were interested primarily in economic growth, and the more radical elements, who saw in educational expansion equalization of opportunity, income, and ultimately power as well” (SOBEL, 1978, p. 283).

Nesse contexto, de orientação para a prática estatal e para a intervenção internacional, era fundamental que os modelos sobre renda e educação fossem operacionais e utilizassem informações de fácil acesso. O método, baseado na lógica de capitalização de ganhos, era o cálculo das taxas internas de retorno (*internal rates of return*), que permitia saber *a posteriori* os rendimentos trazidos pelos investimentos. Um procedimento simples, facilmente replicável, que tornava possível estimar os *retornos pela educação* em uma infinidade de lugares. O que faltava eram os dados. E é nesse período que assistimos à proliferação de *surveys* e outras fontes de dados quantitativos sobre educação e mercado de trabalho⁶⁷.

É nesse contexto também que se localizam as empreitadas de George Psacharopoulos (1985, 1994; PSACHAROPOULOS; HINCHLIFFE, 1973; PSACHAROPOULOS; PATRINOS, 2004), reunindo de forma exaustiva os dados internacionais disponíveis em cada período e compilando análises comparativas sobre os “retornos” da educação com fôlego cada vez maior. Outros, no entanto, travavam a mesma batalha: Galenson e Pyatt (1964), por exemplo, fizeram uma análise de 52 países (cf. SOBEL, 1978). Inúmeros trabalhos foram financiados por aqueles organismos internacionais e por fundações, como a Ford e Carnegie. O projeto é divulgar amplamente a educação como instrumento de desenvolvimento (logo, de geração de renda e de equalização).

Em tempo: a educação, compreendida como ativo produtivo individual, permitia pensar numa política de geração de renda sem que houvesse necessidade de redistribuição direta, por exemplo, via taxação. Como disse Schultz, “*one of the implications of this formulation is that modifications in income transfer, in progressive taxation, and in the distribution of privately owned wealth are relatively weak factors in altering the distribution of income*” (1962, p. 2). Aqui nos

⁶⁷ No Brasil, a idealização da PNAD remonta justamente a essa época. A ONU pretendia obter dados comparáveis para diversos países e apoiou a iniciativa da criação de pesquisas domiciliares nacionais por amostragem por todo o mundo. O desenho inicial da PNAD foi delineado pelo *US Census Bureau* e financiado pela USAID. Para mais detalhes, ver Martine *et al* (1988). Esse cenário compõe também o rol dos antecedentes dos Acordos MEC-USAID, da Reforma Universitária de 1968 e da LDB de 1971. Esses assuntos serão discutidos com detalhes no próximo capítulo.

reencontramos também com outra ideia, essa desenvolvida no Capítulo 1, de que a ênfase no crescimento econômico pode se aliar a ideais “anti-distributivistas”: o bem-estar pode se elevar por uma sequência de ótimos de Pareto. Somada ao otimismo característico da narrativa da convergência, nessa era do desenvolvimentismo, fortaleceu-se a ênfase no crescimento do bolo – e o novo fermento, era educação.

3.2.2. Habilidades inatas, grandes inimigas

Como discutido no capítulo anterior, um dos fundamentos da Teoria do Capital Humano é a Teoria da Remuneração por Produtividade Marginal. No entanto, essa última, já na primeira metade do século XX, quando ainda era recente⁶⁸, dava sinais de que ia fraquejar. Aos olhos de alguns daquela época, parece que ela nunca gozou da mesma credibilidade das teorias predecessoras, da Economia Política Clássica. Já na década de 1950, John Dunlop enunciava: “*marginal productivity [...] was not displaced by an alternative or competing theory. Its popularity has declined because of dissatisfaction with it as a tool of analysis*” (1957, p. 10).

Uma das insatisfações, dirigida a ponto elementar, refere-se à origem das capacidades produtivas humanas. A Teoria da Produtividade Marginal simplesmente não abordava o assunto. Essa insatisfação alia-se a outra, com respeito à falta de uma explicação para a distribuição agregada dos rendimentos e para as estruturas salariais efetivamente existentes. Se, de acordo com o cânone neoclássico, as ocupações são pagas conforme o que marginalmente produzem, a ausência de clareza sobre os determinantes dessa produção é também uma ausência de clareza sobre todo o fenômeno dos diferenciais de pagamentos. A distribuição das capacidades poderia ser mero fruto do acaso, por exemplo. Ou então justificativas racistas podiam ocupar esse espaço, afirmando que grupos étnicos distintos seriam, por natureza, mais ou menos adaptados ao trabalho e ao capitalismo; logo,

⁶⁸ Apesar das raízes mais antigas, é geralmente a John Bates Clark (1902) que remetemos a primeira formulação acabada.

merecedores de quantias menores. E foram exatamente esses dois tipos de explicação que tentaram preencher o vazio.

É importante ter em mente que a Economia acaba não apenas fornecer um conjunto de teorias sobre o funcionamento dos mercados, mas também como difusora de discursos sobre a *justiça* ou *legitimidade* dos próprios mercados. Do ponto de vista descritivo, não explicar a fonte da produtividade individual era relega-la ao papel de resíduo, uma caixa-preta fechada e desconhecida. Diferentemente do que se convencionou fazer com respeito às preferências individuais (cf. STIGLER; BECKER, 1977), não é razoável afirmar que “produtividade, cada um tem a sua”.

Normativamente, a Teoria da Produtividade Marginal atende a um critério de justiça intuitivo até: a cada qual segundo sua contribuição⁶⁹. Mas permitir a existência de teorias que procedem uma verdadeira segregação moral e afirmam que *naturalmente* existem diferentes classes de seres humanos, com diferentes graus de capacidades produtivas inatas, é permitir também que seja ferido um princípio fundamental das teorias de justiça modernas, segundo o qual deveria sempre existir uma camada básica de igualdade sobre a qual se erigem diferenças e desigualdades legítimas (SEN, 2001). É deixar sem resposta aquela pergunta “igualdade de quê?”. A competição, como princípio de legitimidade social, só se justifica se for entre iguais. Caso contrário, não há disputa, há um massacre. Uma defesa dos mercados e do liberalismo (que se apoia na crença de que “os homens nascem iguais”) não poderia se furtar a dar uma resposta. Abrir a caixa-preta da produtividade era mais do que preciso. É nesse sentido que a noção de investimento nas pessoas representou também, de certo modo, um reforço na disputa contra as ideias inatistas, ancoradas no

⁶⁹ A proposta de John Bates Clark fora – ora explicitamente, ora inadvertidamente (cf. HENRY, 1983) – uma tentativa “científica” de promover eficiência econômica e também uma proposta de critério “justo” para a remuneração. Essa mistura de juízos morais e ânsia por cientificidade é claramente expressa na abertura de *The Distribution of Wealth*: “It is the purpose of this work to show that the distribution of the income of society is controlled by a natural law, and this law, if it worked without friction, would give to every agent of production the amount of wealth which that agent creates. However wages may be adjusted by bargains freely made between individual men, the rates of pay that result from such transactions tend, it is here claimed, to equal that part of the product of industry which is traceable to the labor itself; and however interest may be adjusted by similarly free bargaining, it naturally tends to equal the fractional product that is separately traceable to capital” (CLARK, 1902, p. V – grifos meus).

eugenismo e no racismo científico. Conceber que capacidades são treinadas ou treináveis é legitimar as “desigualdades de resultados”, deslocado o foco para as “desigualdades de oportunidades” – transformadas agora em matéria de intervenção política.

3.2.2.1. *Discursos sobre a origem das desigualdades de renda entre os homens*

Desde o período clássico da Antiguidade, acreditava-se na existência de *hierarquias naturais*. Contudo, na modernidade, a crença em talentos inatos se associou a formas específicas de conceber as “raças” humanas, derivadas das experiências colonialistas e da escravidão mercantilista. Mesmo alguns dos mais igualitaristas dentre os primeiros igualitaristas modernos não conseguiram se desvencilhar das suposições vigentes sobre as raças. Não se safaram nem os bastiões da democracia e do liberalismo americano, como Thomas Jefferson e Abraham Lincoln. Aliás, esse último afirmou:

Existe uma diferença física entre as raças branca e negra que, em minha opinião, sempre impedirá que as duas raças vivam juntas em condições de igualdade social e política. E, na medida em que não podem viver dessa maneira, enquanto permanecerem juntas deverá existir uma posição de superioridade e uma de inferioridade, e eu, tanto quanto qualquer outro homem, sou a favor de que essa posição de superioridade seja conferida à raça branca (Lincoln *apud* GOULD, 2014, p. 21).

Alguns anos depois, protagonizou o movimento que levou à abolição da escravidão. Liberdade, afinal, não é o mesmo que igualdade.

No século XIX, quando a *instituição econômica* da escravidão começou a se esgarçar, foi preciso buscar outro apoio que não fosse a filosofia racista das desigualdades naturais que justificava “contratos” desse tipo. Era preciso dizer de novo as mesmas coisas; mas com novas palavras, mais modernas, mais adequadas aos tempos. Era preciso o racismo científico.

O primeiro passo foi dado na anatomia: começaram a medir crânios (GOULD, 2014). A tradição antropométrica caracterizará todo o período. Mas chegou ao século XX

desgastada pela incerteza, pelas diferenças milimétricas entre grupos mensurados e pelas suspeitas *viés de confirmação*: especialistas guiados pelas próprias convicções prévias, obtinham o resultado que queriam obter. A sofisticação veio quando se deixou de medir corpos e passou-se a medir mentes.

O marco do racismo científico é a obra de Francis Galton; em especial, seu livro *Hereditary Genius* (1869). Fortemente motivado pelas ideias sobre evolução por meio da seleção natural, que haviam sido propostas por seu primo distante, Charles Darwin, Galton quis dar um passo à frente, indagando sobre a possibilidade de promover, entre os seres humanos, o melhoramento da espécie por meio de alguma forma de “seleção artificial” ou reprodução seletiva, tal como utilizada por criadores de animais. A Eugenia foi o nome que cunhou para descrever a filosofia social que desenvolvera. Dentre os primeiros temas de interesse de Galton, destaca-se o da “eminência”: pretendia compreender porque determinadas pessoas se sobressaem na sociedade. Observou que, com muita frequência, filhos, irmãos e parentes de indivíduos eminentes (como juízes, intelectuais etc.) galgavam também posições de destaque; o que o levou a concluir que esses traços seriam hereditários. Em todo lugar, via a primazia dos homens brancos e europeus.

É o precursor dos estudos com gêmeos, que, como veremos adiante, serão fartamente utilizados nos estudos econométricos sobre retornos à educação. Após larga experiência com estudos antropométricos, Galton avançou no desenvolvimento dos testes psicológicos. Buscando expandir os achados de Adolphe Quetelet, que mostrara que medidas corpóreas seguem uma distribuição estatística simétrica e em forma de sino (a Normal ou Gaussiana), conjecturou que também o intelecto (ou “gênio”) humano deveria se distribuir desta maneira. Tratava-se, no entanto, de um fenômeno ainda não mensurável, latente. E assim permaneceu até a primeira década do século XX.

Um dos primeiros economistas a dar consequências para essa ideia de uma distribuição normal do intelecto foi o alemão Otto Ammon, que supôs que os rendimentos

se comportariam do mesmo modo (cf. STAEHLE, 1943). Ou seja, haveria uma determinação dos rendimentos por essa “habilidade”. Ammon tomou dados agregados do imposto de renda da Saxônia e construiu um gráfico sobrepondo essas informações a uma distribuição hipotética do intelecto, baseada nas suposições de Galton. Reproduzo essa figura aqui:

Gráfico 2-14 – Distribuição das rendas e do intelecto segundo Otto Ammon

Reproduzido em Staehle (1943, p. 77).

A linha pontilhada representa a suposta distribuição das habilidades intelectuais e as linhas contínuas expressam uma interpolação dos dados agregados, observados a partir do imposto de renda. Parcela dos indivíduos com intelecto superior à média receberia menos do que o “adequado” por consequência da taxaço (observem que nesse trecho da distribuição, a linha pontilhada está acima da linha contínua). E haveria ainda pessoas cujas habilidades estariam abaixo do nível zero de rendimentos – que, segundo Ammon, seriam os casos de “vagabundos, mendigos, ladrões habituais, detentos de prisões, asilos, hospitais, etc.” (apud STAEHLE, 1943).

No entanto, a obra de Vilfredo Pareto traz grande desconcerto aos estudos iniciais sobre desigualdade de renda. O economista italiano encontra que a distribuição de renda é

fortemente assimétrica à direita, com moda nos valores mais baixos e grande concentração das quantias mais altas no topo, onde quase já não há observações (MINCER, 1958; PARETO, 1984; STAEHLE, 1943) – não se parecendo em nada com aquela delineada por Ammon a partir de dados agregados e incompletos. Rendimentos não se distribuem como uma normal. A “Lei de Pareto”, tal como ficou conhecida, impunha desafios teóricos e empíricos; no mínimo, colocando em suspenso a suposição de relação direta entre rendimentos e a hipotética distribuição das inteligências. Alguns tentaram reconsiderar a distribuição das habilidades, concebendo que também pudessem seguir um formato assimétrico, tal como a renda. Mas isso já não fazia o menor sentido, dentro do escopo Quetelet-Galton.

A invenção do Quociente de Inteligência (QI), pelo psicólogo francês Alfred Binet, voltou a encabular os estudiosos (GOULD, 2014). Binet não era um eugenista. Ao contrário, acreditava que as capacidades individuais eram adquiridas, não hereditárias – e, com sua escala, pretendia apenas identificar crianças com necessidade de reforço escolar⁷⁰. O resultado de seus testes não poderia ser identificado à noção de “inteligência”, *não* servia como critério de hierarquização de alunos e muito menos deveria rotular pessoas de modo indelével (GOULD, 2014, p. 158). Esse, porém, não foi o seu legado. Acabou por não ter controle sobre sua criatura – inclusive devido à sua morte relativamente precoce, em 1911.

O QI impressionou os eugenistas porque se distribuía como uma Normal. Poderia, afinal, ser aquela medida das habilidades mentais, postulada por Galton; finalmente, uma evidência observável do “gênio hereditário”. Mas como agora conciliar

⁷⁰ Seus testes compreendiam uma série de atividades práticas, ordenadas segundo o grau de dificuldade, seguindo uma hierarquia que julgava ser adequada para cada etapa do desenvolvimento infantil. Calculava então a “idade mental” dos estudantes, que poderia ser maior ou menor do que a idade cronológica. A divisão desses dois valores gera o Quociente de Inteligência.

esse fato com a Lei de Pareto? Esse quebra-cabeça foi chamado por Pigou de “paradoxo” (MAYER, 1960; MINCER, 1958, 1974)⁷¹.

Uma saída era considerar que o QI não era uma medida válida para as habilidades produtivas relevantes – que essas permaneceriam ainda não observáveis e possivelmente teriam o mesmo formato da distribuição de renda (propostas de Josiah Stamp e Harold Davis, por exemplo – cf. Staehle (1943). Essa saída “simples”, contudo, na altura das décadas de 1920 e 1930, já não era nada simples. Os testes de QI haviam se difundido em larga escala – principalmente nos Estados Unidos. Em pouco tempo, a mensuração da inteligência recebeu o *status* de política de Estado: testes eram aplicados em massa e seus resultados tomados como sintoma do gênio hereditário e imutável⁷². O QI se tornou matéria popular nos EUA e assunto inescapável tanto das políticas migratórias quanto educacionais. Confirmava todos os supostos eugênicos da antropometria que lhe antecederam: brancos tinham QI mais altos do que negro, homens do que as mulheres, europeus do que africanos e assim por diante.

O QI de fato se correlacionava com a *performance* escolar, com as posições de classe e com os ganhos econômicos. Mas apesar de tudo, ainda era apenas um número, uma espécie de nota, o resultado de uma prova. Foi Charles Spearman, de forma mais ou menos inadvertida, quem fundamentou uma teoria sobre o QI como medida de inteligência. Em 1904, Spearman publicou um longo e importante artigo no qual definia o conceito de “inteligência geral”: um atributo básico e estrutural (biológico) dos seres humanos,

⁷¹ Para o próprio Pigou, no entanto, o paradoxo era apenas aparente. Para ele, não era o tal “gênio”, mas sim as distribuições de propriedade e de capital os fatores mais relevantes para explicar os rendimentos.

⁷² Stephen Jay Gould (2014) afirma que três figuras – todas americanas – foram centrais para a compreensão contemporânea que temos sobre o QI. Logo depois do desenvolvimento da escala de Binet, H. Goddard traduziu os testes para o inglês e os introduziu nos Estados Unidos, assumiu que seria inato e hereditário, e que a inteligência unidimensional que expressava seria o fator determinante da conduta humana em geral. Defendeu ainda medidas anti-imigração e de esterilização dos “débeis mentais” (*morons*). Lewis Terman, em 1916, revisou a escala, estendendo o teste de 44 para 90 tarefas. Além disso, incluiu a possibilidade de medir adultos (antes o escopo encerrava-se nos adolescentes). Com Terman, a aplicação de testes transformou-se em indústria, com propaganda e aplicação em massa. Com Robert Yerks, os testes mentais se tornaram política de Estado. Convinceu o governo americano a testar 1,75 milhões de recrutas do exército.

responsável pela correlação entre os mais diversos tipos de testes psicométricos (SPEARMAN, 1904); inclusive por detrás do QI.

Spearman tornou-se célebre, dentre outras coisas, por inventar a técnica estatística da *Análise Fatorial* justamente para fundamentar sua abordagem. Por meio dela, um amplo conjunto de medidas sobre aspectos diversos do comportamento humano poderiam ser reduzidas a um número ínfimo de escalas padronizadas; sendo uma, no entanto, mais importante que as demais (SPEARMAN, 1904). A “inteligência geral” (g) era sintetizada e captada por uma única escala ou fator, e representaria algo como a “energia mental global” dos indivíduos. Capacidades em áreas particulares, como música, matemática etc. seriam “inteligências específicas” (s), que seriam algo como regiões cerebrais ou “motores” movidos pela energia de g . Advogava o uso de sua nova técnica, em detrimento dos testes de Binet. Mas reconhecia a grande correlação entre os dois e que possivelmente o QI estaria medindo, de algum modo, g .

A conversa com os eugenistas e inatistas era eminentemente necessária – e de fato veio logo. Em 1914, Spearman publica “*The Heredity of Abilities*”, um breve artigo em que sintetizava achados de outros pesquisadores e discutia o curioso fato da estabilidade do QI de um indivíduo depois de uma determinada idade, na adolescência. A educação tardia, secundária e terciária, parecia não estar correlacionada com essa inteligência. Sua conclusão foi que a escolarização poderia desenvolver variados tipos de s . A inteligência ela mesma, g , seria hereditária (SPEARMAN, 1914). O golpe na educação foi duro. Não só: a primazia de g era também a primazia das habilidades cognitivas, em detrimento de qualquer outro tipo de capacidade humana. Uma inteligência única, imutável, expurgada, pela análise fatorial, das aparências; platônica.

A teoria da inteligência se desenvolveu e se enraizou ao longo do século XX. Cada vez mais se assentava a ideia de que as capacidades produtivas eram fruto das habilidades cognitivas – e de que essas eram herdadas. A remuneração por produtividade marginal, lida

nesses termos, convertia-se num grande sistema de castas. O que a educação poderia fazer? Mas permanecia o problema do descompasso entre a distribuição normal da pretensa inteligência e a distribuição assimétrica e extremamente desigual da renda. Se não era a educação o fator explicativo, as habilidades também não pareciam ser.

A via aberta dos fatores s de Spearman parecia abrir, na *psicometria*, a concessão de que a inteligência pudesse ser multidimensional – independentemente de haver um fator ou “energia” preponderante. Foi nessa linha que Boissevain e Mandelbrot (cf. MINCER, 1958, 1970; STAEHLE, 1943) propuseram uma solução. Se as habilidades ou inteligências fossem mesmo um conjunto de características separadas e não correlacionadas entre si (isto é, se cada uma medisse aspectos diferentes e independentes do comportamento humano), e se o efeito conjunto fosse multiplicativo, ao invés de aditivo, então o resultado seria uma distribuição assimétrica à direita, tal como os rendimentos. Efeitos multiplicativos são potencializadores: uma determinada quantidade da habilidade A faz ainda mais efeito se o indivíduo possui mais quantidade da habilidade B. Trata-se de uma interação. Com isso, na explicação da renda, as habilidades poderiam sair na frente da educação.

Não foi o descrédito dentro da comunidade científica que levou ao arrefecimento da crença na Eugenia e seus testes de inteligência. Stephen Jay Gould afirma que “*o toque de fñados da eugenia norte-americana foi provocado mais pelo uso particular que Hitler fez dos argumentos então empregados para justificar a esterilização e a purificação racial, que por avanços no conhecimento genético*” (2014, p. 6–7). É aí que a educação finalmente pôde vingar como explicação alternativa e largamente aceita.

3.2.2.2. *A corrida da educação contra a eugenia*

Para propor um método de cálculo dos retornos da educação mais sofisticado que o da capitalização de ganhos, que resolvia o problema da assimetria da distribuição de renda e permanecia convincente mesmo em meio ao pensamento inatista, Jacob Mincer teve que se

haver com todos esses debates⁷³. Seu artigo seminal de 1958, síntese de sua tese defendida em 1957, é basicamente uma tentativa de dar um ponto final nessas querelas. Porém, lembremo-nos: a verdadeira vitória havia sido conquistada pelos soldados, não pelos economistas.

Mincer cita desde Galton a discípulos ativos de Spearman, como Cyril Burt⁷⁴. Em 1970, volta a revisar a mesma literatura, estendendo a bibliografia ainda mais. Era inescapável. A proposta inicial de Mincer (1958) foi uma espécie de “experimento mental” por assim dizer. Tratava-se de mostrar logicamente, com base em princípios econômicos básicos, que habilidades inatas (e a sorte) não precisam ter papel relevante. A educação poderia produzir a desigualdade observada. Ele reconhece que sua proposta é simplista e reflete muito pouco o real funcionamento do mercado. Mas faz o seu ponto: a capitalização do investimento em educação poderia vir a reproduzir com grande fidedignidade a distribuição de Pareto. Numa cajadada, Mincer tenta propor um modelo para explicar os determinantes dos salários individuais e a distribuição agregada de renda, tendo a escolha racional como mecanismo explicativo.

Mas esse não foi o ponto final. Ainda nos anos 1960, a controvérsia *nature-nurture* foi reascendida. Em particular, a publicação de “*How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement?*”, de Arthur Jensen (1969), foi um marco no reavivamento das ideias eugênicas. Jensen não era um diletante, mas um professor de psicologia na UC-Berkeley, publicando na *Harvard Educational Review* e atraindo réplicas e reações de importantes nomes da área. Jensen estimou que até antes de 1974, mais de 120 artigos já haviam sido publicados em resposta ou em diálogo com sua proposição (cf. BLOCK; DWORKIN, 1974, p. 331). Ele

⁷³ Estudaremos o seu método, a equação de rendimentos (ou equação minceriana) em detalhes adiante.

⁷⁴ Burt é uma das figuras mais emblemáticas do pensamento eugênico no século XX. Foi um dos grandes responsáveis pela popularização dos estudos com gêmeos (realizando um famoso estudo com mais de 50 pares de univitelinos). Ajudou também na popularização da análise fatorial e das técnicas de mensuração da inteligência anteriormente propostas por Spearman. Esteve, no entanto, envolvido em inúmeras controvérsias e escândalos na década de 1970 – que levaram à constatação de que havia falsificado dados e manipulado resultados. Stephen Jay Gould dedica um capítulo todo de *A falsa medida do homem* para tratar do curioso caso de Cyril Burt. À época de Mincer, no entanto, Burt era ainda uma grande e respeitada referência, que necessariamente devia ainda ser levada em conta.

não foi o único e nem o primeiro ator da controvérsia daquela década, mas certamente o protagonista.

É nesse contexto que nasce um debate especificamente metodológico – econométrico – sobre os possíveis vieses de mensuração que poderiam afetar o cálculo dos retornos da educação. Trata-se da famosa preocupação com “viés da habilidade”, que passou desde então, e até hoje, a assombrar os economistas neoclássicos do trabalho e os econometristas aplicados.

O econometrista Zvi Griliches, que havia sido aluno de Theodore Schultz e desejava contribuir com a mensuração da participação do capital humano no crescimento econômico, se viu provavelmente levado a tomar parte na disputa, cercando, por todos os lados estatísticos que pudesse, as questões empíricas emergentes: endogeneidade e vieses por omissão de variáveis, erros de medida, uso de *proxies* e medidas alternativas, emulação de experimentos com dados observacionais e assim por diante (CARD, 2001; GRILICHES, 1974, 1977, 1979; GRILICHES; MASON, 1972; GRONAU, 2003; HECKMAN, 2006a). É também a esse contexto que devemos remeter o advento dos estudos com gêmeos monozigóticos para controlar por características ambientais e genéticas, desde Griliches (1979) até os mais recentes (ASHENFELTER; HARMON; OOSTERBEEK, 1999; ASHENFELTER; KRUEGER, 1994; ASHENFELTER; ROUSE, 1998; MILLER; MULVEY; MARTIN, 1995, entre outros)⁷⁵.

O clássico *Schooling in Capitalist America*, de Samuel Bowles e Herbert Gintis (1976), foi também, dentre outras coisas, uma resposta à nova controvérsia do QI hereditário. Os dois economistas, no entanto, propuseram uma via completamente diversa – nada ligada à narrativa otimista da convergência. Permaneceram se apoiando sobre os testes de tipo

⁷⁵ A afixação com gêmeos nos estudos sobre inteligência era tanta que Stephen Jay Gould brinca: “Se eu quisesse levar uma vida de ócio, teria escolhido ser um gêmeo univitelino, separado de meu irmão no momento do nascimento e criado em uma classe social diferente. Poderíamos então alugar nossos préstimos a preços de ouro a uma infinidade de cientistas sociais. Porque seríamos raríssimos representantes de única experiência natural realmente capaz de estabelecer uma distinção entre efeitos de origem genética e efeitos vinculados a fatores ambientais observados nos seres humanos: seríamos indivíduos geneticamente idênticos criados em ambientes diferentes” (GOULD, 2014, p. 247).

psicométrico, mas retiraram o foco das capacidades cognitivas, dirigindo-se para aspectos comportamentais. Segundo eles, a ênfase sobre a inteligência associava-se à raiz clássica e acadêmica dos currículos escolares; isto é, remetia ao caráter exclusivo e até aristocrático que marcara o *status* dos educados no passado. Além disso, fortalecia-se com base na suposição de que a economia premiaria de acordo com mecanismos puramente técnicos, que, por sua vez, seriam compreendidos pelos indivíduos apenas por meio da atividade intelectual. “Técnica manuseada pela inteligência” convertia-se em capacidades produtivas. Bowles e Gintis enfatizaram o caráter social dos processos de produção capitalista: *“Workers are neither machines nor commodities but, rather, active human beings who participate in production with the aim of satisfying their personal and social needs”* (1976, p. 10).

Sim, a educação era imprescindível para a produtividade, argumentavam Bowles e Gintis. Mas não pelas razões apontadas pela Teoria do Capital Humano. Poderia ser o caso, claro, que conhecimentos técnicos e “inteligências específicas” (para usar da expressão de Spearman) fossem desenvolvidos e aprendidos no ambiente escolar. Mas a educação seria também um processo de dispersão de eventuais mobilizações sociais e despolitização com respeito às relações de classe que, potencialmente, seriam explosivas. Nesse sentido, a educação forneceria condições para o estabelecimento das atividades econômicas. Em suas palavras: *“schools foster types of personal development compatible with the relationships of dominance and subordinacy in the economic sphere”* (BOWLES; GINTIS, 1976, p. 11). A ênfase na disciplina, no autocontrole, na internalização de normas, na construção de um “supervisor interno” (*built-in supervisor*) em cada criança seriam as características marcantes das escolas.

Para avaliar operacionalmente suas hipóteses sobre comportamentos e consentimento, lançaram mão de dados amostrais sobre estudantes com farta informação sobre personalidade, atitudes, criatividade, vida doméstica e relações familiares. Foi possível averiguar como avaliações subjetivas dos professores quanto às características de seus alunos correlacionavam-se com aqueles atributos e com as performances em testes

cognitivos. Mantendo constantes essas últimas, as notas conferidas pelos professores às crianças refletiam mais a conformidade e a aprovação de comportamentos, desvalorizando aspectos como a criatividade e a flexibilidade mental. Aliás, essas duas últimas características chegavam até a correlacionar com certas penalizações (BOWLES; GINTIS, 1976, p. 39–44).

Essa foi uma virada silenciosa de Bowles e Gintis. Removiam não só a ênfase nas capacidades inatas, como na dimensão puramente intelectual e cognitiva. Silenciosa porque heterodoxa em muitos sentidos – tendo pouco impacto sobre a teoria do capital humano da época. Apesar de se valerem, ao menos em parte, da matriz neoclássica-matemática, a influência do marxismo era patente; e essa gramática simplesmente não tinha lugar. Além disso, tentavam deslocar o mecanismo de produção do efeito da educação que, naquele momento, era o trunfo e bastião dos neoclássicos. Demonstravam ainda um forte tom crítico e às reformas educacionais promovidas nos EUA durante os anos 1960. Bowles e Gintis, que haviam assessorado Martin Luther King Jr., soavam radicais demais. No arrefecer do *Civil Rights Movement*, a educação era – tinha que ser – a resposta liberal contra o racismo, contra o inatismo, contra o QI hereditário. Ao menos naquele ambiente, a educação ainda não estava pronta para ser criticada. Ao fim e ao cabo, Bowles e Gintis lograram êxito em deslocar o debate; no entanto, veremos, foi preciso que se passassem cerca de trinta anos.

A força do pensamento eugênico acadêmico desvaneceu ao longo da segunda metade do século XX. No entanto, vez ou outra, irrompem novamente publicações daquele gênero e com alto potencial de impacto não apenas sobre os especialistas, como sobre o público em geral. Esse foi o caso, na década de 1990, de *The bell curve* (HERRNSTEIN; MURRAY, 2010). Então reflexões de maior fôlego teórico (e político) são retomadas. A preocupação parece ir e vir em ondas, apesar de que com intensidade e frequência cada vez menores. Não é, obviamente, o fim do racismo; mas há, ao menos,

enfraquecimento da legitimidade ampla e compartilhada do racismo *científico* nos meios acadêmicos.

Evidências reunidas sobre todo o longo do século XX apontam para uma forte tendência de convergência do QIs por grupos de raça e gênero, em especial depois dos anos 1960 (JENCKS; PHILLIPS, 2011). Além disso, dois fatos, que soariam curiosos aos olhos de eugenistas, se tornaram bem estabelecidos. O primeiro deles é que crianças negras e “mestiças”⁷⁶ criadas em famílias brancas tinham desempenho muito melhor nos testes. O segundo se refere a um processo amplo e secular de aumento generalizado das médias nos testes de QI, desde a década de 1930 – isso poderia indicar um aumento da inteligência nas coortes recentes. Esse fenômeno tornou-se conhecido como “efeito-Flynn”, em homenagem ao seu descobridor (FLYNN, 1984, 1987). A interpretação de Flynn foi a de que o QI reflete mais as condições ambientais iniciais do que atributos genéticos – o desenvolvimento das habilidades cognitivas se relacionaria com características tipicamente urbanas, modernas, de intenso fluxo de informações. Ao contrário do prognóstico encontrado ainda hoje entre alguns eugenistas, de que haveria generalizada piora da inteligência devido a migrações e à mestiçagem.

Ainda assim, apesar do enfraquecimento da Eugenia, a preocupação com as habilidades individuais não saiu de cena nos estudos econômicos. No entanto, ao longo dos anos 1980 e 1990, nas tentativas de estimar retornos à educação, foi se transformando em mero problema econométrico, de viés por variável omitida. Este é o tom, de dois grandes e influentes balanços de literatura sobre o tema produzidos naquelas décadas: *Wage determinants: a survey and reinterpretation of human capital earnings functions*, de Robert Willis (1986, p. 570ss) e *The causal effect of education on earnings*, de David Card (1999). No final dos anos 1990, a Eugenia já parecia, ao menos para os estudiosos do capital humano, uma curiosidade arqueológica, há três ou quatro camadas geológicas de profundidade. Ainda

⁷⁶ O termo em inglês é *mixed-race*.

assim, as habilidades individuais permaneceram como um grande perigo que ameaçava a identificação de efeitos causais.

3.2.2.1. Da produtividade intelectual às capacidades (ou habilidades) socioemocionais: um novo tipo de capital humano, novas formas de retorno pela educação

Quando teóricos do capital humano já não podiam justificar os aspectos não mensuráveis da produtividade, passaram a incorporar aspectos comportamentais no rol de efeitos da educação. Como dito acima, é verdade, a preocupação com as habilidades inatas jamais deixará a mesa de trabalho dos economistas. No entanto, ao menos uma parte das habilidades passou a ser pensada como capacidades a serem desenvolvidas, adquiridas, passível de modificação – seja na família, seja na escola, seja no trabalho ou em qualquer outro lugar. Na língua inglesa, a expressão *ability* (usualmente referente às características inatas) foi dando espaço para *skills* (esses aspectos treináveis ou adquiríveis).

Essa leitura moderna foi recentemente trazida para o centro do debate da Economia (e, cada vez mais, também das políticas públicas) nos anos 2000 e 2010 – deixando de ser um mero problema econométrico e voltando a ser um objeto de estudo em si mesmo. A responsabilidade por esse movimento é do economista James Heckman que, numa série de estudos sobre habilidades cognitivas e não cognitivas – ou “capacidades socioemocionais”, como se tornaram popularmente conhecidas –, incorporou o conceito ao núcleo duro da teoria do Capital Humano (e.g. BORGHANS et al., 2008; CUNHA et al., 2006; CUNHA; HECKMAN, 2007; HECKMAN; STIXRUD; URZUA, 2006). Era, enfim, a retomada das pistas deixadas por Bowles e Gintis, porém, sem o tom de crítica social.

De início, sua preocupação era compreender por qual razão o programa americano *General Educational Development* (GED), que consiste num conjunto de testes de equivalência aplicados àqueles que evadiram do ensino secundário (*high school dropouts*), não produzia, no

mercado de trabalho e noutras esferas da vida, os mesmos resultados que a escolarização convencional. Concluiu que o GED não proporcionava os mesmos traços não cognitivos (i.e. comportamentais) valorizados socialmente. Os indivíduos que evadiram do *high school* não eram necessariamente menos inteligentes, mas mais “desajustados”, talvez, às demandas sociais e institucionais: “*GED’s are ‘wiseguys’ who lack the abilities to think ahead, to persist in tasks, or to adapt to their environments*” (HECKMAN; RUBINSTEIN, 2001, p. 146). Mas àquela época, início da década de 2000, Heckman reconheceu que o caminho estava ainda por ser pavimentado: “*This paper is written in the spirit of ‘dark matter’ research in astrophysics. We have established the quantitative importance of noncognitive skills without identifying any specific noncognitive skill*” (HECKMAN; RUBINSTEIN, 2001, p. 149). Essa literatura cresceu exponencialmente desde então, construindo pontes interdisciplinares com diversas áreas, avançando inclusive sobre os campos da Genética e da Neurociência (KNUDSEN et al., 2006) – para além da Psicologia, com a qual o diálogo já era esperado.

Heckman e seus colaboradores, ao invés de proporem medidas completamente novas para as habilidades, apoiaram-se em estudos psicológicos sobre personalidade e comportamento (por exemplo, ROBERTS, 2009). Assumiram, no entanto, que toda escala empírica baseada em testes – em especial aquelas derivadas de análise fatorial – expressam o agrupamento de todas as características envolvidas na *performance* do teste (KAUTZ et al., 2014), e não as habilidades em si. Responder a uma avaliação de QI, por exemplo, requer motivação, atenção, envolvimento emocional, entre outras coisas, além da “inteligência”. O resultado, portanto, expressa o efeito líquido desses componentes. Deste modo, qualquer tentativa de isolar de forma definitiva componentes cognitivos e socioemocionais seria arbitrária⁷⁷. Essa diferença entre *performance* e “habilidades em si” não é trivial e não havia sido levada ao debate econômico até então. Com base nessa distinção e apoiados numa

⁷⁷ A proposta convencionalmente mais utilizada, no entanto, divide os componentes não-cognitivos em cinco habilidades (as “Big Five”): abertura à experiências, conscienciosidade, extroversão, amabilidade e neuroticismo. As iniciais dessas habilidades em inglês foram o acrônimo OCEAN (Openness to Experience, Conscientiousness, Extraversion, Agreeableness, and Neuroticism).

série de estudos e experimentos, esse grupo de pesquisadores atribuem, por exemplo, toda diferença cognitiva verificada entre brancos e negros aos significados e aos incentivos envolvidos nos testes⁷⁸. Aspectos sociais e ambientais condicionariam diferentes graus e modos de envolvimento com a avaliação, por parte dos grupos raciais.

Os desenvolvimentos relativamente recentes da Epigenética levam aquela velha e dicotômica querela entre *nature* e *nurture* para outro patamar: descobriu-se que hábitos dos indivíduos ativam ou desativam processos que regulam o funcionamento dos genes – e que isso poderia ser transmitido dos pais para os filhos (CUNHA; HECKMAN, 2009). Ou seja, comportamentos *adquiridos* pelos pais podem ser *herdados* pelos filhos na forma de disposições biológicas:

[...] a strong interaction between initial endowments and parental investments that calls into question the conventional additive model of nature vs. nurture. This evidence is consistent with the modern literature on epigenetics. Nature and nurture interact to produce child outcomes and environmental effects that last across generations. Nature and nurture interact to produce child outcomes and environmental effects that last across generations (CUNHA; HECKMAN, 2007, p. 20).

No contexto desses estudos, passou a não fazer sentido estudar a herança genética sem enfatizar também aspectos ambientais – que abarcariam desde a nutrição até as relações sociais. Observou-se, por exemplo, que a “arquitetura cerebral” (i.e. tamanho e complexidade/intensidade dos circuitos neurais) é formada pelo ambiente e determinada por fatores epigenéticos (KNUDSEN et al., 2006).

Ganharam proeminência ainda os estudos sobre a primeira infância e sobre como o ciclo de vida interagiria com o desenvolvimento das habilidades. Num dos trabalhos do grupo, foram avaliados quase 30 programas educacionais que miravam indivíduos nas mais diversas idades (KAUTZ et al., 2014). Entre os achados, destaca-se a constatação de que apenas os programas e intervenções educacionais dirigidas às crianças no jardim de infância (ou mais cedo) teriam impactos duradouros sobre o aumento de habilidades cognitivas

⁷⁸ Referindo-se a um determinado estudo com crianças, afirmam que “*the black–white gap in IQ can be completely eliminated by giving M&M candies for correct answers*” (KAUTZ et al., 2014, p. 12–13).

(medidas de acordo com o QI)⁷⁹. As habilidades não cognitivas, no entanto, poderiam ser incrementadas com efetividade até pontos mais tardios do curso de vida. No entanto, a persistência e intensidade dos efeitos, em boa medida, se mostraram decrescentes ao longo das idades. Isso levou Heckman (2006b) a dizer que investimentos públicos e privados em educação pré-escolar trariam maiores retornos econômicos do que a própria escolarização convencional – ou até do que os investimentos financeiros convencionais – seguindo uma tendência análoga à descrita esquematicamente pelo Gráfico 2-15.

Gráfico 2-15 – Taxas de retorno pelo investimento em capital humano ao longo de diferentes etapas do ciclo de vida, segundo Heckman (2006b)

Reproduzido de Heckman (2006b, p. 1901).

Nota⁸⁰: Taxas de retorno pelo investimento em capital humano entre crianças desprivilegiadas. A curva declinante exibe o retorno marginal por ano e por cada dólar investido em programas de capital humano que incidem sobre diferentes estágios do ciclo de vida – esses são retornos individuais, que cada participante extra espera auferir de sua participação nos programas, considerando que os fundos investidos são constantes nos níveis atuais. O custo de oportunidade desses fundos (r) é a comparação com o que se poderia ganhar investindo no mercado financeiro, ao invés desses programas educacionais. Um programa que proporcionasse investimento ótimo, do ponto de vista da eficiência econômica, faria com que os retornos, ao longo de todos os estágios do ciclo de vida, se equalizassem aos custos de oportunidade. A figura mostra que, nos níveis atuais desses fundos educacionais, haveria [nos EUA] investimento em excesso nos programas de escolarização e pós-escolarização e sub-investimento nos programas de pré-escola para essas pessoas desprivilegiadas.

Toda essa produção culmina na crença da primazia do adquirido sobre o herdado (apesar de não negar a existência desse), na possibilidade de desenhar intervenções e

⁷⁹ Algo que, de certa forma, ajuda a compreender a suposição de Spearman de que a escola – isto é, destinada geralmente àqueles com 7 anos ou mais – não teria impacto sobre g .

⁸⁰ Tradução livre a partir de Heckman (2006b).

programas “efetivos”. Além disso, a educação, apesar de permanecer como via privilegiada, já não é mais única forma de atuação: aspectos relacionados à alimentação e saúde, por exemplo, ganham espaço.

Esses desdobramentos recentes ressaltaram, com intensidade sem precedente, que a produtividade não é mais apenas cognitiva e intelectual, mas envolve inclusive aspectos relacionais que tornam alguém mais ou menos adequado ao ambiente da firma. A própria noção de igualdade de oportunidades, tal como considerada pelos teóricos do Capital Humano, experimentou grande alargamento: trata-se da necessidade de equalizar os indivíduos, tanto quanto possível, em suas capacidades cognitivas e socioemocionais, pois essas são valorizadas pelo mercado e potencializam os rendimentos⁸¹.

O desenvolvimento de habilidades socioemocionais na escola ajuda ainda a justificar porque o currículo generalista é tão valorizado (como veremos no próximo capítulo) – e não tanto o profissionalizante e vocacional, que seria diretamente voltado para o mercado de trabalho. Ainda que trabalhadores, por exemplo, de escritório ou do comércio não façam uso direto dos conhecimentos gerais (Literatura, Química etc.), a importância da manutenção desses conteúdos no currículo justifica-se agora também pelos aspectos comportamentais que ajudariam a introjetar: disciplina, pensamento sistemático, capacidade de abstração, autocontrole, curiosidade etc. A princípio, essas capacidades seriam mais impulsionadas pelo currículo generalista do que pelo vocacional. Em parte, essa é uma das respostas da Teoria do Capital Humano para o fato de pessoas que cursaram níveis propedêuticos e acadêmicos são, em geral, melhor remuneradas do que aquelas que, em tese, teriam se preparado diretamente para o mercado de trabalho.

⁸¹ É nesse bojo que compreendemos a aproximação do grupo de Heckman com relação ao Enfoque das Capacidades, de Amartya Sen.

3.2.3. A equação de rendimentos e as taxas de retorno pela educação

A educação passou a ser encarada então como fermento para o desenvolvimento econômico e como aditivo para a produtividade, por meio da estimulação das habilidades cognitivas e socioemocionais. Investir em educação torna-se possível por que os indivíduos são “educáveis”. O próximo passo é, então, calcular os retornos desse investimento. Como dito anteriormente Mincer é o principal responsável pela proposição de um método “definitivo”, a equação de rendimentos – que foi bastante utilizada no capítulo anterior. Esta é a hora de compreender seus fundamentos e saber por que razão economistas acreditam que os efeitos da educação por ela revelados seriam retornos. A mensagem desta seção é que a equação de rendimentos não contribui para compreender de que modo a educação opera como investimento; pelo contrário, parte do suposto de que isto é verdade – com base nas respostas oferecidas às questões do enigma crescimento e da origem da produtividade.

3.2.3.1. Fundamentos básicos: a produção dos retornos como efeito da passagem do tempo

Mincer propôs duas interpretações distintas ao longo de sua carreira (cf. HECKMAN; LOCHNER; TODD, 2006). À primeira delas podemos chamar de *Diferenciais Compensatórios* (MINCER, 1958). À segunda, que foi elaborada ao longo da década de 1960 em intenso diálogo com outros autores – em especial, Gary Becker (1964; BECKER; CHISWICK, 1966) – podemos denominar abordagem da *Identidade Contábil*. Essa última é a sua versão mais bem acabada, publicada no livro *Schooling, Experience, and Earnings* (1974), usualmente conhecida como a equação de salários.

A ideia por detrás dos *Diferenciais Compensatórios* é relativamente simples. Suponha, para os fins desta argumentação, que a soma de todos os salários recebidos ao longo da vida produtiva seja fixa e idêntica para todos os indivíduos. Seria uma espécie de “fundo” pré-definido; e cada renda recebida seria um “saque”. Para tornar o modelo simples, vamos

assumir que cada um desses saques tem o mesmo valor, que não há variação ao longo do ciclo de vida. Nesse enquadramento, imagine agora um ator racional que tem a frente de si duas alternativas *mutuamente excludentes*: trabalhar durante um ano ou então passar esse mesmo período estudando e se qualificando. Se escolher a última opção, adiará sua entrada no mercado e deixará de receber renda algumas vezes. Trata-se de um custo de oportunidade. Contudo, como o indivíduo tem direito a todo montante do seu fundo, deverá, posteriormente, ser *compensado* de algum modo. O que faz então, depois terminar os estudos, é sacar parcelas maiores; de modo que, ao final da vida, tenha recebido todo o valor. Noutras palavras, o tempo gasto nos estudos implica na abdicação de rendimentos (*foregone earnings*) e depois essas perdas são compensadas através de diferenciais que elevam o valor dos rendimentos futuros.

A Figura 2-9 ilustra esse princípio. No caso da esquerda (A), o indivíduo ingressa no mercado de trabalho aos 11 anos de idade e se aposenta aos 50. Em todo percurso, seu rendimento anual é constante: R\$ 1000. No total, recebe, pelos 40 anos trabalhados, o montante de R\$ 40.000. No caso da direita (B), o indivíduo decide se escolarizar até concluir o ensino superior. Posterga sua entrada no mercado de trabalho e abdica de onze rendimentos anuais. Para ser compensado e receber o mesmo montante, cada parcela anual deve ser agora de R\$1.379,31. Essa quantia a mais, R\$ 379,31, refere-se aos R\$ 11.000 abdicados, agora divididos em 29 parcelas, correspondentes aos anos restantes de trabalho. Com isso, nessa ilustração, a renda anual de indivíduos com ensino superior se torna 37,9% maior do que para indivíduos que interromperam os estudos no primário. Mas o montante, ao final, será o mesmo: R\$ 40.000

Figura 2-9 - Ilustração do princípio dos diferenciais compensatórios como fundamento dos retornos da educação: compensação pelos rendimentos abdicados (*foregone earnings*)

(A) Nenhum investimento em educação após os 10 anos de idade, nenhum rendimento abdicado

(B) Onze anos de investimento em educação após os 10 anos de idade, acarretando rendimentos abdicados. Rendimentos posteriores seriam 37,9% maiores

Nota: A partir dessas figuras, podemos delinear uma interpretação geométrica dos diferenciais compensatórios. O montante recebido ao final da vida, na Figura A, é dado pela área sob a linha que representa os rendimentos. A base do retângulo indica a quantidade de anos trabalhados; no caso, 40. A altura indica o valor da renda. Multiplicando os dois temos R\$ 40.000. Na Figura B, os rendimentos abdicados são representados abaixo do eixo horizontal e os efetivamente recebidos, acima. Dizer que o montante recebido ao final da vida é sempre o mesmo é equivalente a assumir que as áreas sob a linha de salários das duas figuras são idênticas. Para que isso seja verdade, altura da linha de salários na Figura B deve ser maior, para compensar o tamanho reduzido da base.

Aqueles 37,9% representam o “retorno” por todo período dispendido na escolarização. Mas é possível calcular o acréscimo proporcionado por cada ano de estudo em particular. Vamos assumir que cada um deles traga o mesmo retorno percentual, um certo valor r , que desejamos descobrir. Cada ano de estudo faz então com que os salários-base iniciais sejam multiplicados por $1 + r$. No exemplo acima, isso ocorreu 11 vezes. Então:

$$1379,31 = 1000 \times (1 + r)^{11}$$

Resolvendo a equação, descobrimos que $r \cong 0,03$. Ou seja, cada ano de estudo proporcionou, em média, um aumento de quase 3% na renda. Esse é exatamente o raciocínio implícito naquela forma mais simples da equação de salários⁸²:

⁸² A demonstração que liga os diferenciais compensatórios à equação de salários está no Apêndice.

$$\ln Y_S = \ln Y_0 + rS$$

Substituindo pelos valores que temos:

$$\underbrace{\ln 1379,31}_{\ln Y_S} \cong \underbrace{\ln 1000}_{\ln Y_0} + \underbrace{0,03}_r \times \underbrace{11}_S$$

Nesse modelo mais simples, os únicos custos considerados são os custos de oportunidade, representados pelos salários abdicados. Mas o modelo pode ser modificado para levar em conta os custos diretos ou contábeis envolvidos no processo de escolarização, tais como matrículas, mensalidades e até alimentação e transporte.

O cálculo da compensação futura pela “abdicção” de salários iniciais é um modelo de capitalização de ganhos – uma fórmula de juros compostos. É como se o indivíduo estivesse deixado a quantia que deveria receber em suspenso, “rendendo”, como num investimento regular⁸³. Devido aos “juros sobre juros”, haveria crescimento exponencial. É nesse sentido que o efeito da educação, r , poderia ser lido como uma *taxa de retorno*.

⁸³ Numa aplicação financeira comum, um rendimento de 10% significa que um montante inicial de R\$100 se transformará em R\$110, no segundo período. Depois, R\$121, \$133,1... e assim por diante. Os juros incidem sobre o montante capitalizado. Depois de 10 períodos, o valor será R\$ 235,79. Depois de 30 períodos, teríamos R\$ 1.586,31.

Gráfico 2-16 – Média da renda do trabalho (em R\$ de 2015) para cada ano de estudo. Brasil, 1993.

Fonte: IBGE, PNAD 1993. Elaboração própria.

Obs.: O ano de 1993 foi utilizado aqui apenas como ilustração e tomado de forma arbitrária. O mesmo formato dos resultados poderia ser obtido com dados de qualquer outro ano. Considerou-se o trabalho principal na semana de referência. Os valores estão expressos em R\$ de setembro de 2015, utilizando os deflatores sugeridos por Corseuil e Foguel (2002), atualizados e disponíveis no IPEADData.

O modelo converge com uma grande regularidade empírica, observada em quase todos os países e em quase todos os momentos do século XX: o crescimento da renda ao longo dos anos de estudo de fato se comporta de forma próxima a de uma exponencial. Logo, uma função linear se ajusta bem ao logaritmo da renda. O Gráfico 2-16 ilustra esse ponto. Com isso, Mincer argumentou que a educação poderia trazer retornos absolutos crescentes, o que seria uma explicação sobre porque os ricos são tão mais ricos do que o restante da população – ou seja, seria uma adequação à Lei de Pareto. A renda poderia ser assimétrica e ter distribuição diferente da escolaridade, não haveria paradoxo ou contradição. Não seria preciso supor uma variável latente (como a habilidade, por exemplo) que seguisse exatamente o mesmo comportamento assimétrico.

Porém, os diferenciais compensatórios não devem ser entendidos como uma descrição da realidade. Como já adiantado anteriormente, trata-se de uma espécie de “experimento mental”. Por meio desta abstração, Mincer tenta mostrar que, em princípio, a remuneração diferencial segundo a educação seria capaz de promover, em qualquer

momento observado em corte transversal, desigualdade salarial – ainda que, no longo prazo, todos os indivíduos fossem idênticos e ganhassem, ao final, o mesmo montante. Assim, a desigualdade de renda observada num período qualquer não seria necessariamente expressão de desigualdades oportunidades, nem de desigualdades de resultados; mas expressão de etapas diferentes do ciclo de vida e de preferências distintas por escolarização. A desigualdade real seria a desigualdade de renda permanente, apenas observável por completo ao final da vida produtiva.

Observe, no entanto, que o efeito da educação implicado pela ideia de diferenciais compensatórios é, na realidade, o efeito da passagem do tempo. Por definição, todos os indivíduos terão o mesmo montante final à disposição e deverão ser compensados por gastos extras e períodos fora do mercado de trabalho. Essas hipóteses iniciais são exigentes demais e permitiriam que qualquer abdicação de salários fosse compensada – até mesmo se devida ao lazer, ao ócio e à procrastinação. Do ponto de vista puramente lógico, nada requer que seja a educação a atividade que consome o tempo não trabalhado. Não há nada intrínseco ao modelo que estabeleça essa exigência. O suposto de que o adicional no salário tenha alguma relação com a produtividade marginal não é de fato aberto ao escrutínio e exame.

A segunda abordagem, a da *Identidade Contábil*, é conceitualmente e matematicamente mais sofisticada. Essa sim pretende descrever e explicar causalmente os determinantes dos rendimentos empiricamente observados por meio da ideia de investimento em educação – não é mais um experimento mental. Também não é necessário supor que as rendas permanentes dos indivíduos sejam idênticas ou previamente conhecidas – por conseguinte, não há diferenciais compensatórios. O primeiro passo desse método foi proposto por Becker e Chiswick (1966), e se baseava simplesmente na observação dos “fluxos de caixa”, isto é, dos pagamentos efetivamente recebidos. A ideia geral é bastante simples: *parte-se do pressuposto* de que o rendimento médio de uma pessoa

com um ano de estudo (Y_1) seria igual ao rendimento médio de uma pessoa sem escolarização (Y_0), acrescido de juros (r), isto é, do retorno pela educação:

$$Y_1 = Y_0(1 + r)$$

A simples razão entre os salários médios de quaisquer categorias adjacentes de anos de estudo forneceria, aproximadamente, esse mesmo resultado. Mas esse método tem vantagem de fornecer uma generalização:

$$Y_S = Y_0(1 + r)^S$$

Observe que esse cálculo é o mesmo utilizado anteriormente, mas a formulação conceitual muito distinta. No caso dos diferenciais compensatórios, era necessário saber de antemão o montante recebido ao longo de todo curso de vida e supô-lo constante e igual para todos os indivíduos. Com o método da identidade contábil, basta observar empiricamente as médias de renda e calcular os retornos *a posteriori*.

Mincer (1962) e Becker (1964) estenderam, posteriormente, o conceito de capital humano para que incluísse, além da educação escolar, também os treinamentos e aprendizagens obtidos na prática, no próprio ambiente de trabalho (*on-the-job training*). Com isso, era necessário fazer adaptações conceituais e técnicas⁸⁴. Indivíduos jovens, tendo toda a vida pela frente, investiriam mais nesses treinamentos e aprendizagens extraescolares, abdicando salários, trabalhando menos horas e até incorrendo em custos diretos adicionais.

⁸⁴ Ben-Porath (1967) elaborou um sofisticado modelo do investimento em *on-the-job training* ao longo do curso de vida utilizando da Teoria do Controle Ótimo – a mesma matemática que fundamenta o cálculo dinâmico das trajetórias de foguetes. A elevada complexidade do modelo, no entanto, não era operacional. Mincer (CHISWICK; MINCER, 1972; MINCER, 1974) elaborou uma simplificação conceitual que permitia maneabilidade.

Figura 2-10 - Ilustração dos percursos médios dos rendimentos ao longo do ciclo de vida, conforme a hipótese de Mincer sobre os investimentos em educação, em *on-the-job training* e a depreciação do Capital Humano

Na medida em que envelhecessem e deixassem de incorrer em mais custos, colheriam os frutos desses investimentos – e então observaríamos salários cada vez maiores. Em certo ponto da maturidade, esses investimentos cessariam por completo e, a partir de então, o que se observaria é a contínua depreciação do capital humano – seja pelo esquecimento, seja pelo desuso, seja pela deterioração física e mental do indivíduo. Por esta razão, assumiu Mincer, a trajetória dos salários ao longo do ciclo de vida delineia uma parábola.

A Figura 2-10 exhibe percursos hipotéticos de rendimentos ao longo das idades para três perfis de escolarização, segundo a hipótese de Mincer. Todas elas perfazem uma parábola. No entanto, escolarizar-se mais significa retardar a entrada no mercado e deslocar a curva para cima. Observe, porém, que a distância entre as curvas *não* é proporcional à diferença entre os anos de estudo que as determinam; elas crescem *exponencialmente*.

Mincer reconhecia, no entanto, que muito dificilmente os bancos de dados e fontes de informação mais convencionais possuiriam registros sobre o aprendizado no ambiente

de trabalho e sobre treinamentos extraescolares. Por isso, elaborou uma simplificação adicional; um conceito *sui generis* de experiência:

$$\text{Experiência} = \text{Idade} - \text{Anos de Estudo} - 6$$

Em termos simples, essa fórmula define que “experiência” são todos os anos de vida depois de findo o processo educacional formal⁸⁵. Como consequência dessas definições, a equação de salários toma então sua forma canônica e mais conhecida:

$$\ln(Y_i) = \beta_0 + \beta_1 \text{Anos de Estudo} + \beta_2 \text{Experiência} + \beta_3 \text{Experiência}^2 + \epsilon_i$$

Onde β_0 é uma constante que expressa o valor do logaritmo do salário para aqueles com zero anos de escolaridade e zero anos de experiência. β_1 seria a taxa de retorno pela educação. β_2 e β_3 seriam parâmetros relacionados à dinâmica de investimento em *on-the-job training*. O termo residual ϵ_i condensaria em si todos os demais fatores determinantes dos rendimentos que não foram explicitados na equação. Como se pode notar, são todas variáveis facilmente observáveis e captáveis em pesquisas domiciliares por *survey*. Para captar o efeito direto da educação, basta controlar pela experiência.

Trata-se, antes de qualquer coisa, de um artifício elaborado por teóricos da Economia. E o que anseiam sempre é conferir conteúdo *comportamental* às equações. É justamente isso o que faz Mincer ao determinar que o coeficiente que representa o efeito da educação na equação de salários seria, na realidade, a *taxa de retorno pelo investimento* em certo tipo de capital humano (cf. CHISWICK, 2006). A equação de rendimentos não é um

⁸⁵ Implicitamente, essa equação assume: 1) que todos os indivíduos iniciam os estudos após os seis anos de idade; 2) que todo o percurso escolar foi feito sem interrupção e pode ser, por isso, resumido nos anos de estudo; 3) que durante todo período de escolarização o indivíduo não trabalhou; 4) que após o fim da trajetória educacional, todo ano de vida é um ano trabalhado, logo de experiência (não há desemprego, não há inatividade).

modelo qualquer de regressão, utilizado com a finalidade de meramente descrever as observações empíricas – isto é: não se trata simplesmente “obter o melhor ajuste”. Idealmente, os parâmetros visados relacionam-se com mecanismos que descrevem e explicam as ações individuais e os resultados sociais.

O modelo da *Identidade Contábil*, que fundamenta a equação de Mincer e todas as versões modificadas posteriores (e.g. CARD, 1999, 2001; HECKMAN; LOCHNER; TODD, 2006; LEMIEUX, 2006; MINCER, 1997), permanece não explicando de que forma exatamente educação se converte em renda. O “agente” continua sendo, como era no caso do modelo de diferenciais compensados, a passagem do tempo⁸⁶. Porque ao longo dos anos de estudo a educação se comporta *como se* houvesse um processo de “juros sobre juros”, então, supõe Mincer, ela deve ser um investimento. Ela se comportaria, afinal, de modo análogo: como numa aplicação, o dinheiro que foi gasto “retorna” aos bolsos do indivíduo, depois de um tempo, maior. Mas não observamos em momento algum o que exatamente se deu. A relação com a produtividade marginal permanece sugerida.

O modelo da identidade contábil, assim como o de diferenciais compensatórios, não conecta conceitualmente a educação à noção de investimento; apenas parte do suposto de que assim é. Nos dois casos age-se da mesma maneira, como se a indagação subjacente fosse a seguinte: “supondo que a educação traga retornos, que valores esses retornos assumiriam?”. Na realidade, o processo exponencial dos rendimentos é empiricamente consistente com qualquer tipo de mecanismo de vantagens cumulativas; e o mundo social está repleto deles, como mostraram DiPrete e Eirich (2006). Trata-se da situação onde quem já tem muito de certo recurso, tem também possibilidades de ou capacidades para conseguir ainda mais. A operacionalização da equação de salários não se configura como consequência necessária da base conceitual, nem mesmo tem ligação unívoca com ela. Um valor estimado certamente será produzido pelo ajuste empírico da equação aos dados. Mas

⁸⁶ A demonstração matemática da equação de salários com base na abordagem da *Identidade Contábil* pode ser verificada no Apêndice.

dizer de seu significado como se de fato fosse um “retorno”, no sentido forte, de recompensa pelo produto do investimento, é um passo além.

3.2.3.2. Efeitos causais da educação e o “problema da habilidade”

A equação de Mincer, ainda assim, efetivamente informa sobre uma correlação importante; afinal, dizer que a educação não é necessariamente recompensada segundo a lógica dos investimentos não é o mesmo que negar sua relação com a renda. Também significa que a educação não possa vir a acrescentar à produtividade do trabalhador. Mas pode ser que seja mero critério de entrada para determinadas ocupações de alta remuneração (como no caso dos gerentes); sem que, depois de atravessada essa porta, atue na geração da renda. Em todos esses casos, a educação seria, por mecanismos distintos, *componente causal* da renda. Ou seja, a equação de Mincer, ainda que não revele “retornos”, pode se manter relativamente útil.

Nesta subseção, objetivo é compreender o que está em pauta na agenda dos estudos sobre efeitos causais da educação por meio da equação de Mincer e de que forma é possível que um sociólogo dela se aproprie (como fiz no capítulo anterior) sem que seja necessário compreendê-la como expressão de um processo de investimento. Além disso, veremos de que forma se estruturou, na Econometria, o problema das habilidades inatas – que acabou sendo transmitido, por essa via, para estudos em Estratificação Social.

* * *

Garantir que o efeito da educação seja *causal* não é tão simples – afinal, se os rendimentos se elevam *ao longo* da escolarização não significa que se elevam *por causa* da escolarização. Uma interpretação causal pode ser compreendida como uma espécie de *contrafactual*: como seriam os rendimentos de um indivíduo *caso tivesse* estudado um ano a mais. O problema é que o método básico de Mincer vale-se apenas da comparação entre

médias de renda de diferentes níveis de ensino. A inferência causal *stricto sensu* exigiria que os indivíduos em cada nível educacional fossem contrafactuais uns dos outros⁸⁷. Obviamente, isso não é razoável. A equação minceriana original é bastante simples. Mas formas mais sofisticadas de conceber a relação entre educação e renda, fundadas nesse modelo básico, podem sugerir que fatores intervenientes obscurecem ou ofuscam os efeitos, impossibilitando sua captação.

Uma via alternativa seria realizar um estudo experimental, como típico das ciências naturais. Toma-se dois grupos, *controle* e *tratamento*, idênticos nas condições iniciais *médias* – mas apenas o último grupo receberá o “componente ativo” de interesse (por exemplo, um ano de estudo a mais). Nesse caso, a diferença de médias teria significado causal; o grupo de controle seria uma espécie de contrafactual do tratamento. No entanto, ainda que seja possível realizar experimentos para determinados temas específicos das Ciências Sociais, esse não é o caso da relação educação-renda; afinal, não há como manter os indivíduos sob condições controladas.

O que cabe é realizar *estudos observacionais*. O problema é que, a partir desta estratégia, mesmo que observássemos os mesmos indivíduos ao longo de muito tempo em painel, jamais poderíamos ter certeza de como seriam suas vidas caso tivessem estudado um pouco mais. Além disso, por mais minuciosas que sejam as informações sobre eles coletadas, nunca é possível observar “tudo” e garantir que não há características não observadas que de fato estariam causando os resultados. A tarefa de registro é sempre limitada e orientada por critérios analíticos definidos de antemão; desejavelmente, advindos de uma teoria bem desenvolvida. Tal teoria explicitaria os *mecanismos causais* hipoteticamente em ação; e então caberia identificar e estimar os *efeitos causais*, seu sintomas agregados.

⁸⁷ Para isso, deveriam ser, num momento inicial, idênticos em tudo. Então permitimos que apenas alguns estudem por um ano a mais. A intervenção deve ser cirúrgica: é preciso certificar-se que nenhum outro fator concorrente esteja incidindo (*coeteris paribus*).

Assim, para inferir causalidade a partir de estudos observacionais, uma teoria forte deve vir primeiro (isso não é necessariamente verdade para estudos experimentais).

A gramática dos diagramas causais ajudará a discutir o problema a partir daqui⁸⁸. Se a teoria assume que a renda (Y) é determinada pela escolaridade (E), representamos esta relação como nós conectados por uma seta unidirecional.

Essa seria a versão gráfica da primeira equação de Mincer, de diferenciais compensatórios (ϵ representa um termo de erro, que agrega todas demais causas)⁸⁹. Uma equação simplificada derivada dessa representação seria⁹⁰:

$$Y = E + \epsilon$$

Utilizado, então, a estratégia dos grafos, o modelo da identidade contábil seria:

Onde I representa a idade; X , a experiência; E , a educação; Y a renda; e ϵ o resíduo.

Para ampliar essa gramática dos diagramas e compreender melhor os supostos implicados na inferência causal (bem como os problemas que nessa empreitada poderiam emergir), passemos a outro exemplo. Supondo que a teoria subjacente seja outra e que há

⁸⁸ Ela prescinde do detalhamento matemático, possibilitando maior foco nas relações teóricas. Ou seja, não importa se a relação é linear ou se alguma das variáveis está em unidades logarítmicas, se estão sendo multiplicadas, divididas ou adicionadas, e assim por diante.

⁸⁹ Representarei a variável-resultado por meio de um círculo, a variável-tratamento de interesse por um triângulo, todas as demais covariáveis observáveis por quadrados e o termo de erros (que conjuga todos os fatores não observáveis e idiossincráticos) por letras gregas fora de polígonos.

⁹⁰ O sinal de igualdade na expressão simplificada não significa *identidade* (não estamos afirmando que a renda é o mesmo que a educação), mas determinação causal.

razões para pensar que características familiares (F) influenciam tanto a aquisição educacional como os rendimentos, representamos:

F afeta Y por dois caminhos: diretamente e indiretamente (por meio do efeito que exerce sobre E). Temos então um sistema de duas equações:

$$\begin{cases} Y = E + F + \epsilon \\ E = F \end{cases}$$

Se não incluirmos a variável F , e esse é um ponto muito importante, o efeito da educação (E) trará consigo parte do que seria, de acordo com a teoria, provocado pela ação direta e indireta das condições familiares. F acaba sendo absorvida pelo termo residual, que abarca “todas as demais causas”—e, como se trata de um determinante direto da educação, essa última passa agora a estar correlacionada com o resíduo:

Essa situação é chamada de *problema da endogeneidade*: algo que não observamos determina tanto a educação como a renda; se a renda aumenta e a escolaridade também, a causa verdadeira pode ter sido o fator oculto. Esse, na realidade, é o caso típico dos estudos observacionais – a razão principal pela qual se torna frequentemente impossível aferir efeitos causais a partir desse desenho de pesquisa.

Suponhamos agora que exista um fenômeno *observável* que determina diretamente a aquisição de educação, mas que não seja uma causa *direta* de aumentos na renda. Um

fenômeno desse tipo seria, por exemplo, um sorteio *universal* (não baseado em critérios socioeconômicos) de vagas nas escolas (S). Nesse caso, podemos representar:

Essa cadeia causal deve ser compreendida como uma espécie de “máquina” que transfere efeitos única e exclusivamente na direção apontada pelas setas: S faz E se “mover”, que, por sua vez, *causa* “movimento” em Y , deixando intactos tanto u quanto ϵ . Nesse caso, contornamos o problema da endogeneidade. S , nesse caso, é chamada *variável instrumental*. Ela permite que o estudo observacional se torne um *quase-experimento*.

É sobre esse pano de fundo metodológico que emerge o “problema do viés da habilidade” nas abordagens sobre o capital humano. A teoria concede que habilidades inatas poderiam ser causas diretas da educação e, ao menos tempo, da produtividade (logo, da renda, conforme o suposto neoclássico). Nesse sentido, a omissão da informação sobre habilidade (que, de fato, geralmente não está presente nos bancos de dados sobre mercado de trabalho) poderia acarretar o problema da endogeneidade.

Mincer, assim como Becker e talvez também Schultz, desdenhava do papel das variáveis omitidas – o que, em parte, se devia ao estágio de desenvolvimento, difusão e capacidade de convencimento da Econometria da época. Além disso, Mincer cria que havia vencido definitivamente, através da argumentação, as explicações inatistas e, por isso, sequer cogitava incluir variáveis de controle ou lançar mão de estratégias para se precaver de vieses. Na medida em que as controvérsias sobre o papel das habilidades voltaram à mesa, sofisticadas estratégias de identificação foram sendo elaboradas em resposta.

O próximo diagrama representa a operacionalização de uma teoria na qual a renda (Y) é determinada simultaneamente pela educação do indivíduo (E) e por suas habilidades pessoais (A). Além disso, a educação, dentro desse sistema, é determinada pela habilidade:

Os símbolos ao lado das setas são uma medida de intensidade da relação⁹¹. Temos, deste modo, o seguinte sistema:

$$\begin{cases} Y = \beta E + \gamma A + \epsilon \\ E = bA \end{cases}$$

Se, num exercício empírico, fizermos a estimação de duas versões da equação de rendimentos – uma omitindo e outra incluindo a variável sobre habilidades –, obteremos valores distintos tanto para o efeito da educação quanto para os valores dos resíduos:

$$Y = \beta^* E + \epsilon^*$$

Os coeficientes obtidos não seriam os mesmos: $\beta \neq \beta^*$. Isso ocorre porque agora o efeito da educação traz consigo, embutido, parte do que seria o efeito da habilidade. Esse seria o *viés por variável omitida*. Sua formulação matemática (não simplificada) é dada por:

$$\underbrace{\beta^*}_{\text{Efeito Estimado}} = \underbrace{\beta}_{\text{Efeito "verdadeiro"}} + \underbrace{b\gamma}_{\text{Viés da variável omitida}}$$

Em palavras: o efeito estimado através da equação “incompleta” (β^*) é igual ao efeito “verdadeiro” (β) acrescido do viés ($b\gamma$). O seu tamanho do será tanto maior, quanto mais intensas forem as relações entre educação, renda e habilidade. No limite, se a

⁹¹ A escolha dos símbolos é arbitrária. Optei por letras gregas (β , γ) para indicar determinantes que incidem diretamente sobre a variável-resposta de interesse e a letra latina (b) para representar uma relação entre as outras duas variáveis.

habilidade não estiver relacionada com a renda (se γ for igual a zero) ou com a educação (se b for igual a zero), não há endogeneidade.

Consideremos agora um caso em que a direção da seta que conecta educação e habilidade é invertida – isto é, outro quadro analítico, no qual as habilidades são criadas por meio da escolarização:

Nesse caso, o que temos não é endogeneidade, mas dois caminhos por meio dos quais a educação exerce efeitos: diretamente (β) e indiretamente, por meio do aumento da habilidade (b). Trata-se de uma decomposição do *Efeito Total* da educação em dois componentes: o *Efeito Direto* e o *Efeito Indireto*. A equação que permite essa decomposição é a mesma que a aquela para o viés; mas com significado completamente distinto:

$$\underbrace{\beta^*}_{\text{Efeito total}} = \underbrace{\beta}_{\text{Efeito direto}} + \underbrace{b\gamma}_{\text{Efeito Indireto}}$$

Nesse caso, cálculo do efeito causal total da educação não requer estratégias quase-experimentais ou a inclusão da variável habilidade. Em todos os casos, não se trata de uma análise exploratória, mas de um exercício dedutivo. A estimação dos efeitos causais da educação, sejam eles retornos ou não, são fundamentalmente, como já dito, uma derivação empírica de uma perspectiva teórica.

O uso da equação de rendimentos não garante – e não poderia garantir – resolução de qualquer controvérsia com respeito à natureza dos efeitos detectados. É exatamente o que vimos ao final do capítulo anterior. A queda dos efeitos da educação não parecia significar queda dos retornos – e foi preciso lançar mão de estratégias auxiliares para rejeitar a explicação do tipo oferta-e-demanda. Agora sabemos porque a equação de Mincer

é uma formulação geral que não fornece evidências sobre o pretenso comportamento daqueles “retornos”. E mesmo quando se viesse a assumir significado causal; permaneceríamos no mesmo escuro conceitual.

O desenvolvimento dos estudos causais sobre efeitos da educação, no bojo das controvérsias sobre habilidades, fez difundir uma noção de que haveria sempre uma variável latente, provocadora de viés e referente a características individuais. A noção de “habilidades” se tornou matéria vaga e de caráter apenas econométrico. Essa mensagem diluída acabou por ser transmitida a diversos usuários de métodos quantitativos, em especial, da equação de rendimentos. Nesses estudos empíricos, a estrutura de relações causais abstrata não é posta em questão, como matéria teórica que de fato é. Passa-se frequentemente à elaboração de estratégias de identificação e ao mapeamento de possíveis variáveis instrumentais, sem que se reflita sobre o conteúdo comportamental dos efeitos que, porventura, serão detectados.

* * *

Os resultados das tentativas de estimação dos efeitos causais da educação jamais são incontestáveis. A possibilidade de pensar novos mecanismos intervenientes ou sofisticar as teorias está sempre aberta. Por esta razão, o número de estratégias empíricas de identificação é crescente. Há sempre a possibilidade de acusações de que as variáveis instrumentais utilizadas não seriam de fato exógenas; e que restariam variáveis omitidas.

David Card (1999) faz uma extensa revisão sobre as abordagens e estudos sobre a relação causal entre educação e rendimentos. Compila resultados e estimativas, organizando-os por temas: variáveis instrumentais relacionadas a características do sistema de ensino; características familiares e comparação entre gêmeos utilizadas como controles ou variáveis instrumentais; estimativas de efeitos causais heterogêneos. Encontra ampla variação nos coeficientes de efeito estimados e faz um exame detido das possíveis fontes de

divergência. Ao final, mostra-se relativamente otimista com respeito aos avanços dos estudos sobre efeitos causais da educação. No entanto, o elevado rigor formal e matemático aplicado nas primeiras seções (teóricas) de seu trabalho não se transferem para a revisão empírica com o mesmo grau de exigência. Os requisitos e as implicações dos modelos abstratos parecem ser muito mais exigentes e específicas do que as dos modelos empíricos. Talvez isso justifique seu otimismo.

Há, por certo, regularidades empíricas nos seus achados. Em primeiro lugar, as estimativas para o efeito causal de um ano de escolarização sobre a renda dificilmente se encontram abaixo de 5% ou acima de 20%; situando-se, geralmente, na faixa dos 10%. Em segundo lugar, a introdução de controles – principalmente referentes a características familiares – geralmente reduz o impacto inicialmente calculado. Em terceiro lugar, os modelos estimados por comparação entre gêmeos tendem a trazer efeitos 10% maiores do que as regressões mincerianas convencionais e a estimação por meio de variáveis instrumentais sobre características institucionais, 20% maiores.

Gráfico 2-17 – Distribuição dos efeitos causais da educação sobre o logaritmo da renda, compilados por David Card (1999)

Obs.: Trata-se da compilação dos resultados apresentados nas Tabelas 4, 5 e 6 de Card (1999). Os dados dizem respeito principalmente à última coluna de cada tabela, que apresenta as estimativas dos modelos com variáveis instrumentais. Considerou-se efeitos baseados em condicionamento por variáveis de controle apenas quando modelos de variáveis instrumentais não estavam disponíveis (o que ocorreu apenas 3 vezes). O gráfico baseia-se em trinta e oito diferentes estimativas, advindas de quatorze das publicações distintas, revisadas por Card.

O gráfico acima mostra a distribuição de algumas estimativas apresentadas por Card. Os estudos revisados utilizaram diversos bancos de dados e referem-se a vários países e localidades (Estados Unidos, Austrália, Finlândia, área rural das Filipinas, Reino Unido etc.). Mas isso não justifica toda divergência encontrada. Mesmo quando referentes a um mesmo local (há abundância de informação principalmente para os EUA), as estimativas foram produzidas com base em métodos e estratégias muito distintas. Nesse caso, não podemos avaliar a tendência central e simplesmente calcular uma média ou outra medida-resumo para sintetizar as informações⁹².

Além disso, é certo que os vários problemas enumerados anteriormente podem incidir conjuntamente, fazendo com que a direção e a magnitude do viés não seja previsível – e não são raros os casos em que as estratégias quase-experimentais acabam por levar a resultados muito parecidos com aqueles dos modelos observacionais descritivos mais simples. Abundam razões para acreditar que não exista até hoje estimativa incontestada dos efeitos causais da educação.

3.3. “Retornos” e viés por omissão da “habilidade” na Sociologia

Como já mencionei antes, no capítulo anterior, a Estratificação Social, em especial aquela anos 1960 e 1970 no meio-oeste americano nos Estados Unidos, experimentou um circuito de trocas com a economia neoclássica produzida naquele mesmo contexto. Havia intenso fluxo de conhecimentos, manifesto pelo uso de estratégias analíticas comuns e trocas de citações em trabalhos publicados.

⁹² Reporto apenas os resultados de Card por julgá-los os mais sistemáticos e exigentes, tanto do ponto de vista teórico, como empírico. Contudo, há bastante tempo, outros autores têm feito esforços para reunir estimativas sobre os efeitos da educação ao longo do tempo e entre países. Sobressai-se, por exemplo, o trabalho de George Psacharopoulos e suas subseqüentes atualizações (1985, 1994; PSACHAROPOULOS; HINCHLIFFE, 1973; PSACHAROPOULOS; PATRINOS, 2004). Psacharopoulos, contudo, apresenta apenas estimativas feitas a partir do modelo básico de Mincer (1974), que inclui apenas a idade ou a experiência de trabalho como controles; sem qualquer desenho ou estratégia quase-experimental. Não se trata, portanto, da estimação de efeitos causais no sentido adotado aqui.

Nesse intercâmbio, muitas agendas de pesquisa também se fecundaram mutuamente – desde então diversos trabalhos sobre estratificação social adotaram o vocabulário dos “retornos”. Um dos trabalhos contemporâneos mais emblemáticos sobre o assunto talvez seja o artigo “*Social and Economic Returns to College Education in the United States*”, publicado por Michael Hout na *Annual Review of Sociology*, em 2012. É importante destacar que a noção de retornos utilizada por Hout já é ampliada, quase se igualando à noção genérica de “efeitos”.

Hout expressa hesita com respeito à possibilidade de a educação exercer mesmo um efeito causal identificável e isolável sobre os rendimentos. Ora, enfatizando sem ressalvas essa convicção⁹³; ora falando e tratando com cuidado e grãos de sal⁹⁴. Hout também preocupa-se com o viés que pode ser provocado pela eventual omissão das informações sobre habilidades individuais – e quase toda sessão sobre efeitos causais é permeada por essa apreensão. Em certos momentos, coloca-se ao lado de Heckman e declara que “*heritable ability differences, whatever they might be, appear to be small relative to the realized benefits of the university education*” (HOUT, 2012, p. 384). Ao mesmo tempo, deixa transparecer aquela antiga concepção, de que existem talentos (ainda que requeiram um trabalho adicional para se desenvolverem): “*An educational credential is substance and acquired abilities, not just status. Some of the ability may be a preexisting talent, but most people need schooling or work experience to bring that talent out*” (HOUT, 2012, p. 391).

⁹³ “The correlations between education and desired outcomes reflect, in surprisingly large part, the causal impact of education on those outcomes. Important new research shows that selection bias is actually negative; unlikely college students probably benefit from their education more than typical college students do (Brand & Xie 2010). Evaluation of this hypothesis continues as of this writing (Carneiro et al. 2011)” (HOUT, 2012, p. 380 – ênfase minha).

⁹⁴ “For all the advances in establishing the causal role of education, *we have learned surprisingly little about what exactly the educational treatment is* (Arum & Roksa 2010). The research suggests that a mix of academic knowledge and useful habits makes people better employees, patients, and citizens. And although having talent or potential can accelerate the learning that goes on in school, it is, demonstrably, the schooling itself that separates the promising from the accomplished young person. *How high schools and colleges accomplish that is far less clear. Researchers need to look more closely at the variety of educational experiences. Accomplishing these next steps will not be easy.* The problems of selection and heterogeneity compound as we move from the causal impact of education to the causal mechanisms of education” (HOUT, 2012, p. 395).

Hout apresenta ainda uma perspectiva extremamente otimista com respeito ao potencial transformador da educação. “*Education makes life better*”, conclui. E para aqueles que não se convenceram plenamente, insiste:

I have taken the pragmatist’s point of view by asking what education is good for. I nonetheless recognize the truth of what Abbott (2002) told an audience of freshmen in September 2001: The pragmatic view undersells education. Knowledge is better than ignorance, even if we never find use for what we know. But if the topic is public investment in education—and the United States is in the unenviable position of investing a lot but not enough—then education has to justify itself on pragmatic grounds. The research reviewed here shows that education yields both personal and social returns on investment. Education pays off because, in addition to sorting and certifying America’s young people, it adds value. In the nation’s colleges and universities, students acquire new skills and new perspectives that make them better workers, life partners, and citizens. The universities do not merely identify the young people who fit the desired profile, they disseminate skills and foster values. Higher education causes good things to happen. (HOUT, 2012, p. 396).

A eventual validade do diagnóstico de Hout não deve ocultar, contudo, a perspectiva analítica ainda insuficiente, que não se aprofunda na reflexão sobre os mecanismo e que fidou-se pouco atenta às posições contrárias, repetindo elementos do discurso do senso comum – como o próprio autor reconhece. Ainda que fosse verdade que a educação aumenta produtividade e que esse é o seu principal canal de atuação sobre os rendimentos; deveríamos então compreender porque os mais produtivos são mais valorosos. Se educação modifica o comportamento, quais grupos usualmente já se comportam como o esperado? Se de fato existirem habilidades inatas que podem ser aditivadas pela educação, por que são tais e quais habilidades são valorizadas, não outras? A obstinada busca por mensurar os retornos levou parte da abordagem sociológica sobre efeitos da educação perder o interesse por partes extremamente importantes do problema de pesquisa.

Certamente, os desenvolvimentos técnicos e a sofisticação metodológica introduzida no campo da estratificação social por Otis D. Duncan cumpriu um papel central na delimitação desse foco estreito sobre os efeitos empíricos e problemas

econométricos. Duncan se preocupava com os mesmos problemas de vieses e variáveis omitidas que atormentavam os economistas, em especial, com o viés pela omissão da “habilidade”. Em 1968, apenas um ano depois da publicação de *American Occupational Structure* (BLAU; DUNCAN, 1967), ele escreveu *Ability and achievement* para a revista *Eugenics*⁹⁵, com o propósito de sanar o que considerava uma deficiência do trabalho anterior, onde não constava uma variável para a habilidade. Em suas conclusões, tentou reforçar seu achado: argumentava que características socioeconômicas dos pais eram independentes das habilidades individuais (que eventualmente poderiam ser até inatas). Duncan se viu inclusive na necessidade de reeditar esse trabalho em 1982, por alguma razão. Vivia no espírito daquela época em que o eugenista Cyrill Burt ainda era um acadêmico renomado⁹⁶:

The spirit of the investigation is much like that of Burt’s (1961) “Intelligence and Social Mobility”, but our study has the advantage of more representative data and a more adequate conceptual model. In the present essay, as in Burt’s work, it is not possible to incorporate into the model an estimated partition of the variation in ability into hereditary and environmental components. Until that can be accomplished in a reasonably convincing way, we shall postpone a reconsideration of the specific contribution of “intelligence regression” to social mobility (DUNCAN, 1968, p. 209).

Hout é evidência de que a preocupação não parou em Duncan. Contudo a incorporação mais robusta e completa da atenção às habilidades é o famoso “modelo de Winsconsin” de realização educacional e ocupacional (SEWELL; HALLER; PORTES, 1969). Seus proponentes declaram abertamente que o empreendimento é uma extensão do modelo de Duncan. Incluíram variáveis comportamentais e uma medida de habilidades cognitivas, formando um complexo sistema de equações.

⁹⁵ A revista possuiu o nome *Eugenics* de 1954 a 1968. Entre 1969 e 2007, chamou-se *Social Biology*. Desde 2008, é intitulada *Biodemography and Social Biology*.

⁹⁶ Antes de sua icônica derrocada pública.

Modelo de Winsconsin - Sewell, Haller e Portes (1969)

F: Condições socioeconômicas da família
A: Habilidades
S: Influência dos “outros significativos”
P: Performance escolar
E_a: Aspirações educacionais
O_a: Aspirações ocupacionais
E: Educação alcançada
O_d: Ocupação de destino
u, v, w, x, y, z: Resíduos

O modelo pretende especificar as principais etapas do *processo* de estratificação ao longo do curso de vida. Assim, quanto mais à esquerda, mais os processos dizem respeito a aspectos passados, até chegar à infância. É interessante verificar a localização da “habilidade” individual no modelo: ela é exógena, pré-determinada, uma das primeiras variáveis, juntamente com as condições socioeconômicas da família. A seta dupla que liga essas duas variáveis expressa o reforço mútuo e a suspensão do questionamento acerca da direção causal da relação. Mas essa é toda consideração; no mais, as habilidades continuam lá, inclusive com a concessão de que podem efetivamente ser inatas.

E desde então, desde o modelo de Wisconsin, o espectro da omissão da habilidade ronda os estudos de estratificação. O problema é que incluir variáveis numa regressão não vai adiantar.

3.4. Educação, capital humano e modificação do comportamento: visões críticas

Não há muito tempo, nos ambientes e práticas escolares, a máxima era aquela do darwinismo social, que fora pilar do pensamento eugênico: a sobrevivência do mais adaptado. Frequentemente o objetivo da educação fora o de evidenciar as disposições dos “melhores” e aptos. Nesse sentido, ao menos em parte, a educação do passado não tinha (e não pretendia ter) efeito transformador – o que se coloca em claro contraste com a cada vez mais reconhecida responsabilidade da escola com o cuidado dos sentimentos e as estruturas psíquicas dos alunos.

Conceber o comportamento individual como modificável e treinável em sentido amplo tem implicações não apenas analíticas, como também práticas, para aqueles que operam a política educacional. Essa foi uma noção que lentamente se desenvolveu e enraizou ao longo do século XX – em parte, devido a desdobramentos endógenos ao próprio campo da Pedagogia, em parte em função de processos sociais mais amplos.

A agenda do Capital Humano e, mais especificamente, a da possibilidade de treinar capacidades socioemocionais, no entanto, introduzem elementos cruciais de novidade. Heckman e colaboradores têm, de fato, se dirigido para assessorar atores envolvidos (governos e setor privado) no setor educacional. Em decorrência, esse vocabulário passa pouco a pouco a compor a própria visão de mundo e o discurso nativo, com importantes consequências pedagógicas e também para as desigualdades sociais – uma vez que difundem uma leitura menos inatista acerca do comportamento individual. O que temos agora é uma tradução econômica das preocupações pedagógicas, que relaciona o desenvolvimento da estrutura psíquica dos alunos diretamente com a renda e com a produtividade – uma ponte entre o cuidado pedagógico característico da política educacional e os objetivos de longo prazo da política econômica. A depender do interlocutor, esse objetivo pode ser recebido com otimismo ou crítica.

Bowles e Gintis, por exemplo apontaram nessa direção, enfatizando o papel socializador e modificador do comportamento exercido pelo sistema educacional. Mas expressaram, ao invés de otimismo, uma grande preocupação. A escola, ao moldar o comportamento dos alunos com vistas aos objetivos econômicos, transformar-se-ia num grande mecanismo de promoção do consentimento, de “adaptação” comportamental para a inclusão: “comportar-se melhor para caber”. De certa forma, os aspectos socioemocionais sempre foram avaliados na escola – ainda que não fossem assim chamados, nem atribuídos ao aprendizado. O próprio Heckman reconhece, por exemplo, que as notas dos alunos dadas pelos seus próprios professores – diferentemente das avaliações governamentais e testes padronizados – refletem muito mais a adequação aos padrões esperados de comportamento, do que aspectos pedagógicos relacionados ao conteúdo ou às capacidades intelectuais. Mas o mesmo fenômeno tem conotação oposta para Bowles e Gintis, que o conectam à violência e ao constrangimento: *“Teachers are likely to reward those who conform to and strengthen the social order of the school with higher grades and approval, and punish violators with lower grades and other forms of disapproval, independent of their academic and cognitive accomplishments”* (1976, p. 39). Nesse sentido, a educação socioemocional não seria o desenvolvimento de “Capital Humano”, no sentido estrito, mas de ajuste social. Consequentemente, as adições de remuneração promovidas pela escolarização conteriam em si esse componente de avaliação e sanção social – para além de qualquer aspecto ligado à produtividade.

Endossando e expandindo essa perspectiva, Randall Collins afirma que as qualidades comportamentais buscadas e engendradas por esse processo são características das classes médias – e as punidas, das classes baixas. Comentando sobre dados de uma pesquisa que seguiu, em painel, com indivíduos com baixo QI de diversas origens sociais, Collins observa: *“occupational success was not related to intelligence differences in this group. Rather, the more*

successful workers were those who had the middle-class patterns of dress, speech, and personal behavior [...]” (1979, p. 28).

Nessa linha, dentre os estudos críticos que mais se destacam, figuram aqueles de Pierre Bourdieu. Em especial, num curto e impactante trabalho – em linha com seu clássico *A reprodução* (BOURDIEU; PASSERON, 2012) – sobre as categorias do juízo professoral, o sociólogo francês afirma que:

A taxinomia que exprime e estrutura praticamente a percepção escolar é uma forma neutralizada e irreconhecível, quer dizer, eufemizada, da taxinomia dominante: ela se organiza segundo a hierarquia das qualidades “inferiores” (populares), servilismo, vulgaridade, peso, lentidão, pobreza, etc., “médias” (pequeno-burguesas), pequenez, estreiteza, mediocridade, correção, seriedade, etc., e “superiores”, sinceridade, amplidão, riqueza, naturalidade, *savoir-faire*, fineza, engenhosidade, sutileza, inteligência, cultura, etc (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1998, p. 195).

Segundo o autor, as expressões que qualificam os alunos teriam origem classista e reforçariam nos alunos suas posições de classe – usando de estereótipos difundidos sobre os comportamentos típicos. No mesmo texto, logo adiante, adiciona que, mesmo a ideia de que seres humanos são modificáveis através da educação não é inequivocamente utilizada para promover a igualdade de oportunidades e desenvolver capacidades, mas, ao contrário, para justificar violências simbólicas que reproduzem as distâncias sociais:

A brutalidade manifesta de certas qualificações [...] não deve enganar: a ficção escolar que quer que o julgamento se aplique a um trabalho e não a seu autor, o fato de que se trata de adolescentes ainda aperfeiçoáveis, portanto passíveis de tratamentos mais rudes e mais sinceros, a situação de correção que autoriza que se inflija uma correção simbólica como em outros lugares e em outros tempos se infligiam correções físicas, a tradição de dureza e de disciplina que todas as ‘escolas de elite’ têm em comum, nada disso é suficiente para explicar a complacência e a liberdade da agressão simbólica que se observam, em todas as situações de exame (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1998, p. 197).

Há uma longa e produtiva tradição nos estudos de educação que fartamente documentou situações semelhantes ou análogas. Nela, o componente crítico frequentemente sobrepuja-se à possibilidade de uma visão progressista sobre essa “escola nova”, que acreditaria no desenvolvimento das potencialidades de quaisquer indivíduos. Haveria um espectro contínuo entre a novidade da abordagem orientada às capacidades

não cognitivas e as noções mais caracteristicamente inatistas, presentes no modelo da escola tradicional. Segundo essa leitura, a eventual falta de desenvolvimento de certas competências socioemocionais poderia ser interpretada como a presença de características das populações pobres e da cultura de minorias.

Heckman preocupa-se com as condições familiares que propiciam o desenvolvimento das competências nas idades mais tenras e, por isso, aponta o problema da “deterioração das famílias” nos EUA, ao longo do século XX, como algo que deveria receber particular atenção. No entanto, pobreza e deterioração familiar são frequentemente equacionadas como sinônimos; estimulação cognitiva é identificada à cultura letrada das classes médias. E, assim, a causa da desigualdade crônica de renda ou mesmo de problemas agudos como a criminalidade é atribuída ao fato de que crianças foram deixadas para trás, no processo de aquisição de habilidades. A educação paterna dos pobres seria, assim, uma educação pobre:

This is a source of concern because family environments have deteriorated. More U.S. children are born to teenage mothers or are living in single parent homes compared with 40 years ago. *Disadvantage is associated with poor parenting practices and lack of positive cognitive and noncognitive stimulation.* A child who falls behind may never catch up. The track records for criminal rehabilitation, adult literacy, and public job training programs for disadvantaged young adults are remarkably poor (HECKMAN, 2006b, p. 1900).

Não há dúvidas de que elevado capital cultural, letramento precoce e uma série de outras benesses sejam ativos sociais positivos – e que propiciam, efetivamente, inclusão e recompensas. Mas por qual razão? Não há uma relação automática e necessária entre quaisquer características individuais e o *status* de inclusão, isto é, e a posse de prerrogativas. Prerrogativas são *valorizações sociais*; logo, contingentes, arbitrárias, localizadas historicamente e espacialmente. É preciso investigar por que comportamentos e características pessoais, eventualmente até inatas, vêm *historicamente* a ser valorizadas. Os trabalhos críticos nos fornecem pistas nessa direção.

Capítulo 4 - A educação para quem e para quê?

Um ensaio sobre a construção história da moderna relação entre ensino, trabalho e desigualdade

4.1. Introdução

Os efeitos da educação não parecer ser apenas “retornos”. Ainda assim, a escolarização é uma peça central para a compreensão das hierarquias e desigualdades sociais – e, em especial, para a explicação dos próprios patamares da renda e de sua distribuição. Como vimos nos dois capítulos anteriores, mecanismo implicado pelo trinômio educação-produtividade-rendimentos têm pouca plausibilidade empírica e frágil sustentação teórica. Acredito que, dentre outras coisas, tais limitações decorrem de uma leitura que poderíamos chamar de “externalista” acerca da educação: baseia-se não no funcionamento dos sistemas de ensino efetivamente existentes e na comunicação que de fato travam com a estratificação social, mas em supostos derivados de modelos abstratos, com pouca verossimilhança.

Neste capítulo, a proposta é lançar mão de uma perspectiva histórica para compreender de que modo a educação é fonte de valor social e palco de desigualdades sociais por meio de fechamentos e prerrogativas exclusivas – como se definiu no Capítulo 1. Farei aqui uma “história das coisas” – i.e. da organização da educação e dos sistemas de ensino – que complementa o breve esboço na “história das ideias”, apresentado no capítulo anterior. O olhar institucional e de longo prazo sobre a estruturação e oferta dos sistemas de ensino trazem elementos adicionais para rejeitar aquelas abordagens e fundamentar uma leitura alternativa. Um dos argumentos-chave é o de que o valor social da educação é, *em parte*, definido de antemão e no longo prazo, em decorrência de fechamentos e prerrogativas que podem ter sido gestadas no mercado de trabalho, mas são fundamentalmente endossadas no âmbito do Estado. O modo como essa configuração

acaba por definir sistemas educacionais mais ou menos abertos ou, pelo inverso, mais ou menos exclusivos, é o que importará para a relação entre educação e desigualdades (e agora não apenas de renda).

O objeto de investigação será estritamente a educação oferecida nos sistemas escolares oficiais de ensino – em especial aquela de caráter *generalista* e com currículo *acadêmico* ou *propedêutico*. As considerações acerca da educação *técnica* e *vocacional* serão sempre feitas contra esse eixo básico. Esse recorte se justifica pois deixa o quebra-cabeças mais evidente e pronunciado: por que é o ensino generalista, não o vocacional, o bem socialmente mais valorizado pelas teorias que conectam educação e renda, uma vez que seu conteúdo não mantém de conexão direta com o treinamento para o trabalho? A escolarização formal de caráter não prático, veremos, é que goza do *status* de principal veículo de mobilidade social e de renda.

Vimos no capítulo anterior que as justificativas apresentadas pela teoria econômica mais recentemente associam-na com o desenvolvimento de capacidades socioemocionais que seriam valorizadas nos mercados de trabalho. Mas também vimos que esta solução não considera o aspecto da reprodução social; isto é, em que medida a educação contribui na construção de consentimentos, de reforços a estigmas contra certos grupos e também de segmentações. Não vejo outra forma de explorar esses pontos que não sejam um retrospecto analítico sobre como chegamos a ser o que somos.

Este ensaio é uma incursão na trajetória de construção das modernas hierarquias pela via da educação. De certa, forma, poderíamos dizer, é um modo de explorar a hipótese da desigualdade efetivamente mantida, de Samuel Lucas, porém com recurso histórico, ao invés de estatístico. Veremos como rotas educacionais específicas e segmentadas foram definidas para, por vezes, incorporar desfavorecidos de modo controlado – mantendo prerrogativas exclusivas para ramos específicos. Lançarei mão de interpretações e

evidências já consolidadas sobre o sistema educacional, como também da análise de alguns documentos e leis que ajudaram a formatar nosso desenho institucional..

Trata-se, no entanto, de um exercício exploratório e complementar. Apenas os primeiros passos para a consolidação de uma leitura alternativa à educação-como-investimento.

4.2. Educação para nobres: um épico europeu

Teria a educação o poder de transformar homens comuns em nobres cavalheiros? Por mais curiosa e pitoresca que nos soe contemporaneamente esta indagação, é muito possível que nela repouse as origens do moderno fascínio pela educação como principal veículo da mobilidade social e – o que particularmente nos interessa aqui – da determinação dos rendimentos.

Nos idos do século XIX, na Europa, emerge a preocupação com a “questão social” (pra usar da expressão tornada clássica por Engels, 1993 [1845]), em decorrência da industrialização e da rápida urbanização. O mote principal é a situação da classe trabalhadora – em especial, a operária, que parecia catalisar as direções para onde a modernidade agora apontava. A deterioração das condições de vida e de trabalho era cada vez menos negligenciável e deixava mais pessoas em estado de alerta. Principalmente porque, algumas décadas antes, a própria burguesia abrira a caixa de pandora dos repertórios revolucionários; e agora ideais subversivos à própria ordem industrial já estavam nas mesas, inspirando e impulsionando diversos movimentos.

O Liberalismo, tanto político como econômico, impregnava a noção de cidadania (que, por sua vez, também estava nascendo) – mas a preocupação com direitos sociais substantivos estava apenas em gestação (MARSHALL, 1967). Não se pensava que o Estado deveria suprir as condições materiais mínimas para garantir a inclusão dos mais desprivilegiados, muito menos se considerava a necessidade de políticas redistributivas.

Naquele tempo, cidadania, fundamentalmente, era ser livre para iniciar um empreendimento, se manifestar, se movimentar, opinar e participar, ser parte do corpo de governo. E, para tais coisas, capacidades “elevadas”, por assim dizer, eram necessárias – capacidades que pretensamente estariam ligadas a coisas muito além da esfera da subsistência ou do “reino da necessidade”. Sendo poucos esses “aptos”, eram também poucos os cidadãos.

A cidadania e a questão social eram ainda problemas localizados em andares distintos no edifício das inquietações políticas; a primeira delas, por certo, residindo no andar superior. Os homens burgueses herdaram muito da ordem aristocrática. Assim, as imagens idealizadas sobre o que deveria ser a política e o *espaço público* moderno mantiveram – e mantém ainda hoje – parentesco com o que outrora foram as cortes. Mas a proximidade já foi ainda maior – e as consequências para a desigualdade ainda mais graves. Burgueses queriam gozar dos privilégios exclusivos que antes não lhes eram concedidos. Contudo, para que fossem efetivamente *exclusivos*, haviam, pois, de *excluir*. A procura pelo fiel da balança entre o exclusivismo e a questão social é que caracterizará o impasse da ordem capitalista doravante – com os mais pobres sempre na antessala e, às vezes, batendo com mais força à porta.

Bernard Manin (1995) descreve muito bem como os princípios da democracia representativa, em seus tempos de novidade, não entravam em confronto com formas de elitismo e distinção (ou, julgo eu, ao menos assim pensavam os burgueses). Pelo contrário, no alvorecer dos parlamentos, esperava-se mesmo que as eleições não eliminassem as diferenças de *status* entre povo e governo; governantes poderiam (deveriam) ser destacados e ilustres cidadãos – caracterizados já não mais por razões de nascimento e nobreza; mas pelas suas *realizações* culturais e econômicas.

O aspecto especificamente econômico jamais poderia ser negligenciado, mas, como nos conta Norbert Elias, eram as artes e a ciência que incutiam “decoro e decência social”

aos “civilizados” (1994, p. 27). Aliás, no magistral primeiro volume de seu *O Processo Civilizador* – e também *n’A Sociedade de Corte* (2001) e *n’Os Alemães* (1996) –, Elias trata justamente de como os burgueses (focando principalmente nas regiões da Alemanha e da França, no século XVIII) se debatiam, de um lado, com o impasse de suplantar a aristocracia sem deixar ruir as barreiras que afastavam as classes mais baixas e, de outro, com a vontade de, de alguma forma, integrarem-se àquele círculo fechado do estamento elevado por meio da aquisição de seus hábitos, seus conhecimentos e erudição.

Na madrugada, na alvorada e na manhã da Era das Revoluções, a educação passou a significar mobilidade social – embora de uma forma muito distinta daquela concepção que hoje serve de grade analítica para os estudos econômicos e de Estratificação Social. Apesar das diferenças fundamentais entre as *intelligentsias* alemã (mais sistematicamente excluída do universo nobre e mais determinada a utilizar do conhecimento universitário e acadêmico para afirmar seu próprio lugar) e francesa (mais integrada à corte e à sua intelectualidade, frequentando suas rodas e comportando-se “apropriadamente”), ambas experimentam o desafio de se erigirem pela educação – não apenas pelo sucesso econômico que já demonstravam. E vale à pena nos determos brevemente no caso da Alemanha, por ser particularmente eloquente na descrição de como a educação passou de privilégio dos nobres a privilégio da alta burguesia (cf. ELIAS, 1994, 1996; RINGER, 2001).

No século XVIII, a nobreza da Prússia era fragmentada e culturalmente admiradora (submissa até, talvez) da corte francesa e de toda pompa que se divulgou principalmente depois de Luís XIV. Falavam francês e consideram o alemão uma língua menor. Consequentemente, eram também tidas como menores as próprias produções culturais e literárias locais – principalmente se produzidas em alemão. Pelo contexto político dividido, pelas guerras e também por outros motivos, a burguesia comercial e industrial não se desenvolveu como na França ou na Inglaterra – e não logrou adentrar as cortes pelo

poderio econômico. Mas uma burguesia mais intelectualizada, ligada aos ideais do Iluminismo, crescia com força do lado de fora; enfatizando, como reação, valores diametralmente opostos aos dos nobres. A cultura e a formação (*bildung*) eram os meios de, ao seu modo, “enobrecerem-se”. Eram, pois, a *bildungsbürgertum* (algo como “burguesia ilustrada”).

O jogo vira lentamente; é o que nos conta Fritz Ringer, n’*O declínio dos mandarins alemães* (2001). Uma divisão social baseada na ocupação e na educação, que cliva e atravessa os grupos de *status* como anteriormente organizados, começa a se desenvolver com a emergência de profissionais liberais e dos burocratas do serviço público. No século XIX, a *intelligentsia* logrou conquistar seu lugar no Estado, constituindo-se como “aristocracia instruída” – o que, definitivamente, é ser mais do que mera burguesia ilustrada – e arrogando-se portadora da racionalização.

A educação prussiana é orientada por ideais contraditórios – *duais*, poderíamos dizer. Estudantes da *elite* burguesa eram dirigidos aos ginásios para adquirir formação secundária generalista; isto é, clássica e acadêmica. Obtendo a certificação do Estado após aprovação em exame (*Abitur*), se dirigiriam para o serviço público ou para o ensino superior. A universidade alemã do século XIX fora idealizada por Wilhelm von Humboldt e era caracteristicamente o lugar do conhecimento abstrato e puro, anti-utilitário e desinteressado. Esses alunos se tornariam depois a alta casta governamental, no topo da pirâmide daquela burocracia-modelo que inspirou o tipo ideal weberiano – serão os “mandarins”, como denomina Ringer. Mas, na base do sistema educacional, principalmente para aqueles fora da elite, uma educação de caráter mais “prático” (focada na matemática, nas ciências naturais e na língua alemã), segundo a concepção da época, era oferecida àqueles que viriam, depois, a ocupar cargos na indústria ou no comércio. A passagem entre

os dois sistemas ou *trackings*⁹⁷ era praticamente impossível. Havia bloqueios legais à entrada nas universidades por parte daqueles sem curso ginasial acadêmico/propedêutico e *Abitur*. Até mesmo certos postos de trabalho lhes eram fechados, uma vez que o ingresso dessas pessoas não-certificadas implicaria no decréscimo do prestígio da profissão. A oferta educacional desenhada pelo Estado agia de modo a estratificar a sociedade, precisamente naquela acepção de Esping-Andersen (1991), conforme vimos no primeiro capítulo.

A educação alemã transformou então plebeus em aristocratas – novos nobres que tomaram os lugares dos antigos e fizeram dos altos postos da sociedade o seu lugar. Tudo isso teria apenas o estatuto de curiosidade não fosse o fato de que precisamente a educação alemã serviu como modelo e inspiração direta para diversos outros sistemas – além disso, está na base do próprio modelo alemão contemporâneo, bastante paradigmático nos estudos de Estratificação Social (cf. SHAVIT; MULLER, 1998), ainda dividindo fortemente os *trackings* entre acadêmicos e profissionalizantes. Em graus variados, distinções e desigualdades entre rotas educacionais são encontradas em diversos outros lugares – como, por exemplo, naquela mesma época (os noventa), na Inglaterra. O influente Cardeal Newman também advogava que o conhecimento generalista e puro (isto é, não especializado e não profissionalizante) era aquele a ser obtido pelos “cavalheiros” (cf. PRATES; COLLARES, 2014, p. 32) – e essas ideias tiveram grande receptividade nos modelos de ensino terciário ofertados nas Universidades de Oxford e Cambridge.

Com pouco esforço, é fácil retroceder e verificar que a oposição entre conhecimentos abstratos e práticos já se verificava no currículo medieval, cindido entre Artes Liberais e Artes Mecânicas. As artes liberais (organizadas nas famosas sete disciplinas que formavam o *Trivium* e o *Quadrivium*) recebiam esse nome por serem, afinal, as artes essenciais para a formação dos *homens livres*; ao passo que as mecânicas eram marcadas

⁹⁷ Utilizarei a expressão inglesa *tracking* ao invés de sua tradução “rotas educacionais” por ser mais utilizada e compreendida como termo técnico nos estudos de Estratificação Social.

como servis e vulgares. Esse será o eixo básico de todo dualismo educacional posterior. Mas o retrospecto poderia nos levar até a Antiguidade, se assim desejássemos.

O ponto fundamental e original da educação prussiana mencionada é uma série de rupturas com o modelo medieval: a proposição de que o Estado deve zelar pela educação do povo, fornecendo ensino público e financiado também publicamente (a partir dos impostos), por um corpo de profissionais treinados e não religiosos. A peculiaridade, a partir de então, é que o fechamento e a abertura educacionais se tornarão matéria governamental. Os dualismos entre conteúdos abstratos e práticos, entre exclusividade e mobilidade, se transferirão para os desenhos de *sistemas de ensino*. É somente assim que a educação pode passar de “um hábito que os nobres tinham” para uma característica eventualmente compartilhada por todos os membros da comunidade societal (naquela acepção de Parsons)⁹⁸. Apenas nessa ordem das coisas faz sentido perguntar: se a educação se tornar acessível a todos, nos tornaremos todos nobres? É também apenas nessa ordem (que, ao menos formalmente, abole atestados de ancestralidade e os critérios adscritivos de estratificação) que faz sentido questionar o dualismo educacional – afinal, a princípio, somos todos *livres*.

A questão da educação como passaporte para uma ordem de *status* superior é o que parece ter inicialmente motivado Theodore H. Marshall a escrever seu clássico *Cidadania e Classe Social* (1967). Na origem, aquele trabalho foi apresentado como palestra na Universidade de Cambridge, em 1949, em homenagem a Alfred Marshall – o economista do XIX, a quem, em conjunto com o francês Léon Walras e o italiano Vilfredo Pareto, atribui-se as fundações do modelo matemático-marginalista-neoclássico da Economia contemporânea. T.H. Marshall elogia a preocupação social pioneira de A. Marshall àquela época – embora, deve-se ressaltar, o som do operariado, na sala ao lado, batendo com força à porta, já era expressivo. Segundo T.H. Marshall, o problema da conversão dos

⁹⁸ Ver Capítulo 1 desta tese.

trabalhadores comuns em cavalheiros era a forma pela qual Alfred Marshall pôde frasear o problema da generalização da inclusão nos termos de seu tempo:

O problema [...] não é se, em última análise, todos os homens serão iguais – certamente que não o serão – mas se o progresso não pode prosseguir firmemente, mesmo que vagarosamente, até que, devido à ocupação ao menos, todo homem será um cavalheiro. Afirmo que isso acontecerá (Alfred Marshall *apud* MARSHALL, 1967, p. 59)⁹⁹.

Alfred Marshall teria notado que, entre os artesãos mais qualificados, já estaria se disseminando a valorização da educação generalista desinteressada e do tempo livre para o lazer – ao invés de apenas a preocupação com o “mero aumento de salários e [com o] conforto material”. Mais que isso, esses trabalhadores estariam:

[...] seguramente desenvolvendo uma independência e um respeito másculo por eles mesmos e, portanto um respeito cortês pelos outros; estão, cada vez mais, aceitando os deveres públicos e privados de um cidadão; mais e mais aumentando seu domínio da verdade de que são homens e não máquinas produtoras. Estão, cada vez mais, tornando-se cavalheiros (Alfred Marshall *apud* MARSHALL, 1967, p. 60).

De fato, tornar-se cavalheiro parece aproximar-se da obtenção da plena cidadania do século XIX nestes trechos – embora não seja esse exatamente o caso (MARSHALL, 1967, p. 62). Cidadãos eram poucos, mas cavalheiros ainda menos. Eram aqueles dentre os cidadãos que gozavam de apropriados, civilizados e superiores modos de vida. Além disso, cidadania, naquele tempo, como já dito, ainda era um conceito mais restrito, não englobando o papel do Estado na garantia de condições materiais substantivas para a “plena participação na comunidade”; ou seja, direitos sociais não estavam no pacote. Desejar que aquela forma superior de inclusão fosse estendida a todos, estabelecendo uma camada básica de igualdade ainda mais profunda, e desejar ainda que o sistema de classes

⁹⁹ Utilizo aqui dos trechos extraídos por T.H. Marshall e não da obra original de Alfred Marshall porque, por ora, o diálogo é intencionalmente mediado pelo primeiro. É a relação entre educação e inclusão – num sentido mais próximo do debate sobre cidadania – que me interessam. Assim, o Alfred Marshall com quem agora travo a discussão é aquele que figura já apropriado por esse contexto.

permitisse o alívio do trabalho pesado e a apreciação dos bens culturais e do lazer era, na realidade, bastante radical. É claramente perceptível o agudo contraste entre as aspirações burguesas exclusivistas, tais como narradas por Norbert Elias e Fritz Ringer, e o ímpeto universalizante de A. Marshall – enfatizado por T.H. Marshall (mas é interessante verificar, no trecho transcrito acima, que também essa forma de inclusão não é o mesmo que igualdade plena – embora seja provável que as desigualdades e diferenças remanescentes que o economista tinha em mente fossem aquelas que se acreditava idiossincráticas). Mas há um elemento de continuidade importantíssimo: a valorização da educação *descolada dos aspectos meramente produtivos*.

Vimos que a educação fora a marca dos nobres – e, entre os burgueses, passou a ser a marca dos “nobres burgueses”. Não há dúvidas de que estivesse, em qualquer dos momentos acima descritos, associada a melhores posições e maiores rendimentos. Mas essa mobilidade social via educação estaria intrinsecamente atrelada à participação nos grupos de elite – que então catapultariam os “educados” às ocupações de maior prestígio, geralmente no serviço público ou nas universidades. Aí, então, mais rendimentos. Mas um processo, por certo, estava em curso. Já não era mais possível fechar a caixa de Pandora.

O sistema de ensino prussiano, abrangendo do primário ao terciário, posto a funcionar no século XVIII por Frederico, o Grande, é, sem dúvida, pilar de nossos modernos sistemas de educação de massa (BENDIX, 1977)¹⁰⁰. Mas é apenas o primeiro desenvolvimento de um processo muito maior. Reinhart Bendix associa o desenvolvimento dos sistemas educacionais ao nascimento dos Estados-Nação e à convergência de interesses políticos que a princípio seriam bastante distintos e em conflito (BENDIX, 1977, cap. 3). Do lado do déspota esclarecido e absolutista, interessava romper com o monopólio

¹⁰⁰ Ressalto algumas características já mencionadas e lhes acrescento outras: gratuito para os pobres, obrigatório para as crianças de certa idade, financiado por impostos, secular, nacionalista, ministrado por professores profissionais. Elementos que até hoje caracterizam a moderna oferta de ensino em todos ou quase todos os lugares. E vale mencionar que, ao menos até a derrota para Napoleão, o sistema de início não era tão radicalmente dualista – e já vinha obtendo sucesso na ampliação da educação para fatias cada vez maiores de sua população.

religioso na oferta educacional, superando a divisão entre os “reinos” da matéria e do espírito. Buscava, em suma, a construção de um consentimento unívoco, da lealdade dos súditos – sem mediadores (i.e. sem o clero). Pelas elites mais conservadoras, envolvendo especialmente aqueles ao redor dos reis, a educação era vista como uma possível contenção ao “desregramento inerente” daqueles pertencentes aos estamentos mais baixos. Da parte dos liberais, a educação era uma pré-condição para garantir a igualdade de concorrência – inclusive quanto às possibilidades de acesso aos direitos civis e recursos jurídicos que eventualmente pudessem proteger liberdades legalmente determinadas. Da parte dos populistas, a educação era uma dessas “amenidades da civilização” que deveria ser compartilhada pelas massas que ajudaram a criar a riqueza da nação. Ademais, havia ainda o caso das disputas religiosas e do pluralismo de valores crescentes; de modo que o fornecimento estatal de instrução *laica* – para além de agradar absolutistas, liberais e ateus – convinha também por estabelecer um campo cultural pretensamente neutro.

Por todas essas razões, fornecer publicamente ensino à população parecia cada vez mais necessário e interessante.

4.3. Educação para cidadãos: um sonho americano

O modelo prussiano se propagou e influenciou sistemas alhures. Primeiro na Europa continental, depois por outras partes. Mas talvez o caso mais paradigmático tenha sido o dos Estados Unidos. O famoso reformador novecentista Horace Mann, que pregou uma educação de massas e que foi um dos líderes do *Common School Movement*, de fato viajou à Alemanha na década de 1840 para conhecer o sistema de ensino e voltou encantado. Insistiu então em uma educação obrigatória e bancada pelo Estado, a partir de impostos específicos – o que, aos poucos, acabou se disseminando. Aliás, disseminou-se tanto que os Estados Unidos foram elevados ao estatuto de caso exemplar de educação pública; acima até mesmo do alemão, que lhe serviu de inspiração. Esta parada no caso americano

justifica-se por toda influência que passou a exercer, logo em seguida, no debate sobre educação e que perdura até os dias de hoje. Argumentarei adiante que a história e o modelo americano estão, além disso, na base das teorias econômicas e sociológicas contemporâneas sobre a relação entre educação, trabalho e renda – e certos aspectos das suas hipóteses e explicações são melhor compreendidos à luz desse recurso ao passado.

Para ser justo, a história relevante começa antes de Horace Mann e da notícia que teve sobre o ensino dos germânicos. Thomas Jefferson, apenas um pouco depois da independência dos EUA, tentara emplacar projetos de educação de massa (GOLDIN; KATZ, 2009, p. 135–136). Compreendia que um mínimo de instrução generalista era fundamental para a prática democrática então nascente. Pretendeu tornar gratuita e obrigatória a frequência à escola por pelo menos três anos para as crianças (que fossem, obviamente, livres e brancas)¹⁰¹. Para os alunos *do sexo masculino* que se destacassem, educação distinta e avançada seria ministrada – permitindo que daí emergisse uma elite fundada em bases pretensamente meritocráticas, financiada por fundos públicos. Jefferson, contudo, não logrou aprovação de suas propostas no Congresso; nem mesmo quando presidente. A ideia de que todos os cidadãos, por meio dos seus impostos, pagassem pela educação de crianças de outras famílias não agradava o espírito liberal – com sua característica aversão com respeito a um Estado controlador – que já se firmava desde as épocas de revolta contra a metrópole inglesa¹⁰².

Algumas décadas mais tarde, quando Horace Mann assumiu um cargo análogo ao de Secretário da Educação do estado de Massachusetts, em 1837, alguns desses assuntos já estavam sobre a mesa e alguns princípios assentados – e outro educador, John Griscom, também já havia se enamorado do sistema prussiano; isso em 1818. Mann via na educação

¹⁰¹ A educação das mulheres e dos negros foi alvo (e ainda é) de muitos debates políticos e acadêmicos acalorados, que não vêm ao caso por ora.

¹⁰² Outros americanos também reconheciam que a educação poderia desempenhar um papel fundamental para a construção da nação. Destaca-se o nome de Noah Webster, que investiu muitos esforços na elaboração de uma gramática própria da língua inglesa, que estabelecesse uma identidade americana distinta da britânica desde a ortografia até a pronúncia dos fonemas. Até os livros didáticos deveriam ser outros.

um bem cívico, que preservaria a república, trazendo benefícios em termos de valores, solidariedade, bem como na esfera econômica (GOLDIN; KATZ, 2009). O *Common School Moviment*, do qual era um dos cabeças, foi uma ampla tentativa de estabelecer um sistema público de ensino – e talvez tenha sido o primeiro movimento social de massa pela educação. Mann teve sucesso local enquanto político das redondezas de Boston. Mas foi principalmente através de seus relatórios anuais ao *Massachusetts Board of Education*, bem como por meio de seus artigos nos “*Common School Journals*”, que Mann exerceu grande influência no debate nacional.

Ao final do século XIX, de fato, os Estados Unidos já apresentavam resultados educacionais destacáveis – inclusive para os padrões de hoje. Em torno do ano de 1900, um adulto branco possuía entre oito e nove anos de estudo e um negro entre cinco e seis (GOLDIN; KATZ, 2009, p. 23). No Brasil, apenas 100 anos depois vamos atingir resultados semelhantes. Mas os EUA avultavam-se mesmo se comparados aos países europeus – dentre eles, além da Alemanha, também sua antiga metrópole, a Inglaterra. Os economistas Claudia Goldin e Lawrence Katz, num exercício ao mesmo tempo analítico e patriótico (o livro é um grande e aberto enaltecimento da liderança americana), enumeram o que chamam de “virtudes” que teriam facilitado aos Estados Unidos essas realizações; querem, pois, explicar a origem do que consideram um sucesso.

Em primeiro lugar¹⁰³, a provisão pública descentralizada e financiada localmente. A rejeição ao poder do governo central levou ao estabelecimento de Distritos Escolares. As autoridades locais tinham a possibilidade de impor taxas e impostos para alimentar fundos educacionais dirigidos apenas às escolas da região. Multiplicam-se, em decorrência, iniciativas rizomáticas, com grande capilaridade. Em segundo lugar, foram crescentemente abolidas as taxas pagas diretamente pelas famílias dos alunos como custos educacionais

¹⁰³ Goldin e Katz enumeram seis “virtudes”, mas tratam das duas primeiras juntamente – ainda assim, seguem a numeração. Farei o mesmo, tratando os dois primeiros pontos (descentralização da oferta e do financiamento) conjuntamente; mas não seguirei a enumeração dos autores. Deste modo, apresento cinco pontos, ao invés de seis.

diretos (matrículas, mensalidades etc.) – uma medida de abertura e inclusão socioeconômica. Em terceiro lugar, houve separação oficial e precoce entre religião e Estado, possibilitando oferta de ensino laico, potencialmente universal (ainda que conflitos religiosos tenham marcado o avanço educacional americano). Em quarto lugar, tratava-se de uma educação um pouco mais neutra com respeito ao gênero. Isto é, meninos e meninas frequentavam os mesmos estabelecimentos – num regime de *coeducação*, como se costuma dizer; contrastando-se à típica exclusão das mulheres. Na realidade, a implementação disto foi gradual e seguindo os níveis de ensino: primeiramente para as séries elementares e assim por diante. Desse modo, já em 1880, não havia diferenças substantivas nos anos de estudo por grupos de sexo para pessoas de até 15 anos de idade. Em 1900, a proporção de mulheres com ensino secundário completo chegava até a superar a dos homens (GOLDIN; KATZ, 2009, p. 153). Havia, no entanto, segregação com respeito ao tipo de educação oferecida (cursos e disciplinas específicos para os gêneros); algo que caracterizou também o ensino superior. Ainda assim, em menor grau do que na Europa. Por fim, em quinto lugar, Goldin e Katz apontam o caráter indulgente (*forgiving*) e aberto do sistema, com poucos testes padronizados e possibilidade de continuar os estudos mesmo sem o desempenho suficiente. Nisso o modelo americano difere frontalmente do alemão (no qual o *Abitur* e os exames de admissão eram marca e orgulho nacional) e de quase todos os outros; como o francês, o inglês e, como veremos adiante, do brasileiro. A consequência prática é a substantiva redução das repetências e da evasão.

Vale acrescentar ainda um aspecto que julgo central e talvez até mais importante para a comparação internacional: a ausência de grandes poderes de caráter aristocrático e feudal – em especial, de oligarquias que exercessem extrema dominância política e econômica local; ao menos nos estados do Norte. Na ausência de nobreza, a educação nunca foi tão marcadamente atributo de distinção e bacharelismo com a mesma intensidade do que alhures. Além disso, o aspecto competitivo daquele modelo federalista específico,

que possibilitou provisão e financiamento público local, possivelmente só pôde vigorar num ambiente assim, não oligárquico. Essas conjecturas recebem alguma corroboração se as contrastarmos com o caso dos estados do Sul dos Estados Unidos, onde tais condições não estavam presentes¹⁰⁴. E é justamente ali que vemos maior atraso (relativo) nos resultados educacionais (GOLDIN; KATZ, 2009, p. 156–157). Foi apenas depois da Guerra Civil, por imposição dos estados vencedores, que o avanço educacional do Sul acelerou-se; porém, vindo a convergir apenas na segunda metade do século XX.

Toda a estória otimista contada por Goldin e Katz é uma narrativa de equalização promovida de modo generalizado pelo sistema educacional. Teriam os Estados Unidos, afinal, constituído uma sociedade de cavalheiros? Não é assim que Samuel Bowles e Herbert Gintis contam sua versão dos fatos em *Schooling in Capitalist America* (1976). Observam que o Norte, em especial naquela região de Boston, onde atuava Horace Mann, estava se industrializando muito rapidamente e trazendo, com isso, a elevação dos níveis de desigualdade (em vários sentidos e, especialmente, de renda). Os autores transcrevem diversos relatos e trechos de documentos do século XIX nos quais industrialistas, agentes do governo e educadores ressaltam a utilidade da educação para a construção do *consentimento* dos cidadãos com respeito à ordem desigual em que viviam. Destacavam os ganhos em termos de obediência e subordinação. Horace Mann teria sim se preocupado com a desigualdade crescente e com a “dominação do capital e a servidão do trabalho” (BOWLES; GINTIS, 1976, p. 166), mas negava veementemente a necessidade do antagonismo entre os estratos – classes – e pressupunha que a educação poderia ser o agente de equilíbrio social; ou, nas suas palavras, “*the balance wheel of the social machinery*” (BOWLES; GINTIS, 1976, p. 166). A causa da educação pública, deste modo, parece ter sido endossada também porque promovia a legitimidade do industrialismo nascente – e sua bandeira será usada contra o agrarismo da ordem anterior.

¹⁰⁴ E cuja configuração agrário-exportadora-escravagista-oligárquica aproximava-se, em graus, daquela do Brasil.

Randall Collins, em *The Credential Society* (COLLINS, 1979), vem adicionar ainda mais matizes à estória, apontando fechamentos persistentes e até mesmo a construção de novas prerrogativas exclusivas. Começa por apontar que o currículo clássico e especificamente acadêmico (incluindo aspectos do *Trivium* e do *Quadrivium*) foi uma herança colonial que perdurou nas diretrizes do ensino mesmo após a independência. E indica que, já naquele tempo, havia aspectos de dualismo: ensino elementar (letramento) e aprendizagem profissional prática aos pobres; gramática latina e tutoria particular para os ricos. Os reformadores educacionais do século XIX foram justamente os descendentes da elite colonial que conferia importância à formação clássica. E, por isso, afirma Collins, houve opositores à proposta da educação pública e ao grupo que ela representava – em especial, a oposição advinha de pobres e fazendeiros, que não faziam parte daquele seleto clube¹⁰⁵. Havia outro impasse não menos importante. Apesar da origem elitista, o ensino generalista americano, no seu início, não fornecia certificações ou diplomas; além disso, como mencionado, inexistiam também testes e exames nos quais a aprovação pudesse garantir *status*. Desta forma, pelos pobres o currículo acadêmico era visto como excludente, entre as classes médias e a elite, como pouco atrativo e prestigioso. Exclusiva demais para os de baixo, exclusiva de menos para os de cima. O ensino vocacional, por sua vez, era visto como um tipo de educação a ser ministrada a infratores e delinquentes – o que de fato tinha lugar em reformatórios¹⁰⁶. Havia, no mínimo, um problema de inadequação entre oferta e demanda nos primórdios desse caso paradigmático da educação democrática – e por razões nada “virtuosas”.

Na verdade, Goldin e Katz desconsideram o processo de ressignificação dos ensinamentos acadêmicos e vocacionais que estava em curso ao mesmo. Foi preciso, segundo

¹⁰⁵ Mas, mesmo entre industrialistas, faltava consenso quanto à necessidade de financiamento público, baseado em impostos.

¹⁰⁶ Veremos adiante que esse mesmo estigma da educação profissionais vigorou no Brasil. O paralelo com a discriminação que ocorria, na Inglaterra, com respeito aos beneficiários das *Poor Laws* não é, de modo algum, fortuito. Trata-se da mesma “marca do fracasso” que caracteriza os que se valem do assistencialismo e da filantropia.

Collins, que os graus de exclusivismo dos diferentes níveis e modalidades de ensino encontrassem seu ponto ideal. O caso vocacional é até curioso e ilustrativo. Lembro-nos, trata-se exatamente da modalidade mais estigmatizada, descendente das Artes Mecânicas. A valorização de alguns tipos de educação prática decorreu diretamente da *profissionalização* das categorias ocupacionais a que estavam relacionados. Ou seja, o fechamento ocupacional (no mesmo sentido empregado por Kim Weeden, 2002) acabou por imprimir símbolos de exclusivismo e prestígio às atividades ocupacionais daqueles indivíduos propriamente educados em ramos vocacionais específicos. Isto se fez através da elaboração de currículos formais avançados e do estabelecimento da necessidade de certificação compulsória para o exercício da atividade; frequentemente por meio do estabelecimento de órgãos reguladores/fiscalizadores e associações de classe. As ocupações em pauta eram, obviamente, a medicina, a advocacia e a engenharia. Nos Estados Unidos (COLLINS, 1979), como no Brasil (COELHO, 1999) e noutras partes (ABBOTT, 1988), essas foram por muito tempo profissões meramente “práticas”, cujo aprendizado fundamental se dava no próprio trabalho (*on-the-job*). Agora não mais. Eis que emergem dos trabalhos manuais, antes desvalorizados, algumas das *Profissões Liberais* – isto é, o uso prático e ocupacional que fazem os “homens cultos” formados nas Artes Liberais. Artes Mecânicas ou desprovidas de caráter acadêmico que se transmutaram – e então esse tipo bastante específico de ensino vocacional passou a ser atrativo aos olhos das classes mais altas.

O caso narrado por Collins que considero mais curioso é o da engenharia – justamente porque traz à baila todos os símbolos nobrescos, contraditórios nos casos europeus. Nos finais do século XIX, engenheiros americanos tentavam se distanciar dos meros trabalhadores manuais. Se negaram a ter a sua formação especializada considerada como de nível secundário, passando a fornecer seus treinamentos apenas nas instâncias de educação superior. “Nenhum padrão de gentileza, nenhum posto de nobreza pode ser considerado alto demais para uma profissão que guia a civilização do mundo”, assim

afirmou o presidente da Associação Americana de Engenheiros, em 1891, numa comunicação cujo título não poderia ser mais sugestivo: “*The Engineer as a Scholar and a Gentleman*” (COLLINS, 1979, p. 113). Nela devemos ler: práticas ocupacionais utilitárias e típicas de uma sociedade de mercado (logo, em princípio, *abertas* – no sentido tratado no primeiro capítulo) concebidas agora como conhecimento acadêmico (erudito e não aplicado) e como característica de distinção e exclusividade dos nobres (burgueses). Assim observamos que, nos EUA, a educação, fundamental para a construção do Estado-Nação e atributo básico do cidadão, servia, de fato, para transformar certo grupo de indivíduos em cavalheiros.

Nada disso nega que na história dos Estados Unidos existam aspectos igualitários na difusão educacional. Mas é preciso ler Goldin e Katz *cum grano salis*. De fato, a pressão precoce para universalização dos níveis mais básicos de ensino, fortemente guiada por ideais de igualdade de oportunidades, bem como a inexistência de uma nobreza e estamentos nos mesmos moldes que na Europa acabaram por não produzir um elitismo tão pronunciado. Mas isso não quer dizer completa ausência de elitismo. A educação era “estratificadora” mesmo no país onde pretensamente teria se expandido da forma mais democrática.

Nascido na Alemanha, é apenas no solo americano que o ideal da educação de massa e a perspectiva de que a formação generalista é atributo básico da cidadania passarão a se desenvolver e, a partir dali, se difundir. Mas educação de massa, ao menos segundo a perspectiva sociológica aqui adotada, não é o mesmo que igualdade social. Inclusive, mesmo nascendo num solo relativamente igualitário, pode ser que venha a criar desigualdades que antes estavam ausentes – ou pode ser que só venha a se tornar interessante *porque* desigual.

De qualquer sorte, é de fato surpreendente a prioridade que adquirem as pautas de expansão do ensino nos EUA. Os próprios alemães, no início do século XX, visitando o

sistema americano que haviam inspirado muitas décadas antes, ficaram admirados com o que encontraram. E da mesma forma se encantaram brasileiros, como Anísio Teixeira – talvez o mais igualitarista dos reformadores educacionais brasileiros. Queriam todos saber e repetir a fórmula do conto do “nascimento da nação”. E, na alvorada do século XX, uma série de intelectuais liberais se encarregaram da divulgação dessas ideias e projetos progressistas de reforma da educação (John Dewey, Charles Elliot, Alfred North Whitehead, William James, entre outros). Em especial, *Democracy and Education* de Dewey (2004 [1916]) se tornou um clássico e um ideal normativo para a posteridade.

Dewey fora professor de Anísio Teixeira (também de Gilberto Freyre) na Universidade de Colúmbia – e dessa relação nascem diversas inspirações e ideais que depois viriam a influenciar as políticas brasileiras. Em correspondência a Fernando de Azevedo – figura com quem, posteriormente, liderará movimentos pela democratização do ensino no Brasil – Anísio versa sobre o encanto com o percurso americano, assunto com o qual tornou contato durante o ano acadêmico de 1928-9, em que passou no *Teacher's College*. Ali, num trecho que particularmente aprecio, condensava toda essa história nuns poucos parágrafos e confessava a sensação de impotência frente à monstruosa quantidade de trabalho por fazer. Simultaneamente, no entanto, era acometido por grandes esperanças – essas, inspiradas por Dewey e pelo caso americano:

O exame diário do trabalho gigantesco dos Estados Unidos em matéria de educação, a visão do que ele envolvia de complexidade, de conhecimento especializado e dinheiro, a compreensão mais viva desse exasperante determinismo econômico do progresso moderno, me haviam feito, deixe que lhe diga, meio cético a respeito da possibilidade de uma obra educativa séria em nosso meio. Mesmo que nos sobrasse dinheiro, faltava-nos o conhecimento técnico e especializado, para realizar uma obra que é essencialmente uma obra de cooperação e de grupo. Cheguei mesmo a pensar que era cedo para um trabalho de renovação propriamente da escola. [...] Por outro lado, vi como a circunstância de não haver propriamente uma tradição educativa em nossos centros e de estarem as nossas escolas de algum modo por fazer, lhes pudera dar uma liberdade de organização e de renovação, que em outros países só seria possível, revolucionariamente. Li na viagem o seu Regulamento e nele confirma o paradoxo de Dewey, de que as nações novas e menos adiantadas têm hoje melhores oportunidades educativas que os países de progresso amadurecido e isso porque naquelas a renovação não tem os empecilhos que encontra nas

tradições e nos interesses das velhas correntes e velhas máquinas de educação desses outros países que começaram mais cedo. (Anísio Teixeira *apud* O'NEIL, 1972, p. 126–127)

4.4. Educação para os brasileiros: uma epopeia

4.4.1. Dos primórdios ao fim do Império: nossos nobres bacharéis

Ao ler o depoimento de Anísio Teixeira ao amigo Fernando Azevedo, podemos ser tentados a pensar, pelas dificuldades ainda existentes na implantação de um sistema de ensino universal e de qualidade uniforme, que talvez seja o caso de o Brasil já ter nascido velho; e que, talvez, já em sua juventude imperial, apresentava, ao menos em “espírito”, a mesma idade dos “países que começaram mais cedo”. Obviamente, qualquer simplificação do gênero – apesar do apelo literário – é analiticamente inadequada. Entretanto é possível elencar evidências observáveis de esforços estrategicamente delineados de transplantar para cá aspectos hierárquicos do regime português, do velho mundo. Seja porque determinadas instituições e grupos de elite foram de fato trazidos e instalados aqui, seja porque bloqueios e imposições impostas pela metrópole ecoaram e ecoam suas consequências autoritárias através dos tempos.

Em Portugal, como noutras partes da Europa, educação também era para nobres. Inclusive, na contra-tendência do renascimento e do pré-Iluminismo, o ensino lusitano apresentou humores de fechamento e elitização nos séculos XVII e XVIII, de forma que nessa época os conteúdos se tornaram mais escolásticos e clássicos do que havia sido duzentos anos antes (cf. TOBIAS, 1972, cap. 2). O monopólio educacional pela religião, como vimos, foi largamente difundido pelos países. Mas em Portugal havia algo mais: o Padroado; instituição derivada de uma série de acordos entre o Vaticano e os reis da Península Ibérica desde os séculos XIII e XIV. Ao longo das concordatas, o rei tornava-se representante do papa em seus territórios, o Catolicismo a religião oficial, o clero seria incorporado ao funcionalismo, o financiamento público nutria a Igreja e a expansão

portuguesa seria também uma contínua cruzada (cf. BARBOSA, 2011, p. 93ss). A presença jesuíta no Brasil é, em parte, decorrência desse contexto. Daí também decorre o monopólio especificamente *católico e estatal* do ensino, sem, por exemplo, o pluralismo religioso que caracterizou os EUA, que favoreceu a emergência de escolas primárias e superiores confessionais. Isso, em parte, correlaciona-se com a apreciação do currículo clássico e com a rejeição da ciência moderna, comparativamente maior entre os lusitanos (CARVALHO, 2012; TOBIAS, 1972)¹⁰⁷.

A cena muda após as reformas de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal; “déspota esclarecido” português, responsável pela propagação de ideias iluministas nos sistemas de ensino coloniais e principalmente no metropolitano (CUNHA, 2007, cap. 1; SAVIANI, 2013, cap. 5). Um conjunto de reformadores precedeu ou acompanhou Pombal – e o grupo recebia a alcunha de “estrangeirado”, pelos vínculos que mantinham com outros países europeus (como a França, por exemplo) onde aquelas ideias se desenvolveram mais. O propósito de Pombal foi o de promover educação mais empírica e utilitarista. Para isso, restringiu o poder da Igreja, desmobilizou ordens e associações de nobres e se esforçou para centralizar a governança da educação. Os impactos positivos, no entanto, estiveram mais concentrados em Portugal, onde houve substantiva revisão da estrutura curricular e organizacional de todos os níveis de ensino. No Brasil, o impacto maior decorre da expulsão dos jesuítas em 1759 – mas isso, ao invés de iniciar oferta pública de educação ou a extensão da oferta privada, simplesmente causou desestruturação e vazio (AZEVEDO, 1971)¹⁰⁸.

¹⁰⁷ José Murilo de Carvalho (2012) aponta, por exemplo, que “a luta contra o cartesianismo foi particularmente intensa e culminou com a tentativa dos jesuítas de expulsar de Portugal os padres do Oratório, conhecidos por sua maior abertura às novas idéias” (p. 66).

¹⁰⁸ Fernando de Azevedo conta que “[...] com a expansão dos jesuítas, o que sofreu o Brasil não foi uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico. Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou substituiu por um outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a sua extensão” (1971, p. 45).

O ideal nobresco associado à educação fora também comum em Portugal, onde se discutia qual ciência seria mais adequada a um *cavalheiro* (TOBIAS, 1972). A reforma de Pombal deslocou o debate, retirando o foco da escolástica e tentando acertar o passo com as ciências modernas. Mas não houve sucesso no estabelecimento de uma educação vocacionalmente orientada, mas de reformas que mantiveram o caráter especificamente acadêmico.

As elites brasileiras iam à metrópole para os estudos superiores. José Murilo de Carvalho acentua a importância da formação centralizada em Coimbra na constituição da identidade da nossa classe política e de nosso funcionalismo público (CARVALHO, 2012). De certa forma, o esforço aberto era o de transplantar para o Novo Mundo aspectos da Corte. Não à toa, estudar era “formar-se nobre (português)” e “desabrasileirar-se” (TOBIAS, 1972, p. 130). Por isso, a educação adquirida além-mar era canal estratégico de mobilidade, facultando a passagem do contato direto com o sistema agrário e escravista para os salões e para a burocracia. José Murilo sublinha ainda que a formação centralizada na metrópole foi crucial para a manutenção da unidade e identidade da elite governante brasileira. O reino português não facilitou a abertura de escolas e outras instituições de ensino em suas colônias. A título de ilustração, em torno de 1822, ano de nossa independência, no conjunto dos países da América espanhola havia em torno de vinte e sete universidades, enquanto, no Brasil, nenhuma (CUNHA, 2007, p. 15). Nos Estados Unidos, entre faculdades e universidades, contávamos entre quarenta e cinquenta (COLLINS, 1979, p. 119). Se considerarmos os cursos de nível superior não universitários, observaríamos aqui quatro ou cinco, todos eles datados de depois da chegada da família real. Em 1808, fundam-se as *cadeiras* de anatomia no Rio de Janeiro e na Bahia. Em 1810, é a vez do ensino de engenharia na Academia Real Militar. Em 1813, a cadeira de anatomia do Rio de Janeiro evolve para a Escola de Medicina – e o mesmo processo repete-se em 1815, com a Escola de Medicina da Bahia. (cf. CUNHA, 2007, p. 91ss).

O ensino primário e secundário manteve-se fundamentalmente religioso no Brasil, mesmo após o período pombalino. O Estado Português avançou na implantação de Escolas de Primeiras Letras, distribuídas entre a metrópole e a colônia – mas 90% dos professores e aulas estabelecidas por essas iniciativas ficaram na sede do império; o resto se dividindo entre o Brasil e as cinco colônias na África (SAVIANI, 2013). Ainda assim, houve problemas no financiamento dessa iniciativa e o “Subsídio Literário”, imposto fixado para esse fim, não funcionou adequadamente. O sistema público de ensino seguia desestruturado e a elite se educava com tutores particulares (CARVALHO, 2012).

Com a independência, inicia-se o debate sobre o desenho da oferta de educação no Brasil pelo governo autóctone. Já na Constituinte de 1823, os reunidos em assembleia tentaram estimular a elaboração de um “Tratado Completo de Educação da Mocidade”, que teria em vista a organização de um sistema de escolas públicas em todo o território nacional (SAVIANI, 2013, p. 119). Mas não houve muito sucesso e a proposta foi deixada de lado. Com a dissolução da Câmara e a outorga da Constituição em 1824, por D. Pedro I, as discussões sobre tema foram suprimidas da carta – e o único vestígio, tornado oficial, foi um trecho do Artigo 179, em que lemos: “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (BRASIL, 1824). Não houve, contudo, qualquer desenvolvimento sobre como tornar esse preceito operacional.

O historiador José Antônio Tobias afirma que era muito grande a influência do modelo educacional elitista português, onde as ideias do educador Ribeiro Sanches – admirado pelo Marques de Pombal – parecem ter encontrado solo fértil. De acordo com esse último, nos conta Tobias,

No ensino primário, “devem ser afastados”, das “escolas de ler e escrever”, todos os filhos de pobres e de pessoas do campo, porque se estes se alfabetizarem, ou deixarão o campo, ou quererão ser outras coisas e não pescadores, ou roceiros, ou de ofícios humildes, como seus pais. “E esta é a origem por que os filhos dos lavradores fogem da casa de seus pais: *o remédio seria abolir todas as escolas em semelhantes lugares*”. Meio eficiente, pois, de curar o referido mal é que não houvesse escolas públicas nem particulares, por dinheiro

ou de graça, nas aldeias e nos lugares que contassem somente duzentos fogos”. (TOBIAS, 1972, p. 119–120)

Décadas depois da publicação das *Cartas sobre a Educação da Mocidade* de Ribeiro Sanches, talvez essa fosse a inspiração subjacente a orientar a interpretação do Artigo 179 da Constituição de 1824. Corroborando essa leitura sobre a prioridade dada à educação das elites, observamos que se iniciaram, logo após a outorga, os debates sobre a criação das Faculdades de Direito de Olinda (que depois seria transferida para Recife) e de São Paulo. Não apenas os médicos, mas também os nossos nobres bacharéis precisavam agora ser brasileiros. Isso de fato ocorre e ambas as escolas são fundadas em 1827 (CUNHA, 2007).

Naquele mesmo no mesmo ano foi baixada a Lei de 15 de Outubro, que determinava, conforme seu artigo primeiro, a abertura de Escolas de Primeiras Letras “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos” (BRASIL, 1827). Essa iniciativa, no entanto, não foi bem sucedida na prática; não havendo de fato emergido um sistema de ensino nacional (SAVIANI, 2013) – seria o espectro de Ribeiro Sanches? O Ato Adicional à Constituição de 1834 acabou por oficializar a desobrigação do governo central com respeito ao provimento do ensino básico, delegando-o às Assembleias Provinciais (também criadas pelo mesmo Ato)¹⁰⁹. Essa lei, porém, não estabeleceu competência privativa das províncias quanto a essa matéria, abandonando as Escolas de Primeiras Letras ao vazio legal. Pela omissão, a educação do Brasil recém independente se torna prerrogativa exclusiva.

No Império, houve ainda duas reformas educacionais que tentaram viabilizar o ensino público. A primeira delas, restrita ao município da Corte, o Rio de Janeiro, data de 1854. De autoria do ministério de Couto Ferraz, o Decreto 1.331-A regulava os níveis primário e secundário e, além disso, determinava a obrigatoria frequência à escola pelas

¹⁰⁹ No §2 do artigo décimo, lemos que às Assembleias cabe legislar “sobre instrução publica e estabelecimentos proprios a promover-a, não comprehendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Juridicos, Academias actualmente existentes e outros quaesquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem creados por lei geral” (BRASIL, 1834).

crianças livres maiores de sete anos de idade – embora o conteúdo do dispositivo pressupusesse um recorte claramente classista, supondo o pagamento de multas em caso de não cumprimento; o que, obviamente, não concernia à população pobre¹¹⁰. Ainda que de âmbito restrito, a Reforma Couto Ferraz serviu de inspiração para a regulação em algumas províncias. Porém, os dados do Recenseamento Geral do Império, dezoito anos depois, não parecem indicar sucesso das iniciativas, como mostra a Tabela 4-1 Apenas uma em cada seis das crianças *livres* e em idade escolar (i.e. entre 6 e 15 anos) efetivamente frequentava um estabelecimento de ensino.

Tabela 4-1 – Frequência à Escola pela população livre com entre 6 e 15 anos de idade. Brasil, 1872¹¹¹

	Masculino		Feminino		Total	
	<i>Freq.</i>	%	<i>Freq.</i>	%	<i>Freq.</i>	%
<i>Frequenta</i>	155.651	16,5	165.098	17,2	320.749	16,9
<i>Não frequenta</i>	786.131	83,5	795.574	82,8	1.581.705	83,1
Total	941.782	100,0	960.672	100,0	1.902.454	100,0

Fonte: Elaboração própria a partir dos Quadros Gerais do Recenseamento Geral do Império de 1872

Mas um aspecto daquela lei do Município da corte parece ter tido respaldo ou refletir o estado da nação. Seu Artigo 69 estabelecia que a escolarização de escravos era proibida; assim como a de crianças com doenças contagiosas e daqueles que não tiverem sido vacinados: “*Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas: § 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas; § 2º Os que não tiverem sido vacinados; § 3º Os escravos*”. Talvez seja essa a primeira aparição oficial, em legislação educacional brasileira, da associação escravismo-higienismo, que caracterizará por muito tempo e explicitamente formas de nossa governança. Essa força sequer partia das políticas educacionais – decorre diretamente da institucionalização da medicina como profissão (cf. COELHO, 1999, cap. 4), uma

¹¹⁰ “Art. 64. Os paes, tutores, curadores ou protectores que tiverem em sua companhia meninos maiores de 7 annos sem impedimento physico ou moral, e lhes não derem o ensino pelo menos do primeiro grão, incorrerão na multa de 20\$ a 100\$, conforme as circumstancias” (BRASIL, 1854).

¹¹¹ A partir do Recenseamento Geral de 1872 não é possível saber o nível de ensino frequentado.

lampejos de Eugenia *avant la lettre*. Fato é que, sob essa legislação ou não, a condição de alfabetização da população em geral, no mesmo período, dá a ver quão exclusiva era a educação, mesmo no seu grau mais elementar. Entre os escravos, 0,1% sabiam ler: a lei seguida à risca. Mas mesmo entre os livres, a cifra não é vultuosa: apenas 18,6%¹¹². Isso nos fornece um panorama bem amplo sobre o quão restrito era o grupo de elite portador de diploma superior – referido por José Murilo de Carvalho como uma “ilha de letrados num mar de analfabetos” (CARVALHO, 2012).

Tabela 4-2 – Condição de alfabetização das populações livre e escrava. Brasil, 1872

	Livre		Escrava		Total	
	<i>Freq.</i>	<i>%</i>	<i>Freq.</i>	<i>%</i>	<i>Freq.</i>	<i>%</i>
<i>Alfabetizados</i>	1.563.078	18,6	1.403	0,1	1.564.481	15,8
<i>Analfabetos</i>	6.856.594	81,4	1.509.403	99,9	8.365.997	84,2
Total	8.419.672	100,0	1.510.806	100,0	9.930.478	100,0

Fonte: Elaboração própria a partir dos Quadro Gerais do Recenseamento Geral do Império de 1872

A segunda reforma a que me referi é aquela firmada pelo Decreto 7.247 de 19 de abril de 1879. Conhecida como Reforma Leôncio de Carvalho, em homenagem ao seu principal proponente, viria a regular o ensino primário e secundário especificamente no município da corte, mas também o ensino superior em todo o império – o que, certamente, reflete prioridades políticas. Nesse documento, o teor higienista e eugênico ficou ainda mais pronunciado; a educação emerge como um remédio para as doenças da sociedade e da civilização brasileira (SAVIANI, 2013). A Reforma Leôncio de Carvalho, entre outras coisas, abriu também espaço para a educação privada, declarando a liberdade de ensino e de frequência escolas. Mas à época, é importante destacar que ainda não havia *grupos* escolares; isto é, prédios públicos e amplos que reunissem diversos turmas e classes de alunos, com um corpo de professores empregados. Os grupos se tornarão regra apenas no

¹¹² Nos Estados Unidos, em 1870, 88,5% dos brancos eram alfabetizados e 20,1% dos negros, de acordo com dados do *National Center for Educational Statistics* (https://nces.ed.gov/naal/lit_history.asp - Acesso em 28/06/2017).

início da República, a partir de 1892. Assim, a difusão do ensino foi sempre até aqui a multiplicação de professores credenciados pelo império que lecionavam em suas próprias casas ou em estabelecimentos pequenos, de apenas uma sala¹¹³. Obviamente, esse não é um desenho institucional adequado para a massificação do ensino público. É nesse contexto que devemos compreender a permissão do “ensino livre”: o crescimento de professores privados ou particulares (semelhantes aos *privatdozent* alemães). Com respeito à liberdade de frequência escolar, ela implicava, na prática, era desobrigação da matrícula e da presença física nas escolas pelos alunos. Exames e testes poderiam certificar e credenciar estudantes para as próximas etapas. Segundo Simon Schwartzman, o efeito imediato da Reforma Leôncio de Carvalho foi “a desorganização completa do pouco que havia do regime de educação centralizada, substituído pelo sistema de exames finais, cuja seriedade dependia da qualidade variável dos professores” (SCHWARTZMAN, 1979, p. 93). A experiência da expulsão dos jesuítas nos informa que essa não era a primeira vez.

Fato é que, ao fim, o balanço do Império, feito já pela República, é o de grande estagnação da oferta e do avanço educacional. O Recenseamento de 31 de dezembro de 1890 aponta que apenas 14,8% da população era alfabetizada (cifra que inclui negros e brancos). Comparando a distribuição educacional entre as províncias, observamos ainda o crescimento expressivo da concentração de alfabetizados especificamente no Distrito Federal. Em 1872, o Rio de Janeiro concentrava 2,8% da população e 6,4% dos alfabetizados. Em 1890, esses valores vão para 2,1% e 12,8% respectivamente. Ou seja, houve dispersão territorial, mas crescimento das desigualdades inter-regionais de acesso ao ensino.

Sim, a educação, no Brasil como em outros lugares, foi fundamental para a construção do Estado-Nação. Contudo, o nível de ensino que protagonizou esse processo não foi o primário, como nos Estados Unidos; mas o superior, como na Alemanha. A

¹¹³ Esse modelo de oferta educacional se perpetuou por muitas décadas a fio, principalmente nas pequenas cidades – existindo ainda hoje nas áreas rurais.

América Espanhola, dividida em quatro vice-reinados, acaba por se fragmentar em 18 países independentes no século XIX. A América Portuguesa, dividida inicialmente em Estados do Maranhão e Estados do Brasil, posteriormente em 12 capitanias hereditárias, finda convergindo para uma só nação e um gigante território. José Murilo de Carvalho, n' *A Construção da Ordem* (2012), atribui a unicidade o Império, em parte, à existência de uma elite homogênea e razoavelmente sintonizada em termos ideológicos – devido à formação superior obtida de forma centralizada na metrópole. A descentralização do ensino superior na América Espanhola teria correlação com a descentralização do ensino.

A proibição do voto dos analfabetos é um exemplo particularmente ilustrativo do uso estratégico da educação para promover fechamento e prerrogativas exclusivas. Os artigos de 90 a 97 da Constituição de 1824 especificam quem poderiam ser os votantes em cada etapa e tipo de eleição. Nas Assembleias Paroquiais (espécie de primárias locais) para Deputados Federais e Estaduais, só votavam os livres, homens, maiores de 25 anos (ou então maiores de 21 anos que fossem clérigos ou possuísem diploma de bacharel), que não fossem “criados de servir” nem religiosos enclausurados, e com renda maior do que 100 mil réis. Esse era o âmbito mais aberto e inclusivo das eleições. Nessa primeira etapa, escolhia-se eleitores que representariam as localidades na eleição de âmbito provincial, onde efetivamente se votaria para os deputados. A renda exigida na segunda instância era o dobro. Além disso, dela, (ex-)criminosos e escravos libertos estavam, de antemão, excluídos (para esses últimos, a alforria não comprava a igualdade, afinal). Em 1872, apenas 13% da população *livre* (que, por sua vez, já era um subconjunto) podia ser eleitor na primeira etapa. Com a proibição do voto dos analfabetos, em 1881, essa fração caiu para 0,8% (cf. SAVIANI, 2013, p. 165). Para se tornar elegível a um cargo, o gargalo se estreitava ainda mais: a renda era de 400 mil réis e a religião professada deveria ser obrigatoriamente a católica. Eis então o tamanho do contingente que podia gozar dos direitos políticos. O de “cidadãos plenos” certamente era menor.

4.4.2. O escorço de educação dualista no alvorecer da República

Gilberto Freyre, em *Sobrados e Mucambos* (2006), descreve um contexto de mudança correlato à Abolição, à Proclamação da República e à crescente urbanização do país. Observando as origens e os destinos da população no sistema de estratificação social, considera que está tomando lugar uma grande transformação das oportunidades sociais. É otimista ao narrar “*a ascensão do brasileiro nato e até do mulato aos cargos públicos e à aristocracia*” (FREYRE, 2006, p. 714). A figura do bacharel representava o “Brasil jovem” e o “homem fino das cidades” que fora influenciado pela Europa – e que, de volta, era o portador dos vetores de “civilização” e “afrancesamento”. A aquisição de educação, em especial superior, era a chave para abrir essas portas de mobilidade social.

Os recenseamentos populacionais de 1900 e 1920 de fato evidenciam melhoria nos indicadores de alfabetização; mas também ajudam a circunscrever e localizar a abrangência do processo descrito por Freyre. Por certo, o acesso ao ensino superior não se tornou algo generalizado. Talvez força, enquanto ativo de mobilidade, se fundasse justamente na manutenção do seu caráter exclusivo. Tão tardiamente quanto em 1960, de acordo com o Censo Demográfico, não mais do que um por cento população adulta era graduada no ensino superior. De volta ao passado, a frequência escolar das crianças de 6 a 14 anos também não havia mudado substancialmente; em 1920, apenas uma em cada cinco crianças estavam matriculadas.

Outros autores vieram a enfatizar os traços de continuidade da República com respeito ao Império (mesmo sem negar as rupturas). Victor Nunes Leal, por exemplo, em *Coronelismo, Enxada e Voto*, aponta que era comum que bacharéis fossem o “braço bem vestido e douto” de seus pais ou parentes coronéis (1949, p. 22, nota 2). A saída de cena dos coronéis e o “governo dos bacharéis” (FAORO, 2012), em alguma medida foi uma “troca de cadeiras”. A educação era marca dessa nova elite, em grande parte concentrada

na corte ou nas principais cidades. Rui Barbosa chegou a pensar que a proibição do voto aos analfabetos poderia levar o Estado a de alavancar as políticas educacionais, na expectativa de incorporar um número maior ao rol dos eleitores; mas não foi o caso.

Adalberto Cardoso, em *A Construção da Sociedade do Trabalho no Brasil* (2010), argumenta que os governos brasileiros teriam caráter antissocial desde seus primórdios: “*o Estado foi construído tendo como principal contraponto inimigos internos: os escravos, o povo pobre e a sedição federalista. Um Estado liberal, portanto, construído contra seu próprio povo, ou armado para se proteger dele*” (CARDOSO, 2010, p. 87). Em sua leitura, o descaso com a educação decorreria, poderíamos dizer, da concepção restrita de cidadania. De fato, da República em diante, o esforço parece ter sido o de promover uma inclusão controlada das massas pobres, dirigindo, pouco a pouco, setores populacionais para compartimentos com distintos graus de prerrogativas sociais.

A concepção restrita de nação anunciou problemas já desde o momento, em algum ponto do século XIX, em que começou a se fiar a longa e lenta transição para o trabalho livre. O primeiro deles era a questão da mão de obra: como manter governar a massa de ex-escravos após a eventual liberdade? Como convencer o trabalhador agrícola de subsistência a se engajar na ordem mercantil? Frente ao um regime violento das relações de trabalho¹¹⁴, não era surpresa que os nascidos livres e libertos não se interessassem pelo retorno à *plantation* como assalariados. Nada dava a crer que relações se configurariam diferentes.

As estratégias de fechamento e controle das prerrogativas concedidas nesse contexto de preocupação dá-se a ver muito em diversos momentos. Por exemplo, no mesmo ano da proibição do tráfico negreiro, 1850, o governo central baixa a famigerada Lei de Terras, que proibia a aquisição de terra por posse e usucapião. Sua finalidade era impedir que ex-escravos se tornassem proprietários, “liberando-os” para o assalariamento.

¹¹⁴ Brasil teve uma das formas mais violentas de escravidão moderna. Um indicador sintético e bastante ilustrativo dá a ver essa face da história: a expectativa de vida ao nascer dos escravos era aqui de apenas 18 anos em 1872, ao passo que nos EUA, em 1850, esse valor chegava de 35,5 anos (CARDOSO, 2010, p. 60).

Mas ainda assim cresceu, aos poucos, uma grande rejeição ao trabalho livre nacional, taxado de preguiçoso, improdutivo etc. E isso abriu caminho às políticas de emprego do trabalho do imigrante Europeu. Antes da alvorada da educação como ingrediente do planejamento econômico, as políticas migratórias ocupavam a vez de investimento produtivo. Quando ainda não se “investia em pessoas”, o caso era trazer grupos com “talentos prontos” (inatos), aptidão e disposição para o trabalho – interesses guiados pelos sensores comuns dos governos acerca dos povos e raças, mas que, sabemos, no olhar da Eugenia, serão ainda racionalizados e se tornarão “científicos”.

A vinda dos europeus resolveu em parte a questão da mão de obra. Mas também ajudou a criar dilemas em meio ao novo contexto político e econômico da República. Além disso, na medida em que a urbanização e a indústria se aceleravam, demandas novas e ainda maiores por trabalhadores surgiam; de modo a fazer o problema persistir. Além disso, dinâmicas próprias de realocação da mão-de-obra imigrante nem sempre se conformavam às expectativas dos empregadores. No final do século XIX e início do século XX, parcela razoável dos estrangeiros já havia deixado os trabalhos rurais e se instalado em centros urbanos – principalmente em São Paulo¹¹⁵. Por fim, essa aglomeração dos imigrantes e das fábricas favoreceu o surgimento dos primeiros sindicatos industriais, de bases anarquistas e socialistas (CUNHA, 2005a). E, em pouco tempo, os envolvidos nessas organizações passaram também a ser mal vistos. Os imigrantes não aceitavam ser tratados como os nacionais. E é nesse contexto que explodem as primeiras greves por direitos trabalhistas e condições de vida (ou seja, por inclusão e bem-estar social). Inclusive pautas educacionais (ensino público, gratuito e obrigatório) foram levantadas. A educação era vista por eles como um direito. A grande greve geral de 1917 foi um dos estopins para que o empresariado nacional reconsiderasse a política de imigração e passe a cogitar o emprego

¹¹⁵ O município de São Paulo, entre 1890 e 1900, passa de aproximadamente 65 mil para 240 mil habitantes.

de nacionais. Mas ficava a questão como dobrar os vícios que se acreditava intrinsecamente constitutivos dos pobres brasileiros.

Contra os determinismos biológicos e geográficos, e muito antes do advento do capital humano, a educação começava a figurar como caminho para “civilizar” e construir efetivamente a nação. O problema da mão-de-obra nacional era, dentre outras coisas, um problema de qualificação e construção do consentimento. Então a questão era: que tipo de educação? Eis que o debate sobre a educação vocacional ganha, pela primeira vez, centralidade na agenda pública. A República dos primeiros anos acabará por esboçar um sistema dualista de ensino, com base na divisão clássica: de um lado, ensino generalista, currículo propedêutico e artes liberais; de outro, ensino aplicado e prático e as artes mecânicas. No Brasil, tanto quanto em outras partes, o ensino profissional era mal visto e associado à regeneração de delinquentes¹¹⁶ (CUNHA, 2005a) – o mesmo fenômeno que observamos para o caso dos Estados Unidos. Em razão disso, veremos que sua atratividade será comprometida.

Desde a colônia, os trabalhos manuais eram realizados por escravos e, por isso, estigmatizados (CUNHA, 1978, 2005b)¹¹⁷. No Império, tivemos experiências com formação compulsória da força de trabalho: por exemplo, a internação de “meninos desvalidos” em instituições e abrigos em que o ensino de ofícios era ministrado (CUNHA, 2005a). Mas ao longo da primeira década da República alguns outros empreendimentos desse tipo vão surgir e se multiplicar – embora a Constituição de 1891 não tratasse do assunto (BRASIL, 1891). O que impulsionou o ensino vocacional foi convergência de uma

¹¹⁶ Desde o século XVII, primeiramente por iniciativa do padre francês La Salle, o ensino dual se estabeleceu deste modo, associando a aplicação prática à punição, reintegração social e adequação para o público trabalhador de origem pobre. Mais tarde, diversas denominações religiosas passaram a prestar o mesmo tipo de serviço que os católicos nesse quesito, o que explica a difusão desse ideário na América do Norte. Quando explodem a questão social e as ideias socialistas (e “modernas” de forma geral), o papa Leão XIII lança a encíclica *Rerum Novarum* (1891), onde expressa a visão de que a educação profissional seria ainda adequada até mesmo para a dissolver a “perturbação em todas as classes sociais”.

¹¹⁷ “O emprego de escravos como carpinteiros, pedreiros, ferreiros, tecelões, confeitores e em vários outros ofícios afugentava os homens livres, empenhados em marcar sua distinção da condição de escravo, o que era da maior importância diante da tendência dos senhores/empregadores de ver todo trabalhador como *coisa sua*” (CUNHA, 2005a, p. 3).

série de fatores. Em primeiro lugar, a relatada a persistência do problema da mão de obra e a correlata “desordem” trazida pelas ideias subversivas dos imigrantes. Desse modo teríamos capacitação e apaziguamento do conflito social – e nisso convergiam religiosos, maçons e liberais. Em segundo lugar, a associação que se traça entre a educação e o pensamento higienista e moralizador (já de inspiração eugênica), levando a crer que o ensino de ofícios seria um remédio contra (ou ao menos amenizaria) a preguiça, a vadiagem, a delinquência, a criminalidade e a falta de civilidade. Em terceiro lugar, como ressalta Barbara Weisntein (1996), o próprio empresariado industrial pretendia ser visto e compreender a si mesmo como veículo da modernização nacional, o que fez com que a racionalização do trabalho e a promoção do ensino profissional fossem endossados por esse grupo¹¹⁸.

Mas a imagem negativa do ensino profissional não se desfaz. Além disso, os investimentos públicos na área ainda são parques e mal focalizados. Nilo Peçanha, na Presidência, chega a fundar uma Escola de Artes e Ofícios em cada capital dos estados (CUNHA, 2005a; NAGLE, 2009)¹¹⁹. Na década de 1910, no entanto, o sistema fracassa. Poucos alunos, especializações e formações industriais ofertadas em áreas sem demanda para esse tipo de trabalho; além do que, regiões industriais situadas fora das capitais não foram contempladas.

Do ponto de vista simbólico, além disso, o ensino profissional não gozava do mesmo prestígio que a formação acadêmica preparatória para o bacharelado – o que, eventualmente, pode ter reduzido sua atratividade. Luiz Antônio Cunha comenta que alguns liceus, criados com o propósito de ofertar ensino profissional, acabaram, por pressão das classes médias, tendo que ofertar educação secundarista clássica. E, nesse contexto, “*a convivência dos dois grupos de alunos, ainda que limitada, no mesmo estabelecimento,*

¹¹⁸ Tais iniciativas dos empresários, veremos, serão fundamentais na consolidação do Sistema S de formação técnica no início dos anos 1940.

¹¹⁹ Elas assentarão as bases para o que, muito mais tarde, viriam a ser os Cefets.

concorreu para o esvaziamento das escolas profissionais” (CUNHA, 2005a, p. 58) – e cita, ainda, um trabalho especializado sobre o assunto que traz evidências adicionais: *“Como essas escolas funcionavam lado a lado de escolas secundárias a que acorriam alunos de classes mais elevadas, os aprendizes internalizavam as atitudes, comportamentos, aspirações e valores dessas classes, vindo a desinteressar-se do ofício ou arte e/ou ainda a cursar ao mesmo tempo o ensino acadêmico”* (M. Esaú *apud* CUNHA, 2005a, p. 58). Esses são fatos que nos levam a questionar em medida o valor social da educação e sua contribuição para as desigualdades (sociais, de forma geral, e de renda, mais especificamente) já não delineados, ao menos em parte, na antessala do mercado de trabalho; derivados dessa arquitetura simbólica que se ancora em hierarquias anteriores e é consequência também das ações de fechamento e abertura conduzidas pelo Estado. Esse tipo de valor da educação, definitivamente, não é um “retorno”.

* * *

Durante toda República Velha, não houve organização de um sistema de ensino nacional, regulado e universal – o governo central não foi protagonista. Mas na década de 1920, diversos estados promoverão reformas importantes que servirão de parâmetro para as medidas tomadas no período Vargas, quando, finalmente, a educação pública começa a se estruturar a passos mais largos. Talvez o legado mais importante da República Velha, para aquela finalidade de organização nacional da educação, tenha sido a articulação de uma rede de educadores e reformadores em torno da Associação Brasileira de Educação (ABE), que desembocará num debate entre leigos e religiosos pela questão do ensino público, gratuito, obrigatório e laico (cf. NAGLE, 2009; ROMANELLI, 2014; SAVIANI, 2013). Era a primeira vez que a educação como direito de todos transformava-se em pauta política de primeira ordem, e não apenas bandeira de diletantes ou grupos isolados.

É no final da década de 1920 que o “otimismo pedagógico” (na expressão de Jorge Nagle, 2009) vai culminar: uma profunda sensação compartilhada por grupos muito distintos – e com interesses conflitantes até – de que seria possível planejar e mudar o país pela educação. Aquela sensação de Anísio Teixeira, de estar taciturno, mas esperançoso.

4.4.3. A organização do sistema de ensino nacional e a tentativa de institucionalização do dualismo

O otimismo pedagógico verteu nas mencionadas reformas da década de 1920, dentre as quais destacam-se: a realizada em São Paulo, por Sampaio Dória; a do Rio de Janeiro (Distrito Federal), conduzida por Fernando de Azevedo; a da Bahia, de Anísio Teixeira; e a de Minas Gerais, de Francisco Campos (NAGLE, 2009). Em torno da Associação Brasileira de Educação, ao final daquele decênio, articula-se uma rede de intelectuais, educadores e políticos progressistas, liderados por essas figuras e inspirados nas reformas educacionais democratizantes dos Estados Unidos e da Europa (que começam a tomar forma no final do século XIX).

Esse movimento, que coloca agora seus pés no Brasil, foi conhecido como *Escola Nova*; e, dentre suas bandeiras, as pautas democráticas: ensino laico, gratuito e financiado publicamente e obrigatório, o não dualismo educacional, a coeducação de homens e mulheres, a ligação entre educação e cidadania. Radicaliza-se o entendimento de que a educação é um Direito “Biológico” (AZEVEDO, 1984 [1932]) – o que hoje talvez seria fraseado como Direito Humano.

Dentre os *escolanovistas* havia certamente muitas divergências. Porém, frente ao inimigo comum dentro da ABE, a ala conservadora católica, as diferenças ideológicas podiam ser minoradas (NAGLE, 2009; ROMANELLI, 2014). Num crescente, que se inicia em 1928, data do primeiro Congresso Brasileiro de Educação, o grupo vai se articulando cada vez mais. O ápice de fervor de ideias é a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da*

Educação Nova, em 1932. A autoria principal é de Fernando de Azevedo, mas subscrevem outros 25 educadores. No meio do caminho, no entanto, entre o Congresso e o Manifesto, houve a Revolução de 1930 – o que mudou radicalmente o contexto das políticas públicas de educação, inclusive a capacidade de implementá-las.

Dentre as medidas imediatas tomadas logo no alvorecer do período Vargas, destacam-se a instituição do Ministério da Educação e Saúde. Francisco Campos, primeiro ministro empossado, era aquele mesmo educador e político mineiro que já havia protagonizado a reforma em seu estado em 1927. Por uma série de decretos publicados entre 1931 e 1932, regulamentou e organizou pela primeira vez um desenho de sistema de ensino nacional, embora com lacunas (não trata, por exemplo, do ensino primário, nem da formação de professores – i.e. das Escolas Normais). Caracteriza-se, como diversos outros empreendimentos do período, pela centralização: as diretrizes nacionais passam ser parâmetro obrigatório para os estados. E pretendia-se o efetivo cumprimento dos decretos através do fortalecimento da inspeção escolar e pela criação de todo aparato burocrático sucursal do Ministério.

Vejamos como ficou a estrutura básica da educação. Baseio-me aqui nas detalhadas descrições de Otaíza Romanelli (2014) e na consulta às legislações de cada nível de ensino (ver Quadro 4-1).

O primário era ainda responsabilidade dos estados. Assim sendo, sua estrutura era variável – ainda que seja legítimo supor que o mais frequente fosse uma duração de 4 anos. O ensino médio fora dividido em dois tipos e cada um deles em dois ciclos. O primeiro, era o que chamamos propriamente de “Secundário”. Trata-se do *tracking* acadêmico, com currículo clássico (incluindo Latim, Francês e Canto Orfeônico). Um egresso do primário deveria realizar um exame vestibular de admissão para se matricular e cursar o primeiro

ciclo desse ensino médio acadêmico, chamado de Fundamental¹²⁰, que tinha duração de 5 anos. Concluída esta etapa, o estudante poderia proceder automaticamente para o segundo ciclo, que era subdividido em áreas, conforme o interesse do aluno com respeito ao seu futuro curso no ensino superior.

O segundo tipo de ensino médio era vocacional, o Ensino Comercial. Ele também se dividia em dois ciclos e exigia – agora nas duas etapas – exame de admissão. O primeiro ciclo poderia ser propedêutico (duração de 3 anos), preparando o aluno para algum dos cursos técnicos no segundo ciclo (que poderiam variar de 1 a 3 anos de extensão). Ou então o aluno poderia optar por um primeiro ciclo comercial já profissionalizante, formando-se como Auxiliar de Comércio. Nessa divisão entre modalidades de ensino médio, observamos uma importante característica de fechamento: aqueles que cursassem o Ensino Comercial não poderiam posteriormente tentar ingressar nos cursos convencionais do ensino *superior* – os exames vestibulares para essa etapa eram exclusivos para os egressos do Secundário. O Decreto 20.158 de 30 de junho de 1931, o mesmo que criou o Ensino Comercial, reservou, no entanto, um espaço específico no ensino superior para esses estudantes do profissionalizante: foram criados cursos superiores de finanças, nos quais o ingresso era exclusivo para quem cursasse os cursos técnicos de Atuário ou Perito Contador.¹²¹

O Quadro 4-1 resume a estrutura do sistema de ensino secundário nacional após a Reforma Francisco Campos:

¹²⁰ Não custa enfatizar que essas mesmas expressões, “Ensino Médio” e “Ensino Fundamental”, têm sentido distinto no sistema de ensino atual.

¹²¹ O mesmo decreto regulamentou também a profissão de Contador, de níveis técnico e superior, bem como as atividades ocupacionais ligadas a finanças.

Quadro 4-1 - Estrutura Regulamentada do Ensino Médio após a Reforma Francisco Campos (1931)

	1º Ciclo	2º Ciclo	(Curso Superior)
Secundário (Decreto 19.890 de 18 de abril de 1931)	Fundamental† (5 anos)	Complementar (2 anos)	<div> <div> Direito Medicina, Odontologia e Farmácia Engenharia e Arquitetura </div> <div>→ Cursos superiores das respectivas áreas</div> </div>
Comercial (Decreto 20.158 de 30 de junho de 1931)	Propedêutico† (3 anos) Auxiliar de Comércio†* (2 anos)	Técnico†* (1-3 anos)	<div> <div> Secretariado** (1 ano) Guarda-livros** (2 anos) Administrador-vendedor** (2 anos) Atuário (3 anos) Perito Contador (3 anos) </div> <div>→ Curso superior em Finanças</div> </div>

†: Exige exame de admissão

*: Profissionalizante, de caráter terminal

Fonte: Elaboração própria a partir de Romanelli (2014) e dos Decretos 19.890/1931 e 20.158/1931, referidos aqui, respectivamente, como Brasil (1931a, 1931b).

Assim, alguém que cursasse o Primário e depois se dirigisse para o Secundário acadêmico teria, ao final, 11 anos de estudo. Se opção fosse pela via profissionalizante, poderia ter de 6 a 10 anos de estudo¹²².

$$\begin{array}{ccccc}
 \textbf{Primário} & & + & & \textbf{Médio} \\
 (\sim 4 \text{ anos}) & & & & \begin{array}{c} 1^\circ \text{ Ciclo} \\ (2-5 \text{ anos}) \end{array} + \begin{array}{c} 2^\circ \text{ Ciclo} \\ (1-3 \text{ anos}) \end{array}
 \end{array}$$

Com a Reforma Francisco Campos, o dualismo educacional foi institucionalizado na forma de lei e em nível nacional. Já não se tratava de um sistema paralelo de ensino vocacional, como no caso das escolas de artesãos artífices da República Velha. Além do dualismo, a centralização, o crescimento da fiscalização, o currículo enciclopédico do secundário e a forte ênfase em provas e exames fizeram com que a Reforma se distanciasse muito dos ideais *escolanovistas*.

¹²² No primeiro caso, se cursasse o Auxiliar de Comércio. No segundo caso, se viesse a se tornar Atuário ou Perito Contador.

O sistema era ainda bastante seletivo, a ponto de que, no Secundário, nem metade dos alunos ingressantes (que já eram previamente selecionados, porque deveriam ter concluído o Primário e ser aprovados no exame de admissão) chegava a completar o primeiro ciclo. Ingressam no segundo ciclo apenas cerca de 40% a 60% dos concluintes do nível anterior e desses, em torno da metade concluiria. E, ao fim, somente em torno de 10% a 15% daqueles que iniciaram o secundário chegavam até o fim (ROMANELLI, 2014, p. 134). Os testes e a seletividade aproximavam nosso sistema mais dos modelos alemão e francês do que da característica indulgência do modelo americano do século XIX, onde os testes e as reprovações não atuavam tanto.

Quando o *Manifesto dos Pioneiros* veio à baila, as mudanças já estavam implementadas. Mas, no contexto da constituinte de 1933/34, aos reformadores mantiveram a esperança de emplacar seus ideais. A Constituição de 1934 marca, no entanto, um compromisso mediado pelo Governo entre os progressistas da Escola Nova e os conservadores (católicos da ABE, partidários da educação tradicional, higienistas e eugenistas etc.). Ela de fato estabelece como *dever* do Estado, pela primeira vez, cuidar da organização e das diretrizes nacionais e expressa claramente o entendimento da Educação como direito de todos – algo também inédito. Mas artigos muito curiosos, como o n.º 138, expressam as contradições e jogos de força daquele momento: nele, por exemplo, se lê que os governos de todos os níveis federativos devem “estimular a educação eugênica” (BRASIL, 1934); algo que, apesar do impacto que poderia causar, não veio a ocorrer¹²³.

Com o Estado Novo, temos uma nova Constituição, agora outorgada. Nela, o dever estatal de garantir educação pública passa a ser principalmente *suplementar*, ao invés de *universal*:

¹²³ O ponto mais delicado foi, no entanto, a questão da oferta obrigatória de ensino religioso (católico) em todas as escolas públicas – apesar de que a frequência do aluno seria optativa, a depender do credo declarado por seus pais. É a única disciplina mencionada constitucionalmente, ao invés de figurar em lei ordinária sobre bases curriculares. Esse quesito não mais deixou nossas constituições: figura nas de 1946, 1967 e inclusive na atual vigente, de 1988.

Art. 129 - A infância e à juventude, *a que faltarem os recursos necessários* à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. (BRASIL, 1937- grifos meus)

A educação pública e gratuita torna-se objeto assistencial, o que possivelmente traz consequências de estigmatização. O mesmo Artigo 129 prossegue ainda afirmando que “o ensino pré-vocacional profissional *destinado às classes menos favorecidas* é em matéria de educação o primeiro dever de Estado” (BRASIL, 1937). Este era um reforço constitucional para o dualismo educacional: uma segmentação, *a priori*, e com base em critérios de classe, das formas de prestígio que poderiam advir da educação. A inclusão produtiva, que poderia estar também na motivação do artigo, não era garantida – pois, como vimos anteriormente, tudo dependerá de como a natureza da educação ofertada se conjuga com o sistema produtivo local. Além disso, veremos adiante, a ausência de diploma vocacional não representou barreira para o ingresso nas ocupações para as quais seria requisito. Desconheço o efeito prático desse artigo; no entanto, ainda assim, ele é evidência de formas diferenciais de tratamento da educação e das classes pelo Estado.

Ao lado do Ensino Comercial, uma série de outros modelos vocacionais vinham se desenvolvendo, embora de forma não regulada – e o Estado Novo viu possibilidade de organizar e expandir esse sistema¹²⁴. Desde a década de 1910 vinha se desenvolvendo, ao lado do sistema oficial, por iniciativa do empresariado industrial, um sistema de ensino profissional (em especial, industrial). Havia um ímpeto de modernizar e organizar racionalmente o trabalho fabril. Em parte, isso decorre de necessidades produtivas e da vontade de maximizar ganhos. Porém também teve papel fundamental o desenvolvimento do discurso da “engenharia científica” (que se apoiava no fechamento profissional, na

¹²⁴ Como vimos mais acima, até então a educação profissional, principalmente a industrial, havia ficado a cargo de uma estrutura paralela, baseada principalmente nos modelos correcionais – dos quais derivam os Liceus de Artes e Ofícios, com raízes no século XIX, e Escolas de Aprendizes Artífices, fundadas em 1909 (cf. CUNHA, 1980, 2000, 2005a; NAGLE, 2009).

codificação acadêmica dos saberes e na formação *superior* dos engenheiros). A fundação da Escola Politécnica em São Paulo é, ao mesmo tempo, consequência e fomentadora desse movimento. Mas foram as ideias vindas de fora, dos Estados Unidos, é que representaram uma verdadeira inflexão. Refiro-me, obviamente, à publicação de *The Principles of Scientific Management*, de Frederick Taylor, em 1911.

Contudo, e isso é importante, não foram os engenheiros politécnicos nem os empresários os primeiros a dar grandes consequências à administração científica; mas os ferroviários¹²⁵. Do ponto de vista que nos interessa aqui, talvez a maior inovação tenha sido a introdução de exames de seleção e de testes psicotécnicos – que eram uma das grandes inovações da época. A revolução psicotécnica será, pouco a pouco, a chave da passagem da estigmatização e marginalização do trabalho manual para algo socialmente valoroso, realizado, pois, por “seletos”. O caminho que gradualmente levará ao distanciamento do caráter filantrópico e correccional. Aos poucos o empreendimento restrito dos ferroviários se espalhará, atingindo também o ramo industrial e fabril – e é então que passa a concernir os engenheiros de forma geral¹²⁶.

Assistindo a esses desenvolvimentos, o Governo Vargas se viu diante de duas estratégias distintas de formação de mão de obra: de um lado, investir no ensino vocacional ministrado em escolas convencionais, da rede de ensino formal, de outro, fomentar iniciativas como essas que estavam se desenvolvendo no setor privado. O Ministério do Trabalho pressionava pela alternativa do empresariado, ao passo que o Ministério da Educação, guiado pelo ministro Gustavo Capanema a partir de 1934, insistia na oferta da

¹²⁵ A organização dos trabalhadores ferroviários era muito intensa desde os finais do século XIX; o que fez com que a categoria obtivesse as primeiras grandes vitórias trabalhistas de relevo (cf. SANTOS, 1979). A resposta técnica dos empresários do ramo à conquista dos trabalhadores de redução da jornada diária para 8 horas foi a tentativa de maximizar a produtividade e reduzir o dispêndio inútil de energia. Foi aí que a metodologia taylorista e outras iniciativas de organização racional do trabalho tomaram lugar (WEINSTEIN, 1996; CUNHA, 2005a).

¹²⁶ O processo desagua na articulação e fundação, liderada pela Escola Politécnica e patrocinada tanto pela Associação Comercial quanto pela Federação das Indústrias, do Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort), que visava propagar o ideário e as práticas da administração científica (CUNHA, 2000). Em 1934, funda-se o Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP), que além de ministrar treinamentos, prestava também assessoria a empresas de diversos estados.

educação vocacional a partir do sistema de ensino formal tradicional (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, cap. 8). A disputa interministerial seguiu intensa até o início da década de 1940. O interesse do empresariado era, no entanto, mais restrito, sem desdobramentos pedagógicos ou ligados ao ensino generalizante – isso o tornava refratário aos interesses do Estado, que também tinha em mente a formação cívica. O governo pressionou o grupo para que se envolvesse mais com a formação de pessoal, ameaçando, caso se negassem, a delegar a tarefa aos sindicatos de trabalhadores.

O resultado foi a elaboração de um compromisso as partes envolvidas. A proposta conjunta do Ministério do Trabalho e dos empresários levou ao estabelecimento dos primeiros pilares do Sistema S: o SENAI e o SENAC, institutos de aprendizagem e formação prática, geridos privadamente, mas financiados publicamente com impostos que incidiam sobre as contratações das empresas. Essa estrutura, que remete às iniciativas dos ferroviários, alcançará, posteriormente, primazia na qualificação de mão de obra, configurando-se quase como um monopólio.

Capanema insistiu veementemente na reestruturação do sistema de ensino formal. Tinha intensão de radicalizar ainda mais os passos arriscados por Francisco Campos. Entre as justificativas que apresentava para articulação entre educação formal e vocacional (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000), enfatizava o dever do Estado na formação profissional (lançando mão daquele artigo 129 da Constituição de 1937), a pretensão de centralizar o controle da educação (não o deixando nas mãos dos empresários, portadores de objetivos imediatistas) e mesmo a necessidade de garantir, ao menos em parte, educação generalista aos trabalhadores. No entanto, na prática, o que houve foi a elaboração de um desenho que radicalizava o dualismo de antes. Além disso, o resultado foi um sistema híbrido que não se configurava nem bem como acadêmico (tal como o secundário), nem tão eficiente como profissional (tal como o SENAI ou o SENAC). A reforma foi levada a cabo por meio de uma série de “Leis Orgânicas”,

publicadas, por decreto, entre 1942 e 1946 (ou seja, algumas posteriores ao Governo Vargas e ao próprio Capanema).

Pela primeira vez, todos os níveis de ensino foram regulados nacionalmente; inclusive o Primário. Essa etapa seria agora dividida em período Elementar, com quatro anos de duração, e Complementar, de um ano. O Complementar era facultativo e visava o aprofundamento e extensão dos conteúdos. Era igualmente a primeira vez que se regulava sobre a formação de professores por meio das Escolas Normais. Essas instituições há muito já estavam instaladas, mas faltava-lhes estrutura nacional padronizada. E, por fim, a outra novidade era a organização do ensino supletivo – que terá papel central na redução do analfabetismo, em especial entre as décadas de 1950 e 1960 (ROMANELLI, 2014, cap. 3).

Com respeito ao Ensino Médio, haveria, a partir de então, quatro ramos profissionalizantes principais: o industrial, o comercial, o agrícola e o normal. Além disso, claro, permanecia o secundário de caráter acadêmico. Todas essas categorias de ensino estruturavam-se em dois ciclos, como já se fazia anteriormente – e exames de admissão se difundiram amplamente. Os exames e os dispositivos legais dificultaram bastante a transferência entre as categorias. Ao final da Reforma Capanema, temos um desenho de Ensino Médio com um sistema de *trackings* um pouco mais complexo. O Quadro 4-2 sintetiza seus aspectos básicos:

Quadro 4-2 - Estrutura Regulamentada do Ensino Médio após as Leis Orgânicas de Gustavo Capanema (1942-46)

	1º Ciclo	2º Ciclo	Ensino Superior
Secundário (Decreto-Lei 4.244 de 9 de abril de 1942)	Ginasial† (5 anos)	Colegial Clássico (3 anos) Colegial Científico (3 anos)	Qualquer curso superior
Industrial (Decreto-Lei 4.073 de 30 de janeiro de 1942)	Básico† (4 anos) Mestría†* (2 anos)	Técnico†* (3 a 4 anos) Pedagógico†* (1 ano)	Curso superior diretamente relacionado
Comercial (Decreto-Lei 6.141 de 28 de dezembro de 1943)	Básico† (4 anos)	Técnico†* (3 anos)	Curso superior diretamente relacionado
Agrícola (Decreto-Lei 9.613 de 20 de agosto de 1946)	Básico† (4 anos) Mestría†* (2 anos)	Técnico†* (3 anos)	Curso superior diretamente relacionado
Normal (Decreto-Lei 8.530 de 2 de janeiro de 1946)	Básico† (4 anos)	Formação de professores† (3 anos)	Não mencionado no Decreto-Lei

†: Exige exame de admissão

*: Profissionalizante, de caráter terminal

Fonte: Elaboração própria a partir de Romanelli (2014) e dos Decretos 4.244/1942, 4.073/1942, 6.141/1943, 9.613/1946 e 8.530/1946, referidos aqui, respectivamente com o Brasil (1942a, 1942b, 1943, 1946a, 1946b).

Para satisfazer a demanda por formação rápida de mão de obra nos setores agrícola e industrial, ainda no primeiro ciclo, e depois de concluído o nível básico, o estudante poderia realizar um curso de mestría – que formava, como sugere o nome, mestres e contramestres daquelas áreas. Trata-se de funções hierarquicamente superiores àquelas dos trabalhadores manuais comuns, que podem envolver supervisão e coordenação. Mas aparentemente o dispositivo legal que regulava a implementação desses cursos não foi devidamente implementado – e não há registros desses cursos de mestría no Ministério da Educação. Além disso, eram previstos cursos de curta duração e de caráter prático, a serem articulados com o ensino formal. Porém, essa função acabou sendo realizada mais pelo

SENAI e similares do que pelas próprias escolas. Para os estudantes dos vocacionais agrícola e industrial, era facultado um curso pedagógico após a conclusão do Técnico de 2º Ciclo. Ali se tornariam instrutores dos níveis básicos.

Ao cabo, a estrutura do ensino básico (isto é, de tudo o que antecede o superior), ficou como o seguinte:

$$\begin{array}{ccccccc}
 & \textbf{Primário} & & + & & \textbf{Médio} & \\
 \textit{Elementar} & + & \textit{Complementar} & & \textit{1º Ciclo} & + & \textit{2º Ciclo} \\
 (4 \text{ anos}) & & (1 \text{ ano}) & & (4-6 \text{ anos}) & & (3-5 \text{ anos})
 \end{array}$$

Assim, em tese, um indivíduo que cursasse o Elementar, em seguida o Complementar, fosse bem-sucedido no exame de admissão e prosseguisse até 2º Ciclo do Secundário, concluindo-o, teria 13 anos de estudo. Se optasse pelo Industrial, cursando o Básico, o Técnico e o Pedagógico, poderia virtualmente chegar a 14 anos de estudo. As rotas dos ensinos Comercial ou Normal poderiam, no máximo, levar a 12 anos de escolarização. No entanto, percursos extensos quanto esses eram improváveis. Na realidade, o Primário Complementar raramente era buscado pelas famílias mais pobres – que se contentavam com o primário – e, para as famílias de classe média, acabava frequentemente por ser substituído por uma espécie de preparatório para o exame de admissão, semelhante aos cursinhos pré-vestibulares para ingresso no Ensino Superior (cf. NUNES, 2000). Os exames de admissão eram muito seletivos e poderiam marcar oportunidades únicas de mobilidade social para algumas famílias.

O investimento na infraestrutura após a reforma foi substantivo. A Tabela 4-3 ilustra, em números, o impacto em cada categoria de ensino. Em especial, destacam-se o Secundário e o Industrial, que, logo um ano depois dos respectivos decretos, assistiram a um enorme crescimento do número de unidades escolares que atendem esses níveis. O Comercial e o Normal (Magisterial) também se beneficiaram visivelmente. As células destacadas na tabela indicam os anos de grande salto na tendência.

**Tabela 4-3 – Evolução do Número de Unidades Escolares (Estabelecimentos).
Brasil, 1932-1953.**

Níveis e Categorias de Ensino									
Anos	Primário (Pré-primário, Elementar, Complementar e Supletivo)	Médio				Ensino superior	Outras categorias	Total	
		Secundário	Agrícola*	Industrial	Comercial				Magisterial
1932	27.662	394		108	401	258	190	935	29.948
1933	29.553	417		133	416	328	248	1.335	32.430
1934	30.733	474		137	466	366	251	1.525	33.952
1935	33.251	520		143	512	373	248	1.615	36.662
1936	35.561	552		154	534	425	217	1.667	39.110
1937	38.829	629		157	543	445	217	1.807	42.627
1938	39.649	717		153	564	451	213	2.056	43.803
1939	40.418	788		148	559	382	254	1.988	44.537
1940	41.670	821		159	616	381	258	2.678	46.583
1941	43.134	844		164	640	377	284	2.767	48.210
1942	43.752	886		196	721	372	299	3.085	49.311
1943	43.433	1.304		1.190	801	406	323	2.536	49.993
1944	42.977	1.241		1.275	1.050	515	326	2.616	50.000
1945	44.024	1.282		1.368	1.014	539	325	2.816	51.368
1946	46.315	1.365		1.493	1.123	542	332	2.803	53.973
1947	58.571	1.524		1.807	1.071	698	344	3.141	67.156
1948	66.885	1.663	117	2.055	887	688	361	3.335	75.991
1949	72.128	1.789	123	2.104	879	745	382	3.457	81.607
1950	77.625	2.072	139	2.359	874	768	437	3.696	87.970

Fonte: IBGE, Anuários Estatísticos do Brasil (AEB), 1936-1954¹²⁷.

* O Ensino Agrícola, antes de 1948, era incluído nas “Outras Categorias”

Obs.: As células destacadas apresentam alguns momentos-chave, com grande crescimento e que se correlacionam, ainda que não coincidam exatamente, com a publicação dos decretos-lei.

A proposta de Capanema, no entanto, não funcionou como inicialmente se esperava. A expansão da rede pública, apesar de intensa, sempre esteve concorrendo contra o crescimento demográfico. O número de nascidos em cada coorte era sempre maior a cada ano (algo que só começará a se reverter no início dos anos 1980). Houve de fato aumento das taxas de escolarização, mas com velocidade atenuada. Em 1940, aproximadamente 21% das pessoas com idades entre 5 e 19 anos estavam estudando (considerando todas as redes, privada e pública). Uma década mais tarde, passa-se a 26%; mais dez anos depois, para 33% (ROMANELLI, 2014, p. 68).

¹²⁷ Para uma revisão e análise das informações educacionais contidas nos Anuários Estatísticos Brasileiros, incluindo dicas de utilização, ver Hasenbalg (2006).

Nesse ínterim, tivemos a promulgação da Constituição de 1946 (BRASIL, 1946c), que voltou a reforçar a noção de educação como direito (Artigo 166), dever do Estado (Art. 167) e, além disso, obrigatória e gratuita para todos (Art. 168) – um claro avanço progressista frente à Carta de 1937.

Tabela 4-4 – Evolução das Matrículas no Ensino Médio – Todas as categorias de ensino. Brasil, 1934-1958.

Anos	Secundário		Comercial		Agrícola		Industrial		Normal	
	<i>Matric.</i>	<i>Índice</i>	<i>Matric.</i>	<i>Índice</i>	<i>Matric.</i>	<i>Índice</i>	<i>Matric.</i>	<i>Índice</i>	<i>Matric.</i>	<i>Índice</i>
1934	79.055	100	21.435	100	488	100	4.410	100	19.971	100
1935	93.829	119	23.325	109	641	131	3.124	71	22.080	111
1940	170.057	215	98.584	460	719	147	4.814	109	20.941	105
1945	256.467	324	84.553	394	659	135	16.764	380	19.533	98
1950	406.920	515	76.455	357	2.099	430	19.436	441	33.436	167
1958	761.740	964	162.030	756	5.448	1.116	22.243	504	81.033	406

Fonte: IBGE, Estatísticas do Século XX – Educação: Ensino Médio 1933/59.

Obs.: A coluna “Índice” informa a taxa de crescimento a partir de um ano base.

Outro insucesso da Reforma diz respeito à intenção de generalizar o ensino profissionalizante escolar. A Tabela 4-4 mostra que o tamanho absoluto e ritmo de crescimento do ensino secundário acadêmico contribuíram para sua dominância entre os segmentos do Ensino Médio. Apesar do rápido crescimento relativo (captado pelos números índice), as matrículas no Industrial, no período considerado, sempre giraram em torno de 3% do total; e as do Agrícola, ao redor de 0,4%. Além disso, as empresas não exigiam os diplomas específicos de cada um desses ramos para que um indivíduo contratado exercesse as atividades a eles relacionadas¹²⁸.

O sistema dualista de Capanema não proveu a mão de obra qualificada que se havia prometido. De fato, foi o Sistema S que tomou a frente nesse assunto – principalmente

¹²⁸ Cruzando as informações mais desagregadas sobre ocupação e curso completo no Censo Demográfico de 1960, o que se observa é que de fato os egressos das categorias técnicas de ensino médio tendiam a ocupar postos relacionados à sua formação. Porém, numa mirada por outro ângulo, verifica-se que não há exclusividade alguma daquelas credenciais para esses cargos. Noutras palavras, dos formados no ensino técnico, a maioria trabalhava em ocupações relacionadas. Mas do conjunto completo dos trabalhadores dessas ocupações, apenas uma minoria de fato havia cursado ensino vocacional. Omito os dados desse cruzamento aqui, pois o número de ocupações é aproximadamente 250 e as categorias de resposta para o curso quase chegam a 50 (incluindo o nível superior).

quando, no final da década de 1940, assume não só a formação de jovens aprendizes, mas também a qualificação de adultos que já trabalhavam (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000). Capanema teve, no entanto, algum sucesso em segregar as rotas de ensino, fechando, literalmente por decreto, no final de algumas delas, as portas do ensino superior – como mostra o Quadro 4-2. Mas mesmo isso foi flexibilizado, ao longo do tempo. Uma série de “leis de equivalência” da década de 1950 abriu as possibilidades de migração entre alguns *trackings*, mediante exames (NUNES, 2000, p. 53).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB)¹²⁹ de 1961 (BRASIL, 1961) não alterou a estrutura do sistema de ensino proposta pelas Leis Orgânicas. Como a Constituição de 1946, enfatizou a educação como direito de todos, componente da cidadania. Generalizou as leis de equivalência (BRASIL, 1961, Art. 79), estabelecendo que os concluintes de todas as categorias de ensino médio poderiam prestar vestibulares para qualquer curso no ensino superior (NUNES, 2000).

No período de intensas transformações econômicas que vai de 1930 a 1980, é, obviamente, a rota do Ensino Industrial, dentre aquelas categorias do Ensino Médio, aquela que será a maior depositária das esperanças de formação e modernização da mão de obra. Mas, pelo contraste com o sucesso do Sistema S, pelos confrontos com o empresariado (que se arrastava desde a intriga do ministério de Capanema com o Ministério do Trabalho) e pelas dificuldades reais de manter a formação tecnológica escolar sempre

¹²⁹ LDBs são um dispositivo previsto desde a Constituição de 1934 e visam estabelecer os princípios mais fundamentais que orientam o sistema, determinar os direitos e deveres de todas as partes (Estado, escolas, famílias), estruturar (e integrar) todos os níveis e modalidades de ensino e fornecer parâmetros mínimos quanto aos conteúdos abordados nas etapas. As Leis Orgânicas de Capanema, em seu conjunto, se aproximam desse papel; mas o caráter isolado e estanque de cada uma não proporcionou a visão de conjunto necessária. A primeira LDB passa a ser discutida logo após o fim do Estado Novo e foi objeto de acalorados debates por mais de 13 anos, com diversos anteprojetos e interesses conflitantes. No final da década de 1950, sua formatação final e aprovação foram apressadas pela mobilização política de diversas figuras importantes da área de educação. Em 1959, Fernando de Azevedo novamente lidera a redação de um documento público, o *Manifesto dos Educadores: Mais uma vez convocados* (AZEVEDO, 2006 [1959]), contando desta vez com um número muito maior de apoiadores (161 assinaturas, contra 26 da primeira vez), dentre os quais, dentre os quais, diversos dos *escolanovistas* que assinaram o *Manifesto dos Pioneiros* em 1932, como Anísio Teixeira e Cecília Meireles, e diversas figuras importantes das Ciências Sociais, como Florestan Fernandes, Nelson Werneck Sodré, Sérgio Buarque de Holanda, Antônio Cândido; além de estudantes que posteriormente terão papéis importantes na área, como Ruth Cardoso e Fernando Henrique Cardoso. Em boa medida, o centro de irradiação desse manifesto foi a Universidade de São Paulo (ROMANELLI, 2014, p. 182).

atualizada e em dia com as práticas fabris, ele foi um dos primeiros a ruir. O verdadeiro golpe de misericórdia ocorre com a sanção da Lei 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Nela, são alterados os objetivos da formação média industrial, aproximando-a do caráter generalista típico do Secundário. O Decreto 50.492, de 25 de abril de 1961, apenas selou o destino já delineado dois anos antes: a aproximação entre esse ramo vocacional e os conteúdos acadêmicos (CUNHA, 1980). O 1º Ciclo passa a se chamar “*Ginásio Industrial*”.

Nesse movimento, ao longo dessas décadas que vão de Vargas o fim do populismo, há uma diluição tanto do caráter profissionalizante dos ramos vocacionais (em especial, do industrial), quanto do valor simbólico anteriormente associado ao secundário. Ainda assim, estamos falando de uma população restrita, frente ao mar de analfabetos que ainda perdurava.

4.4.4. Outros dualismos e desigualdades persistentes: da Ditadura Militar à década de 2010

Na década de 1960, não apenas os ramos profissionais do ensino médio se aproximam do Secundário; tomará também lugar o processo recíproco: a “vocacionalização” do Ensino Secundário. Esse era, ao menos, o tom dos debates. Um parágrafo do Artigo 44 da LDB, na realidade, abria essa via: “*Entre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo no 1º e 2º ciclos, será incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais*” (BRASIL, 1961- grifos meus). Os ginásios fundados sob essa égide, serão chamados “modernos”, “do trabalho” ou “polivalentes” (CUNHA, 1980; NUNES, 2000).

Essa ênfase na aproximação dos ramos acadêmico e vocacional vai crescer ao longo da década, principalmente após a tomada do poder pelos militares (CUNHA, 1980). As razões são várias. Havia, por certo, um ideário igualitarista e anti-dualista entre uma parcela dos círculos do Ministério da Educação e dos órgãos colegiados que lhe assessoravam. Em

segundo lugar, reconhecia-se que a formação média puramente vocacional poderia ter duração muito curta – em um número não desprezível de vezes, adolescentes concluíam os estudos industriais ou comerciais com idades entre 14 e 16 anos, tendo de fato chegado a um ponto terminal e certificador do sistema; não se tratava de evasão. Havia, assim, uma profissionalização e especialização precoce, desaconselhada pela psicopedagogia (que, por sua vez, ganhava importância). Por fim, ratificava-se a divisão tácita entre a formação ofertada no Sistema S e aquela obtida no Ensino Médio.

A partir de 1964, já na Ditadura, o governo brasileiro interessado em levar a frente uma reestruturação mais radical de seus níveis de ensino, aceita apoio da *United States Agency for International Development* (USAID). Entre 26 de junho daquele ano e 17 de janeiro de 1968, foram assinados 12 acordos entre o Ministério da Educação e aquela agência – que ficaram famosos e conhecidos como “Acordos MEC-USAID” (ROMANELLI, 2014, p. 220–221). Fundamentalmente, os Estados Unidos prestaram assessorias e treinamentos a profissionais brasileiros e acompanharam comissões e grupos de trabalho que desembocariam nas principais intervenções educacionais da época.

A primeira delas foi a Reforma Universitária (PRATES; COLLARES, 2014, p. 91) – que foi implementada por meio da Lei 5.540/68 e complementada pelo Decreto-lei 464/69 (BRASIL, 1968, 1969). Desde 1931, quando Francisco Campos sancionou o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº 19.851/31 - BRASIL, 1931a), a forma preferencial de ensino superior era o universitário – ainda que concedesse espaço para faculdades e cursos isolados¹³⁰.

¹³⁰ Não pretendo abordar aqui os aspectos organizacionais alterados pela Reforma, absolutamente importantes, mas fora dos propósitos desse trabalho. Cabe apenas enumerar alguns mais relevantes: a substituição do sistema de cátedras (modelo alemão) pelo modelo de departamentos disciplinares (modelo americano); a adoção do sistema de créditos por disciplina; a regulamentação da representação estudantil em diretórios (DAs e DCEs); o modelo de contratação professoral passa a ser por tempo integral e dedicação exclusiva e criação dos ciclos básicos (PRATES; COLLARES, 2014, p. 95–96). É importante pontuar que a União Nacional dos Estudantes (UNE) encontrava-se formalmente extinta e atuava na ilegalidade desde 1964, em virtude da Lei Suplicy de Lacerda (nº 4.464, de 9 de novembro de 1964 - BRASIL, 1964). Os DAs e DCEs eram uma forma mais fragmentada e passível de controle interno.

É importante destacar a existência e a relevância dos movimentos estudantis pela ampliação do acesso ao ensino superior – já não se trata apenas de uma medida governamental. Uma das razões para essa eclosão social é que, até antes da Reforma Universitária, os exames vestibulares eram eliminatórios, porém não classificatórios; além disso, o número de aprovações não estava atrelado ao número de vagas ofertadas. Com o crescimento dos concluintes do ensino secundário, o número de aprovados sempre crescente pressionou o restrito sistema de ensino superior – e até o ponto em que, em 1968, estoura a “Crise dos Excedentes”, que serviu de mote importante para aqueles movimentos. Foram ações, claro, encabeçadas pela classe média urbana, que já havia superado a marca do ensino secundário – nesse sentido, um clamor por direitos, apesar de massivo, ainda relativamente localizado. O foco no ensino superior representava, inadvertidamente ou não, menor prioridade para os níveis básicos.

A Reforma Universitária veio abrir espaço para o setor privado, o que permitiu crescimento inédito e astronômico desse nível de ensino. O volume de matrículas após 1968 avança tão rapidamente que faz parecer microscópicas as variações ocorridas antes da década de 1970. De acordo com os Anuários Estatísticos Brasileiros Em 1907, havia 5.795 graduandos matriculados em faculdades – e nesse mesmo ano, 1.097 se formaram. Em 2012, esses mesmos números eram de 7.037.688 e 1.050.413 (Inep, 2013). Cerca de mil vezes mais – contraste que fica ainda mais evidente quando levamos em conta que a população, entre 1900 e 2010 multiplicou-se “apenas” 11 vezes. O Gráfico **4-1A** e o Gráfico **4-1B** ilustram com mais vivacidade esse fenômeno:

Gráfico 4-1 - Número de matrículas no ensino superior, Brasil (1907-2012)

Fontes: Anuário Estatístico Brasileiro. Inep. Elaboração própria.

Obs.: A linha tracejada indica os anos para os quais não há informação. Sua estimativa foi feita por interpolação linear.

O gráfico da direita evidencia que claramente a explosão de matrículas se dá após a Reforma. Até 1964, apenas 38,5% dos estudantes frequentavam instituições particulares. Esse número evolui para 45,5% no ano de 1968, mostrando que já havia uma tendência de crescimento após a LDB. Mas o ritmo de avanço se intensifica e já em 1972, cerca de 60% das matrículas já eram no ensino privado (PRATES; COLLARES, 2014, p. 88). Essas instituições privadas eram fundamentalmente não universitárias e não voltadas para a pesquisa. Os cursos se tornaram mais variados e mais profissionalizantes – isto é, menos clássicos, menos acadêmicos e menos restritos apenas às profissões liberais. As universidades públicas assumiram mais fortemente o caráter científico desde então, e investiram na pós-graduação *stricto sensu*, que até então era quase inexistente (em 1969 havia apenas 1.352 matrículas em cursos de mestrado e doutorado no Brasil; em 1981, esse número passa para 38.748; um crescimento de quase 30 vezes cf. PRATES; COLLARES, 2014, p. 92).

A Reforma Universitária, no entanto, apesar de toda abertura ao ensino superior que provocou também acabou por instituir uma distinção entre “ensino de massa” e

“ensino de elite” – a associada tanto à dicotomia público/privado, como à dicotomia pós-graduação/graduação. De certa forma, esse foi um meio de “efetivamente manter” as desigualdades educacionais, levando-as tanto para outro nível de ensino como para outras arquiteturas organizacionais da oferta de ensino.

Os militares também se ocuparam intensamente dos níveis primário e médio. Levaram adiante as discussões sobre a aproximação dos ramos acadêmico e vocacional. Com apoio da USAID, inspiraram-se nas disciplinas vocacionais optativas do currículo dos *high school* americanos para propor os Ginásios Polivalentes. Contudo, a ação de maior impacto foi a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases, sancionada em 1971 (Lei 5.692/71 - BRASIL, 1971). Essa LDB dedicava-se apenas aos níveis primário e secundário (deixando de lado a educação superior, que já havia sido tratada na Reforma Universitária, bem como a educação pré-primária e outras modalidades de ensino).

Foram cinco as inovações mais radicais dessa LDB. Em primeiro lugar, a extinção do sistema vocacional separado do Secundário. Em segundo lugar, a fusão do Primário com o 1º Ciclo do Ensino Médio. Haveria agora então apenas duas etapas, denominadas 1º Grau, com duração de oito anos (os quatro do Primário com mais quatro do Ginásio), e 2º Grau, com duração entre 3 e 4 anos. Em terceiro lugar, a eliminação de todos os exames de admissão, reduzindo os gargalos de eficiência do sistema, provocados pela reprovação nesses testes e evasão entre ciclos. Em quarto lugar, o 1º Grau passa a ser obrigatório – levando a quantidade mínima de anos de estudo. Por fim, determinou-se que toda a oferta de ensino formal seria em alguma medida profissionalizante.

Essa era, em parte, uma resposta ao diagnóstico sobre falta de mão de obra especializada de nível técnico – desdobramento dos debates que emergiram durante o “Milagre Econômico” (1968-1973)¹³¹. Na segunda metade do 1º Grau (que equivaleria ao Ginásio), os alunos faziam disciplinas de “formação especial” (parte optativa do currículo,

¹³¹ Sobre isso, ver Capítulo 2 desta tese.

determinada localmente pela escola e com variações regionais), nas quais seriam sondados por meio da performance regular e eventuais testes de aptidão e vocação. O número dessas disciplinas de formação especial seria sempre crescente a partir desse ponto da escolarização. Em algum ponto do 2º Grau, se tornariam dominantes. E, se o curso fosse de quatro anos, ao invés de apenas três, o último ano poderia ter caráter técnico.

No entanto, a profissionalização generalizada do 2º Grau era obrigatória apenas para as instituições públicas; as escolas particulares puderam continuar ofertando currículo acadêmico, voltado para o ingresso no ensino superior (FRESNEDA, 2012, p. 160). Essa era também uma forma de segmentar horizontalmente o ensino – no entanto, a divisão público-privado nesse nível básico ocorria ao inverso do que vimos acima para o superior; o primeiro se encarregando agora da formação de caráter mais restrito (pelo critério socioeconômico, inclusive).

A Figura 4-1 ilustra a organização do sistema de ensino após a LDB:

Figura 4-1 – Estrutura e Conteúdo do 1º e do 2º Grau após a LDB de 1971

Reproduzido de Romanelli (2014, p. 251).

O desenho simplificado do sistema torna-se então:

$$\begin{array}{c} \text{1º Grau} \\ (8 \text{ anos}) \end{array} + \begin{array}{c} \text{2º Grau} \\ (3-4 \text{ anos}) \end{array}$$

Na prática, porém, o currículo da LDB de 1971 foi em grande parte generalista e acadêmico, ao invés de fazer espraiar a formação técnica e vocacional. Multiplicaram-se 2º Graus técnicos, mas esses nunca se tornaram majoritários. Havia pouco espaço para as disciplinas de formação especial. O currículo básico era bastante extenso, cobrindo, além dos estudos de linguagem, matemática, ciências e estudos sociais (i.e. Geografia e História) e Educação Física, também incluía matérias tornadas obrigatórias pela Ditadura (como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, Educação Artística e Programas de Saúde – cf. BRASIL, 1971 Art. 7), além do Ensino Religioso, cuja oferta era obrigatória em todas as escolas desde 1934. Restava pouco espaço para o conteúdo vocacional. Frequentemente se ofertava Desenho Geométrico ou Técnico, Técnicas ou Práticas Comerciais, Economia Doméstica, entre outras – que não tinham exatamente caráter profissionalizante.

Fresneda (2012) afirma que a falta de financiamento adicional para a implementação da profissionalização e a não existência de um período do turno de escolarização para atender à formação vocacional contribuíram para o não sucesso do modelo proposto. Assim, escolas públicas que já eram profissionalizantes continuaram ofertando os mesmos cursos, ao passo que as demais adaptaram-se apenas superficialmente. A autora aponta que o governo reconhece dificuldade de implementar o modelo vocacional da LDB e, por isso, opta por flexibilizá-lo, tornando-o facultativo por meio da Lei 7.044, de 1982. Nesse contexto, se estabeleceria um outro tipo de dualismo, de um lado, opondo famílias de classe média que levaram seus filhos para instituições particulares preparatórias para Ensino Superior e, de outro, as famílias mais pobres, legadas a um ensino público mal financiado e com um caráter indefinido – isto é, um currículo acadêmico insuficiente para os exames vestibulares e um ensino profissional insuficiente para o trabalho.

Vieram, em seguida, os novos ventos democráticos – e se reascenderam os debates educacionais. A seção de Educação da nova Constituição Federal, de 1988, reforça a noção

de educação como direito, especificando, porém, e de modo sem precedentes, condições detalhadas para que não apenas haja acesso, mas também permanência no sistema de ensino. Prevvia-se ainda a expansão e universalização progressiva do ensino médio e a sua inclusão como etapa obrigatória.

Finda a Constituinte, imediatamente reacende-se a intenção de atualizar a LDB. O primeiro Projeto de Lei data de 1988 – e entre 1988 e 1993, os debates se acirram na Câmara dos Deputados. Paralelamente, começa a tramitar, na outra casa legislativa, o projeto do senador Darcy Ribeiro. Com toda agitação econômica e política do momento, levando ao *impeachment* de Collor, um governo curto de Itamar e à posse de Fernando Henrique, os desdobramentos e a aprovação da nova LDB são postergados. Ao final, o projeto de Darcy Ribeiro é a versão vitoriosa, embora com muitas modificações com respeito à proposta original. A lei é sancionada em 1996. Desde então sofreu diversas modificações – diversas delas relacionadas ao ensino profissional.

A LDB de 1996 define como “Ensino Básico” o conjunto composto pelo Pré-primário (era primeira vez que uma etapa da Educação Infantil recebia centralidade), o Ensino Fundamental (correspondente ao antigo 1º Grau) e o Ensino Médio. No entanto, no momento em que foi sancionado, o documento especificava que apenas os oito anos do Ensino Fundamental eram obrigatórios. Em 2006, porém, uma normativa complementar (Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006) estabeleceu que a duração dessa etapa obrigatória passaria para nove anos, transformando um ano da pré-escola em Fundamental. Em 2013, nova redação estabeleceu que as três etapas do Ensino Básico passariam a ser gratuitas e obrigatórias, fazendo com que as crianças permanecessem na escola dos 4 aos 17 anos de idade.

Em linhas gerais, a educação fica dividida em dois grandes blocos: Ensino Básico (já mencionado) e Ensino Superior (envolvendo cursos de graduação, pós-graduação e agora também os chamados sequenciais – cf. Brasil, 1996). O ensino profissional não

estava mais necessariamente vinculado a uma etapa de ensino específica; conteúdos profissionalizantes poderiam existir desde o ensino fundamental ao superior. Poderia ocorrer com diferentes graus e ênfases, em qualquer uma delas. A duração do Ensino Médio continua variável, pois reconhece-se uma modalidade particular de integração com ensino profissional.

Deste modo, o desenho simplificado do sistema formal básico torna-se:

Decretos subsequentes regulamentaram e modificaram a seção sobre ensino profissional, expandindo-o e especificando-o (FRESNEDA, 2012). A princípio, pode haver cursos profissionais *básicos*, que não estão relacionados ao sistema de ensino formal e não possuem requisitos de escolaridade. Há também os cursos *técnicos*, destinados aos estudantes de ensino médio ou que nele já se formaram. E, por fim, há agora *regulamentação* dos cursos *tecnológicos*, para egressos do ensino médio e que podem ser de nível superior.

Especificamente com respeito à educação técnica de nível médio, ela pode, a partir de então, ser desenvolvida após a conclusão do Ensino Médio regular (podendo durar de um ano e meio a dois anos – forma *subsequente*) ou então sob a forma de disciplinas vocacionais a serem cursadas durante o curso regular (forma *articulada*). Nesse último caso, essas disciplinas podem ou não requerem uma matrícula adicional na rede de ensino, distinguindo o registro estudantil acadêmico e vocacional.

A Lei nº 11.741/2008 regulamentou e deu impulso aos cursos superiores tecnológicos, com duração menor do que os bacharelados e licenciaturas tradicionais e com currículo mais prático e pretensamente articulado ao mercado de trabalho. O mesmo dispositivo legal abriu caminho ainda para a criação dos Institutos Federais Técnicos, que

são um desdobramento das antigas Escolas Técnicas Federais e, depois, dos Cefets. Proliferaram-se intensamente desde então.

A Figura 4-2 ilustra os principais componentes da estrutura básica do ensino formal após da LDB e seus complementos e modificações. Inclui também a educação de nível superior, uma vez que agora inclui abertamente aspectos vocacionais, bastante distintos do modelo anterior.

Figura 4-2 – Principais componentes da estrutura do ensino formal após a LDB de 1996 e suas leis complementares (até março de 2017)

Fonte: Lei de Diretrizes e Bases (1996). Elaboração Própria.

O que observamos é uma estrutura bem mais complexa do que a anterior, porém também mais integrada. Não possui características de segmentação tão marcadas, ainda que o aspecto dualista ligado à profissionalização agora passe a existir no Ensino Superior.

* * *

No curso das trajetórias de mudanças institucionais que foram, no longo prazo, configurando a feição atual do sistema educacional brasileiro, expandiu-se a sua capacidade de incluir a população, favorecendo a igualdade de oportunidades educacionais. Esse não foi, contudo, um percurso linear; e, além disso, não podemos afirmar que o processo está acabado. Desigualdades persistiram e, em diversos momentos, novas modalidades suas foram criadas.

Se houve substancial inclusão, é preciso qualifica-la. Houve constante compartimentalização dos espaços sociais. É certo que os desenhos das políticas públicas por traz de cada sistema podem ter sido eventualmente delineados para promover redução das desigualdades. Mas suas consequências práticas frequentemente causaram inclusão acompanhada de diversificação e segregação. Em todo caso, o se destacam as heranças de ordens de *status* anteriores, as decisões estatais que endossam fechamentos e aberturas, as pressões sociais por grupos – mais ou menos amplos, a depender do contexto – em prol da inclusão.

Em todo percurso, o valor social e econômico da educação parece, de certa forma, também preceder a ordem do mercado – o que não significa que não seja também reforçado e modificado nela. De toda maneira, a visão institucional e de longo prazo corrobora a rejeição à leitura usual da “educação como produtividade”, apontando para a sistemática relevância das ordens de *status* diferenciais, das prerrogativas distribuídas ou coroadas pela via do sistema educacional.

4.5. Educação pra quê?

O valor social da educação formal generalista, advém, como vimos, da herança frequentemente atualizada de uma ordem social pregressa. Atributo distintivo para nobres, veículo de mobilidade para burgueses, marca de famílias “bem nascidas”, a sua magnitude se fiou, em boa medida, no fechamento e no caráter exclusivista. Porém, a transformação da educação em atributo da cidadania introduziu contradições que ainda não foram superadas.

“Transformar homens comuns em cavalheiros”, como na metáfora que utilizamos, é o próprio esfacelamento da exclusividade e da distinção associadas à educação. Se todos são nobres, ninguém é nobre. A democratização da educação não nos transformou todos em “cavalheiros”, mas ajudou e ajuda a erodir privilégios exclusivos a ela associados. Isso, no entanto, não significa “igualdade social” *stricto sensu* – fronteiras permanecem, mas várias delas se tornaram menos adscritivas e intransponíveis.

As histórias que analisamos – em especial, a do Brasil – são histórias de inclusão com segmentação. Ou seja, a oferta de ensino tende a crescer e se universalizar, mas, ao mesmo tempo, através da compartimentalização dos estratos sociais agora incluídos. O modelo de ensino dual baseado na contraposição entre os ramos acadêmico e vocacional é apenas uma forma de proceder isso. O que observamos, especificamente no caso brasileiro, após a extinção dos *trackings* profissionalizantes pela LDB de 1971, é a migração da desigualdade para a dualidade público-privado – e que se comporta diferentemente no Ensino Básico e no Superior. Escolas particulares de elite fornecem ensino de melhor qualidade e se conectam mais organicamente às instituições e cursos superiores de maior prestígio, que engrenam carreiras mais rentáveis. As escolas públicas de nível básico ainda prestigiosas são aquelas que aplicam exames de seleção, reduzindo a heterogeneidade socioeconômica dos alunos que as frequentam (e, ao menos em parte, herdando de suas

famílias o capital simbólico a elas associado) e conferindo-lhes um *status* diferencial pelo mero fato da aprovação. No Ensino Superior brasileiro, em grande medida, as instituições prestigiosas são também as mais seletivas – seja por critério de renda (no caso das privadas), seja por aplicação de provas competitivas (no caso das públicas). De toda forma, o critério de valoração parece estar ligado ao fechamento social, tal como definido no capítulo anterior. A expansão educacional pode reduzir as desigualdades, pois é necessariamente uma forma de inclusão. No entanto, a inclusão pode ser sub-ótima e provocar a emergência de outros modos de excluir.

Conclusão

Olhar para a desigualdade de renda do trabalho, compreendida como expressão de fechamentos sociais e de distribuição diferencial de prerrogativas, é algo distinto do modo de tratar o tema sob a perspectiva econômica convencional – ainda que existam pontos de convergência importantes. No entanto, os mecanismos geradores da desigualdade são pensados aqui como um problema fundamentalmente relacional – e dele é derivada a dimensão distributiva. Torna-se intrínseca a necessidade de um olhar institucional, que informe sobre as configurações dos fechamentos e acessos a prerrogativas exclusivas. A distribuição da renda do trabalho informa sobre dimensões das desigualdades que não são captadas pelas estratégias usuais de análise empírica em Estratificação Social; a saber, a análise de classes e o exame dos modos de vida.

O olhar para os índices de desigualdade é apenas um passo – e explicações por demais “mecânicas” (como aquela da oferta e demanda) têm utilidade bastante restrita. As hierarquias sociais são contingentes e históricas, os mecanismos distributivos variam juntamente. Obviamente, não é preciso rejeitar certos avanços tanto conceituais quanto técnicos já desenvolvidos anteriormente. As medidas tradicionais de desigualdade, por exemplo, podem perfeitamente nos informar sobre o comportamento dos fenômenos segundo o ponto de vista aqui proposto, ainda que seus fundamentos sejam diversos.

Reforço que o automatismo oferta-demanda e a concepção investimento-retorno, que figura sempre nos bastidores usuais de explicação da desigualdade de renda, deve ser expurgada. E isso, não por quaisquer razões políticas, ou petições de princípio; mas por falhas analíticas graves frequentemente jogadas para baixo dos tapetes.

Aparentemente experimentamos uma trajetória em U-invertido; mas ela é muito pouco informativa dos mecanismos causais em atuação – e o modelo analítico que

usualmente dá sustentação à sua leitura é plástico, podendo ser coerente com uma série de outras explicações alternativas. Quaisquer eventuais U-invertidos podem ser sintoma de uma infinidade de fenômenos. E isso, definitivamente, não é evidência suficiente para uma “corrida entre a educação e a tecnologia”. A SBTC é a narrativa que ocupa hoje o lugar de destaque antes ocupado pela Curva de Kuznets. Mas seu pressuposto de que educação aumenta a produtividade e de que esta é recompensada proporcionalmente na forma de rendimentos parece ter pouca corroboração. Isso não nega que a qualificação para o trabalho possa aumentar a produtividade do trabalhador; mas questiona a relação entre tal etapa e a remuneração.

A noção de corrida entre educação e tecnologia esteve presente na controvérsia brasileira sobre distribuição de renda nos anos 1970. Mas, naquele momento, era apenas um argumento em disputa – apesar do endosso governamental. Mais tarde, nos anos 1990 e 2000, voltaria à mesa como explicação principal. Os diferenciais de renda do trabalho por níveis de ensino começaram a cair, o que sugeria, segundo aquela leitura, que os “retornos” educacionais estavam caindo. Vimos, no entanto, que tal leitura não tem tanta sustentação empírica. A insistência nos “retornos” da educação parece decorrer, dentre outras coisas, de uma ênfase política. No entanto, os aspectos positivos, do ponto de vista sociológico, e enfatizados pela Teoria do Capital Humano – de que há desigualdades criadas por meio da educação, não derivadas, portanto, da herança biológica ou de talentos inatos – podem ser aproveitados sem que lancemos mão da perspectiva dos retornos.

Uma agenda está aberta. É preciso fazer uma leitura “internalista” da relação entre sistemas de ensino efetivamente existentes e a estratificação social. As principais fontes de dados – em especial de dados quantitativos – ainda registram muito parcialmente o que de fato seria mais revelador das dimensões aqui destacadas. Do ponto de vista formal, após a negação da hipótese nula, a hipótese alternativa não pôde ainda ser propriamente testada.

Os quatro capítulos desta tese são passos na direção do desenvolvimento de uma abordagem alternativa. Serão necessárias incursões em dados longitudinais de melhor qualidade, que informem sobre todos os passos dos indivíduos no sistema escolar e sobre seus percursos no mercado de trabalho, tendo como pano de fundo sua origem social. Esse não é um sonho distante, porém. No Brasil, há crescente possibilidade de integração entre fontes de dados governamentais advindas dos censos e avaliações educacionais com as informações do mercado de trabalho. Em verdade, alguns pesquisadores, por meio de acordos de confidencialidade, já puderam ter acesso a algumas dessas informações – mas, por ora, esta prerrogativa ainda é restrita. Não foi possível aqui ter acesso a tais dados. Acredito que uma produtiva agenda poderá se desenvolver nessa direção.

A leitura histórica, no entanto, reforça a suposição de que o valor social da educação seja, ao mesmo em parte, definido no longo prazo e requeira o endosso do Estado. Na antessala dos mercados de trabalho, uma boa parcela do mecanismo de renda é definido em decorrência de fechamentos e prerrogativas diferenciais. E, do ponto de vista das políticas públicas, a perspectiva aqui proposta leva à necessidade de ênfase em direções bastante diversas das usuais: a equalização da renda por meio da educação requer um processo de resignificação – para além das igualdades de oportunidades de acesso e da capacitação produtiva. Nesse sentido, a equalização pela educação aproxima-se, talvez, da necessidade de transformar olhares, tal como o que está na motivação de certas políticas para gênero e raça. Será preciso compreender mais de perto, e cada vez mais, as dinâmicas de *status* que conferem à educação a posição de principal veículo de mobilidade social e de renda.

Referências Bibliográficas

- ABBOTT, A. **The system of professions: An essay on the division of expert labor**. Chicago: University of Chicago Press, 1988.
- ACEMOGLU, D.; ROBINSON, J. A. The Rise and Decline of General Laws of Capitalism. **The Journal of Economic Perspectives**, v. 29, n. 1, p. 3–28, 1 fev. 2015.
- ARROW, K. J. A Difficulty in the Concept of Social Welfare. **Journal of Political Economy**, v. 58, n. 4, p. 328–346, 1950.
- ARROW, K. J. **Social choice and individual values**. New Haven: Yale University Press, 2012.
- ARROW, K. J.; DEBREU, G. Existence of an equilibrium for a competitive economy. **Econometrica: Journal of the Econometric Society**, p. 265–290, 1954.
- ASHENFELTER, O.; HARMON, C.; OOSTERBEEK, H. A review of estimates of the schooling/earnings relationship, with tests for publication bias. **Labour economics**, v. 6, n. 4, p. 453–470, 1999.
- ASHENFELTER, O.; KRUEGER, A. Estimates of the Economic Return to Schooling from a New Sample of Twins. **The American Economic Review**, v. 84, n. 5, p. 1157–1173, 1994.
- ASHENFELTER, O.; ROUSE, C. Income, schooling, and ability: Evidence from a new sample of identical twins. **The Quarterly Journal of Economics**, v. 113, n. 1, p. 253–284, 1998.
- ATKINSON, A. B. On the measurement of inequality. **Journal of Economic Theory**, v. 2, n. 3, p. 244–263, 1 set. 1970.
- ATKINSON, A. B. **Desigualdade – o que pode ser feito?** São Paulo (SP): Leya, 2016.
- ATKINSON, A. B.; BOURGUIGNON, F. Introduction: Income distribution today. In: ATKINSON, A. B.; BOURGUIGNON, F. (Eds.). **Handbook of income distribution. Vol. 2A**. Handbooks in economics. 1. ed ed. Amsterdam: Elsevier, 2015. v. 1A.
- ATKINSON, A. B.; BRANDOLINI, A. Unveiling the Ethics behind Inequality Measurement: Dalton's Contribution to Economics. **The Economic Journal**, v. 125, n. 583, p. 209–234, 1 mar. 2015.
- ATKINSON, A. B.; PIKETTY, T. **Top Incomes Over the Twentieth Century: A Contrast Between Continental European and English-Speaking Countries**. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- AUTOR, D. H.; LEVY, F.; MURNANE, R. J. The skill content of recent technological change: An empirical exploration. **The Quarterly journal of economics**, v. 118, n. 4, p. 1279–1333, 2003.
- AZEVEDO, F. DE. **A cultura brasileira**. São Paulo (SP): Edições Melhoramentos, 1971. v. 13
- AZEVEDO, F. DE. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 65, n. 150, p. 407–425, 1984.
- BACHA, E. L. Hierarquia e Remuneração Gerencial. In: TOLIPAN, R.; TINELLI, A. C. (Eds.). **A controversia sobre distribuição de renda de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- BACHA, E. L. **Política econômica e distribuição de renda**. [s.l.] Paz e Terra, 1978. v. 26
- BACHA, E. L.; TAYLOR, L. Brazilian income distribution in the 1960's: facts, model results and the controversy. **The Journal of Development Studies**, v. 14, n. 3, p. 271–297, abr. 1978.
- BARBOSA, R. J. **A caridade e o interesse. A construção da plausibilidade da idéia de**. São Paulo (SP): Universidade de São Paulo, 2011.
- BARBOSA, R. J.; PRATES, I. Labor Market, Income Inequalities and Poverty. In: MARQUES, E. C. L. (Ed.). **São Paulo in the Twenty-First Century: Spaces, Heterogeneities, Inequalities**. New York: Routledge, 2016.
- BARBOZA, A. L. M. **A relação entre inflação e distribuição de renda**. Dissertação de Mestrado—São Paulo (SP): Faculdade de Economia administração e Contabilidade (FEA) da Universidade de São Paulo, 2008.
- BARROS, R. P. DE et al. A queda recente da desigualdade no Brasil. In: BARROS, R. P. DE; FOGUEL, M. N.; ULYSSEA, G. (Eds.). **Desigualdade de renda no Brasil: uma análise da queda recente**. Brasília (DF), Brasil: IPEA, 2006. v. 1.
- BARROS, R. P. DE; FOGUEL, M. N.; ULYSSEA, G. (EDS.). **Desigualdade de renda no Brasil: uma análise da queda recente**. Brasília (DF), Brasil: IPEA, 2006a. v. 1

- BARROS, R. P. DE; FOGUEL, M. N.; ULYSSEA, G. Nota técnica: Sobre a Queda da Desigualdade de Renda no Brasil. In: BARROS, R. P. DE; FOGUEL, M. N.; ULYSSEA, G. (Eds.). . **Desigualdade de renda no Brasil: uma análise da queda recente**. Brasília (DF), Brasil: IPEA, 2006b. v. 1.
- BARROS, R. P. DE; FOGUEL, M. N.; ULYSSEA, G. **Desigualdade de renda no Brasil: uma análise da queda recente**. Brasília (DF), Brasil: IPEA, 2007. v. 2
- BARROS, R. P. DE; HENRIQUES, R.; MENDONÇA, R. Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 15, n. 42, p. 123–142, fev. 2000.
- BARROS, R. P. DE; LAM, D. Desigualdade de renda, desigualdade em educação e escolaridade das crianças no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 23, n. 2, 1993.
- BARROS, R. P. DE; MENDONÇA, R. Os determinantes da desigualdade no Brasil. **IPEA - Texto para discussão**, v. 377, 1995.
- BARROS, R. P. DE; MENDONÇA, R.; FRANCO, S. A Recente Queda da Desigualdade de Renda e o Acelerado Progresso Educacional Brasileiro da Última Década. **IPEA - Texto para discussão**, v. 1304, 2007.
- BECKER, G. S. **Human capital. A theoretical and Empirical Analysis with special reference to Education**. [s.l.] New York: Columbia University Press, 1964.
- BECKER, G. S.; CHISWICK, B. R. Education and the Distribution of Earnings. **The American Economic Review**, v. 56, n. 1/2, p. 358–369, 1966.
- BENDIX, R. **Nation-building and citizenship: studies of our changing social order**. New enl. ed ed. Berkeley: Univ. of California Pr, 1977.
- BEN-PORATH, Y. The production of human capital and the life cycle of earnings. **Journal of political economy**, v. 75, n. 4, Part 1, p. 352–365, 1967.
- BLAU, P. M.; DUNCAN, O. D. **The American occupational structure**. New York: Free Press, 1967.
- BLAUG, M. Approaches to educational planning. **The economic journal**, p. 262–287, 1967.
- BLOCK, N. J.; DWORKIN, G. IQ: Heritability and inequality, Part 1. **Philosophy & Public Affairs**, p. 331–409, 1974.
- BONELLI, R.; RAMOS, L. Distribuição de renda no Brasil: avaliação das tendências de longo prazo e mudanças na desigualdade desde meados dos anos 70. <http://www.ipea.gov.br>, jan. 1993.
- BORGHANS, L. et al. The economics and psychology of personality traits. **Journal of human Resources**, v. 43, n. 4, p. 972–1059, 2008.
- BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2006.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. Fundamentos de uma teoria da violência simbólica. In: **A reprodução: fundamentos para uma teoria do sistema de ensino**. Textos Fundantes de Educação. 5. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.
- BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. DE. As categorias do juízo professoral. **Escritos de educação. Petrópolis, RJ: Vozes**, p. 185–216, 1998.
- BOWLES, S. Aggregation of labor inputs in the economics of growth and planning: experiments with a two-level CES function. **Journal of Political Economy**, v. 78, n. 1, p. 68–81, 1970.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. **Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life**. New York: Basic Books, 1976.
- BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de Março de 1824). . 1824.
- BRASIL. Lei de 15 de Outubro de 1827. . 1827.
- BRASIL. 16. Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834. . 1834.
- BRASIL. Decreto nº 1.331-A. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. . 1854.
- BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. . 1891.
- BRASIL. Decreto 19.890. Decreto 19.890 de 18 de abril de 1931. . 1931 a.
- BRASIL. Decreto 20.158. Decreto 20.158 de 30 de junho de 1931. . 1931 b.
- BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. . 1934.
- BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. . 1937.
- BRASIL. Decreto-Lei 4.244. Decreto-Lei 4.244 de 9 de abril de 1942. . 1942 a.
- BRASIL. Decreto-Lei 4.073. Decreto-Lei 4.073 de 30 de janeiro de 1942. . 1942 b.
- BRASIL. Decreto-Lei 6.141. Decreto-Lei 6.141 de 28 de dezembro de 1943. . 1943.

- BRASIL. Decreto-Lei 9.613. Decreto-Lei 9.613 de 20 de agosto de 1946. . 1946 a.
- BRASIL. Decreto-Lei 8.530 de 2 de janeiro de 1946. . 1946 b.
- BREEN, R.; WERFHORST, H. G. VAN DE; JÆGER, M. M. Deciding under Doubt: A Theory of Risk Aversion, Time Discounting Preferences, and Educational Decision-making. **European Sociological Review**, 14 fev. 2014.
- BRITO, M. M. A. DE. Novas tendências ou velhas persistências? Modernização e expansão educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 163, p. 224–263, 2017.
- CARD, D. The causal effect of education on earnings. In: **Handbook of labor economics**. [s.l.] Card, Ashenfelter, 1999. v. 3p. 1801–1863.
- CARD, D. Estimating the return to schooling: Progress on some persistent econometric problems. **Econometrica**, v. 69, n. 5, p. 1127–1160, 2001.
- CARDOSO, A. **A construção da sociedade do trabalho no Brasil: uma investigação sobre a persistência secular das desigualdades**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- CARDOSO, E. Cyclical variations of earnings inequality in Brazil. **Revista de Economia Política**, v. 13, n. 4, 1993.
- CARDOSO, E.; BARROS, R. P. DE; URANI, A. Inflation and Unemployment as Determinants of Inequality in Brazil: The 1980s. In: DORNBUSCH, R.; EDWARDS, S. (Eds.). . **Reform, Recovery, and Growth: Latin America and the Middle East**. National Bureau of Economic Research project report. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- CARDOSO, F. H. Prefácio. In: TOLIPAN, R.; TINELLI, A. C. (Eds.). . **A controversia sobre distribuicao de renda de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- CARVALHAES, F. A. DE O. **Macro ou micro? Análise de classes e a queda da desigualdade de renda no Brasil**. Dissertação de Mestrado—Rio de Janeiro (RJ): IUPERJ (UCAM), 2008.
- CARVALHAES, F. A. DE O. et al. Os impactos da geração de empregos sobre as desigualdades de renda uma análise da década de 2000. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 29, n. 85, p. 79–98, jun. 2014.
- CARVALHAES, F.; SOUZA, P. Análise de classe e a queda da desigualdade de renda do trabalho no Brasil. **Plural (São Paulo. Online)**, v. 21, n. 2, p. 77–107, 7 dez. 2014.
- CARVALHO, J. M. DE. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012a.
- CARVALHO, J. M. DE. **A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro de sombras: a política imperial**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012b.
- CHISWICK, B. R. Jacob Mincer, Experience and the Distribution of Earnings. In: GROSSBARD, S. (Ed.). . **Jacob Mincer: A Pioneer of Modern Labor Economics**. New York: Springer, 2006. p. 109–126.
- CHISWICK, B. R.; MINCER, J. Time-series changes in personal income inequality in the United States from 1939, with projections to 1985. **Journal of Political Economy**, v. 80, n. 3, Part 2, p. S34–S66, 1972.
- CLARK, J. B. **The distribution of wealth: a theory of wages, interest and profit**. [s.l.] Macmillan, 1902.
- COELHO, E. C. **As Profissões imperiais: advocacia, medicina e engenharia no Rio de Janeiro, 1822-1930**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1999.
- COLEMAN, J. S. et al. **Equality of educational opportunity**. Washington, DC: U.S. Office of Education, 1966. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>>.
- COLLINS, R. **The Credential society: an historical sociology of education and stratification**. New York: Academic Press, 1979.
- COLLINS, R. The non-rational foundations of rationality. In: **Sociological insight: an introduction to non-obvious sociology**. 2nd ed ed. New York: Oxford University Press, 1992.
- CORSEUIL, C. H.; FOGUEL, M. N. Uma sugestão de deflatores para rendas obtidas a partir de algumas pesquisas domiciliares do IBGE. **IPEA - Texto para discussão**, v. 897, 2002.
- CUNHA, F. et al. Interpreting the evidence on life cycle skill formation. **Handbook of the Economics of Education**, v. 1, p. 697–812, 2006.
- CUNHA, F.; HECKMAN, J. **The technology of skill formation**. [s.l.] National Bureau of Economic Research, 2007. Disponível em: <<http://www.nber.org/papers/w12840.ack>>.

- CUNHA, F.; HECKMAN, J. J. The economics and psychology of inequality and human development. **Journal of the European Economic Association**, v. 7, n. 2–3, p. 320–364, 2009.
- CUNHA, L. A. Ensino secundário e ensino industrial: Análise da influência recíproca. **Síntese: Revista de Filosofia**, v. 7, n. 18, p. 49–71, 1980.
- CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 89–107, 2000.
- CUNHA, L. A. C. R. DA. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo (SP): Unesp, 2005.
- CUNHA, L. A. C. R. DA. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas**. 3. ed. São Paulo (SP): UNESP, 2007.
- CURI, A. Z.; MENEZES-FILHO, N. O mercado de trabalho brasileiro é segmentado? Alterações no perfil da informalidade e nos diferenciais de salários nas décadas de 1980 e 1990. **Estudos Econômicos (São Paulo)**, v. 36, n. 4, p. 867–899, dez. 2006.
- DAHRENDORF, R. **Class and class conflict in industrial society**. Stanford: Stanford University Press, 1959.
- DAHRENDORF, R. On the origin of social inequality. In: LASLETT, P.; RUNCIMAN, W. G. (Eds.). **Philosophy, Politics and Society**. Oxford: Basil Blackwell, 1962.
- DAHRENDORF, R. **The modern social conflict: an essay on the politics of liberty**. Berkeley: University of California Press, 1990.
- DALTON, H. The Measurement of the Inequality of Incomes. **The Economic Journal**, v. 30, n. 119, p. 348–361, 1920.
- DASGUPTA, P.; SEN, A.; STARRETT, D. Notes on the measurement of inequality. **Journal of Economic Theory**, v. 6, n. 2, p. 180–187, 1973.
- DAVIS, K.; MOORE, W. E. Some Principles of Stratification. **American Sociological Review**, v. 10, n. 2, p. 242–249, 1945.
- DEWEY, J. **Democracy and education**. Mineola, New York: Courier Corporation, 2004.
- DINARDO, J. E.; PISCHKE, J.-S. The returns to computer use revisited: Have pencils changed the wage structure too? **The Quarterly Journal of Economics**, v. 112, n. 1, p. 291–303, 1997.
- DIPRETE, T. A. Life Course Risks, Mobility Regimes, and Mobility Consequences: A Comparison of Sweden, Germany, and the United States. **American Journal of Sociology**, v. 108, n. 2, p. 267–309, 2002.
- DIPRETE, T. A. What Has Sociology to Contribute to the Study of Inequality Trends? A Historical and Comparative Perspective. **American Behavioral Scientist**, v. 50, n. 5, p. 603–618, 1 jan. 2007.
- DIPRETE, T. A.; EIRICH, G. M. Cumulative Advantage as a Mechanism for Inequality: A Review of Theoretical and Empirical Developments. **Annual Review of Sociology**, v. 32, n. 1, p. 271–297, 2006.
- DIPRETE, T. A.; EIRICH, G. M.; PITTINSKY, M. Compensation Benchmarking, Leapfrogs, and the Surge in Executive Pay. **American Journal of Sociology**, v. 115, n. 6, p. 1671–1712, 2010.
- DOERINGER, P. B.; PIORE, M. J. **Internal Labor Markets and Manpower Analysis**. Lexington: Heath, 1971.
- DOMAR, E. D. Capital expansion, rate of growth, and employment. **Econometrica, Journal of the Econometric Society**, p. 137–147, 1946.
- DUBLIN, L. I.; LOTKA, A. J. **The Money Value of a Man**. [s.l.] New York: The Ronald Press Co, 1930.
- DUNCAN, O. D. A socioeconomic index for all occupations. In: REISS, A. (Ed.). **Occupations and Social Status**. New York: The Freen Press of Glencoe, 1961.
- DUNCAN, O. D. Ability and achievement. **Eugenics Quarterly**, v. 15, n. 1, p. 1–11, 1968.
- DUNLOP, J. T. The Task of Contemporary Wage Theory. In: DUNLOP, J. T. (Ed.). **The Theory of Wage Determination**. International Economic Association Series. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, London: Palgrave Macmillan UK, 1957. p. 3–27.
- ELIAS, N. **O processo civilizador. Volume 1: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro (RJ): Zahar, 1994.
- ELIAS, N. **Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro (RJ): Zahar, 1996.

- ELIAS, N. **A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte**. Rio de Janeiro (RJ): Zahar, 2001.
- ENGELS, F. **The condition of the working class in England**. [s.l.] Oxford University Press, USA, 1993.
- ESPING-ANDERSEN, G. As três economias políticas do Welfare State. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 24, p. 85–116, 1991.
- ESPING-ANDERSEN, G. **Social foundations of postindustrial economies**. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- FAORO, R. **Os donos do poder - Formação do patronato político brasileiro**. 5. ed. [s.l.] Globo Livros, 2012.
- FEATHERMAN, D. L.; HAUSER, R. M. Prestige or socioeconomic scales in the study of occupational achievement? **Sociological Methods & Research**, v. 4, n. 4, p. 403–422, 1976.
- FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo (SP): Atica, 1978.
- FERNANDES, F. As mudanças sociais no Brasil. In: IANNI, O. (Ed.). **Florestan Fernandes**. Coleção Grandes cientistas sociais ; Sociologia. São Paulo: Editora Atica, 1986a. p. 137–169.
- FERNANDES, F. **Florestan Fernandes**. São Paulo: Editora Atica, 1986b.
- FERNÁNDEZ-MACÍAS, E. Job polarization in Europe? Changes in the employment structure and job quality, 1995-2007. **Work and Occupations**, v. 39, n. 2, p. 157–182, 2012.
- FERREIRA, F. H. G. Os determinantes da desigualdade de renda no Brasil: luta de classes ou heterogeneidade educacional? In: HENRIQUES, R.; BARROS, A. R. (Eds.). **Desigualdade e pobreza no Brasil**. [s.l.] IPEA, 2000.
- FERREIRA, F. H. G. et al. Ascensão e queda da desigualdade de renda no Brasil. **Econômica**, v. 8, n. 1, p. 147–169, jun. 2006.
- FIELDS, G. S. Who Benefits from Economic Development? A Reexamination of Brazilian Growth in the 1960's. **The American Economic Review**, v. 67, n. 4, p. 570–582, 1977.
- FIRPO, S.; REIS, M. C. O salário mínimo e a queda recente da desigualdade no Brasil. In: BARROS, R. P. DE; FOGUEL, M. N.; ULYSSEA, G. (Eds.). **Desigualdade de Renda no Brasil: uma análise da queda recente no Brasil**. [s.l.] IPEA, 2007. v. 2.
- FISHER, I. Senses of "Capital". **The Economic Journal**, v. 7, n. 26, p. 199–213, 1897.
- FISHLOW, A. Brazilian Size Distribution of Income. **The American Economic Review**, v. 62, n. 1/2, p. 391–402, 1972.
- FISHLOW, A. A distribuição de renda no Brasil. In: TOLIPAN, R.; TINELLI, A. C. (Eds.). **A controversia sobre distribuição de renda de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- FLYNN, J. R. The mean IQ of Americans: Massive gains 1932 to 1978. **Psychological bulletin**, v. 95, n. 1, p. 29, 1984.
- FLYNN, J. R. Massive IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure. **Psychological bulletin**, v. 101, n. 2, p. 171, 1987.
- FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. [s.l.] Martins Fontes, 2008.
- FREITAS, R. S. DE. A sociologia da religião como recapitulação da teologia cristã: Weber e as raízes proféticas do racionalismo ocidental. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 22, n. 65, p. 109–125, 2007.
- FRESNEDA, B. **Desigualdades educacionais no ensino médio: avanços e persistências**. Tese de Doutorado—Rio de Janeiro (RJ): Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP), 2012.
- FREYRE, G. **Sobrados e mucambos**. 16. ed. São Paulo (SP): Global, 2006.
- FRIEDMAN, M. The Permanent Income Hypothesis. In: FRIEDMAN, M. (Ed.). **A Theory of the Consumption Function**. Princeton: Princeton University Press, 1957.
- GALENSON, W.; PYATT, G.; OTHERS. The quality of labour and economic development in certain countries. A preliminary study. **The quality of labour and economic development in certain countries. A preliminary study**, 1964.
- GALTON, F. **Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences**. [s.l.] Macmillan, 1869. v. 27.

- GANDRA, R. O Debate sobre a Desigualdade de Renda no Brasil: Da Controvérsia dos Anos 1970 ao Pensamento Hegemônico nos Anos 1990. **História Econômica e História de Empresas**, v. 8, n. 1, p. 139–162, 2005.
- GOLDBERGER, A. S. Economic and Mechanical Models of Intergenerational Transmission. **The American Economic Review**, v. 79, n. 3, p. 504–513, 1989.
- GOLDIN, C. D.; KATZ, L. F. **The Race between Education and Technology**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2009.
- GOLDTHORPE, J. H. **On Sociology**. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- GOLDTHORPE, J. H.; HOPE, K. Occupational grading and occupational prestige. **Information (International Social Science Council)**, v. 11, n. 5, p. 17–73, 1 out. 1972.
- GOOS, M.; MANNING, A. Lousy and lovely jobs: The rising polarization of work in Britain. **The review of economics and statistics**, v. 89, n. 1, p. 118–133, 2007.
- GOOS, M.; MANNING, A.; SALOMONS, A. Job polarization in Europe. **The American Economic Review**, v. 99, n. 2, p. 58–63, 2009.
- GOULD, S. J. **A Falsa Medida do Homem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- GRANOVETTER, M. **Getting a job: A study of contacts and careers**. Chicago: University of Chicago Press, 1974.
- GRANOVETTER, M. Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. **American Journal of Sociology**, v. 91, n. 3, p. 481–510, 1985.
- GREEN, D. A. Where Have All the Sociologists Gone? An Economist's Perspective. **American Behavioral Scientist**, v. 50, n. 5, p. 737–747, 1 jan. 2007.
- GRILICHES, Z. Errors in variables and other unobservables. **Econometrica: Journal of the Econometric Society**, p. 971–998, 1974.
- GRILICHES, Z. Estimating the returns to schooling: Some econometric problems. **Econometrica: Journal of the Econometric Society**, p. 1–22, 1977.
- GRILICHES, Z. Sibling models and data in economics: Beginnings of a survey. **Journal of Political Economy**, v. 87, n. 5, Part 2, p. S37–S64, 1979.
- GRILICHES, Z.; MASON, W. M. Education, income, and ability. **Journal of political Economy**, v. 80, n. 3, Part 2, p. S74–S103, 1972.
- GRONAU, R. **Zvi Griliches' contribution to the theory of human capital**. [s.l.] National Bureau of Economic Research, 2003. Disponível em: <<http://www.nber.org/papers/w10081>>.
- GRUSKY, D. B.; GALESCU, G. Foundations of a neo-Durkheimian class analysis. In: WRIGHT, E. O. (Ed.). **Approaches to Class Analysis**. Cambridge (UK): Cambridge University Press, 2005.
- GRUSKY, D. B.; HILL, J. Poverty and Inequality in the 21st Century. In: **Inequality in the 21st Century: A Reader**. [s.l.] Avalon Publishing, 2017.
- GRUSKY, D. B.; SØRENSEN, J. B. Can Class Analysis Be Salvaged? **American Journal of Sociology**, v. 103, n. 5, p. 1187–1234, 1998.
- GUIMARÃES, A. S. Classes Sociais. In: MICELI, S. (Ed.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995): Sociologia**. 2. ed. São Paulo (SP): Editora Sumaré, 1999. v. 2p. 57–94.
- GUIMARÃES, N. A.; PAUGAM, S. Work and Employment Precariousness: a transnational concept? **Sociologia del Lavoro**, v. 144, 2016.
- HARROD, R. F. An essay in dynamic theory. **The economic journal**, v. 49, n. 193, p. 14–33, 1939.
- HAUSER, R. M.; WARREN, J. R. Socioeconomic Indexes for Occupations: A Review, Update, and Critique. **Sociological Methodology**, v. 27, n. 1, p. 177–298, 1997.
- HECKMAN, J. **Contributions of Zvi Griliches**. [s.l.] National Bureau of Economic Research, 2006a. Disponível em: <<http://www.nber.org/papers/w12318.pdf>>.
- HECKMAN, J. J. Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. **Science**, v. 312, n. 5782, p. 1900–1902, 2006b.
- HECKMAN, J. J.; LOCHNER, L. J.; TODD, P. E. Earnings functions, rates of return and treatment effects: The Mincer equation and beyond. **Handbook of the Economics of Education**, v. 1, p. 307–458, 2006.
- HECKMAN, J. J.; RUBINSTEIN, Y. The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED testing program. **The American Economic Review**, v. 91, n. 2, p. 145–149, 2001.

- HECKMAN, J. J.; STIXRUD, J.; URZUA, S. The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. **Journal of Labor economics**, v. 24, n. 3, p. 411–482, 2006.
- HENRY, J. F. John Bates Clark and the marginal product: An historical inquiry into the origins of value-free economic theory. **History of Political Economy**, v. 15, n. 3, p. 375–389, 1983.
- HERRNSTEIN, R. J.; MURRAY, C. **Bell curve: Intelligence and class structure in American life**. [s.l.] Simon and Schuster, 2010.
- HICKS, J. R. Mr. Keynes and the “classics”; a suggested interpretation. **Econometrica: Journal of the Econometric Society**, p. 147–159, 1937.
- HODGE, R. W. The measurement of occupational status. **Social Science Research**, v. 10, n. 4, p. 396–415, 1981.
- HOFFLANDER, A. E. The human life value: an historical perspective. **The Journal of Risk and Insurance**, v. 33, n. 3, p. 381–391, 1966.
- HOFFMANN, R. Desigualdade e pobreza no Brasil no período 1979/97 e a influência da inflação e do salário mínimo. **Economia e Sociedade**, v. 7, n. 2, p. 199–221, 1998.
- HOFFMANN, R. Distribuição de renda e crescimento econômico. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 41, p. 67–76, abr. 2001.
- HOFFMANN, R.; DUARTE, J. C. A distribuição da renda no Brasil. **Revista de Administração de Empresas**, v. 12, n. 2, p. 46–66, jun. 1972.
- HOUT, M. Social and economic returns to college education in the United States. **Annual Review of Sociology**, v. 38, p. 379–400, 2012.
- HOUT, M.; DIPRETE, T. A. What we have learned: RC28’s contributions to knowledge about social stratification. **Research in Social Stratification and Mobility**, v. 24, n. 1, p. 1–20, 2006.
- JENCKS, C. et al. **Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America**. New York: Basic Books, 1972.
- JENCKS, C.; PHILLIPS, M. **The Black-White test score gap**. [s.l.] Brookings Institution Press, 2011.
- JENSEN, A. How much can we boost IQ and scholastic achievement. **Harvard educational review**, v. 39, n. 1, p. 1–123, 1969.
- JUHN, C.; MURPHY, K. M.; PIERCE, B. Wage Inequality and the Rise in Returns to Skill. **Journal of Political Economy**, v. 101, n. 3, p. 410–442, 1 jun. 1993.
- KALLEBERG, A. L. Job quality and precarious work: Clarifications, controversies, and challenges. **Work and Occupations**, v. 39, n. 4, p. 427–448, 2012.
- KAUTZ, T. et al. **Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success**. [s.l.] National Bureau of Economic Research, 2014. Disponível em: <<http://www.nber.org/papers/w20749>>.
- KEYNES, J. M. **The general theory of interest, money and employment**. [s.l.] London: Macmillan, 1936.
- KIKER, B. F. The historical roots of the concept of human capital. **Journal of Political Economy**, v. 74, n. 5, p. 481–499, 1966.
- KIKER, B. F. Marshall on human capital: Comment. **Journal of Political Economy**, v. 76, n. 5, p. 1088–1090, 1968.
- KIKER, B. F. Von Thunen on human capital. **Oxford Economic Papers**, v. 21, n. 3, p. 339–343, 1969.
- KIM, C.; SAKAMOTO, A. The Rise of Intra-Occupational Wage Inequality in the United States, 1983 to 2002. **American Sociological Review**, v. 73, n. 1, p. 129–157, 1 fev. 2008.
- KNUDSEN, E. I. et al. Economic, neurobiological, and behavioral perspectives on building America’s future workforce. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 103, n. 27, p. 10155–10162, 2006.
- KRUEGER, A. B. How computers have changed the wage structure: evidence from microdata, 1984–1989. **The Quarterly Journal of Economics**, v. 108, n. 1, p. 33–60, 1993.
- KUZNETS, S. Economic Growth and Income Inequality. **The American Economic Review**, v. 45, n. 1, p. 1–28, 1955.
- LANGONI, C. G. Papel do investimento em educação e tecnologia no processo de desenvolvimento econômico. 1972.

- LANGONI, C. G. **Distribuição da renda e desenvolvimento econômico do Brasil**. [s.l.] FGV Editora, 2005.
- LEAL, V. N. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro (RJ): Forense, 1949.
- LEÃO XIII. **Rerum Novarum (15 de maio de 1891)**, 1891. Disponível em: <https://w2.vatican.va/content/leo-xiii/pt/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum.html>. Acesso em: 7 maio. 2017
- LEICHT, K. T. Broken Down by Race and Gender? Sociological Explanations of New Sources of Earnings Inequality. **Annual Review of Sociology**, v. 34, n. 1, p. 237–255, 2008.
- LEMIEUX, T. The “Mincer Equation” Thirty Years After Schooling, Experience, and Earnings. In: GROSSBARD, S. (Ed.). **Jacob Mincer A Pioneer of Modern Labor Economics**. New York: Springer, 2006. p. 127–145.
- LENSKI, G. E. Status Crystallization: A Non-Vertical Dimension of Social Status. **American Sociological Review**, v. 19, n. 4, p. 405–413, 1954.
- LINS, L. M. et al. Escassez de engenheiros no Brasil? uma proposta de sistematização do debate. **Novos Estudos - CEBRAP**, n. 98, p. 43–67, mar. 2014.
- LIPSET, S. M.; BENDIX, R. **Social mobility in industrial society**. Berkeley: University of California Press, 1959.
- MALAN, P.; WELLS, J. Distribuição da renda e desenvolvimento econômico do Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 3, n. 4, p. 1103–1124, 1973.
- MANIN, B. As metamorfoses do governo representativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 10, n. 29, p. 5–34, 1995.
- MARSHALL, T. H. Cidadania e Classe Social. In: **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro (RJ): Zahar, 1967. p. 57–114.
- MARTINE, G. et al. A PNAD: notas para uma avaliação. In: **PNADs em foco: anos 80**. [s.l.] Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 1988. p. 281–310.
- MARTONE, C. L. In: LAFER, B. M. (Ed.). **Planejamento no Brasil**. [s.l.] Editora Perspectiva, 1975. v. 21.
- MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. [s.l.] Boitempo Editorial, 2015.
- MAYER, T. The distribution of ability and earnings. **The Review of Economics and Statistics**, p. 189–195, 1960.
- MCCALL, L.; PERCHESKI, C. Income Inequality: New Trends and Research Directions. **Annual Review of Sociology**, v. 36, n. 1, p. 329–347, 2010.
- MEDEIROS, M.; CASTRO, F. A. DE. **A Composição Da Renda No Topo Da Distribuição: Evolução No Brasil Entre 2006 E 2012, a Partir De Informações Do Imposto De Renda (The Composition of Incomes at the Top of the Distribution: Trends in Brazil between 2006 and 2012, Using Personal Income Tax Data)**. Rochester, NY: Social Science Research Network, 2016. Disponível em: <<https://papers.ssrn.com/abstract=2804612>>. Acesso em: 23 jun. 2017.
- MEDEIROS, M.; GALVÃO, J. DE C. Education and Income of the Rich in Brazil. **Dados**, v. 59, n. 2, p. 357–383, jun. 2016.
- MEDEIROS, M.; SOUZA, P. TD 2170 - A Estabilidade da Desigualdade no Brasil entre 2006 e 2012: resultados adicionais. **IPEA - Texto para discussão**, v. 2170, 2016.
- MEDEIROS, M.; SOUZA, P. H. G. F.; CASTRO, F. A. DE. **O Topo Da Distribuição De Renda No Brasil: Primeiras Estimativas Com Dados Tributários E Comparação Com Pesquisas Domiciliares, 2006-2012 (Top Incomes in Brazil: First Estimates with Tax Data and Comparison with Survey Data, 2006-2012)**. Rochester, NY: Social Science Research Network, 14 ago. 2014. Disponível em: <<https://papers.ssrn.com/abstract=2479685>>. Acesso em: 12 nov. 2016.
- MEDEIROS, M.; SOUZA, P. H. G. F.; CASTRO, F. Á. DE. The stability of income inequality in Brazil, 2006-2012: an estimate using income tax data and household surveys. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, n. 4, p. 971–986, abr. 2015.
- MEDEIROS, M.; SOUZA, P. H. F. DE. The rich, the affluent and the top incomes. **Current Sociology**, 9 out. 2014.
- MENEZES-FILHO, N. **Apagão de mão de obra qualificada?: as profissões e o mercado de trabalho brasileiro entre 2000 e 2010**. São Paulo: Centro de Políticas Públicas - INSPER,

2012. Disponível em: <<https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2012/10/Apag%C3%A3o-de-M%C3%A3o-de-Obra-Qualificada-Naercio-Menezes-Filho.docx.pdf>>.
- MENEZES-FILHO, N. A.; KIRSCHBAUM, C. Educação e desigualdade no Brasil. In: ARRETICHE, M. (Ed.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo (SP): Editora Unesp, 2015. p. 109–132.
- MENEZES-FILHO, N. A.; RODRIGUES JR, M. Tecnologia e demanda por qualificação na indústria brasileira. **Revista Brasileira de Economia**, v. 57, n. 3, p. 569–603, 2003.
- MENEZES-FILHO, N.; FERNANDES, R.; PICCHETTI, P. Educação e queda recente da desigualdade no Brasil. **Desigualdade de renda no Brasil: uma análise da queda recente**. Rio de Janeiro, 2007.
- MENEZES-FILHO, N.; MENDES, M.; ALMEIDA, E. S. DE. O diferencial de salários formal-informal no Brasil: segmentação ou viés de seleção. **Revista Brasileira de Economia**, v. 58, n. 2, 1 jun. 2004.
- MILANOVIC, B. **Global inequality: a new approach for the age of globalization**. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press, 2016.
- MILLER, P.; MULVEY, C.; MARTIN, N. What do twins studies reveal about the economic returns to education? A comparison of Australian and US findings. **The American Economic Review**, v. 85, n. 3, p. 586–599, 1995.
- MINCER, J. Investment in human capital and personal income distribution. **Journal of political economy**, v. 66, n. 4, p. 281–302, 1958.
- MINCER, J. On-the-job training: Costs, returns, and some implications. **Journal of political Economy**, v. 70, n. 5, Part 2, p. 50–79, 1962.
- MINCER, J. The distribution of labor incomes: a survey with special reference to the human capital approach. **Journal of Economic Literature**, v. 8, n. 1, p. 1–26, 1970.
- MINCER, J. **Schooling, Experience, and Earnings**. New York: Columbia University Press, 1974.
- MINCER, J. The production of human capital and the life cycle of earnings: Variations on a theme. **Journal of labor economics**, v. 15, n. 1, Part 2, p. S26–S47, 1997.
- MORLEY, S. A.; WILLIAMSON, J. G. Demand, distribution, and employment: the case of Brazil. **Economic Development and Cultural Change**, v. 23, n. 1, p. 33–60, 1974.
- MORRIS, M.; WESTERN, B. Inequality in Earnings at the Close of the Twentieth Century. **Annual Review of Sociology**, v. 25, p. 623–657, 1999.
- MOUW, T.; KALLEBERG, A. L. Occupations and the Structure of Wage Inequality in the United States, 1980s to 2000s. **American Sociological Review**, v. 75, n. 3, p. 402–431, 1 jun. 2010.
- MYLES, J. Where Have All the Sociologists Gone? Explaining Economic Inequality. **The Canadian Journal of Sociology / Cahiers canadiens de sociologie**, v. 28, n. 4, p. 551–559, 2003.
- NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. 3. ed. São Paulo (SP): Edusp, 2009.
- NECKERMAN, K. M.; TORCHE, F. Inequality: Causes and Consequences. **Annual Review of Sociology**, v. 33, n. 1, p. 335–357, 2007.
- NERI, M. C. Sobre a mensuração dos salários reais em alta inflação. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 25, n. 3, 1995.
- NICHOLSON, J. S. The living capital of the United Kingdom. **The Economic Journal**, v. 1, n. 1, p. 95–107, 1891.
- NUNES, C. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 35–60, 2000.
- OLIVEIRA, F. DE. **Crítica à razão dualista/O ornitorrinco**. [s.l.] Boitempo Editorial, 2015.
- OLIVEIRA, J. M. DE; NEGRI, F. DE. O desafio da produtividade na visão das empresas. In: NEGRI, F. DE; CAVALCANTE, L. R. (Eds.). **Produtividade no Brasil: desempenho e determinantes. Volume 1 - Determinantes**. Brasília: IPEA, 2014. v. 1.
- O’NEIL, C. Documentos de uma geração: cartas de Anísio Teixeira à Fernando de Azevedo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 13, p. 125–135, 1972.
- OSSOWSKI, S. **Estrutura de classes na consciência social**. [s.l.] Zahar, 1964.
- PARETO, V. **Manual de economia política**. [s.l.] Abril Cultural, 1984.

- PARKIN, F. **Marxism and class theory: a bourgeois critique**. New York: Columbia University Press, 1979.
- PARSONS, T. Full citizenship for the Negro American? A sociological problem. **Daedalus**, v. 94, n. 4, p. 1009–1054, 1965.
- PARSONS, T. Equality and Inequality in Modern Society, or Social Stratification Revisited. **Sociological Inquiry**, v. 40, n. 2, p. 13–72, 1 abr. 1970.
- PICANÇO, M. F. **O Poder da solução. A construção do mercado de literatura de autoajuda (voltada a negócios)**. [s.l.] Universidade de São Paulo, 2013.
- PIERUCCI, A. F. Religião como solvente: uma aula. **Novos Estudos-CEBRAP**, n. 75, p. 111–127, 2006.
- PIKETTY, T. **O Capital no século XXI**. Rio de Janeiro (RJ): Intrínseca, 2014.
- PIKETTY, T. **A economia da desigualdade**. Rio de Janeiro (RJ): Editora Intrínseca, 2015.
- PIKETTY, T.; SAEZ, E. **Income Inequality in the United States, 1913-1998 (series updated to 2000 available)**. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, set. 2001. Disponível em: <<http://www.nber.org/papers/w8467>>. Acesso em: 13 nov. 2016.
- PIKETTY, T.; SAEZ, E. How Progressive is the U.S. Federal Tax System? A Historical and International Perspective. **The Journal of Economic Perspectives**, v. 21, n. 1, p. 3–24, 1 jan. 2007.
- PIORE, M. J. Fragments of a “Sociological” Theory of Wages. **The American Economic Review**, v. 63, n. 2, p. 377–384, 1973.
- POMPÉIA, R. **O ateneu**. São Paulo: Abril, 1981.
- PRATES, A. A. P.; COLLARES, A. C. M. **Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea: o caso brasileiro no final do século XX ao princípio do século XXI**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.
- PSACHAROPOULOS, G. Returns to education: a further international update and implications. **Journal of Human resources**, p. 583–604, 1985.
- PSACHAROPOULOS, G. Returns to investment in education: A global update. **World development**, v. 22, n. 9, p. 1325–1343, 1994.
- PSACHAROPOULOS, G.; HINCHLIFFE, K. **Returns to education: An international comparison**. [s.l.] Jossey-Bass, 1973. v. 2
- PSACHAROPOULOS, G.; PATRINOS, H. A. Returns to investment in education: a further update. **Education economics**, v. 12, n. 2, p. 111–134, 2004.
- RAMOS, L. Educação, desigualdade de renda e ciclo econômico no Brasil. **IPEA - Texto para discussão**, v. 219, jul. 1991.
- RAMOS, L. **A distribuição de rendimentos no Brasil - 1976/85**. Rio de Janeiro (RJ): IPEA, 1993.
- RAMOS, L.; REIS, J. G. A. Salário mínimo, distribuição de renda e pobreza no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 25, n. 1, 1995.
- REIS, J. G. A. Salário Mínimo e Distribuição de Renda. In: IPEA (Ed.). . Rio de Janeiro (RJ): IPEA/INPES, 1989.
- REIS, J. G. A.; BARROS, R. P. DE. Desigualdade salarial e distribuição de educação: a evolução das diferenças regionais no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 30, n. 3, 1990.
- RIBEIRO, C. A. C. **Desigualdade de oportunidades no Brasil**. [s.l.] Argvmentvm, 2009.
- RIBEIRO, C. A. C. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. **Dados-Revista de Ciências Sociais**, v. 54, n. 1, 2011.
- RIBEIRO, C. C.; CENEVIVA, R.; BRITO, M. M. A. A estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In: ARRETCHE, M. (Ed.). . **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo (SP): UNESP, 2015. p. 79–108.
- RINGER, F. K. **Declínio dos Mandarins Alemães: A Comunidade Acadêmica Alemã, 1890-1933**. São Paulo (SP): Edusp, 2001.
- ROBERTS, B. W. Back to the future: Personality and assessment and personality development. **Journal of research in personality**, v. 43, n. 2, p. 137–145, 2009.
- ROBINSON, S. A Note on the U Hypothesis Relating Income Inequality and Economic Development. **The American Economic Review**, v. 66, n. 3, p. 437–440, 1976.
- ROMANELLI, O. DE O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 40. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.

- ROSTOW, W. W. **The Stages of Economic Growth: A Non-Communist Manifesto**. [s.l.] Cambridge University Press, 1990.
- ROTHSCHILD, M.; STIGLITZ, J. Some further results on the measurement of inequality. **Journal of Economic Theory**, v. 6, n. 2, p. 188–204, 1973.
- SABOIA, J. **A questão da política salarial**. [s.l.] Brasiliense, 1985.
- SALATA, A. R. Inequalities and the Brazilian new democracy: income distribution between classes in recent decades. **Sociologia & Antropologia**, v. 6, n. 1, p. 181–208, 2016.
- SAMUELSON, P. A. Consumption Theory in Terms of Revealed Preference. **Economica**, v. 15, n. 60, p. 243–253, 1948.
- SANTOS, J. A. F. **Estrutura de posições de classe no Brasil: mapeamento, mudanças e efeitos na renda**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- SANTOS, J. A. F. Classe média e mudanças de renda no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia-RBS**, v. 2, n. 4, p. 83–108, 2014.
- SANTOS, J. A. F. Classe Social e Deslocamentos de Renda no Brasil. **Dados**, v. 58, n. 1, p. 79–110, mar. 2015.
- SANTOS, J. A. F.; RIBEIRO, L. V. F. Emprego, estratificação e desigualdade. **Estudos Avançados**, v. 30, n. 87, p. 89–102, 2016.
- SANTOS, W. G. DOS. **Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira**. [s.l.] Editora Campus, 1979.
- SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SCHULTZ, T. W. Investment in Man: An Economist's View. **Social Service Review**, v. 33, n. 2, p. 109–117, 1959.
- SCHULTZ, T. W. Capital formation by education. **Journal of political economy**, v. 68, n. 6, p. 571–583, 1960.
- SCHULTZ, T. W. Investment in human capital. **The American economic review**, v. 51, n. 1, p. 1–17, 1961.
- SCHULTZ, T. W. Reflections on investment in man. **Journal of political economy**, v. 70, n. 5, Part 2, p. 1–8, 1962.
- SCHWARTZMAN, S. **Formação da comunidade científica no Brasil**. Rio de Janeiro (RJ): Financiadora de Estudos e Projetos, 1979.
- SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. 2. ed. São Paulo (SP): Paz e Terra; Fundação Getúlio Vargas, 2000.
- SEN, A. Equality of what? In: MCMURRIN, S. (Ed.). **Tanner Lectures on Human Values**. Cambridge (UK): Cambridge University Press, 1980. v. 1.
- SEN, A. **Poverty and Famines: an essay on entitlement and deprivation**. Oxford: Oxford University Press, 1981.
- SEN, A. **Desigualdade reexaminada**. [s.l.] Record, 2001.
- SEN, A. **Inequality reexamined**. 15th impr ed. New Delhi: Oxford Univ. Press, 2010.
- SEN, A.; FOSTER, J. **On economic inequality**. Expanded Edition ed. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- SEWELL, W. H.; HALLER, A. O.; PORTES, A. The Educational and Early Occupational Attainment Process. **American Sociological Review**, v. 34, n. 1, p. 82–92, 1969.
- SHAVIT, Y.; MULLER, W. **From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations**. [s.l.] ERIC, 1998.
- SHILS, E. **Center and Periphery: Essays in Macrosociology**. [s.l.] University of Chicago Press, 1975.
- SILVA, N. DO V. **Posição Social das Ocupações**. Rio de Janeiro (RJ): IBGE, Centro de Informática, 1974. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv14077.pdf>>.
- SILVA, N. DO V. Mobilidade Social. In: MICELI, S. (Ed.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995): Sociologia**. 2. ed. São Paulo (SP): Editora Sumaré, 1999. v. 2p. 57–94.
- SILVA, L. A. M. DA. A (des) organização do trabalho no Brasil urbano. **São Paulo em Perspectiva**, v. 4, n. 3/4, p. 2–5, 1991.
- SIMMEL, G. **The philosophy of money**. Abingdon, Oxon ; New York: Routledge, 2011.
- SIMONSEN, M. H. **Brasil 2002**. Rio de Janeiro: ANPEC Editora, 1972.

- SMITH, A. **A riqueza das nações—investigação sobre sua natureza e causas**. São Paulo: Abril, 1983.
- SOARES, F. V. et al. Programas de transferência de renda no Brasil: impactos sobre a desigualdade. **www.ipea.gov.br**, out. 2006.
- SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 149, p. 492–517, ago. 2013.
- SOARES, S. A. D.; LIMA, A. F. A Mensuração da Educação nas PNADs da Década de 1990. **IPEA - Texto para discussão**, v. 928, 2002.
- SOARES, S. S. D. O impacto distributivo do salário mínimo: a distribuição individual dos rendimentos do trabalho. **IPEA - Texto para discussão**, v. 873, abr. 2002.
- SOARES, S. S. D. Distribuição de renda no Brasil de 1976 a 2004 com ênfase no período entre 2001 e 2004. **www.ipea.gov.br**, fev. 2006.
- SOARES, S. S. D. O ritmo na queda da desigualdade no Brasil é aceitável? **Revista de Economia Política**, v. 30, n. 3, p. 364–380, set. 2010.
- SOARES, S.; SÁTYRO, N. O Programa Bolsa Família: Desenho institucional, impactos e possibilidades futuras. **IPEA - Texto para discussão**, v. 1424, 2009.
- SOBEL, I. The human capital revolution in economic development: its current history and status. **Comparative Education Review**, v. 22, n. 2, p. 278–308, 1978.
- SOLOW, R. M. A Contribution to the Theory of Economic Growth. **The Quarterly Journal of Economics**, v. 70, n. 1, p. 65–94, 1956.
- SØRENSEN, A. B. The basic concepts of stratification research: Class, status, and power. In: GRUSKY, D. (Ed.). **Social Stratification: class, race, and gender in sociological perspective**. Social Inequality Series. San Francisco: Westview Press, 1994. p. 229–241.
- SØRENSEN, A. B. Toward a Sounder Basis for Class Analysis. **American Journal of Sociology**, v. 105, n. 6, p. 1523–1558, 2000.
- SØRENSEN, A. B. Fundamentos de uma análise de classe com base na renda. In: WRIGHT, E. O. (Ed.). **Análise de Classe: Abordagens**. Coleção Sociologia. Petrópolis (RJ): Vozes, 2015.
- SØRENSEN, A. B.; KALLEBERG, A. L. An Outline of a Theory of Matching Persons to Jobs. In: BERG, I. (Ed.). **Sociological Perspectives on Labor Markets**. Quantitative studies in social relations. New York: Academic Press, 1981. p. 49–74.
- SOROKIN, P. **Social Mobility**. London: Routledge, 1998.
- SOUZA, P. H. G. F. **Top Incomes in Brazil, 1933-2012: A Research Note**. Rochester, NY: Social Science Research Network, 11 dez. 2014. Disponível em: <<https://papers.ssrn.com/abstract=2537026>>. Acesso em: 12 nov. 2016.
- SOUZA, P. H. G. F.; MEDEIROS, M. Top income shares and inequality in Brazil, 1928-2012. **Sociologies in Dialogue**, v. 1, n. 1, 9 set. 2015.
- SOUZA, P. H. G. F. DE. **A desigualdade vista do topo: a concentração de renda entre os ricos no Brasil, 1926-2013**. Tese de Doutorado—Brasília (DF), Brasil: Universidade de Brasília (UnB), 2016.
- SOUZA, P. H. G. F. DE; CARVALHAES, F. A. DE O. Estrutura de Classes, Educação e Queda da Desigualdade de Renda (2002-2011). **Dados**, v. 57, n. 1, p. 101–128, mar. 2014.
- SPEARMAN, C. “General Intelligence,” Objectively Determined and Measured. **The American Journal of Psychology**, v. 15, n. 2, p. 201–292, 1904.
- SPEARMAN, C. The theory of two factors. **Psychological Review**, v. 21, n. 2, p. 101, 1914.
- STAEHLE, H. Ability, wages, and income. **The Review of Economic Statistics**, p. 77–87, 1943.
- STIGLER, G. J.; BECKER, G. S. De Gustibus Non Est Disputandum. **The American Economic Review**, v. 67, n. 2, p. 76–90, 1977.
- STIGLITZ, J. E. **The Invisible Hand and Modern Welfare Economics**. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, mar. 1991. Disponível em: <<http://www.nber.org/papers/w3641>>. Acesso em: 13 nov. 2016.
- TAVARES, M. C.; SERRA, J. Más allá del estancamiento: una discusión sobre el estilo de desarrollo reciente. **El trimestre económico**, v. 38, n. 152 (4), p. 905–950, 1971.
- TILLY, C. **Durable inequality**. Berkeley: University of California Press, 1998.
- TINBERGEN, J. Substitution of Graduate by Other Labour*. **Kyklos**, v. 27, n. 2, p. 217–226, 1 jan. 1974.

- TINBERGEN, J. **Income Distribution: Analysis and Policies**. Amsterdam: North-Holland, 1975.
- TOBIAS, J. A. **História da educação brasileira**. São Paulo (SP): Editora Juriscredi, 1972.
- TOLIPAN, R.; TINELLI, A. C. (EDS.). **A controversia sobre distribuicao de renda de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- ULYSSEA, G.; FOGUEL, M. N. Efeitos do salário mínimo sobre o mercado de trabalho brasileiro. **IPEA - Texto para discussão**, v. 1168, 2006.
- VELOSO, F. A.; VILLELA, A.; GIAMBIAGI, F. Determinantes do “milagre” econômico brasileiro (1968-1973): uma análise empírica. **Revista Brasileira de Economia**, v. 62, n. 2, jun. 2008.
- WALRAS, L. **Léon Walras: Elements of Theoretical Economics: Or, the Theory of Social Wealth**. [s.l.] Cambridge University Press, 2014.
- WALSH, J. R. Capital concept applied to man. **The Quarterly Journal of Economics**, v. 49, n. 2, p. 255–285, 1935.
- WEBER, M. **Economy and society: an outline of interpretative sociology**. Berkeley: Univ of California Press, 1978.
- WEBER, M. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: Editora UnB, 1999. v. 2
- WEBER, M. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. 3. ed. Brasília: Editora UnB, 2000. v. 1
- WEEDEN, K. A. Why Do Some Occupations Pay More than Others? Social Closure and Earnings Inequality in the United States. **American Journal of Sociology**, v. 108, n. 1, p. 55–101, 2002.
- WEEDEN, K. A. et al. Social Class and Earnings Inequality. **American Behavioral Scientist**, v. 50, n. 5, p. 702–736, 1 jan. 2007.
- WEEDEN, K. A.; GRUSKY, D. B. Inequality and Market Failure. **American Behavioral Scientist**, v. 58, n. 3, p. 473–491, 1 mar. 2014.
- WEININGER, E. Fundamentos de uma análise de classe de Pierre Bourdieu. In: WRIGHT, E. O. (Ed.). **Análise de classes: abordagens**. Coleção Sociologia. 1. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2015.
- WEINSTEIN, B. **For social peace in Brazil: industrialists and the remaking of the working class in São Paulo, 1920-1964**. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1996.
- WEISS, A. High school graduation, performance, and wages. **Journal of Political Economy**, v. 96, n. 4, p. 785–820, 1988.
- WELLS, J. Distribuição de rendimentos, crescimento e estrutura da demanda no Brasil na década de 60. In: TOLIPAN, R.; TINELLI, A. C. (Eds.). **A controversia sobre distribuicao de renda de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- WILLIAMSON, O. E. Hierarchical control and optimum firm size. **Journal of political economy**, v. 75, n. 2, p. 123–138, 1967.
- WILLIS, R. J. Wage determinants: A survey and reinterpretation of human capital earnings functions. In: **Handbook of labor economics**. [s.l.: s.n.]. v. 1p. 525–602.
- WRIGHT, E. O. Race, class, and income inequality. **American Journal of Sociology**, v. 83, n. 6, p. 1368–1397, 1978.
- WRIGHT, E. O. **Class structure and income determination**. [s.l.] Academic Press New York, 1979. v. 2
- WRIGHT, E. O. **Class Counts: Comparative Studies in Class Analysis**. Cambridge (UK): Cambridge University Press, 1997.
- WRIGHT, E. O. Fundamentos de uma análise de classe neomarxista. In: WRIGHT, E. O. (Ed.). **Análise de Classe: Abordagens**. Coleção Sociologia. Petrópolis (RJ): Vozes, 2015. p. 19–45.
- WRIGHT, E. O.; DWYER, R. E. The patterns of job expansions in the USA: a comparison of the 1960s and 1990s. **Socio-Economic Review**, v. 1, n. 3, p. 289–325, 2003.
- WRIGHT, E. O.; PERRONE, L. Marxist class categories and income inequality. **American Sociological Review**, p. 32–55, 1977.
- ZELIZER, V. A. Human Values and the Market: The Case of Life Insurance and Death in 19th-Century America. **American Journal of Sociology**, v. 84, n. 3, p. 591–610, 1978.
- ZELIZER, V. A. R. **Morals and markets: The development of life insurance in the United States**. New York: Columbia University Press, 1979.

ZIMMERMAN, D. J. Regression Toward Mediocrity in Economic Stature. **The American Economic Review**, v. 82, n. 3, p. 409–429, 1992.

Apêndices

Modelo dos Diferenciais Compensatórios – Mincer (1958)

Sigo aqui o raciocínio subjacente ao primeiro modelo de Mincer. Pretendo deduzir a primeira versão da equação de rendimentos a partir de seus princípios. Ao fim, então, faço alguns comentários que complementam os conteúdos dos Capítulos 2 e 3 desta tese, mostrando de que forma esse modelo não *prova* existência de “taxas de retorno” à educação, mas, ao invés, parte do suposto de sua existência. Os efeitos, na realidade, se referem a uma mera decomposição temporal: são consequências do passar do tempo.

O princípio da capitalização de ganhos é a noção de juros compostos. Se um montante M é investido no momento inicial $t = 0$, a uma taxa de juros r , no tempo $t = 1$, ele valerá $M(1 + r)$; no tempo $t = 2$, será $M(1 + r)^2$, e assim por diante. No tempo $t = T$, o valor será $M(1 + r)^T$. Inversamente, se sabemos que num momento futuro $t = 10$ o valor do nosso investimento será P , podemos aplicar a operação inversa, a divisão, e obter o *valor presente*. Nesse caso, $\frac{P}{(1+r)^{10}}$. Suponha então que os rendimentos de um indivíduo sejam como um fluxo de caixa, com quantidades idênticas (Y) que são recebidas periodicamente, em intervalos regulares. Assim, ao final de 12 períodos, teríamos:

$$\begin{array}{ccccccc} Y & & Y & & \dots & & Y \\ t = 1 & & t = 2 & & \dots & & t = 12 \end{array}$$

O valor presente de todo fluxo de renda pode ser entendido uma medida de renda permanente. Para calculá-lo, no entanto, precisamos de conhecer a taxa de descontos – que pode ser compreendida como uma taxa de juros (no caso análogo de uma aplicação financeira, trazer para o valor presente é considera que o juros ainda não incidiu) ou como

um critério subjetivo de desconto intertemporal. Se não temos essa taxa de antemão, ela pode ser calculada a posteriori, com base nos fluxos de caixa observados. Nesse caso, ela recebe o nome de taxa interna de retorno (*internal rate of return*). No exemplo acima, assumindo que o indivíduo saiba o valor de seus rendimentos futuros, ele pode descontá-los e soma-los para obter o valor presente (V) de toda a série:

$$V = \frac{Y}{(1+r)} + \frac{Y}{(1+r)^2} + \dots + \frac{Y}{(1+r)^{12}}$$

Mais formalmente e para um número T de períodos:

$$V = Y \sum_{t=1}^T \frac{1}{(1+r)^t}$$

Nesse modelo, cada unidade de tempo (t) – que pode significar, por exemplo, um ano – é considerada de maneira discreta; isto é, o desconto (ou o rendimento) só incide ao fim de cada período, entre períodos o valor seria constante. Mas é possível aplicar descontos no tempo contínuo, a cada instante. Para isso, utilizamos cálculo infinitesimal e o somatório se transforma em uma integral:

$$V = Y \int_0^T e^{-rt} dt$$

Mincer assume que o indivíduo frequenta a escola por S anos (ou seja, tem S anos de estudo) e se aposenta depois de n anos. Antes do ciclo de escolarização terminar, o indivíduo não trabalharia e não receberia renda. Mincer *assume* também – e este é um ponto

importante – que a renda varia com a escolaridade, é uma função dela: $Y = Y(S)$. Deste modo, temos a equação geral que fornece o valor presente será:

$$V = Y(S) \int_S^{n+S} e^{-rt} dt$$

Resolvendo essa integral temos:

$$\begin{aligned} V &= Y(S) \int_S^n e^{-rt} dt = -Y(S) \frac{1}{r} e^{-rt} \Big|_S^{n+S} \\ &= Y(S) \frac{1}{r} e^{-rS} (1 - e^{-rn}) \end{aligned}$$

Se o ciclo de vida economicamente ativo é grande o suficiente (tendendo ao infinito), o termo e^{-rn} tenderá a zero. Obtemos uma expressão simplificada:

$$V = Y(S) \frac{1}{r} e^{-rS}$$

Mincer então supõe uma equalização radical dos indivíduos: eles seriam homogêneos (mesmas preferências, mesmas condições socioeconômicas e mesmas restrições orçamentárias). Se esse é o caso, se não há desigualdade de oportunidades, de acordo com sua visão sobre o funcionamento do mercado, todos teriam a opção de ser recompensados da mesma maneira, *então todos os valores presentes seriam iguais*. Desse modo, essa definição de indivíduos homogêneos é a própria *condição de equilíbrio* do modelo. Ela implica que os valores presentes de um indivíduo com escolaridade S_0 e outro com

escolaridade S_1 serão idênticos, ainda que num momento específico do tempo, as rendas sejam diferentes. Assim:

$$V(S_0) = V(S_1)$$

Ou seja,

$$Y_0 \frac{1}{r} e^{-rS_0} = Y_1 \frac{1}{r} e^{-rS_1}$$

Esse é o princípio dos *diferenciais compensatórios*. Como os valores presentes são idênticos, quaisquer diferenças observadas nas rendas num tempo deverão ser compensadas, de modo que a soma descontada dos fluxos sejam a mesma. De posse desse princípio, e sabendo as rendas desses dois níveis de escolaridade, podemos calcular a taxa interna de retorno, isto é, a própria taxa de desconto. É possível obtê-la por meio da razão das rendas daqueles indivíduos; será a diferença percentual entre eles:

$$\frac{Y_1}{Y_0} = \frac{e^{-rS_0}}{e^{-rS_1}} = e^{r(S_1-S_0)}$$

$$Y_1 = Y_0 e^{r(S_1-S_0)}$$

Basta isolar o valor de r . Aplicando o logaritmo, essa expressão se torna uma equação linear simples, de primeiro grau:

$$\log(Y_1) = \log(Y_0) + r(S_1 - S_0)$$

Se $S_0 = 0$ (ou seja, representa os indivíduos com zero anos de estudo), S representa qualquer quantidade genérica de anos de estudo, então temos:

$$\log(Y_s) = \log(Y_0) + rS$$

Essa é o primeiro modelo de Mincer, apresentado em 1958. A consequência lógica desse experimento mental, realizado em condições tão restritivas e simplistas, é que mesmo com toda homogeneidade entre indivíduos, a educação poderia explicar as desigualdades exponenciais em qualquer período, e que elas poderiam explicar a Lei de Pareto, sem que qualquer suposição sobre habilidades ou sorte tenha sido feita.

É fácil perceber que se parte do princípio de que a educação é um investimento e que toda diferença entre a renda de dois níveis de ensino será entendida como taxa de retorno. No entanto, tudo o que o modelo verdadeiramente faz, para além dessa petição de princípio é *decompor* (e não explicar) os diferenciais de rendimentos a partir de um critério temporal. O agente dos efeitos, é apenas a passagem do tempo. Como o mecanismo teórico suposto não é crível (ver Capítulos 2 e 3 desta tese), a equação é consistente com qualquer processo de vantagens cumulativas ao longo do tempo.

Modelo da Identidade Contábil – Mincer (1974)

Novamente, sigo o raciocínio subjacente à equação de rendimentos para deduzi-la a partir de seus princípios. Ao final, teço alguns comentários sobre sua inadequação para calcular supostas “taxas de retorno” da educação – como feito para o modelo anterior.

Definimos que E_0 expressa o salário *potencial* de alguém com zero anos de escolaridade e com nenhuma experiência. A noção de “potencial” indica que o indivíduo pode ou não estar trabalhando – se estiver, é um rendimento efetivamente recebido, se não estiver, é um rendimento abdicado (*foregone earning*). Assuma que taxa de retorno para os investimentos em educação é sempre constante, dada por ρ_s . O salário potencial de um indivíduo com um ano de escolaridade será:

$$E_{S=1} = E_0 + \rho_s C_0$$

Onde C_0 representa os custos totais, de oportunidade e diretos, do investimento em educação naquele ano. Colocando E_0 em evidência, obtemos:

$$E_{S=1} = E_0 \left(1 + \rho_s \frac{C_0}{E_0} \right) = E_0 (1 + \rho_s K_0) \quad (1)$$

Estendendo o raciocínio, a expressão para uma pessoa com dois anos de estudo seria:

$$E_{S=2} = E_1 \left(1 + \rho_s \frac{C_1}{E_1} \right) = E_1 (1 + \rho_s K_1) \quad (2)$$

Substituindo (1) em (2), obtemos:

$$E_{S=2} = E_0 (1 + \rho_s K_0) (1 + \rho_s K_1)$$

Se assumirmos que não há custos diretos pela educação, que todo custo é apenas de oportunidade (salários abdicados), então a fração $\frac{C_S}{E_S}$ será sempre igual a 1. Isso simplifica a expressão acima:

$$E_{S=2} = E_0(1 + \rho_s)(1 + \rho_s) = E_0(1 + \rho_s)^2$$

Por indução, o salário potencial de qualquer nível de escolaridade será dado por:

$$E_S = E_0(1 + \rho_s)^S \quad (3)$$

No ano seguinte ao término da escolarização, a renda potencial do indivíduo será

$$E_{S+1} = E_S + \rho_0 C_S$$

Onde ρ_0 é a taxa de retorno pelo investimento em *on-the-job training* e C_S os custos totais (diretos e de oportunidade) desse investimento. Podemos E_S em evidência e obter

$$\begin{aligned} E_{S+1} &= E_S \left(1 + \rho_0 \frac{C_S}{E_S} \right) \\ &= E_S (1 + \rho_0 K_S) \end{aligned} \quad (4)$$

K_S representa então a fração do salário aplicada no investimento. No ano $S + 2$, o salário potencial será dado por:

$$E_{S+2} = E_{S+1} (1 + \rho_0 K_{S+1}) \quad (5)$$

Substituindo (4) em (5), obtemos:

$$E_{S+2} = E_S (1 + \rho_0 K_S) (1 + \rho_0 K_{S+1}) \quad (6)$$

Substituindo (3) em (6):

$$E_{S+2} = E_0(1 + \rho_s)^S(1 + \rho_0 K_s)(1 + \rho_0 K_{s+1})$$

Por indução, o salário potencial de um indivíduo em qualquer momento t será dado por:

$$E_t = E_0(1 + \rho_s)^S \left[\prod_{j=S}^{t-1} (1 + \rho_0 K_j) \right]$$

Aplicando o logaritmo natural, obtemos:

$$\ln E_t = \ln E_0 + S \ln(1 + \rho_s) + \sum_{j=S}^{t-1} \ln(1 + \rho_0 K_j)$$

Podemos fazer duas simplificações. Para valores de ρ_s muito próximos de zero (por exemplo, $0 < \rho_s < 0,2$) podemos assumir que $\ln(1 + \rho_s) \approx \rho_s$. Da mesma forma, se a multiplicação $\rho_0 K_j$ for também próxima de zero: $\ln(1 + \rho_0 K_j) \approx \rho_0 K_j$. Assim:

$$\ln E_t \approx \ln E_0 + \rho_s S + \rho_0 \sum_{j=S}^{t-1} K_j \quad (7)$$

Baseando-se em Ben-Porath (1967), Mincer assume que o investimento em *on-the-job training* decresce linearmente como uma função dos anos de experiência:

$$K_{S+X} = K_0 \left(1 - \frac{X}{T} \right)$$

Onde T representa a duração da vida de trabalho; K_0 representa a fração da renda investida em *on-the-job training* no primeiro ano de trabalho, após o término da escolarização; X representa os anos de experiência: $X = t - S \geq 0$, em qualquer momento t .

Expandindo o somatório na equação (7), temos:

$$\ln E_t \approx \ln E_0 + \rho_s S + \rho_0 (K_S + K_{S+1} + \dots K_{t-1})$$

A equação para X nos fornece também uma expressão para $t: = S + X$. Assim:

$$\ln E_t \approx \ln E_0 + \rho_s S + \rho_0 (K_S + K_{S+1} + \dots K_{S+X-1})$$

Aplicando a tendência de decréscimo linear para o investimento em treinamento:

$$\begin{aligned} \ln E_t &\approx \ln E_0 + \rho_s S + \rho_0 \left[K_0 \left(1 - \frac{0}{T} \right) + K_0 \left(1 - \frac{1}{T} \right) + \dots K_0 \left(1 - \frac{X-1}{T} \right) \right] \\ &\approx \ln E_0 + \rho_s S + \rho_0 K_0 \left[1 - \frac{0}{T} + 1 - \frac{1}{T} + \dots + 1 - \frac{X-1}{T} \right] \\ &\approx \ln E_0 + \rho_s S + \rho_0 K_0 \left[\underbrace{(1 + 1 + \dots + 1)}_{X-1} - \frac{1}{T} \left(\underbrace{0 + 1 + \dots + X-1}_{\text{Soma de uma progressão aritmética}} \right) \right] \\ &\approx \ln E_0 + \rho_s S + \rho_0 K_0 \left\{ (X-1) - \frac{1}{T} \left[\frac{(1 + (X-1))(X-1)}{2} \right] \right\} \\ &\approx \ln E_0 + \rho_s S + \rho_0 K_0 \left[(X-1) - \frac{X^2 - X}{2T} \right] \\ &\approx (\ln E_0 - \rho_0 K_0) + \rho_s S + \left(\rho_0 K_0 + \frac{\rho_0 K_0}{2T} \right) X - \left(\frac{\rho_0 K_0}{2T} \right) X^2 \end{aligned}$$

Assim, temos a forma final, que se tornou mais conhecida – a equação de rendimentos ou equação minceriana, enfim:

$$\ln E_t \approx \beta_0 + \beta_1 S + \beta_3 X + \beta_4 X^2$$

Novamente, assim como no modelo anterior – e de forma mais clara até – o agente dos efeitos, é a passagem do tempo. O lastro comportamental do modelo é construído para ser mais verossímil; principalmente com respeito à parte sobre *on-the-job training*: uma série

de decisões razoáveis (ainda que ajustadas a partir de um *homo economicus* perfeitamente racional) acabam por conformar a trajetória da renda em forma de parábola. Do ponto de vista sociológico essa explicação é insuficiente, mas pode de fato compor o fenômeno observável. No entanto, com respeito à educação, o modelo é menos convincente. De novo, ela opera como investimento por petição de princípio e todos os diferenciais de renda entre níveis de ensino são assumidos como expressão de taxas de retorno.