

CAIO DE ABREU ALVES

CAPITAL HUMANO E CRESCIMENTO ECONÔMICO NO BRASIL: Uma
Perspectiva Histórico-Institucionalista

Monografia de Bacharelado em Ciências Econômicas

Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP

Abril/2025

CAIO DE ABREU ALVES

CAPITAL HUMANO E CRESCIMENTO ECONÔMICO NO BRASIL: Uma
Perspectiva Histórico-Institucionalista

Monografia submetida à apreciação da banca
examinadora do Departamento de Economia como a
exigência parcial para a obtenção do grau de Bacharel em
Ciências Econômicas. Elaborada sob a orientação do
Professor Antônio Carlos de Moraes.

Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP
Abril/2025

Esta monografia foi examinada pelos professores abaixo relacionados e aprovada com nota final _____ (_____).

Autorizo a disponibilização desta monografia para consulta pública e utilização como referência bibliográfica, mas sua reprodução total ou parcial somente pode ser feita mediante autorização expressa do autor, nos termos da legislação vigente sobre direitos autorais.

São Paulo, ____ de _____ de _____.

À minha família, que me direcionou e guiou na trajetória
da virtude.

AGRADECIMENTO

Assim como a História, a vida humana, ao menos aos olhos de quem a vive, parece ser, simultaneamente, progressiva e cíclica. Momentos como este intensificam tal sensação sendo o fim de um ciclo, o bacharelado, e um ponto de avanço, acadêmico, profissional e pessoal.

Mantendo ainda a analogia com a História, momentos como esse são conjunturas, fruto de estruturas e escolhas passadas que se interrelacionam de maneira complexa, tornando difícil sua plena compreensão. Da mesma maneira é árdua a tarefa de compreender o papel de todos os indivíduos envolvidos neste momento, tornando grande a chance de cometer uma injustiça neste agradecimento. Neste caso, como na investigação acadêmica de fato, segue-se a máxima atribuída à Voltaire: o ótimo é inimigo do bom.

Agradeço aos meus pais, que como criadores sábios entendem sua criatura e, de maneira muito diferente do dr. Frankenstein, souberem guiá-la à completude, virtude e às realizações humanas. Sou profundamente grato por todas as oportunidades que me deram.

Agradeço aos meus avós, por serem a fundação sob a qual os tempos de prosperidade se alicerçam, e os tempos de angústia são resistidos. Fundação essa que me permite projetar com esperança o futuro.

Agradeço aos meus professores, monolitos que, presentes em todas as conjunturas críticas, iluminam o caminho rumo à evolução intelectual. Certamente me serviram com o caminho firme em direção ao infinito.

Agradeço aos meus companheiros, que, ao meu lado, ajustaram os parâmetros necessários para a manutenção desta rota. A melhor equipe de bordo que poderia pedir.

“Se a miséria dos pobres não for causada pelas leis da natureza, mas pelas nossas instituições, grande será o nosso pecado.” – Charles Darwin.

“O destino de nossa época é caracterizado pela racionalização, intelectualização e, acima de tudo, pelo desencantamento do mundo.” – Max Weber.

“Nós organizamos uma sociedade baseada na ciência e tecnologia, em que ninguém entende nada sobre ciência e tecnologia, essa mistura explosiva de ignorância e poder vai, mais cedo ou mais tarde, explodir em nossas faces.” – Carl Sagan

ALVES, Caio de A. Capital Humano e Crescimento Econômico no Brasil: Uma Perspectiva Histórico-Institucionalista. 61f. Monografia – Curso de Ciências Econômicas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar e explicar a teoria econômica da educação, em específico a teoria do capital humano, com o intuito de compreender seu papel no crescimento econômico brasileiro em uma perspectiva histórica e institucional, isto é, destacando o papel da política pública sob a estrutura político-econômica e jurídica concomitante.

Palavras Chaves: Capital Humano (E24), Instituições e Crescimento (O43), América Latina (N16).

ABSTRACT

The present work aims to present and explain the economic theory of education, specifically the human capital theory, in order to understand its role in Brazilian economic growth from a historical and institutional perspective, that is, highlighting the role of public policy within the concurrent political-economic and legal framework.

Key-Words: Human Capital (E24), Institutions and Growth (O43), Latin America (N16).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - PIB per capita no longo prazo ajustado pelo custo de vida (1800 – 2023, em dólares internacionais de 2021)	23
Figura 2 - PIB per capita no longo prazo ajustado pelo custo de vida (1820–1889, em dólares internacionais de 2021)	24
Figura 3 - Taxa de alfabetização (1820 - 1890, parcela de adultos com 15 anos ou mais que sabem ler e escrever)	27
Figura 4 - PIB per capita no longo prazo ajustado pelo custo de vida (1889–1930, em dólares internacionais de 2021)	30
Figura 5 - Taxa de alfabetização (1890 - 1930, parcela de adultos com 15 anos ou mais que sabem ler e escrever)	32
Figura 6 - PIB per capita no longo prazo ajustado pelo custo de vida (1930–1945, em dólares internacionais de 2021)	35
Figura 7 - Taxa de alfabetização (1930 - 1940, parcela de adultos com 15 anos ou mais que sabem ler e escrever)	37
Figura 8 - PIB per capita no longo prazo ajustado pelo custo de vida (1945–1964, em dólares internacionais de 2021)	40
Figura 9 - Taxa de alfabetização (1940 - 1960, parcela de adultos com 15 anos ou mais que sabem ler e escrever)	42
Figura 10 - PIB per capita no longo prazo ajustado pelo custo de vida (1964–1989, em dólares internacionais de 2021)	45
Figura 11 - Taxa de alfabetização (1960 - 1980, parcela de adultos com 15 anos ou mais que sabem ler e escrever)	47
Figura 12 - PIB per capita no longo prazo ajustado pelo custo de vida (1988–2022, em dólares internacionais de 2021)	49
Figura 13 - Taxa de alfabetização (1980 - 2022, parcela de adultos com 15 anos ou mais que sabem ler e escrever)	51

LISTA DE SIGLAS

BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
BNH	Banco Nacional de Habitação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
ISI	Industrialização por Substituição de Importação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAEG	Programa de Ação Econômica do Governo
PEA	População Economicamente Ativa
PIB	Produto Interno Bruto
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PTF	Produtividade Total dos Fatores
SUMOC	Superintendência da Moeda e do Crédito

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. TEORIA ECONÔMICA DA EDUCAÇÃO E ANÁLISE HISTÓRICA.....	12
1.1. TEORIA CLÁSSICA.....	12
1.2. CRÍTICA À ECONOMIA CLÁSSICA	13
1.3. MODERNA TEORIA ECONÔMICA	14
1.4. TEORIA DO CAPITAL HUMANO.....	16
1.5. RECENTES ADIÇÕES À AGENDA DE PESQUISA	18
1.6. PERSPECTIVA HISTÓRICA	19
1.7. A ANÁLISE HISTÓRICA INSTITUCIONAL	20
1.8. O RECORTE ESPACIAL E TEMPORAL	21
2. POLÍTICA EDUCACIONAL E CRESCIMENTO ECONÔMICO – PARTE I.....	24
2.1. PASSOS LENTOS.....	24
2.2. LIBERALISMO OLIGÁRQUICO	29
2.3. OLHANDO PARA DENTRO	34
3. POLÍTICA EDUCACIONAL E CRESCIMENTO ECONÔMICO – PARTE II.....	40
3.1. DEMOCRACIA BOSSA-NOVA	40
3.2. MODERNIZAÇÃO AUTORITÁRIA.....	44
3.3. FRATERNIDADE E REPUBLICANISMO	49
CONCLUSÃO.....	53
REFERÊNCIAS	56

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, intitulado de “Capital Humano e Crescimento Econômico no Brasil: Uma perspectiva histórico-institucionalista”, tem por objetivo analisar, sob a lente teórica da teoria do capital humano e da teoria institucionalista, em perspectiva histórica, o impacto das políticas educacionais brasileiras no crescimento econômico de longo prazo do país.

O tema foi selecionado em razão de três fatores. Em primeiro lugar a diversificação e aprofundamento de ambos os ramos da teoria econômica, capital humano e institucionalismo, utilizados como lente teórica. Em segundo lugar a compreensão do papel fundamental do processo histórico, isto é, a sequência cronológica e a contextualização (política, cultural, econômica) do fenômeno social, para a análise econômica. Em terceiro lugar a centralidade da discussão em torno do crescimento econômico brasileiro de longo prazo no atual cenário econômico do país.

Há inúmeros temas de pesquisa de grande impacto no desenvolvimento humano do povo brasileiro, entre outros centrais para a compreensão do fenômeno econômico de maneira geral. É, no entanto, o impacto do capital humano e das instituições que possibilitam seu desenvolvimento, no crescimento econômico, que sintetiza tanto as demandas intelectuais quanto práticas da comunidade acadêmica internacional e da comunidade cívica nacional.

Partindo deste racional, o trabalho, ao longo de sua argumentação, visará responder as seguintes questões:

1. Como foi estruturada a política educacional do Brasil ao longo de sua história?
2. Qual foi o impacto da política educacional no crescimento econômico brasileiro?

Para isso serão utilizados métodos descritivos, narrativos e inferenciais. A escolha do método vem como resposta às evidências e literatura analisada para cada período. A análise em história econômica é suscetível a uma variância enorme na qualidade de dados e fontes documentas, geralmente quanto maior a distância temporal com o presente, mais escassas e de menor confiança são as fontes, especialmente quanto à dados agregados, por este motivo o trabalho se ajusta aos moldes de análise utilizados pela literatura instrumentalizada.

No primeiro capítulo são discutidas as bases teóricas – Teoria Econômica da Educação e Institucionalismo – da pesquisa. Aqui é explorada a literatura que formou os temas, conceitos e principais técnicas associadas à investigação da Teoria do Capital Humano, e da Nova Economia Institucionalista.

No segundo e terceiro capítulo é analisada a história econômica brasileira, segmentada em seis períodos distintos. Nesses capítulos exploro, por meio de evidências qualitativas e quantitativas, a interação entre as instituições brasileiras, sua formação de estoque de capital humano, e crescimento econômico do país. É explorada a literatura em história, econômica e política, associada ao processo de formação do Estado brasileiro, sua política educacional, e seu processo de crescimento econômico.

1. TEORIA ECONÔMICA DA EDUCAÇÃO E ANÁLISE HISTÓRICA

Atualmente, a Ciência Econômica abrange uma ampla diversidade de temas. Além das áreas tradicionalmente associadas à disciplina — como Teoria da Firma, Teoria do Consumidor, Preços, Crescimento e Desenvolvimento —, ela incorporou tópicos anteriormente pertencentes a outras ciências sociais ou restritos a nichos acadêmicos específicos, como Economia do Crime, Escolha Pública, Economia Institucionalista e Ciência Comportamental. Entre essas áreas expandidas, destaca-se a Economia da Educação.

1.1. TEORIA CLÁSSICA

Mesmo com a recente expansão do estudo em Economia da Educação, a relação entre teoria econômica e educação remonta à Escola Clássica, especialmente ao seu fundador, Adam Smith (1723-1790).

Em *A Riqueza das Nações* (1776), Smith formula uma teoria econômica da educação ambivalente, sugerindo que a divisão do trabalho poderia demandar certo nível de qualificação, adquirida por meio de treinamentos específicos, para viabilizar o aumento da produtividade (RAMOS, 2015, p. 3). Essa abordagem clássica é permeada por reflexões humanísticas mais amplas, como o papel do ensino na elevação moral e cultural do trabalhador inserido na estrutura alienante da divisão do trabalho (RAMOS, 2015, p. 4-5).

A fusão entre categorias econômicas e questões éticas é coerente com a obra de Smith, dado o papel central que a filosofia moral desempenha em sua teoria (BRUE & GRANT, 2013, p. 69-72). Essa tendência também se manifesta nos escritos de outros economistas clássicos, como Thomas Malthus (1766-1834), Nassau Senior (1790-1864) e John McCulloch (1789-1864). Apesar das divergências teóricas, todos esses autores compartilharam uma preocupação com o papel da educação na formação psicológica e social do indivíduo (RAMOS, 2015, p. 6-7).

Essa visão ampliada da educação, que abarca funções culturais e éticas, diferencia a Teoria Clássica da abordagem que ganharia força no século XX com a formalização da Teoria do Capital Humano. A transição entre essas perspectivas já se delineava em autores como John Stuart Mill (1806-1873), que defendia a educação pública pela sua relação com a renda e pelo papel emancipador do conhecimento na superação da

submissão individual (RAMOS, 2015, p. 8). No entanto, a consolidação dessa mudança teórica viria, paradoxalmente, de um teórico socialista.

1.2. CRÍTICA À ECONOMIA CLÁSSICA

Os teóricos socialistas da economia, um grupo heterogêneo de pensadores críticos à Escola Clássica que emergiu no século XIX, são dificilmente caracterizados por um sistema teórico coeso. No entanto, segundo Stanley Brue e Rand Grant (2013), é possível identificar cinco características comuns ao pensamento socialista (BRUE & GRANT, 2013, p. 165):

1. Crítica à Escola Clássica, especialmente ao conceito de “Harmonia Social”, com ênfase no conflito distributivo.
2. Oposição ao princípio do *Laissez-Faire*. Rejeição da Lei de Say e, consequentemente, a crença na tendência ao desequilíbrio entre oferta e demanda.
3. Contestação dos pressupostos clássicos sobre o comportamento humano, substituída pela crença no potencial de aperfeiçoamento do indivíduo.
4. Defesa da ação coletiva e do controle público da propriedade privada, visando a melhoria das condições materiais das massas.

Dada a centralidade do conflito distributivo na teoria socialista, esses autores frequentemente viam a educação como instrumento de conscientização e mobilização para a “luta social”. Um marco importante para a formação da atual teoria econômica da educação surgiu com Stanislav Strumilin (1877-1974), economista soviético encarregado de planejar a industrialização acelerada da URSS.

Em *Problemikiy Ekonomikiy Truda* (1925) — posteriormente traduzido pela UNESCO como *The Economics of Education in the USSR* (1962) —, Strumilin investigou a relação entre educação e produtividade do trabalho (RAMOS, 2015, p. 9). Por meio de análises estatísticas, desenvolveu o “*Strumilin Index*” e demonstrou uma correlação positiva entre anos de estudo e produtividade do trabalhador.

Para ele, a educação técnica era essencial para sustentar os ganhos de produtividade necessários à transformação econômica soviética. Esse achado dialoga com a crença socialista na melhoria do indivíduo, sugerindo que a educação poderia ser um motor de progresso tanto social quanto produtivo. No entanto, o esforço de Strumilin não foi amplamente desenvolvido dentro da tradição socialista.

Paradoxalmente, a teoria econômica da educação que se consolidaria no século XX emergiria de um paradigma teórico antagônico: a Economia Neoclássica, que, embora surgida como ruptura com os clássicos, foi a responsável por formalizar a Teoria do Capital Humano.

1.3. MODERNA TEORIA ECONÔMICA

A Escola Neoclássica emergiu em meio a uma intensa turbulência na Ciência Econômica.

A segunda metade do século XIX foi marcada pela desconstrução do paradigma Clássico, fundado por Adam Smith (1723–1790) e David Ricardo (1772–1823). Essa ruptura ocorreu, primeiramente, pelas críticas da Escola Socialista às teorias de agregados econômicos e, posteriormente, pelos ataques da Escola Marginalista à teoria clássica do valor e do preço.

O paradigma neoclássico nasceu do embate com essas correntes: embora antagonista ao socialismo, alinhou-se às críticas marginalistas, consolidando um sistema teórico que integrava tanto a oferta — via relação entre preços e custos — quanto a demanda — via utilidade e análise marginal —, criando assim uma agenda de pesquisa (BRUE & GRANT, 2013, p. 293).

O maior legado da Escola Neoclássica foi sua linguagem analítica e a formalização da Teoria da Escolha Racional, que, ao enfatizar a ação individual, tornou-se uma base comum para a profissão econômica, sendo amplamente utilizada mesmo por seus críticos. Essa capacidade de estruturar o pensamento econômico levou muitos autores a considerarem a escola como o ponto de partida da “Economia Moderna” — um conjunto que abarca tradições diversas, como os nekeynesianos, monetaristas e novos clássicos —, classificação adotada por Carlos Ramos (2015) e que utilizarei para fins de economia semântica.

Alfred Marshall (1842–1924), considerado o fundador da Escola Neoclássica, foi um dos primeiros a formular explicitamente uma teoria econômica da educação, argumentando que o investimento educacional se traduzia em elevação da renda futura (RAMOS, 2015, p. 11). No entanto, a formalização dessa lógica demoraria a acontecer, com a pesquisa sobre educação ganhando fôlego apenas com os estudos sobre crescimento econômico de longo prazo, já no século XX.

Entre o estabelecimento da Economia Moderna e a consolidação da teoria econômica da educação, passaram-se quase cinquenta anos. Nesse período, a pesquisa avançou tanto na microeconomia — com foco no comportamento de firmas e consumidores — quanto na macroeconomia, que se desenvolveu com o estudo dos agregados econômicos e, posteriormente, com a síntese neoclássica.

A publicação de *The General Theory of Employment, Interest and Money* (1936), de John Maynard Keynes (1883–1946), seguida das tentativas de formalização de suas ideias (HICKS, 1937; SAMUELSON, 1939; HANSEN, 1941), deu origem à Síntese Neoclássica (BRUE & GRANT, 2013, p. 477). Esse novo corpo teórico preservou a análise microeconômica neoclássica, mas incorporou as contribuições keynesianas à macroeconomia, reabrindo a agenda de pesquisa sobre crescimento econômico (BRUE & GRANT, 2013, p. 492).

O estudo do crescimento foi segmentado em três áreas: o crescimento de curto prazo, voltado ao estudo dos ciclos econômicos (MANKIW, 2021, p. 175); o crescimento de longo prazo, focado na distribuição e alocação de recursos (MANKIW, 2021, p. 31); e o crescimento de longuíssimo prazo, que investiga a trajetória da capacidade de geração de renda ao longo de séculos (MANKIW, 2021, p. 130). Esta última dimensão foi particularmente desafiadora, pois remetia ao antigo dilema clássico da estagnação econômica.

Para os clássicos, a estagnação da renda per capita era vista como inevitável: seja pelo modelo populacional malthusiano, que previa uma relação positiva entre crescimento populacional e elevação da renda, seja pela Lei Férrea dos Salários ricardiana, derivada do rendimento marginal decrescente da terra (SIMONSEN, 1984, p. 22–23; BRUE & GRANT, 2013, p. 118). Já a perspectiva neoclássica alterou esse quadro ao incorporar o capital como fator produtivo.

Assumindo retornos marginais decrescentes e uma relação direta entre produtividade do trabalho e acumulação de capital, os neoclássicos sugeriram que o crescimento per capita poderia ser sustentado, desde que impulsionado pelo investimento e pela acumulação de capital.

O Modelo Harrod-Domar — um dos primeiros modelos neokeynesianos de crescimento — enfatizou a acumulação de capital físico, relegando a produtividade do trabalho a segundo plano (BRUE & GRANT, p. 506). Tendo como características central uma proporção fixa entre fatores de produção, capital e trabalho, o modelo enfatizou a acumulação de capital e, portanto, o investimento e a poupança. Por estabelecer a

propensão marginal a poupar como determinante do crescimento, o modelo foi amplamente criticado por negligenciar o papel das inovações tecnológicas, além de apresentar inconsistências internas associadas ao que emergiria, futuramente, como a “Controvérsia de Cambridge” (BRESSER-PEREIRA, 1975; HUNT & LAUTZENHEISER, 2011, p. 450–459).

O debate mudou de direção com Robert Solow (1924–2023) e a formulação do Modelo de Solow (SOLOW, 1956). Adotando uma função de produção do tipo Cobb-Douglas, com retornos de escala constantes e depreciação do estoque de capital, Solow mostrou que o crescimento por acumulação de capital era limitado: cada adição de capital trazia incrementos cada vez menores à renda per capita, até atingir o “Estado Estacionário”, onde o investimento apenas compensava a depreciação do capital. Sob essa primeira análise o Modelo de Solow parece reiterar as posições clássicas quanto à tendência à estagnação, tal análise ignora uma inovação teórica e empírica desenvolvida pelo pesquisador.

A grande inovação do modelo foi a identificação do chamado “Resíduo de Solow” — a parcela do crescimento não explicada pelo acúmulo de capital ou trabalho, mas sim pelas mudanças técnicas, ou o aumento da produtividade total dos fatores (PTF). É por meio dessas variações exógenas ao modelo, uma modificação da própria função produção, que o enriquecimento per capita se torna possível ilimitadamente. Em sua análise do crescimento dos EUA entre 1909 e 1949, Solow demonstrou que 87,5% do crescimento da produção por hora de trabalho era explicado por esses fatores exógenos (SOLOW, 1957). Esse achado colocou a produtividade — e, posteriormente, o capital humano — no centro do debate sobre crescimento de longo prazo.

Assim, a necessidade de compreender o “resíduo” impulsionou a agenda de pesquisa que culminaria na moderna Teoria do Capital Humano. A educação, longe de ser apenas um mecanismo de socialização ou mobilidade social, passou a ser vista como um fator estratégico para o crescimento econômico, explicando não apenas a PTF, mas também as disparidades salariais e a alocação de trabalhadores nos diferentes setores da economia (RAMOS, 2015, p. 12).

1.4. TEORIA DO CAPITAL HUMANO

O artigo fundacional da Moderna Teoria Econômica da Educação — ou Teoria do Capital Humano — foi escrito por Jacob Mincer (1922–2006), com o objetivo de

formalizar uma lógica já implícita há tempos: a aplicação dos preceitos da escolha racional para explicar as disparidades de renda observadas na sociedade (MINCER, 1958).

Segundo essa abordagem, as diferenças salariais entre trabalhadores resultariam, em grande parte, do investimento deliberado em qualificações que elevassem a produtividade e os rendimentos futuros. Esses investimentos explicariam tanto as disparidades de renda dentro de um mesmo setor quanto a alocação de trabalhadores entre setores com distintos requisitos de especialização.

Ao lado de Mincer, os economistas Theodore Schultz (1902–1998) e Gary Becker (1930–2014) formaram o tripé que sustentaria a consolidação dessa teoria. Três anos após o artigo pioneiro de Mincer, Schultz (1961) publicou um estudo que sintetizou a relevância da nova literatura, inserindo-a no debate sobre crescimento econômico. Ele afirmou:

“Embora seja óbvio que as pessoas adquirem habilidades e conhecimentos úteis, não é óbvio que essas habilidades e conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital seja em grande parte um produto de investimento deliberado, que tenha crescido nas sociedades ocidentais a uma taxa muito mais rápida do que o capital convencional (não humano) e que seu crescimento pode muito bem ser a característica mais distintiva do sistema econômico. Tem sido amplamente observado que os aumentos na produção nacional foram grandes em comparação com os aumentos de terra, horas de trabalho e capital físico reproduzível. O investimento em capital humano provavelmente é a principal explicação para essa diferença.” [Tradução Própria] (SCHULTZ, 1961, p. 1).

Neste artigo, Schultz também abordou as implicações éticas do conceito de capital humano, debatendo a mercantilização das capacidades humanas, mas reforçando que a inclusão desse elemento era indispensável para entender o crescimento econômico moderno. Ele propôs a decomposição do investimento em capital humano em cinco categorias (SCHULTZ, 1961, p. 9):

1. Saúde: investimentos que ampliam a expectativa de vida, a força e a resistência física.
2. Aprendizado no trabalho: habilidades adquiridas no ambiente profissional.
3. Educação formal: investimento em ensino básico, médio e superior.
4. Aprendizado para adultos: programas de capacitação fora do ambiente escolar tradicional.
5. Migração: deslocamento geográfico em busca de melhores oportunidades de emprego.

Apesar das dificuldades metodológicas para mensurar diretamente o estoque de capital humano, Schultz demonstrou que a educação formal era a variável mais acessível para análise empírica. Em sua estimativa, entre 36% e 70% da variação na remuneração do trabalho nos EUA, entre 1929 e 1956, podia ser explicada pelo nível educacional dos trabalhadores (SCHULTZ, 1961).

Dessa forma, a pesquisa indicava a “presença silenciosa” do capital humano como fator determinante tanto para a produtividade individual quanto para o crescimento econômico agregado, oferecendo uma explicação mais robusta para o resíduo de Solow. A agenda de pesquisa foi expandida por Gary Becker, conhecido como o “imperialista econômico” (BRUE & GRANT, 2013, p. 545) por sua aplicação dos métodos econômicos a fenômenos tradicionalmente estudados por outras ciências sociais — como o matrimônio, a criminalidade e a discriminação racial.

Em continuidade ao trabalho de Schultz, Becker (1962) refinou a teoria ao introduzir os conceitos de “Capital Humano Generalizado” e “Capital Humano Específico”. O primeiro aumentaria a produtividade do trabalhador em diversas firmas e setores, enquanto o segundo o faria apenas em atividades específicas de uma empresa ou nicho produtivo. Essa distinção é crucial para entender os incentivos ao investimento em educação e capacitação, tanto do ponto de vista das firmas quanto dos próprios trabalhadores e estudantes.

Becker consolidou a literatura emergente com a publicação de *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* (1964), obra que organizou os achados teóricos e empíricos sobre a área, estabelecendo definitivamente a Teoria do Capital Humano como um dos pilares da ciência econômica moderna.

1.5. RECENTES ADIÇÕES À AGENDA DE PESQUISA

Desde sua formalização nos anos 1960, a Teoria do Capital Humano foi continuamente enriquecida por contribuições teóricas e empíricas.

Em geral, esses avanços destacaram a relevância do investimento em capital humano para o crescimento econômico de longo prazo, a necessidade de modelos mais sofisticados de agentes racionais — especialmente à luz dos avanços na ciência cognitiva — e a superioridade do investimento na primeira infância em termos de custo-benefício.

O desenvolvimento dos Modelos Endógenos de Crescimento Econômico, especialmente com os trabalhos de Romer (1986) e Lucas (1988), consolidou a integração entre a teoria do capital humano e o crescimento de longo prazo. Nesses modelos, mesmo sob a hipótese de poupança exógena, a acumulação de capital humano e os ganhos de produtividade total dos fatores emergem como os motores do crescimento per capita sustentado e potencialmente ilimitado.

Paralelamente, os avanços no estudo da tomada de decisão em condições de risco introduziram novas complexidades à análise do investimento em capital humano. A investigação sobre “inconsistência temporal” revelou que a introdução da variável tempo nas decisões econômicas pode gerar distorções previsíveis: os agentes tendem a modificar suas preferências ao longo do tempo, frequentemente subestimando os retornos futuros do investimento educacional. Loewenstein (2000, p. 430) aponta que fatores emocionais intensos — os chamados “fatores viscerais” — podem induzir os indivíduos a aplicar um “desconto extremo” ao valor futuro, prejudicando escolhas intertemporais relacionadas à educação e à capacitação.

Por fim, a extensa agenda de pesquisa de James Heckman (1944–) reforçou a importância do capital humano ao longo do ciclo de vida. Seus estudos evidenciaram os retornos crescentes do investimento na primeira infância (HECKMAN, 2003), além de corroborar diversos achados empíricos: desde a relação positiva entre educação e renda até a relação negativa entre capital humano e criminalidade, com efeitos que se estendem por gerações (HECKMAN et al., 2010).

Assim, o contínuo aprimoramento da Teoria do Capital Humano revela sua centralidade para a compreensão do crescimento econômico e da dinâmica social, ao passo que as contribuições recentes da economia comportamental e da microeconomia da escolha intertemporal ampliam a capacidade explicativa do modelo, aproximando-o cada vez mais da complexidade das escolhas humanas no mundo real.

1.6. PERSPECTIVA HISTÓRICA

A história educacional brasileira é especialmente relevante para o estudo da formação de capital humano no país, pois reflete um processo marcado pelo conceito ainda reconhecido por seu termo em inglês, *path dependence*, a “dependência de trajetória”.

Na literatura das ciências sociais, um sistema é considerado dependente de trajetória quando uma variação — randômica ou não — ocorrida no passado (t_0) exerce influência duradoura sobre sua configuração futura ($t_0 + n$) (PAGE, 2006). Em termos simples, isso significa que a história, entendida como a sequência cronológica de fenômenos sociais, importa para a compreensão dos estados presentes e futuros do sistema.

A origem exata desse fenômeno é complexa e multifacetada. Pode estar relacionada à irreversibilidade de certos investimentos, como argumenta Arrow (2004), ou à natureza dos sistemas complexos e suas interações históricas, conforme discutido por Gaddis (2004).

No contexto do capital humano, a dependência de trajetória manifesta-se tanto de forma direta — pelo impacto acumulado do nível educacional na renda — quanto de maneira indireta, por meio da transmissão intergeracional de conhecimento e habilidades.

Assim, independentemente da causa precisa desse fenômeno, compreender a história educacional brasileira torna-se essencial para interpretar as disparidades e dinâmicas do capital humano no presente, permitindo uma análise mais acurada das oportunidades e limitações que moldam o desenvolvimento econômico e social do país.

1.7. A ANÁLISE HISTÓRICA INSTITUCIONAL

A compreensão da história, assim como a análise de qualquer fenômeno empírico, exige uma estrutura teórica capaz de conectar os fatos, formular hipóteses passíveis de refutação, e estabelecer o valor epistemológico das conjecturas de acordo com sua aderência probabilística com a realidade (POPPER, 2012).

Seguindo o perfil teórico-metodológico delineado nesta monografia, adotarei a abordagem institucionalista, que integra as bases da "Economia Moderna" com os avanços da Ciência Política (LIMONGI et al., 2016). Como define Douglass North (1991):

“Instituições são as restrições concebidas pelos seres humanos que estruturam a interação política, econômica e social. Elas consistem tanto em restrições informais (sanções, tabus, costumes, tradições e códigos de conduta) quanto em regras formais (constituições, leis, direitos de propriedade).” [Tradução Própria] (NORTH, 1991, p. 97).

A análise histórica institucionalista busca integrar a Teoria da Escolha Racional, ainda que sob a perspectiva da Racionalidade Limitada, que pondera as restrições cognitivas, teóricas e informacionais dos agentes (SIMON, 1990), ao fenômeno histórico-social. Inspirada pela lógica da Teoria dos Jogos, essa abordagem interpreta a interação entre os agentes — cooperativa ou conflitiva — como representada por “jogos”, nos quais as instituições emergem como equilíbrios que coordenam expectativas e comportamentos. Essas instituições podem ser informais, resultantes de processos de mutação cultural (HENRICH & ENSMINGER, 2014), ou formalizadas em códigos jurídicos e arranjos constitucionais.

Apesar de sua capacidade explicativa, o corpo teórico institucionalista enfrenta desafios analíticos. Um ponto de tensão é a dificuldade de modelar o papel de indivíduos com alto impacto nos equilíbrios institucionais, bem como de compreender os mecanismos que desencadeiam as conjunturas críticas responsáveis por rupturas institucionais — temas que vêm sendo explorados na literatura recente (CALLEN et al., 2024; DESIERTO & KOYAMA, 2024). No entanto, mesmo com essas limitações, a perspectiva institucionalista oferece um arcabouço robusto para analisar a coordenação da ação coletiva em face do ambiente geográfico e ecológico, além de capturar a dinâmica competitiva e cooperativa entre indivíduos e grupos sociais, ambos fatores essenciais para o crescimento econômico de longo e longuíssimo prazo (KOYAMA & RUBIN, 2022).

Assim, a abordagem institucionalista se revela particularmente útil para investigar o processo de acumulação de capital humano no Brasil e sua influência sobre a trajetória do crescimento econômico nacional, permitindo conectar a evolução das políticas educacionais às restrições e incentivos gerados pelo ambiente institucional ao longo do tempo.

1.8. O RECORTE ESPACIAL E TEMPORAL

Estabelecido o corpo teórico, é necessário dar início à investigação empírica. O primeiro passo nesse processo envolve a definição do recorte temporal e espacial, decisão que carrega implicações metodológicas significativas. Como mencionado anteriormente, dada a complexidade dos sistemas sociais, qualquer delimitação geográfica ou temporal inevitavelmente gera questionamentos.

O pesquisador corre o risco de incorrer no “Ídolo da Origem” (BLOCH, 2002, p. 56) — a ilusão de que compreender a gênese de um fenômeno é suficiente para explicar

sua trajetória — ou na “Falácia Mecanicista” (FISCHER, 1970, p. 178), que reduz o processo histórico a uma sequência determinista, desconsiderando choques exógenos e a interação estocástica entre variáveis. Reconhecendo essas armadilhas, delimito meu recorte com a devida consciência de suas limitações.

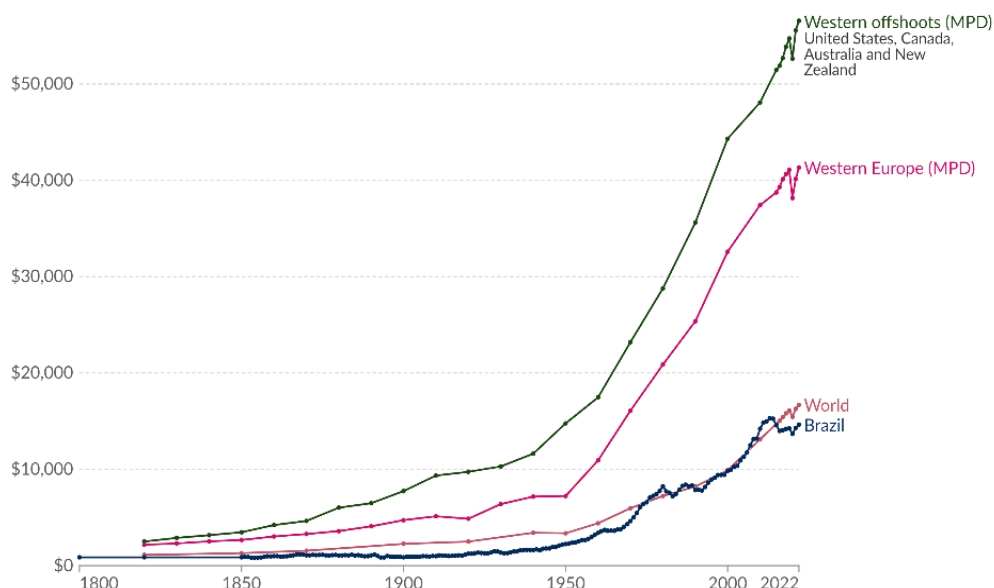
A investigação tem início no século XIX, com foco no período da independência brasileira. Essa escolha se justifica por dois motivos principais. Primeiro, a independência e a outorga da Constituição de 1824 representam o marco formal de institucionalização do Estado brasileiro, permitindo uma análise mais estruturada da evolução das instituições educacionais e de suas repercussões sobre o capital humano. Segundo esse período coincide com a inflexão na trajetória de crescimento global, marcada pela aceleração do progresso tecnológico e pela intensificação das disparidades econômicas entre o Brasil e os países do chamado “Ocidente desenvolvido”.

O século XIX, portanto, surge como um ponto de inflexão histórico crucial para investigar as origens institucionais das restrições e oportunidades que moldaram o processo de acumulação de capital humano no país. A investigação finda dentro do atual período republicano, isto é, o período iniciado pela redemocratização do país, o estabelecimento da Constituição de 1988, e as inúmeras reformas educacionais por ela desencadeadas, sendo uma dinâmica recente e ainda em andamento.

Figura 1 - PIB per capita no longo prazo ajustado pelo custo de vida (1800 – 2023, em dólares internacionais de 2021)

GDP per capita, 1800 to 2022

This data is adjusted for inflation and for differences in the cost of living between countries.



Data source: Bolt and van Zanden - Maddison Project Database 2023

Note: This data is expressed in international-\$' at 2011 prices.

OurWorldInData.org/economic-growth | CC BY

1. **International dollars:** International dollars are a hypothetical currency that is used to make meaningful comparisons of monetary indicators of living standards. Figures expressed in international dollars are adjusted for inflation within countries over time, and for differences in the cost of living between countries. The goal of such adjustments is to provide a unit whose purchasing power is held fixed over time and across countries, such that one international dollar can buy the same quantity and quality of goods and services no matter where or when it is spent. Read more in our article: [What are Purchasing Power Parity adjustments and why do we need them?](#)

Fonte: OUR WORLD IN DATA (2023)

Para além da delimitação do recorte temporal e espacial, é essencial abordar as questões inerentes ao uso de dados empíricos no contexto histórico.

Séries históricas amplas, como as construídas pelo *Maddison Project*, são ferramentas valiosas, mas não estão isentas de críticas. A reconstrução de indicadores econômicos para períodos distantes envolve escolhas metodológicas que, com o avanço da pesquisa acadêmica, podem demandar revisões — como já ocorreu no caso brasileiro (BACHA et al., 2023). Ainda assim, a utilização dessas séries se mantém relevante. Elas oferecem não apenas uma aproximação razoável da realidade econômica, mas também permitem comparações intertemporais e espaciais que enriquecem a análise histórica.

Quando combinadas com outras fontes de evidência qualitativa e quantitativa, essas séries possibilitam uma investigação mais sofisticada e abrangente, ampliando a compreensão das dinâmicas de longo prazo que moldaram o crescimento econômico e a formação de capital humano no Brasil.

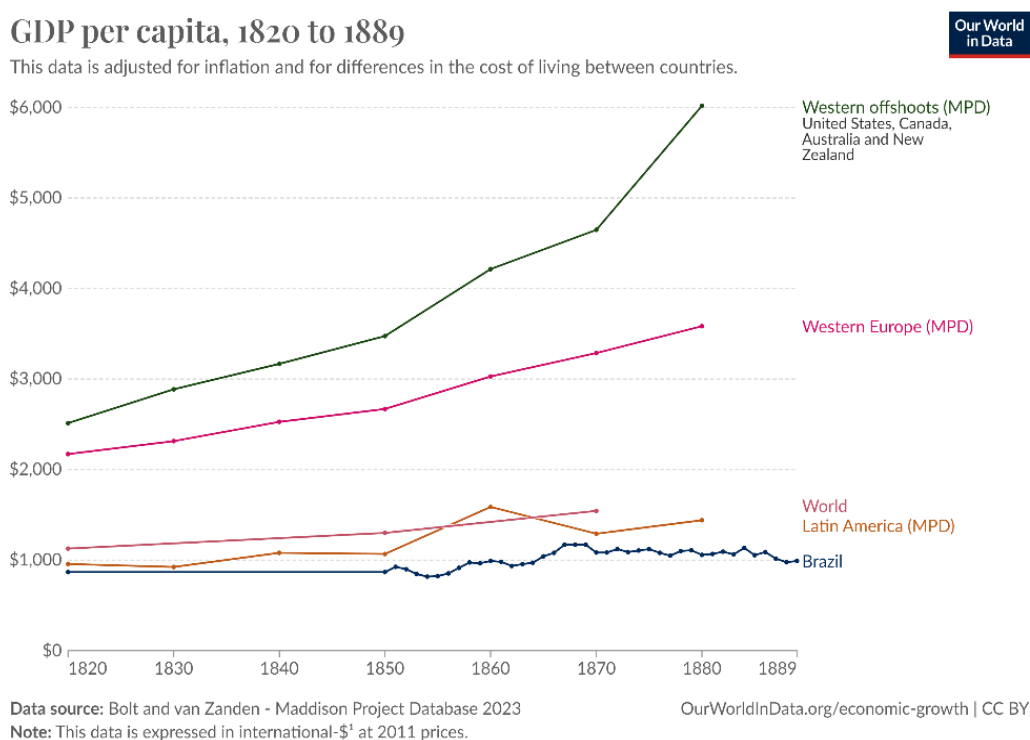
2. POLÍTICA EDUCACIONAL E CRESCIMENTO ECONÔMICO – PARTE I

2.1. PASSOS LENTOS

Durante o período do Império (1824–1889), estima-se que o PIB per capita brasileiro tenha caído de aproximadamente 50% do nível norte-americano e quase equivalente ao mexicano para pouco mais de 20% e 75% dessas respectivas rendas nacionais (ABREU et al., 2021).

Embora existam controvérsias sobre os valores exatos dessa variação, a literatura, tanto antiga quanto recente, converge na caracterização do período como um de crescimento inexpressivo, levando o Brasil a ser descrito como um gigante que avançou “a passos lentos” (ABREU et al., 2022).

Figura 2 - PIB per capita no longo prazo ajustado pelo custo de vida (1820–1889, em dólares internacionais de 2021)



1. **International dollars:** International dollars are a hypothetical currency that is used to make meaningful comparisons of monetary indicators of living standards. Figures expressed in international dollars are adjusted for inflation within countries over time, and for differences in the cost of living between countries. The goal of such adjustments is to provide a unit whose purchasing power is held fixed over time and across countries, such that one international dollar can buy the same quantity and quality of goods and services no matter where or when it is spent. Read more in our article: What are Purchasing Power Parity adjustments and why do we need them?

Fonte: OUR WORLD IN DATA (2023)

Compreender a evolução da renda per capita ao longo do século XIX requer analisar os fatores de produção que sustentaram a economia brasileira: a formação do estoque de capital, os incrementos à produtividade da força de trabalho e o nível tecnológico e institucional, representado pela produtividade total dos fatores.

Dada a distância temporal, a literatura carece de uma decomposição fatorial detalhada para o período, mas é possível realizar uma análise descritiva que ilumine o papel do capital humano nesse processo.

Em relação ao capital físico, o período imperial foi marcado por transformações significativas na infraestrutura nacional. A expansão das ferrovias, a construção de portos de carga e a instalação de cabos telegráficos submarinos foram impulsionadas pela demanda da economia cafeeira. Em paralelo, iniciativas como dutos de gás e sistemas de abastecimento elétrico surgiram sob o planejamento estatal (ABREU et al., 2021).

No entanto, essas melhorias coexistiam com limitações importantes: o subinvestimento em ferrovias voltadas ao transporte de carga comprometeu a eficiência logística (SUMMERHILL, 2005), e as fragilidades do sistema financeiro nacional inibiram o desenvolvimento do mercado de capitais (SUMMERHILL, 2015). Essas restrições não apenas limitaram a expansão da capacidade produtiva, mas também frearam os ganhos de produtividade, como evidenciado pela persistência do transporte por tropas de mula em detrimento dos potenciais ferroviários que poderiam ter sido construídas.

O fator trabalho, por sua vez, foi caracterizado por baixos salários, um fenômeno paradoxal em um país com abundância de terras produtivas. Essa discrepância motivou investigações sobre os fatores institucionais que moldaram a oferta de trabalho no Brasil (LEFF, 1972).

O alegado problema da “falta de braços”, especialmente sentido pelos cafeicultores, impulsionou tanto a manutenção do tráfico negreiro e da escravidão quanto a transição para o trabalho assalariado. A Lei de Terras de 1850 e as políticas de imigração europeia atuaram como mecanismos de contenção dos salários, reduzindo a pressão inflacionária sobre o custo da mão de obra (DO LAGO, 2014).

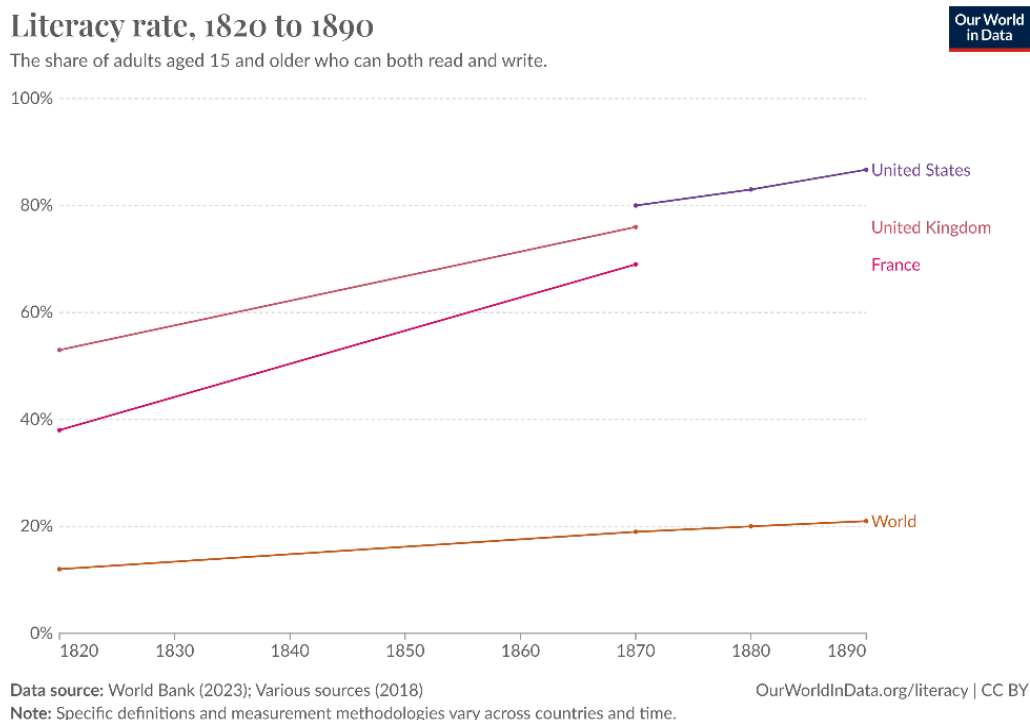
Adicionalmente, a escravidão configurava-se não apenas como um elemento econômico, mas como uma restrição estrutural à formação de capital humano. Tanto os escravizados quanto os indígenas considerados “selvagens” — categoria jurídica que designava aqueles ainda não integrados às estruturas produtivas nacionais — eram excluídos da cidadania (PARAISO, 2010). De acordo com o Censo de 1872, somando

escravos (15,2%) e indígenas (3,9%), podemos supor que aproximadamente 19% da população imperial brasileira estava privada de direitos, incluindo o acesso a qualquer forma de política pública educacional.

Dado esse panorama, a análise da formação de capital humano no período pode ser parcialmente capturada pela taxa de alfabetização populacional. Esse indicador é especialmente relevante, pois, ao contrário da Primeira Revolução Industrial, ocorrida na Europa do século XVIII, marcada pela difusão de inovações técnicas, o crescimento impulsionado pela Segunda Revolução Industrial, ocorrida no século XIX, demandava uma força de trabalho minimamente letrada, com domínio básico de leitura, escrita, matemática e da doutrina laboral transmitida pela educação formal (KOYAMA & RUBIN, 2022, p. 293).

O primeiro censo brasileiro, realizado em 1872, revela que 82,3% da população com cinco anos ou mais era analfabeta (FERRARO, 2002). A comparação com os Estados Unidos evidencia a defasagem do estoque de capital humano brasileiro: em 1870, 80% da população norte-americana com 15 anos ou mais era alfabetizada, superando inclusive países europeus industrializados como França e Reino Unido (Our World in Data, 2024). O Brasil só alcançaria uma taxa de analfabetismo inferior à dos EUA de 1870 mais de um século depois, em 1991, quando 19,4% da população ainda permanecia analfabeta (FERRARO, 2002)

Figura 3 - Taxa de alfabetização (1820 - 1890, parcela de adultos com 15 anos ou mais que sabem ler e escrever)



Fonte: OUR WORLD IN DATA (2023)

Compreender a dinâmica educacional durante o Império do Brasil exige uma análise aprofundada da estrutura institucional do Estado em formação e das condições demográficas prevalentes no período.

O Estado brasileiro nasceu em meio a uma crise fiscal e de legitimidade (CARIELLO & ZAMBERLAN, 2022), com sua configuração inicial marcada pela outorga da Constituição de 1824 após o conflito entre a Assembleia Constituinte e Dom Pedro I. Buscando consolidar o poder monárquico, o imperador introduziu o “Quarto Poder”, ampliando suas prerrogativas políticas e moldando um arcabouço institucional concentrador (FAUSTO, 2019, p. 128).

Paradoxalmente, dentro desse arcabouço centralizador, surgiu um projeto ambicioso: a formação de um sistema educacional nacional, que abrangesse desde a instrução primária até os ginásios e universidades (GUILHERME & MARRA, 2020).

O próprio imperador manifestava-se a favor de uma “educação liberal” capaz de “promover a felicidade para toda a nação” (GOIS, 2022, p. 27). No entanto, essa ambição contrastava com a realidade institucional e fiscal do país. As primeiras instituições de ensino superior — as escolas de cirurgia — haviam sido fundadas apenas em 1808, e o

sistema educacional do período era descentralizado, com a educação básica e secundária relegada à iniciativa privada ou à atuação pontual de elites locais (GUILHERME & MARRA, 2020, p. 24).

A Lei Geral de 1827 buscou regular a carreira docente e os currículos escolares (GOIS, 2022, p. 35), mas o projeto nacional de educação fracassou durante o Primeiro Reinado. Dois fatores foram cruciais para essa falha: a baixa capacidade fiscal do Estado e a erosão da legitimidade política de Dom Pedro I. A renúncia do imperador, em 1831, ocorreu em meio a uma crise agravada pela pressão inflacionária (CARIELLO & ZAMBERLAN, 2022), pela derrota na Guerra Cisplatina (RICUPERO, 2021, p. 148) e pela crescente tensão com a Inglaterra devido à questão do tráfico negreiro.

Com a abdicação, instalou-se a Regência, e o sistema político passou por um processo de descentralização formalizado pelo Ato Adicional de 1834. Essa reforma delegou às províncias a responsabilidade pelo ensino fundamental, enquanto o governo central manteve o controle sobre o ensino superior (GOIS, 2022, p. 36).

Essa descentralização de deveres, no entanto, ocorreu sem a correspondente transferência de recursos fiscais, gerando um descompasso estrutural entre responsabilidades e capacidades financeiras. Províncias mais ricas, como a do Rio de Janeiro, conseguiram fundar escolas normais, enquanto regiões menos prósperas permaneceram com oferta educacional escassa (GOIS, 2022, p. 37–38).

O Segundo Reinado (1840–1889) não reverteu essa estrutura dual. Embora o regime tenha restaurado a centralização política, o modelo educacional permaneceu fragmentado: o ensino superior, voltado para as elites, era financiado pelo governo central, enquanto a educação básica seguia desorganizada e subfinanciada. O Colégio Dom Pedro II, fundado em 1837, é emblemático desse modelo elitista — com um currículo fortemente humanista, restrito a poucos alunos do sexo masculino, e desconectado das necessidades produtivas da economia (GUILHERME & MARRA, 2020, p. 29).

As consequências desse arranjo institucional para a formação de capital humano foram severas. O Censo de 1872 revelou que 82,3% da população brasileira com cinco anos ou mais era analfabeta (FERRARO, 2002). Em contraste, nos Estados Unidos, já em 1870, 80% da população com 15 anos ou mais era alfabetizada (Our World in Data, 2024).

O Brasil só atingiria uma taxa de analfabetismo inferior à norte-americana de 1870 em 1991 (FERRARO, 2002). Além disso, a baixa escolarização brasileira não era apenas inferior à dos casos exemplares, como EUA e Prússia, mas também à de outras nações

latino-americanas. Ao final do século XIX, apenas 10% das crianças brasileiras de 5 a 14 anos estavam matriculadas na escola — proporção inferior a Portugal (19%), México (19%), Uruguai (21%), Chile (25%), Costa Rica (26%), Argentina (32%) e Cuba (37%) (GOIS, 2022, p. 45).

A persistente deficiência educacional brasileira exige uma explicação institucional. Uma hipótese relevante é a ausência de “instituições inclusivas” (ACEMOGLU & ROBINSON, 2013), que limitou a participação popular no processo político. O voto censitário e a exclusão dos analfabetos após a Lei Saraiva (1881) restringiram a capacidade de as massas pressionarem por políticas educacionais. Sob a lógica da Teoria da Escolha Pública (DOWNS, 1999; OLSON, 2015), a baixa participação política reduziu os incentivos para que as elites redistribuíssem recursos educacionais em troca de apoio popular.

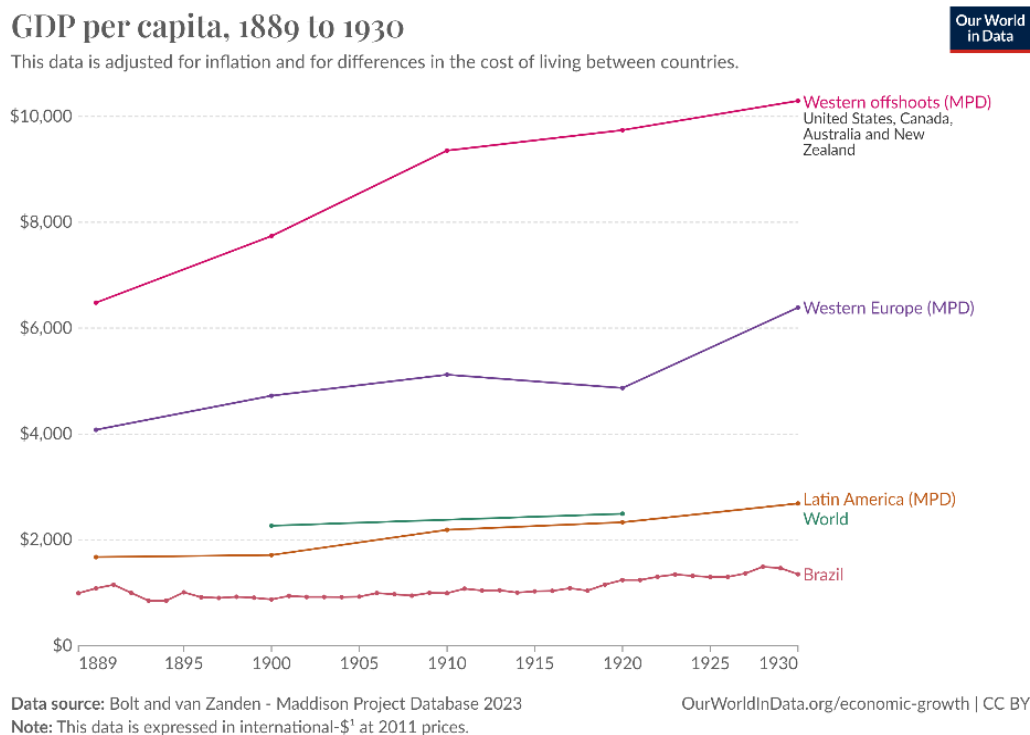
Outra hipótese é a baixa competição política entre as elites, que enfraqueceu os mecanismos de barganha por políticas educacionais (GOIS, 2022). Sem competição, os grupos dominantes não tinham incentivos para expandir a educação popular como estratégia de mobilização eleitoral ou para aumentar a produtividade do trabalho.

Essas hipóteses dialogam com a teoria da “poliarquia” de Dahl (1997): sistemas mais abertos à participação e à competição tendem a canalizar as demandas sociais para o centro do poder, promovendo políticas públicas mais amplas e efetivas. Assim, o desempenho educacional brasileiro no século XIX pode ser interpretado como o resultado de um equilíbrio institucional marcado pela baixa poliarquia, onde as elites concentravam recursos educacionais em nichos restritos, enquanto a maioria da população permanecia à margem do sistema.

2.2. LIBERALISMO OLIGÁRQUICO

A Primeira República do Brasil (1889-1930), foi economicamente marcada pela manutenção de um baixo crescimento da renda per capita, e do agravamento da divergência entre Brasil, América Latina e o “Mundo Ocidental”.

Figura 4 - PIB per capita no longo prazo ajustado pelo custo de vida (1889–1930, em dólares internacionais de 2021)



1. **International dollars:** International dollars are a hypothetical currency that is used to make meaningful comparisons of monetary indicators of living standards. Figures expressed in international dollars are adjusted for inflation within countries over time, and for differences in the cost of living between countries. The goal of such adjustments is to provide a unit whose purchasing power is held fixed over time and across countries, such that one international dollar can buy the same quantity and quality of goods and services no matter where or when it is spent. Read more in our article: [What are Purchasing Power Parity adjustments and why do we need them?](#)

Fonte: OUR WORLD IN DATA (2023)

Analisar a evolução da renda no período da Primeira República exige contornar as limitações dos dados históricos disponíveis.

A escassez de séries temporais detalhadas é um desafio comum à história econômica, mas, neste caso, o problema é intensificado pela dificuldade de ponderar adequadamente a dinâmica do setor de serviços — componente essencial para entender a atividade econômica em uma economia em transformação técnica (BACHA et al., 2023). Diante dessas restrições, as análises qualitativas e descritivas tornam-se fundamentais para a compreensão do período.

Entre 1889 e 1930, o Brasil passou por transformações significativas na estrutura de capital físico e financeiro. O período foi marcado pela formação do sistema financeiro e do mercado monetário nacional (ABREU et al., 2021), bem como pela intensificação da inserção do Brasil na economia internacional, guiada pela agroexportação cafeeira.

A construção desse novo arcabouço institucional e produtivo, no entanto, não foi isenta de turbulências: a Crise do Encilhamento (1889–1892) e os recorrentes déficits na balança de pagamentos, agravados pelo endividamento externo, limitaram a capacidade de acumulação de capital (ABREU, 2002). Apesar dessas restrições, houve avanços notáveis em infraestrutura, especialmente com a expansão das ferrovias — processo que só foi freado pela Primeira Guerra Mundial (1914–1918) e pela recessão global após o Crash de 1929 (AMÉRICO, 2022).

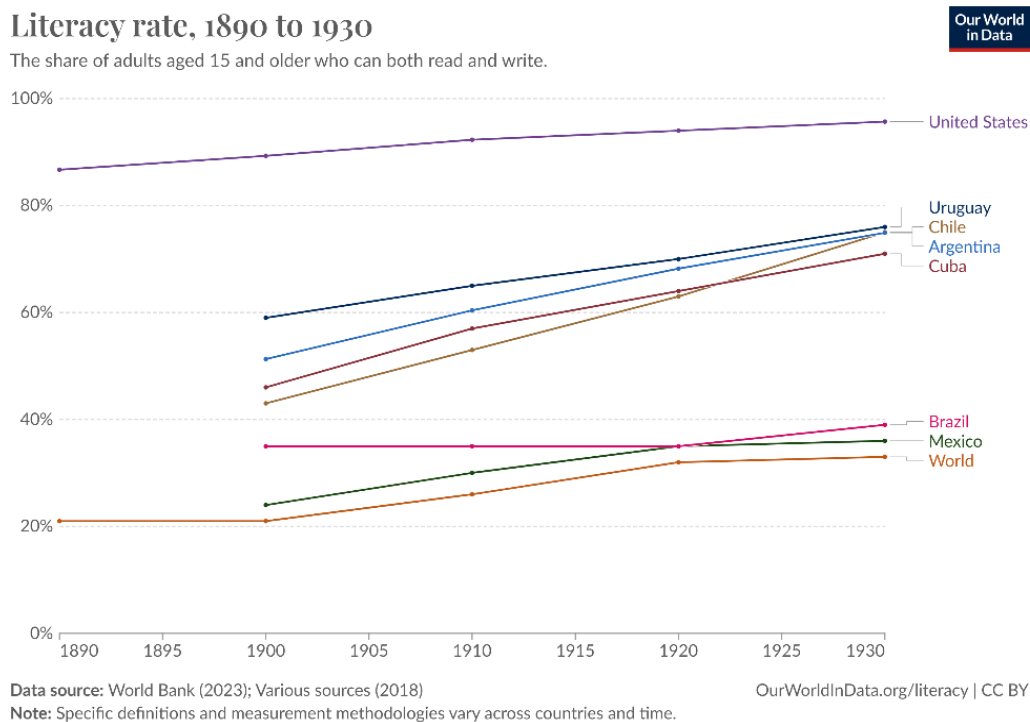
Paralelamente, surgiram os primeiros núcleos industriais, com destaque para as aglomerações fabris em São Paulo (DEAN, 1969), onde a força de trabalho era desproporcionalmente composta por imigrantes europeus, notadamente italianos (FAUSTO, 2016). Essa demografia específica será retomada mais adiante, sob a ótica da teoria econômica da educação.

A abolição da escravidão pela Lei Áurea (1888) e a imigração europeia alteraram radicalmente o mercado de trabalho brasileiro. A transição para um mercado assalariado é relevante porque, sob a lógica neoclássica, a renda do trabalho é parcialmente determinada pela sua produtividade marginal, que, por sua vez, é função do capital humano (VARIAN, 2015). Esse mecanismo cria incentivos racionais para o investimento educacional, especialmente entre os assalariados, que poderiam vislumbrar retornos futuros por meio da elevação de sua produtividade.

Para avaliar a evolução do capital humano no período, os censos de 1890 e 1920 são fontes essenciais. Em comparação ao Censo de 1872, que registrava 82,3% de analfabetismo entre pessoas com 5 anos ou mais, o índice subiu ligeiramente para 82,6% em 1890, evidenciando a persistência do déficit educacional mesmo após a abolição. Em 1920, a taxa caiu para 71,2%, e, entre os maiores de 15 anos, o analfabetismo era de 64,9% (FERRARO, 2002).

Apesar da queda, o Brasil ainda estava significativamente atrás de outras nações. Dados do *Our World in Data* mostram que, mesmo com a lenta melhora, o estoque de capital humano brasileiro, medido pela alfabetização, continuava inferior ao de países com estrutura produtiva e demográfica comparável. Esse atraso estrutural, combinado com a baixa eficiência do mercado de trabalho e as dificuldades institucionais herdadas do Império, sugere que os mecanismos de acumulação de capital humano seguiam enfraquecidos, comprometendo a capacidade de crescimento econômico no longo prazo.

Figura 5 - Taxa de alfabetização (1890 - 1930, parcela de adultos com 15 anos ou mais que sabem ler e escrever)



Fonte: OUR WORLD IN DATA (2023)

Tão relevante quanto a disparidade educacional entre o Brasil e os países exemplares, como EUA e Prússia, foi a diferença em relação a nações que, como o Brasil, ainda estavam consolidando suas instituições nacionais, como Itália e Alemanha.

Apesar da fragmentação política e da ausência de Estados-nação consolidados até a segunda metade do século XIX, há estimativas de que, em 1911, a taxa de analfabetismo italiana era de cerca de 38% (BASILE et al., 2022), enquanto na Alemanha, representada pelos dados da Prússia, o analfabetismo era de apenas 13% no final do século XIX (BECKER & WOESSMANN, 2009). A imigração dessas populações, concentrada principalmente no Sudeste brasileiro, foi associada a dois fenômenos estruturais: a industrialização paulista e o aumento da desigualdade regional.

A política migratória brasileira privilegiava europeus, tanto pelas habilidades laborais desses trabalhadores (DO LAGO, 2014) quanto por percepções raciais da época (SCHWARCZ, 1993). Como consequência, o influxo de imigrantes elevou o estoque de capital humano nas regiões receptoras, intensificando a concentração industrial e ampliando as disparidades regionais. A literatura indica que essa migração foi um fator determinante para a divergência de renda entre o Sudeste e o Nordeste, com o diferencial educacional se expressando diretamente no mercado de trabalho (BARROS, 2019).

Essa dinâmica relaciona-se com a trajetória de crescimento global durante o chamado “Século do Capital Humano” (GOLDIN & KATZ, 2008): o Brasil internalizou, de maneira desigual, o padrão internacional de crescimento impulsionado pelo capital humano, com o influxo de imigrantes moldando um novo equilíbrio distributivo que permaneceria praticamente inalterado até o início do século XXI — com reversão da tendência apenas em 2003 (BARROS, 2019, p. 141). Assim, enquanto a política educacional brasileira influenciava o diferencial de renda internacional, a política migratória — que, na prática, funcionava como uma política educacional indireta — foi decisiva para a desigualdade intranacional.

A compreensão dessas dinâmicas exige um mergulho nas instituições e grupos de interesse que moldaram a política pública durante a Primeira República.

O regime foi instaurado por meio de um golpe militar em 1889, com a primeira Constituição promulgada em 1891 e o primeiro presidente civil, Prudente de Moraes, assumindo o cargo em 1894 (FAUSTO, 2019). O arranjo político logo revelou dois grupos de interesse dominantes: os militares e as elites civis, especialmente aquelas representadas pelo Partido Republicano Paulista (PRP) e pelo Partido Republicano Mineiro (PRM), com participação secundária do Partido Republicano Rio-Grandense (PRR).

Na prática, as elites civis consolidaram sua hegemonia, com apenas um presidente militar eleito diretamente durante todo o período (FAUSTO, 2019). Esse arranjo foi facilitado pela baixa participação eleitoral: o voto era restrito a homens alfabetizados com mais de 21 anos, o que correspondia a cerca de 2,2% da população na primeira eleição (CAJADO et al., 2014). A força política de São Paulo e Minas Gerais, impulsionada pelo café, sustentava a chamada “Política do Café com Leite”, reforçada pela “Política dos Governadores” — mecanismo de troca de favores entre os governos estaduais e a presidência, que consolidava o poder local por meio do coronelismo (FAUSTO, 2019).

Ainda que houvesse competição política local fora dos estados dominantes (RICCI & ZULINI, 2014), o sistema configurava-se como uma “Oligarquia Competitiva” (DAHL, 1997): havia alta competitividade entre elites regionais, exceção feita aos estados dominantes, mas a participação popular permanecia ínfima. A educação pública básica foi delegada aos municípios, enquanto os estados mantinham controle orçamentário, gerando um descompasso estrutural entre receitas e responsabilidades (COLISTETE, 2016, p. 360). Isso criou barreiras institucionais ao investimento educacional, que persistiram mesmo durante ciclos de expansão da receita estadual.

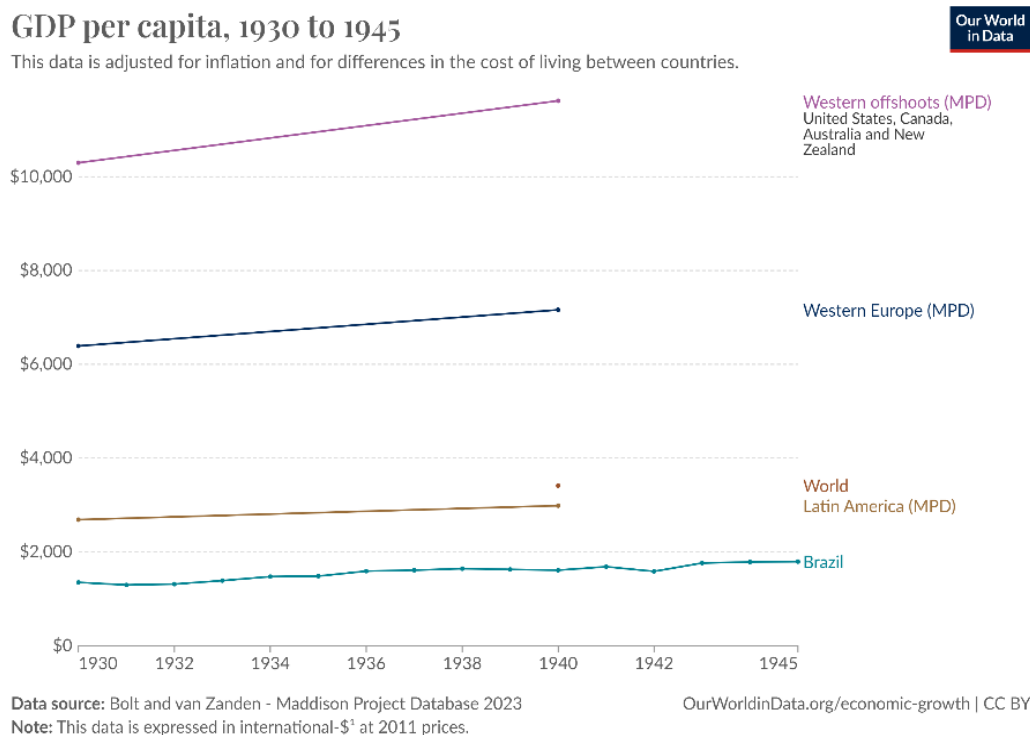
Esse equilíbrio institucional, sustentado pela baixa participação e pela fragmentação da política educacional, começou a se deteriorar no final da Primeira República. A crise foi impulsionada tanto pelo surgimento de camadas urbanas não representadas quanto pelo fortalecimento de grupos militares organizados, como os Tenentistas, além de dissidências entre as próprias elites estaduais, especialmente a aliança entre Rio Grande do Sul, Paraíba e Minas Gerais (FAUSTO, 2019).

A incapacidade de estabelecer um novo equilíbrio cooperativo entre esses grupos culminou na ruptura institucional de 1930. A Revolução de 1930 não apenas encerrou a Primeira República, mas abriu caminho para uma nova configuração institucional, onde o papel do Estado na educação começaria a ser redefinido, ainda que de maneira lenta e desigual.

2.3. OLHANDO PARA DENTRO

A Era Vargas, que abrange o Governo Provisório (1930–1934), a Segunda República do Brasil (1934–1937) e o Estado Novo (1937–1945) (FAUSTO, 2019, p. 281), foi marcada, do ponto de vista econômico, pela persistência da divergência entre o Brasil e o restante da América Latina, além do aprofundamento do hiato em relação ao chamado 'Mundo Ocidental'. Embora a literatura registre controvérsias quanto às estimativas exatas de crescimento econômico no período, há indícios de que as projeções tradicionalmente aceitas podem estar superestimadas (BACHA et al., 2023).

Figura 6 - PIB per capita no longo prazo ajustado pelo custo de vida (1930–1945, em dólares internacionais de 2021)



1. International dollars: International dollars are a hypothetical currency that is used to make meaningful comparisons of monetary indicators of living standards. Figures expressed in international dollars are adjusted for inflation within countries over time, and for differences in the cost of living between countries. The goal of such adjustments is to provide a unit whose purchasing power is held fixed over time and across countries, such that one international dollar can buy the same quantity and quality of goods and services no matter where or when it is spent. Read more in our article: What are Purchasing Power Parity adjustments and why do we need them?

Fonte: OUR WORLD IN DATA (2023)

Diante das restrições de dados e das limitações da literatura, torna-se evidente a importância de uma análise que integre evidências desagregadas, qualitativas e descritivas para compreender o período. A construção de uma análise fatorial da renda nacional e da formação do estoque de capital humano exige justamente a agregação dessas múltiplas dimensões de evidência.

Entre 1930 e 1945, o Brasil atravessou um processo de industrialização acelerada, impulsionado pela estratégia de “Industrialização por Substituição de Importações” (ISI). Essa política foi moldada pela crise econômica global e pelas restrições externas ao fluxo de capitais estrangeiros, que colapsaram a balança de pagamentos durante o Governo Provisório (1930–1934).

Para contornar as crises cambiais, o governo adotou um conjunto heterodoxo de políticas expansionistas, que iam desde a queima de estoques de café até o controle cambial e comercial, medidas que, indiretamente, funcionaram como estímulos setoriais

à indústria (ABREU et al., 2021, p. 80–86). Mesmo com a mudança para a Segunda República (1934–1937), a industrialização se manteve robusta: enquanto o produto agrícola cresceu a uma taxa média de 3% ao ano, o produto industrial avançou mais de 11% ao ano. Além do crescimento expressivo, houve diversificação produtiva, com a expansão para setores como borracha, papel, cimento, metalurgia e química, que ultrapassaram a hegemonia da indústria têxtil (ABREU et al., 2021, p. 88).

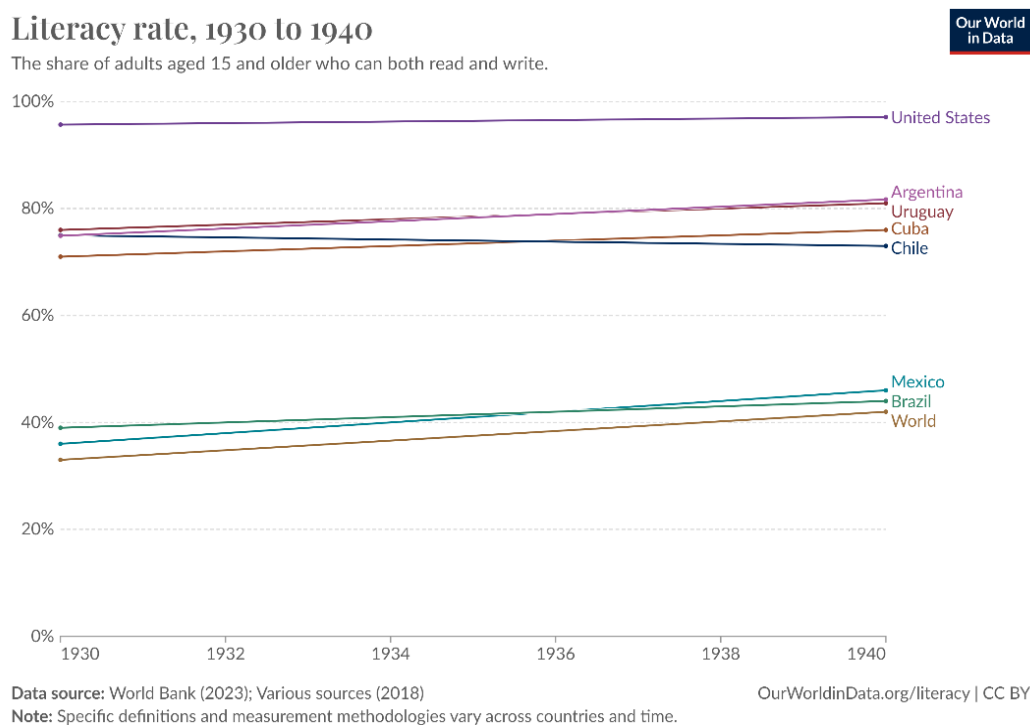
A política econômica delineada no Governo Provisório e consolidada na Segunda República foi intensificada durante o Estado Novo (1937–1945), especialmente com a eclosão da Segunda Guerra Mundial (1939–1945). A conjuntura geopolítica abriu espaço para uma nova estratégia de cooperação internacional baseada investimento estrangeiro norte-americano, a despeito da política de renegociação da dívida externa adotada em 1937. Com o fim do conflito, a pressão norte-americana contra a estratégia de ISI e a transição do regime político em 1945 interromperiam temporariamente esse ciclo de industrialização acelerada (ABREU et al., 2021, p. 93–103).

Em relação ao fator trabalho, o período foi marcado por uma forte expansão demográfica. Graças a essa expansão o crescimento da população rural superou o crescimento urbano, resultando em uma retração relativa da proporção de habitantes das cidades (FAUSTO, 2019, p. 333). Essa dinâmica pode ser compreendida como um fator desfavorável à disseminação de capital humano pela população.

O único censo nacional do período, realizado em 1940, revela avanços importantes, mas insuficientes para reverter a posição relativa do Brasil no cenário internacional. O analfabetismo entre a população com 5 anos ou mais caiu de 71,2% em 1920 para 61,2% em 1940, enquanto, na faixa de 15 anos ou mais, a taxa caiu de 64,9% para 55,9% no mesmo intervalo (FERRARO, 2002). No ensino superior, o número de matrículas cresceu 60% entre 1929 e 1939, evidenciando uma ampliação do acesso à educação terciária (FAUSTO, 2019, p. 335).

O Brasil não apenas manteve a defasagem em relação às economias mais desenvolvidas, mas também perdeu terreno relativo frente a alguns vizinhos latino-americanos, como o México, especialmente no que diz respeito à educação básica. Isso sugere que, mesmo com a industrialização e a crescente demanda por mão de obra qualificada, as políticas educacionais do período não foram suficientes para alinhar o crescimento do capital humano ao ritmo da transformação produtiva.

Figura 7 - Taxa de alfabetização (1930 - 1940, parcela de adultos com 15 anos ou mais que sabem ler e escrever)



Fonte: OUR WORLD IN DATA (2023)

O período Vargas foi marcado por uma profunda transformação estrutural da economia brasileira, impulsionada pela industrialização e pela acumulação de capital físico, enquanto o capital humano assumiu um papel secundário.

Em pleno “Século do Capital Humano” (GOLDIN & KATZ, 2008), o Brasil trilhou uma trajetória de crescimento pouco associada à expansão educacional, especialmente quando comparado a países com estruturas produtivas similares. Para entender esse paradoxo, é essencial examinar as instituições que moldaram a política educacional durante a Era Vargas.

Após o golpe de 1930, Getúlio Vargas assumiu o poder à frente de um governo provisório que buscava consolidar um novo equilíbrio de poder, integrando militares e elites regionais em uma coalizão instável (FAUSTO, 1997). Esse governo iniciou um lento processo de centralização, que enfraqueceu as elites locais e ampliou a capacidade do Estado de implementar políticas públicas (FAUSTO, 2019).

Nesse contexto, emergiram agendas reformistas em um projeto “modernizante”, com destaque para a educação. O “*Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*” (1932) expressava o desejo de universalizar a educação pública, laica, gratuita e obrigatória

(GOIS, 2022, p. 65). Essa agenda encontrou algum respaldo institucional, com a criação do Ministério da Educação, sob a liderança de Francisco Campos, que promoveu a Reforma de 1931 — profissionalizando o ensino superior e reintroduzindo o ensino religioso facultativo nas escolas públicas (GUILHERME & MARRA, 2020, p. 59).

Desde o início, no entanto, havia uma tensão evidente entre as forças reformistas e os interesses políticos do governo Vargas. Enquanto os *escolanovistas* defendiam uma “modernização” por meio de uma pedagogia libertária e voltada para a cidadania (GUILHERME & MARRA, 2020, p. 63), o governo priorizava uma “modernização” baseada na criação de mão de obra especializada para sustentar o modelo industrial nascente e, ao mesmo tempo, buscava reafirmar o papel da Igreja Católica na constituição cultural do país, reforçando o caráter conservador do projeto.

Com a promulgação da Constituição de 1934, houve um avanço institucional significativo: a educação foi formalizada como um direito e tornou-se competência compartilhada entre a União e os estados. A nova carta estabeleceu a vinculação de receitas para a educação, obrigando estados e municípios a alocar parte de seus orçamentos ao ensino público (GOIS, 2022, p. 66). Esse mecanismo corrigia a principal restrição que havia travado o desenvolvimento educacional desde o Império — a ausência de financiamento estável.

Esse avanço, no entanto, foi abruptamente interrompido pelo autogolpe de 1937, que instaurou o Estado Novo. Sob a nova Constituição, redigida por Francisco Campos, a vinculação de receitas foi abolida, e a responsabilidade pelo provimento educacional foi transferida do Estado para as famílias. Além disso, a gratuidade do ensino foi revogada (GOIS, 2022, p. 67).

Com Gustavo Capanema à frente do Ministério da Educação (1934–1945), foi implementado um “Modelo Dual” de ensino, que segmentava a educação de acordo com a classe social e as necessidades da economia. As reformas projetavam trajetórias educacionais distintas para diferentes camadas sociais: educação técnica para os trabalhadores, formação agrícola para a população rural, e um ensino secundário elitista voltado para a preparação de lideranças políticas e intelectuais (GOIS, 2022, p. 68).

Esse modelo institucionalizou a desigualdade educacional, restringindo o acesso à mobilidade social e reforçando a lógica de alocação de recursos conforme os interesses do governo central. A consequência foi uma desaceleração drástica do crescimento do ensino básico: enquanto, entre 1930 e 1937, a taxa de matrículas no ensino primário crescia a uma média de 4,95% ao ano, entre 1937 e 1945, a taxa foi negativa, com retração

de -0,15% ao ano (KANG, 2017). Nesse período, o gasto público em educação oscilou em torno de apenas 1% do PIB (GOIS, 2022, p. 71).

A persistência do baixo investimento educacional durante o Estado Novo pode ser explicada por duas hipóteses institucionais complementares. A primeira é a ausência de competição e participação política: o Estado Novo configurava-se como uma “Hegemonia Fechada” (DAHL, 1997), onde a falta de pressões populares por educação reduzia os incentivos para ampliar o ensino básico. A segunda hipótese é fiscal: a estratégia de Industrialização por Substituição de Importações (ISI), que dependia fortemente do orçamento do governo central, drenava recursos que poderiam ser alocados à educação básica (KANG, 2017). A priorização do ensino superior e técnico se encaixava na lógica desenvolvimentista do regime, que buscava formar quadros qualificados para sustentar o crescimento industrial imediato, relegando o ensino básico a um plano secundário.

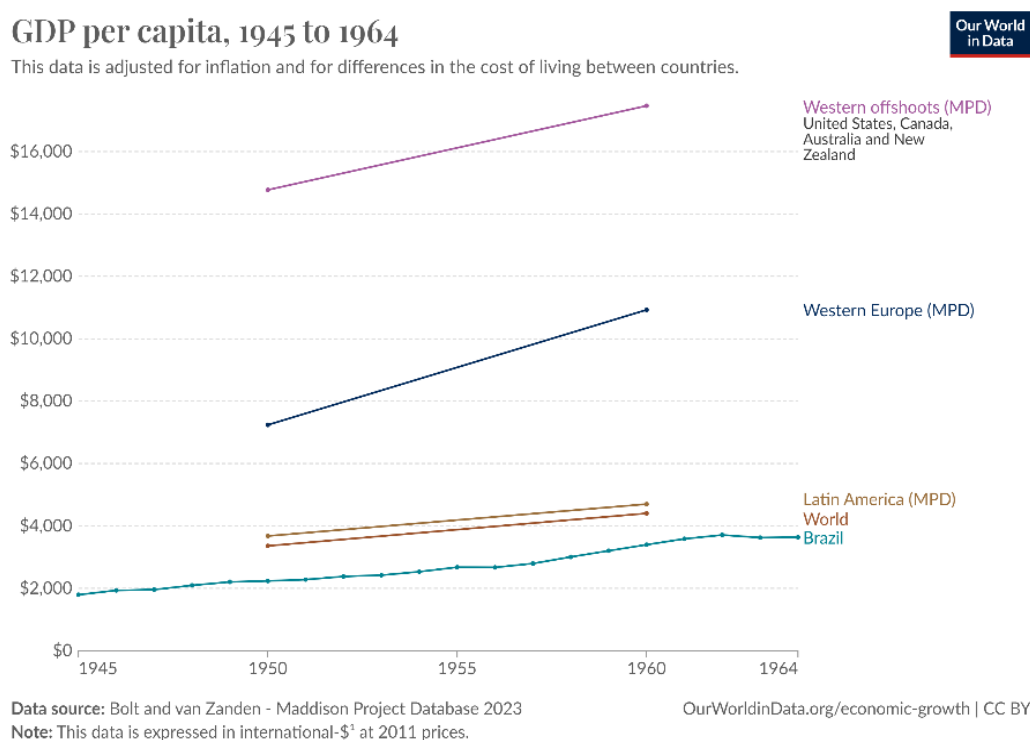
Após 15 anos no poder, Vargas foi deposto em 1945, diante das pressões internas — especialmente das Forças Armadas — e das mudanças no cenário geopolítico global com o fim da Segunda Guerra Mundial (FAUSTO, 2019). A queda do regime abriu espaço para a Quarta República e para um novo ciclo de reformas institucionais, que tentariam reequilibrar a relação entre capital humano e crescimento econômico.

3. POLÍTICA EDUCACIONAL E CRESCIMENTO ECONÔMICO – PARTE II

3.1. DEMOCRACIA BOSSA-NOVA

O período da Quarta República (1945-1964) foi marcado por uma relativa convergência entre a renda per capita brasileira e a da América Latina, embora o distanciamento em relação ao “Mundo Ocidental” tenha se aprofundado.

Figura 8 - PIB per capita no longo prazo ajustado pelo custo de vida (1945–1964, em dólares internacionais de 2021)



1. **International dollars:** International dollars are a hypothetical currency that is used to make meaningful comparisons of monetary indicators of living standards. Figures expressed in international dollars are adjusted for inflation within countries over time, and for differences in the cost of living between countries. The goal of such adjustments is to provide a unit whose purchasing power is held fixed over time and across countries, such that one international dollar can buy the same quantity and quality of goods and services no matter where or when it is spent. Read more in our article: What are Purchasing Power Parity adjustments and why do we need them?

Fonte: OUR WORLD IN DATA (2023)

Para compreender esse fenômeno, é essencial recorrer a uma análise fatorial qualitativa e desagregada, que permita captar a interação entre a acumulação de capital físico, as transformações demográficas e os avanços educacionais.

A estratégia de Industrialização por Substituição de Importações foi mantida durante quase toda a Quarta República, com exceção de breves períodos de ajuste no

início e no final do regime. Essa estratégia buscava intensificar a acumulação de capital físico por meio da atração de capital estrangeiro e da proteção comercial à indústria nacional.

A política industrial foi acompanhada pela expansão do setor público, tanto no financiamento quanto no provimento direto de investimentos (ABREU et al., 2021). Exemplos emblemáticos dessa política incluem a criação de indústrias de bens de consumo, a fundação de instituições financeiras como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDES) e o Banco Nacional de Habitação (BNH), a formação de estatais tidas por estratégias como a Petrobrás, e a adoção de mecanismos jurídicos como a Instrução 113 da Superintendência da Moeda e do Crédito (SUMOC), que favorecia a importação de bens de capital (VERSIANI & SUZIGAN, 1990).

No entanto, a estratégia de ISI também carregava fragilidades estruturais. A pressão inflacionária constante e a deterioração das finanças públicas, tanto domésticas quanto externas, limitaram a sustentabilidade do modelo. Além disso, a dependência de trajetória herdada da Lei da Usura (1933), que fixava o teto nominal dos juros em 12% ao ano, contribuiu para a gradual desintegração do sistema financeiro nacional. Com a inflação corroendo as taxas reais de retorno, o mercado de crédito perdeu dinamismo, restringindo a eficiência da intermediação financeira e, conseqüentemente, a intensidade do capital na produção (MOURA et al., 2007, p. 26).

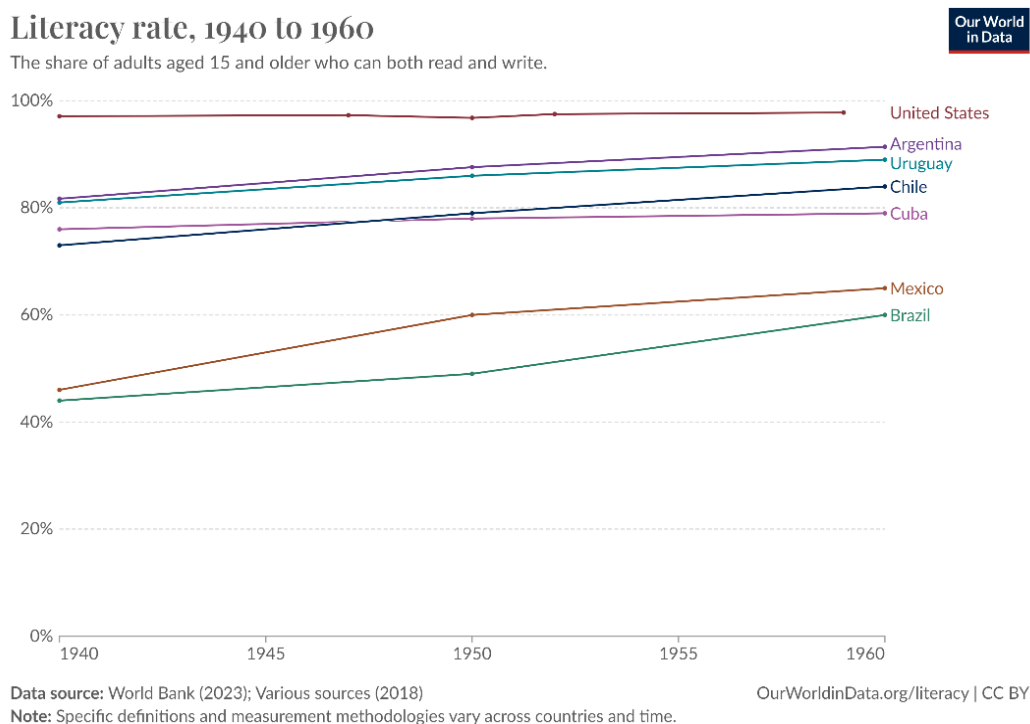
O mercado de trabalho foi moldado pela primeira fase da transição demográfica brasileira, ocorrida entre as décadas de 1950 e 1960. A queda acentuada na mortalidade infantil, combinada com a manutenção das altas taxas de natalidade, resultou em uma elevação significativa da “razão de dependência” — a relação entre a população não ativa e a População Economicamente Ativa (PEA). No auge desse processo, a razão de dependência alcançou 90%, reflexo de uma população jovem, com idade mediana de apenas 18 anos (GOMES & VASCONCELOS, 2012).

Essa estrutura demográfica criou desafios e oportunidades. Se, por um lado, ganhos em produtividade por trabalhador, ou futuro trabalhador, poderiam ter seu maior retorno marginal até então. Por outro, a pressão sobre as políticas sociais e a demanda por serviços públicos aumentou.

Em termos educacionais, o período registrou avanços relevantes. A taxa de analfabetismo para a população com 5 anos ou mais caiu de 61,2% em 1940 para 57,2% em 1950, e para 46,7% em 1960. Entre a população com 15 anos ou mais, a queda foi de 55,9% em 1940 para 50,5% em 1950, e para 39,6% em 1960 (FERRARO, 2002). Esses

números indicam uma expansão expressiva do sistema educacional, que, embora insuficiente para transformar a posição relativa do Brasil no cenário internacional, sinaliza uma lenta convergência com os padrões educacionais globais.

Figura 9 - Taxa de alfabetização (1940 - 1960, parcela de adultos com 15 anos ou mais que sabem ler e escrever)



Fonte: OUR WORLD IN DATA (2023)

A Quarta República é frequentemente descrita como o primeiro período “genuinamente democrático” do Brasil, marcada pela competição política e pela inclusão eleitoral ampliada. A Lei Agamenon (1945), combinada à Constituição de 1946, garantiu as instituições básicas para a existência de uma poliarquia, ainda que com restrições — como a exclusão dos analfabetos do sufrágio.

Apesar da persistência de práticas clientelistas herdadas do Estado Novo, as eleições de 1945 inauguraram um sistema partidário competitivo, caracterizado pelo alistamento eleitoral impulsionado pelos partidos (LIMONGI, 2015). Essa nova dinâmica política fomentou a emergência de líderes carismáticos e consolidou o equilíbrio tripartite entre PTB, PSD e UDN, que dominariam o Legislativo (NICOLAU, 2004).

Esse arranjo político aumentou a pressão para a provisão de serviços públicos, incluindo a educação, o que contribuiu para a expansão do ensino básico, como já

demonstrado. No entanto, o avanço educacional foi marcado por conflitos políticos e distorções estruturais que limitaram o ritmo da convergência educacional com outros países. Para entender essa dinâmica, é essencial analisar as tensões institucionais e as escolhas de política econômica do período.

A Constituição de 1946 encarregou o Legislativo de elaborar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), mas o projeto só começou a tramitar em 1948 e foi aprovado apenas em 1961 — um atraso de 15 anos que revela a complexidade do embate entre grupos de interesse.

De um lado, setores laicos e reformistas defendiam a universalização do ensino público; de outro, a Igreja Católica e os colégios particulares buscavam preservar sua influência sobre a educação (GOIS, 2022, p. 77). Esses grupos se alternavam entre apoiar e rejeitar os parâmetros estabelecidos pelas leis orgânicas de ensino primário de 1946 (GUILHERME & MARRA, 2020, p. 70).

Esse atraso legislativo é sintomático de um problema mais profundo: o descaso da elite política com o investimento educacional básico. Essa negligência é particularmente intrigante quando lembramos que, justamente na década de 1950, surgiam as primeiras publicações sobre Teoria do Capital Humano, com os trabalhos pioneiros de Mincer, Schultz e Becker. A ausência de uma conexão imediata entre o debate internacional e as decisões de política pública brasileira indica a preponderância de interesses políticos e econômicos imediatos sobre considerações de longo prazo.

A variação na taxa média de matrículas no ensino básico por governo revela uma dinâmica interessante: durante a gestão Dutra (1946–1951), a taxa cresceu 4,2% ao ano; sob Goulart (1961–1964), saltou para 6,2% ao ano. Em contraste, durante as gestões de Vargas (1951–1954) e Kubitschek (1956–1961), as taxas foram significativamente menores: 1,7% e 2,4% ao ano, respectivamente (KANG, 2010).

Essa variação pode ser explicada pela relação entre a política educacional e a estratégia de Industrialização por Substituição de Importações. A ISI era uma política custosa, que absorvia grandes volumes de recursos públicos, tanto via subsídios quanto via investimentos diretos estatais. Os dois períodos de maior expansão educacional coincidem com momentos de afastamento — ainda que temporário — da estratégia de ISI.

No governo Dutra, a interrupção da ISI decorreu de uma política cambial anti-inflacionária. O Brasil experimentou uma "ilusão cambial" ao superestimar suas reservas internacionais e uma "ilusão política" ao subestimar as dificuldades de obter ajuda

econômica dos EUA no pós-guerra (ABREU et al., 2021, p. 107–108; RICUPERO, 2021, p. 349). A reversão dessa política liberou recursos que foram parcialmente canalizados para o ensino básico.

Sob Goulart, o afastamento da ISI foi motivado pela combinação de crise política e colapso macroeconômico. A alta inflação e a pressão sobre as contas públicas forçaram a adoção de uma política monetária e fiscal restritiva, novamente redirecionando parte dos recursos para áreas como a educação primária, que geravam ganhos sociais mais imediatos (ABREU et al., 2021, p. 188–189).

Assim, os momentos de maior expansão educacional ocorreram quando as restrições orçamentárias, seja via despesas ou renúncias fiscais, impuseram uma pausa à estratégia desenvolvimentista, liberando espaço fiscal para investimentos educacionais (KANG, 2010). Tal relação expõe, novamente, a contraposição entre o modelo de desenvolvimento almejado e realizado pela elite política do período, e políticas baseadas na expansão do capital humano nacional.

Apesar dos avanços, o arcabouço institucional da Quarta República apresentou claros limites. O desenho institucional, embora mais democrático, não eliminou as restrições financeiras impostas pela ISI nem os conflitos entre elites que retardavam a tramitação de reformas essenciais, como a LDB. A competição política gerou incentivos para a provisão de serviços públicos, mas a ausência de um consenso sobre a importância estratégica da educação básica fez com que os avanços fossem contingentes a fatores conjunturais, e não a um projeto de longo prazo de acumulação de capital humano.

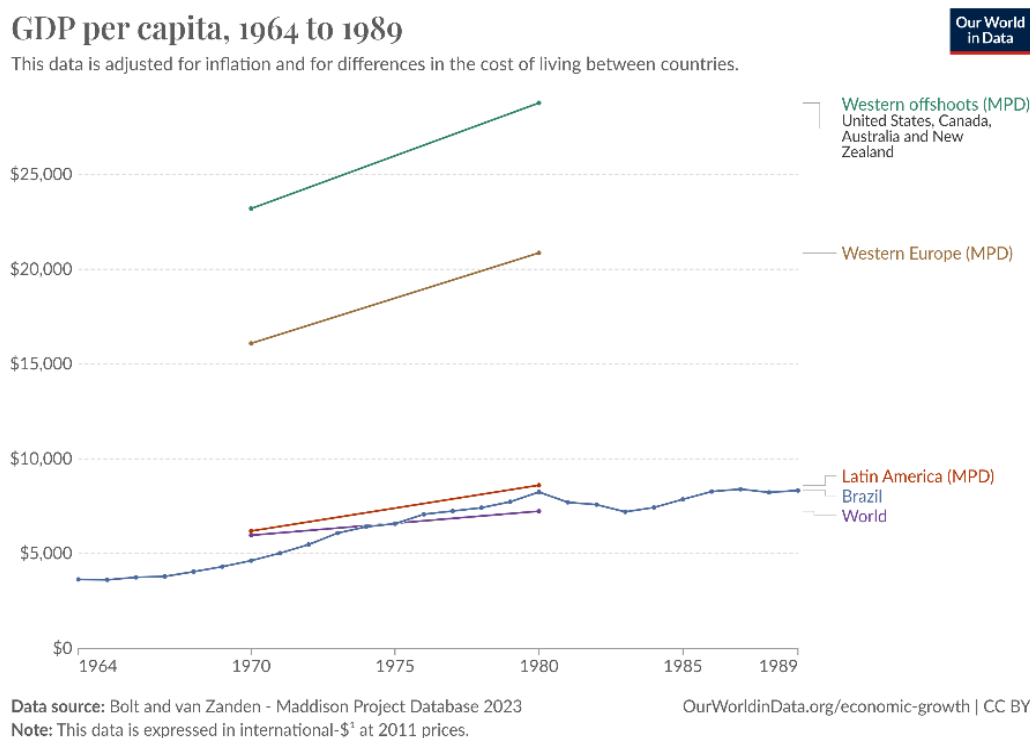
A combinação de uma política industrial onerosa com a lenta tramitação de reformas estruturais fez com que o crescimento educacional fosse episódico, dependendo mais de choques econômicos do que de uma estratégia deliberada de desenvolvimento do capital humano. Essas tensões se acumularam ao longo do período, até que a crise política e econômica da gestão Goulart forneceu o gatilho para o golpe de 1964.

A ruptura institucional encerrou a experiência democrática da Quarta República e inaugurou um novo ciclo de intervenções estatais, com impactos profundos e duradouros sobre a trajetória educacional brasileira.

3.2. MODERNIZAÇÃO AUTORITÁRIA

O Regime Militar (1964-1988) foi um período de intensificação do crescimento econômico, no qual a renda per capita brasileira ultrapassou a média global pela primeira vez.

Figura 10 - PIB per capita no longo prazo ajustado pelo custo de vida (1964–1989, em dólares internacionais de 2021)



1. **International dollars:** International dollars are a hypothetical currency that is used to make meaningful comparisons of monetary indicators of living standards. Figures expressed in international dollars are adjusted for inflation within countries over time, and for differences in the cost of living between countries. The goal of such adjustments is to provide a unit whose purchasing power is held fixed over time and across countries, such that one international dollar can buy the same quantity and quality of goods and services no matter where or when it is spent. Read more in our article: [What are Purchasing Power Parity adjustments and why do we need them?](#)

Fonte: OUR WORLD IN DATA (2023)

A análise desse período pode ser feita de maneira mais robusta, combinando abordagens qualitativas e descritivas com análises quantitativas baseadas em modelos de crescimento, como o Modelo de Solow. Essa combinação permite avaliar a evolução da renda nacional tanto pelos fatores de produção quanto pela produtividade total dos fatores ao longo do período.

O período foi marcado pela intensificação da industrialização, acompanhada da modernização da produção agrícola e da conclusão do processo de construção de um sistema financeiro nacional. As reformas iniciadas pelo Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG) promoveram mudanças institucionais cruciais: a criação do Banco

Central e do Conselho Monetário Nacional, a introdução da “correção monetária” e a superação das distorções causadas pela Lei da Usura (MOURA et al., 2007).

Essas medidas facilitaram a intermediação financeira, permitindo a circulação de crédito e a expansão do investimento, o que viabilizou a aceleração do crescimento industrial. A estratégia de crescimento do regime foi caracterizada por investimentos massivos em infraestrutura — energia, transporte, saneamento, comunicação e urbanização — e pela ampliação do parque industrial, via estatais tidas por estratégicas (petróleo, química, siderurgia, petroquímica, armamentos e aeronáutica) e estímulos ao setor de construção civil (VERSIANI & SUZIGAN, 1990). Esse modelo, que ficou conhecido em seu auge pelo “Milagre Econômico” (1968–1973), que impulsionou a produtividade e a acumulação de capital físico a taxas historicamente elevadas.

Uma diferença marcante entre o regime militar e os períodos anteriores foi a mudança na abordagem do setor agrícola. Se durante a Era Vargas e a Quarta República a agricultura era vista como fornecedora de excedentes para a indústria, sem grandes incentivos à modernização, o regime militar inverteu essa lógica.

Com a ampliação da capacidade fiscal e política do Estado, houve a formulação de uma política setorial voltada à integração tecnológica entre o campo e a indústria, promovendo a intensificação do uso de capital e tecnologia na produção agropecuária.

Essa transformação foi impulsionada por políticas de crédito rural, incentivos fiscais e a criação de instituições voltadas à pesquisa e desenvolvimento, como a Embrapa (1973) e o programa Proálcool (1975). Esses programas permitiram a mecanização da produção, a disseminação de insumos modernos (fertilizantes, pesticidas, sementes melhoradas) e o aumento da escala produtiva, construindo as bases do sistema agroexportador que ganharia relevância global a partir da década de 2000 (LUNA & KLEIN, 2020, p. 55–63).

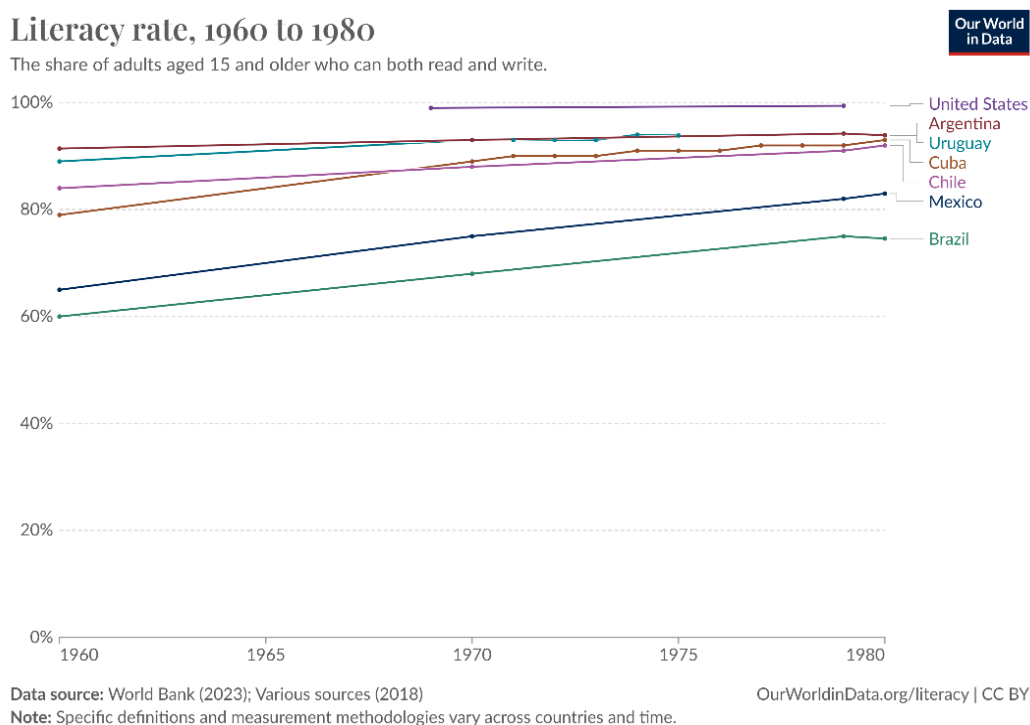
No fator trabalho, o Brasil avançou para a segunda fase da transição demográfica. As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pela continuidade da queda na mortalidade, agora acompanhada por uma forte redução da natalidade, o que resultou em um envelhecimento progressivo da população. A razão de dependência caiu de 88,3% em 1970 para 79,5% em 1980 (GOMES & VASCONCELOS, 2012), reduzindo a pressão sobre a PEA e impulsionando a renda per capita.

Esse bônus demográfico, somado à industrialização e ao aumento da produtividade agrícola, contribuiu para o crescimento acelerado da economia. No entanto,

o aproveitamento pleno desse dividendo populacional foi limitado pelos gargalos persistentes na formação de capital humano.

Apesar dos avanços na alfabetização, a educação continuou sendo um fator limitante para o crescimento de longo prazo. A taxa de analfabetismo para a população com 5 anos ou mais caiu de 46,7% em 1960 para 38,7% em 1970 e 31,9% em 1980. Para a população com 15 anos ou mais, a queda foi de 39,6% em 1960 para 33,6% em 1970 e 25,5% em 1980 (FERRARO, 2002). Embora essas quedas representem um progresso, o ritmo lento da expansão educacional fez com que o Brasil, após um breve período de convergência, voltasse a se distanciar da fronteira educacional.

Figura 11 - Taxa de alfabetização (1960 - 1980, parcela de adultos com 15 anos ou mais que sabem ler e escrever)



Fonte: OUR WORLD IN DATA (2023)

A política educacional do período pode ser separada em duas fases. Durante o período do PAEG e o Milagre, dado o aumento da capacidade fiscal brasileira (ABREU, 2021, p. 197–211), houve expansão acelerada das matrículas entre 1965 e 1975, de 67,5% da população com idade entre 7 e 14 anos, para 91,8%. Já com o um novo período de substituição de importações iniciado pelo II PND, há desaceleração da expansão do sistema: enquanto no primeiro período de 1965 a 1975 o crescimento foi de 3,1% ao ano, no período de 1975 a 1985 foi de 0,6% ao ano (KANG, 2019).

A restrição ao investimento educacional, especialmente quando comparada à política intensiva de acumulação de capital físico, intensificou a distribuição desigual de renda. Em um período de alta volatilidade econômica, isso resultou em uma expansão acentuada da desigualdade, um fenômeno já identificado no período em questão (LANGONI, 1972), embora cercado por controvérsias na literatura quanto à intensidade desse efeito. A combinação de uma política industrial agressiva com um sistema educacional subdesenvolvido gerou um ciclo de concentração de renda, no qual os ganhos de produtividade se acumulavam desproporcionalmente para as camadas mais qualificadas da população.

Para compreender a interação das variáveis ao longo do período, é útil recorrer ao modelo de crescimento de Solow, com especial atenção ao comportamento da Produtividade Total dos Fatores (PTF). Utilizando dados de 1970 a 1998, com controles para capital humano, intensidade de capital por hora-máquina e consumo energético, observa-se que a PTF cresce durante a primeira metade da década de 1970, mas entra em declínio contínuo a partir do choque do petróleo em 1973.

Em 1985, a PTF era 31,98 pontos percentuais inferior ao nível de 1970 (FERREIRA et al, 2008). Esse declínio da produtividade pode ser explicado pela má alocação de fatores, resultado das políticas adotadas após o choque externo. Ainda assim, o fato de a queda na produtividade total ter ocorrido concomitante à expansão do capital humano brasileiro evidencia o baixo impacto da política educacional no desempenho econômico do período.

A intensificação do protecionismo comercial, a expansão do intervencionismo estatal com o II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND) e a distorção dos preços relativos comprometeram a eficiência alocativa da economia. O modelo de crescimento, que nos anos 1970 foi sustentado pelo impulso de capital físico e pelo bônus demográfico, começou a se esgotar quando o ambiente macroeconômico se tornou instável e o Estado perdeu capacidade de coordenar a produção de maneira eficiente.

O saldo do período é complexo e pode ser sintetizado em duas fases distintas: a convergência acelerada da renda per capita durante as décadas de 1960 e 1970, impulsionada pela expansão educacional, industrial e pela modernização agrícola; e a estagnação econômica da década de 1980, marcada pelo colapso da produtividade e pela intensificação das desigualdades sociais.

A estratégia de crescimento liderada pelo Estado foi capaz de gerar ganhos expressivos no curto prazo, mas suas fragilidades estruturais — sobretudo a negligência

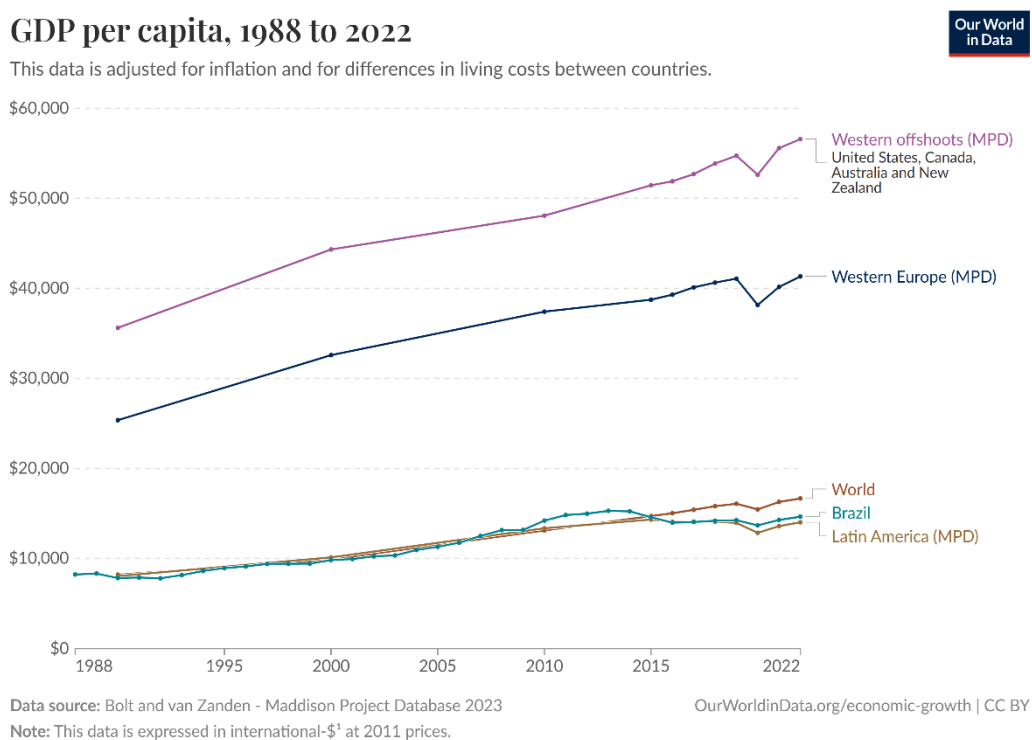
com o capital humano e a rigidez das políticas protecionistas — acabaram por minar a sustentabilidade do crescimento no longo prazo.

Esse cenário culminaria na crise da dívida externa e no descontrole inflacionário, que marcaram a transição para a Nova República e a necessidade de uma reestruturação profunda das políticas econômicas e sociais do país.

3.3. FRATERNIDADE E REPUBLICANISMO

A Sexta República Brasileira (1988-) vem sendo um período caracterizado pelo baixo desempenho em termos de crescimento econômico, com tendência de divergência da fronteira ocidental, e inversão de posição relativa frente à média global.

Figura 12 - PIB per capita no longo prazo ajustado pelo custo de vida (1988–2022, em dólares internacionais de 2021)



1. International dollars: International dollars are a hypothetical currency that is used to make meaningful comparisons of monetary indicators of living standards. Figures expressed in international dollars are adjusted for inflation within countries over time, and for differences in the cost of living between countries. The goal of such adjustments is to provide a unit whose purchasing power is held fixed over time and across countries, such that one international dollar can buy the same quantity and quality of goods and services no matter where or when it is spent. Read more in our article: What are Purchasing Power Parity adjustments and why do we need them?

Fonte: OUR WORLD IN DATA (2023)

A análise desse período, assim como do anterior, pode ser conduzida a partir da ponderação de evidências qualitativas e quantitativas. Estudos baseados no modelo de

Solow permitem compreender o papel da dotação e da interação das variáveis macroeconômicas relevantes para o crescimento.

O período foi marcado pelo fim da estratégia de substituição de importações (ISI) e pela transição para um modelo de desenvolvimento que priorizava a estabilidade macroeconômica, a inserção internacional e a melhoria das condições humanas por meio de políticas sociais e transferências redistributivas. Essa mudança ocorreu em meio a um amplo conjunto de reformas macroeconômicas — abrangendo políticas comercial, fiscal e monetária, além da reestruturação do processo orçamentário — agora implementadas em um contexto democrático, no qual se estabeleceram novas instituições e políticas sociais (FAUSTO, 2019).

A nova orientação econômica e social consolidou-se com três marcos principais:

1. A Constituição de 1988, que estabeleceu um arcabouço de direitos sociais e redefiniu o papel do Estado na promoção do bem-estar.
2. O Plano Real de 1994, que estabilizou a economia ao controlar a hiperinflação e restaurar o poder de compra da população.
3. O Programa Bolsa Família de 2004, que aprimorou a rede de proteção social ao integrar e ampliar programas de transferência de renda.

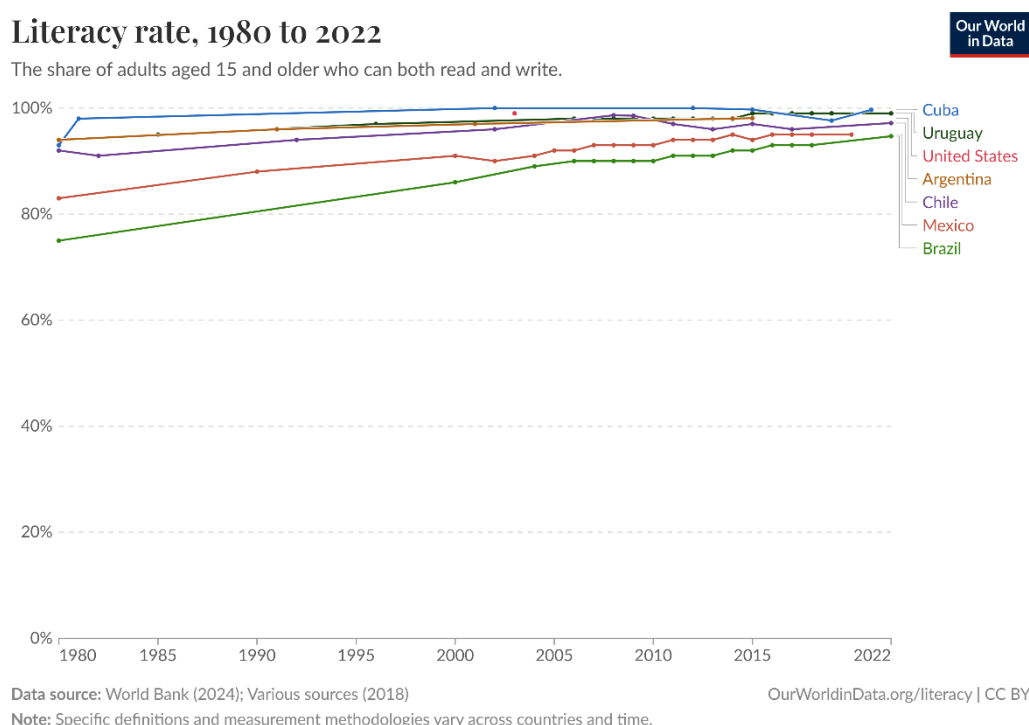
Essas iniciativas refletiam a prioridade conferida à elevação das condições de vida, ao combate à desigualdade e extrema pobreza e à ampliação do acesso a serviços públicos essenciais.

Entretanto, a expansão das políticas sociais veio acompanhada de um aumento da carga tributária e do endividamento público, com um viés crescente para despesas sociais. O caráter inercial dessas despesas levou a um progressivo comprometimento das contas públicas, resultando na redução da capacidade de investimento do Estado, que atingiu patamares historicamente baixos (ORAIR, 2016). Assim, diferentemente do período anterior, a centralidade na formação do estoque de capital físico foi substituída pela priorização do consumo e da redistribuição.

No mercado de trabalho, o Brasil passou por uma rápida transição demográfica, caracterizada por quedas acentuadas nas taxas de natalidade e mortalidade. Isso levou a uma desaceleração do crescimento populacional e ao avanço do envelhecimento. Entre 1980 e 2010, a razão de dependência — proporção entre indivíduos economicamente inativos e ativos — caiu de 79,5% para 53,6% (GOMES & VASCONCELOS, 2012). Esse fenômeno criou um período favorável ao crescimento do PIB per capita, uma vez que a população economicamente ativa crescia em ritmo superior ao total da população.

No entanto, já se delineava a futura inversão dessa tendência, com o envelhecimento progressivo da sociedade. Além disso, houve uma melhora expressiva na escolaridade da população. A taxa de analfabetismo na faixa etária de 5 anos ou mais caiu de 31,9% em 1980 para 24,2% em 1991 e 16,7% em 2000. Na população com 15 anos ou mais, a queda foi de 25,5% para 19,4% e, posteriormente, para 13,6% no mesmo período (FERRARO, 2002). Esses avanços representaram uma retomada do processo de convergência educacional em direção aos patamares internacionais de referência.

Figura 13 - Taxa de alfabetização (1980 - 2022, parcela de adultos com 15 anos ou mais que sabem ler e escrever)



Fonte: OUR WORLD IN DATA (2024)

O bônus demográfico ocorrido neste período coincidiu com uma revolução na política educacional brasileira. Essa transformação foi impulsionada por uma série de mudanças no arcabouço jurídico, tendo como marcos fundamentais tanto a Constituição de 1988 quanto, de maneira igualmente relevante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96. A partir dessas bases legais, o país experimentou uma expansão sem precedentes do sistema educacional, abrangendo desde a parametrização do serviço público — das creches ao ensino médio e técnico — até o estabelecimento de mecanismos de financiamento, um desafio histórico para a educação brasileira até então (GUILHERME & MARRA, 2020).

A Constituição de 1988 consolidou a educação como um direito universal e dever do Estado, elevando o percentual mínimo das despesas públicas na área de 13% para 18% da receita. Posteriormente, durante a gestão de Paulo Renato de Souza no Ministério da Educação, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 1996. Esse fundo tinha como objetivo central redistribuir recursos entre os entes federativos para fortalecer o ensino fundamental. Anos mais tarde, essa iniciativa foi ampliada para todo o ensino básico, resultando na criação do Fundeb (GOIS, 2022).

Os impactos dessa revolução educacional são perceptíveis no desempenho econômico do país. Segundo análise de Fernando Veloso et al. (2024), com base em dados do período de 1995 a 2025, o capital humano foi a principal variável impulsionadora do aumento da produtividade do trabalho, sendo responsável por um ganho médio anual de 1,31% na produtividade do trabalho no período. No entanto, essa constatação deve ser ponderada por dois fatores adicionais: primeiro, em um cenário de baixo investimento em capital físico, o país registrou incrementos reduzidos de capital por hora trabalhada, o que contribuiu para a maior relevância do fator humano; segundo, desde 2016, os retornos marginais da expansão do capital humano vêm decrescendo, um fenômeno que pode ser atribuído à persistência de deficiências na qualidade educacional. Esse entrave se torna mais evidente à medida que a universalização da alfabetização, e em certa medida o ensino básico, já foi praticamente alcançada.

Sintetizando a evolução da política educacional ao longo da Sexta República, a literatura indica que o Brasil passou por um processo de ampla expansão do sistema educacional, viabilizado por reformas jurídicas que garantiram seu financiamento e consolidaram parâmetros para sua gestão. A implementação de mecanismos de avaliação de desempenho permitiu avanços na estruturação do sistema, mas trouxe à tona o desafio da qualidade do ensino. Conforme argumenta Olavo Nogueira Filho (2022), o país já percorreu duas “gerações de reformas”, alinhadas a um padrão global, restando ainda avançar na chamada “Terceira Geração”. Essa nova fase demanda uma abordagem sistêmica, que combine mecanismos de responsabilização com um foco mais aprofundado nos processos educacionais e nos insumos necessários para elevar a qualidade do ensino.

CONCLUSÃO

O atual estado da teoria econômica permite uma análise integrada entre a teoria do crescimento, a teoria da educação e a análise institucionalista, todas localizadas dentro de quadros históricos específicos — incluindo os contextos políticos, culturais e demográficos que moldam os equilíbrios sociais.

A partir da teoria econômica da educação, os economistas passaram a compreender uma variável central para os ganhos de produtividade — seja do trabalho, seja do total dos fatores por meio da inovação técnica — e, por consequência, um dos componentes estruturantes do crescimento econômico de longo prazo. A literatura empírica global tem reiterado o papel da expansão do estoque de capital humano como elemento decisivo para o crescimento extraordinário observado ao longo dos últimos três séculos.

A vertente institucionalista, por sua vez, permite formular hipóteses sobre a relação entre modelos de governança, normas — formais ou informais —, mecanismos de gestão de recursos e competências, e sua relação com a distribuição de renda, bens públicos e direitos. Esse corpo teórico, somado à análise contextual e histórica, é indispensável para a compreensão das escolhas de política econômica, especialmente no campo educacional, historicamente vinculado à oferta pública.

Aplicando essas ferramentas ao caso brasileiro, desde a formação do Estado-nação, em 1822, até a atualidade, em 2022, é possível identificar a relação entre a constituição institucional, a política educacional e a trajetória do crescimento econômico. De forma geral, a formação de capital humano não desempenhou papel central no desenvolvimento econômico brasileiro.

Durante quase todo o século XIX, sob o Império (1822–1889), e nas primeiras décadas da Primeira República (1889–1930), o investimento em capital humano foi baixo. Isso se deve, em grande medida, à dissociação entre esferas de competência e acesso a recursos. O direito de participação política era severamente restrito, e a intervenção direta do Estado na economia — seja por meio de financiamento ou produção — era limitada. Tal configuração ajuda a explicar a baixa prioridade atribuída à educação em um país com evidente defasagem educacional no cenário internacional.

Com a transição institucional da década de 1930 e as mudanças no cenário econômico internacional — marcadas pela Crise de 1929 e pela Segunda Guerra Mundial —, o Brasil passou a adotar uma nova estratégia de desenvolvimento. Sob os governos

de Getúlio Vargas (1930–1945), iniciou-se uma política de substituição de importações, acompanhada da construção de instrumentos institucionais voltados ao intervencionismo estatal. As instituições educacionais foram moldadas para servir a esse novo objetivo, o que aprofundou a desigualdade estrutural do sistema, privilegiando o ensino superior — considerado estratégico para a industrialização — em detrimento da educação básica.

Durante a Quarta República (1945–1964), mesmo sob um regime de cidadania ainda restrita, houve continuidade da estratégia desenvolvimentista. A economia brasileira conseguiu reduzir sua distância em relação ao PIB per capita global, embora isso tenha ocorrido com a manutenção da baixa prioridade à educação básica. O crescimento dessa fase pode ser atribuído, em grande parte, à expansão do estoque de capital físico.

Sob o Regime Militar (1964–1988), há uma inflexão na trajetória anterior, inicialmente marcada por forte crescimento, impulsionado por modernização institucional e ambiente externo favorável. O II PND (Plano Nacional de Desenvolvimento) marcou essa inflexão. A persistência das distorções da estratégia de substituição de importações — sobretudo no que tange à alocação de recursos via preços relativos — e a perda da capacidade de financiamento externo, resultaram no esgotamento do modelo. Os dados disponíveis indicam que, nesse período, o capital humano teve papel secundário no crescimento: os ganhos de produtividade foram modestos, e o crescimento se sustentou majoritariamente pela acumulação intensiva de capital físico, mesmo com a queda da produtividade total dos fatores a partir de 1973.

A partir da Constituição de 1988 e da transição democrática, inaugura-se a Sexta República (1988–), marcada por uma profunda transformação institucional e educacional. O país passou por uma verdadeira revolução educacional, com ampliação e parametrização do sistema, sobretudo na direção da universalização da educação básica. Ao mesmo tempo, a economia passou a privilegiar políticas de consumo em detrimento do investimento, e a estratégia industrializante foi progressivamente abandonada. O bônus demográfico, com a redução da razão de dependência, também favoreceu o crescimento do PIB per capita.

Nesse novo contexto, os dados revelam que o capital humano se tornou a principal fonte de crescimento da produtividade. A expansão quantitativa da oferta educacional — acompanhada de investimentos em recursos materiais e humanos — viabilizou duas gerações sucessivas de reformas educacionais. O Brasil passou a contar com capacidade institucional de oferta de educação em larga escala. No entanto, a baixa qualidade

persistente do sistema educacional já se expressa na forma de retornos decrescentes sobre a produtividade.

Historicamente, portanto, o crescimento econômico brasileiro esteve mais associado à acumulação de capital físico e à centralização de recursos em projetos industrializantes que negligenciaram a educação básica. Com a redemocratização e a ampliação da cidadania, houve maior demanda por políticas redistributivas e de acesso à educação. Esse movimento, embora tenha elevado a relevância do capital humano para a produtividade, ocorreu num contexto de baixa capacidade de investimento, limitando os ganhos agregados.

O desafio que se impõe ao país é o de enfrentar suas ineficiências na gestão dos recursos educacionais. Isso exige decisões políticas e institucionais que priorizem a qualidade da educação, especialmente o ciclo fundamental, condição necessária para que o capital humano continue sendo motor de crescimento e para que o Brasil retome um caminho sustentável de convergência com os padrões globais de renda per capita.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. **Os Funding Loans Brasileiros 1898-1931**. Pesquisa e Planejamento Econômico, v. 32 (pp. 515-540), 2002.
- ABREU, M et al. **A Ordem do Progresso: Dois Séculos de Política Econômica**. Rio de Janeiro: GEN, 2021.
- ABREU, M. et al. **A Passos Lentos: Uma História Econômica do Brasil Império**. São Paulo: Edições 70, 2022.
- ACEMOGLU, D. & ROBINSON, D. **Why Nations Fail: The Origins of Power, Prosperity, and Poverty**. Nova Iorque: Crown Currency, 2013.
- AMÉRICO, P. **The Industrialization Paths: Railroads and Structural Transformation in Brazil 1872-1950** (23 de fevereiro de 2022). Disponível em SSRN: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4057774 .
- ARROW, K. **Path Dependence and Competitive Equilibrium**. In: **History Matters** (pp. 23-36). Stanford: Stanford University Press, 2004.
- BACHA, E. et al. **Reestimating Brazil's GDP growth from 1900 to 1980**. Revista Brasileira de Economia, v. 77, 2023.
- BARROS, A. **Raízes das Desigualdades Regionais no Brasil**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2019.
- BASILE, R. et al. **The Legacy of Literacy: Evidence from Italian Regions**. Regional Studies, v. 56 (pp. 794-807), 2021.
- BECKER, G. **Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis**. Journal of Political Economy, v. 70, n.5 (pp. 9-49), 1962.
- BECKER, S. & WOESSMANN, L. **Was Weber Wrong? A Human Capital Theory of Protestant Economic History**. The Quarterly Journal of Economics, v. 124 (pp. 531-596), 2009.
- BLOCH, M. **Apologia da História**. [1997]. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2002.
- BRESSER-PEREIRA, L. **O Modelo Harrod-Domar e a Substitutibilidade de Fatores**. Estudos Econômicos, v. 5 (pp. 7- 36), 1975.
- BRUE, S. & GRANT, R. **The Evolution of Economic Thought**. Mason: Cengage Learning, 2013.
- CAJADO, A. et al. **Eleições no Brasil. Uma história de 500 anos**. Brasília: Tribunal Superior Eleitoral, 2014.
- CARDOSO, A. **Estado Novo E Corporativismo**. Locus: Revista De História, n. 13, 2011.

CARIELLO, R. & ZAMBERLAN, T. **Adeus, senhor Portugal: Crise do Absolutismo e a Independência do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CALLEN, M. et al. **Experiments About Institutions**. ANNUAL REVIEW OF ECONOMICS, v. 16 (pp. 105-131), 2024.

COLISTETE, R. **O Atraso em Meio à Riqueza: Uma História Econômica da Educação Primária em São Paulo, 1835 a 1920**. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

DAHL, R. **Poliarquia: Participação e Oposição**. [1971]. São Paulo: Edusp, 1997.

DEAN, W. **The Industrialization of São Paulo, 1800-1945**. Austin: University of Texas Press, 1969.

DESIERTO, D. & KOYAMA, M. **Institutional Change**. [In: **Handbook of New Institutional Economics, 2024**]. GMU Working Paper in Economics (n. 24-22).

DO LAGO, L. **Da Escravidão ao Trabalho Livre: Brasil, 1550-1900**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

DOLHNIKOFF, M. **Construindo o Brasil: unidade nacional e pacto federativo nos projetos das elites (1820-1842)**. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

DOLHINIKOFF, M. **Império e Governo Representativo: Uma Releitura**. Caderno CRH v. 21, 2008.

DOWNS, A. **Uma Teoria Econômica da Democracia**. [1957]. São Paulo: Edusp, 1999.

FAUSTO, B. **A Revolução de 1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FAUSTO, B. **Trabalho Urbano e Conflito Social 1890-1920**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2019.

FERRARO, A. **Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?** Educação & Sociedade. v. 23, 2002.

FERREIRA, P. et al. **Produtividade Agregada Brasileira (1970-2000): Declínio Robusto e Fraca Recuperação**. Estudos Econômicos, v. 38 (p. 31-53), 2008.

FISCHER, D. **Historian's Fallacies**. Nova Iorque: Harper & Row, 1970.

GADDIS, J. **The Landscape of History**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

GOIS, A. **O Ponto a Que Chegamos: Duzentos Anos de Atraso Educacional e seu Impacto nas Políticas do Presente**. São Paulo: FGV Editora, 2022.

GOLDIN, C & KATZ, L. **The Race Between Education and Technology**. Cambridge: Harvard University Press, 2008.

GOMES, M. & VASCONCELOS, A. **Transição Demográfica: A Experiência Brasileira**. Epidemiologia e Serviços de Saúde, v. 21 (p. 539-548), 2012.

GUILHERME, M. & MARRA, I. **A História da Educação no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

HANSEN, A. **Fiscal Policy and Business Cycles**. Nova Iorque: W. H. Norton and Company, 1941.

HECKMAN, James. **Giving Kids a Fair Chance**. Cambridge: MIT Press, 2003.

HECKMAN, James et al. **The rate of return to the High Scope Perry Preschool Program**. Journal of Public Economics, v. 94 (pp. 114-128), 2010.

HENRICH, J. & ENSMINGER, J. **Theoretical Foundations: The Coevolution of Social Norms, Intrinsic Motivation, Markets, and the Institutions of Complex Societies**. [In: **Experimenting with Social Norms** (pp. 19-45)]. Nova Iorque: Russel Sage Foundation, 2014.

HERBST, J. **Nineteenth-Century Schools between Community and State: The Cases of Prussia and the United States**. History of Education Quarterly, v. 42 (pp. 317–341), 2002.

HICKS, J. **Mr. Keynes and the Classics - A Suggested Interpretation**. Econometrica, v. 5 (p. 147-159), 1937.

HUNT, E. & LAUTZENHEISER, M. **History of Economic Thought**. New York: M. E. Sharpe, 2011.

KANG, T. **Educação para as elites, financiamento e ensino primário no Brasil, 1930–1964**. Latin American Research Review, v. 52 (pp. 35-49), 2017.

KANG, T. **The Political Economy of Education Under Military Rule in Brazil, 1964–1985**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

KOYAMA, M. & RUBIN, J. **How The World Became Rich: The Historical Origins of Economic Growth**. Cambridge: Polity, 2022.

LANGONI, C. **Distribuição de Renda e Desenvolvimento Econômico do Brasil**. Estudos Econômicos, v. 2 (p. 5-88), 1972.

LEFF, N. **Economic Retardation in Nineteenth-Century Brazil**. The Economic History Review, v. 25 (pp. 485-507), 1972.

LIMONGI, F. **Fazendo Eleitores e Eleições: Mobilização Política e Democracia no Brasil Pós-Estado Novo**. Dados, v. 58 (p. 371-400), 2015.

LIMONGI, F. et al. **Da Sociologia Política ao (Neo) Institucionalismo: 30 Anos que Mudaram a Ciência Política no Brasil**. In: **A Ciência Política no Brasil: 1960-2015** (pp. 61-93). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

LOEWENSTEIN, G. **Emotions in Economic Theory and Economic Behavior**. American Economic Review, v. 90 (pp. 426-432), 2000.

LUCAS, R. **On The Mechanics of Economic Development**. Journal of Monetary Economics, v. 22 (pp. 3-42), 1988.

MANKIW, N. **Macroeconomia**. Rio de Janeiro: Atlas, 2021.

MAYER, R. **Partidos Políticos no Brasil: Do Império à Nova República**. Curitiba: InterSaberes, 2018.

MINCER, J. **Investment in Human Capital and Personal Income Distribution**. Journal of Political Economy Vol. 66, No. 4 (pp. 281-302), 1958.

MOURA, A. et al. **PAEG e Real: Dois Planos Que Mudaram a Economia Brasileira**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2007.

NICOLAU, J. **Partidos na República de 1946: Velha Teses, Novos Dados**. Dados, v. 47 (p. 85-129), 2004.

NORTH, D. **Institutions**. The Journal of Economic Perspectives, vol. 5 (pp. 97-112), 1991.

OLSON, M. **A Lógica da Ação Coletiva: Os Benefícios Públicos e Uma Teoria dos Grupos Sociais**. São Paulo: Edusp, 2015.

ORAIR, R. O. **Investimento Público no Brasil: Trajetória e Relações com o Regime Fiscal**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (Julho 2016). Disponível em: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/146651/1/865457034.pdf>

OUR WORLD IN DATA. **Our World in Data**. Oxford: Global Change Data Lab, 2025. Disponível em: <<https://ourworldindata.org/>>. Acesso em: 20 abr. 2025.

PAGE, S. **Path Dependence**. Quarterly Journal of Political Science v. 1 (pp. 87-115), 2006.

PARAISO, M. **Construindo o Estado da Exclusão: Os índios Brasileiros e a Constituição de 1824**. Revista CLIO - Revista de Pesquisa Histórica, v. 28 (pp. 1-17), 2010.

POPPER, K. **A Lógica da Pesquisa Científica**. São Paulo: Editora Cultrix, 2012.

RAMOS, C. **Introdução à Economia da Educação**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2015.

RICUPERO, R. **A Diplomacia na Construção do Brasil 1560 – 2016**. São Paulo: Versal Editores, 2021.

RICCI, P. & ZULINI, J. Partidos, Competição Política e Fraude Eleitoral: A Tônica das Eleições na Primeira República. v. 57, no 2, 2014.

RODRIGUES, L. Sobre as Cinzas do Cativo: Educação, Trabalho e Terra entre Ex-Escravos e Descendentes após a Abolição no Oeste Paulista. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, 2021.

ROMER, P. Increasing Returns and Long-Run Growth. Journal of Political Economy Vol. 94, No. 5 (pp. 1002-1037), 1986.

SAMUELSON, P. A Synthesis of the Principle of Acceleration and the Multiplier. Journal of Political Economy, Vol. 47, No. 6 (pp. 786-797), 1939.

SCHUARCZ, L. O Espetáculo das Raças: Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHULTZ, T. Investment in Human Capital. The American Economic Review v. 51, n. 1, 1961.

SIMON, H. Bounded Rationality. In: Utility and Probability (pp. 15-18). Nova Iorque: W.W. Norton, 1990.

SIMONSEN, M. Número especial sobre Marx e a revolução de Von Neumann. Revista Brasileira de Economia, v. 38, n. 2, 1984.

SOLOW, R. A Contribution to the Theory of Economic Growth. Quarterly Journal of Economics, vol. 70, (pp. 65-94), 1956.

SOLOW, R. Technical Change and the Aggregate Production Function. The Review of Economics and Statistics Vol. 39, No. 3 (pp. 312-320), 1957.

SUMERHILL, W. Big Social Savings in a Small Laggard Economy: Railroad-Led Growth in Brazil. The Journal of Economic History, v. 66 (pp. 72-102), 2005.

SUMMERHILL, W. Inglorious Revolution: Political Institutions, Sovereign Debt, and Financial Underdevelopment in Imperial Brazil. New Haven: Yale University Press, 2015.

VARIAN, H. Microeconomia: Uma Abordagem Moderna. São Paulo: GEN Editora, 2015.

VELOSO, F. et al. Evolução do Índice de Capital Humano Anual para a Economia Brasileira: 1995-2022. Estudos Econômicos n.54, 2024.

VERSIANI, F. & SUZIGAN, W. O Processo Brasileiro de Industrialização: Uma Visão Geral. Congresso Internacional de História Econômica, v. 10, 1990.