

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS

MARIA EDUARDA AGUIAR DE FREITAS LIMA

**PLANEJAMENTO E CAPITAL HUMANO NO BRASIL: A EDUCAÇÃO COMO
ESTRATÉGIA DESENVOLVIMENTISTA PARA O SÉCULO XXI**

RECIFE

2025

MARIA EDUARDA AGUIAR DE FREITAS LIMA

**PLANEJAMENTO E CAPITAL HUMANO NO BRASIL: A EDUCAÇÃO COMO
ESTRATÉGIA DESENVOLVIMENTISTA PARA O SÉCULO XXI**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Ciências Econômicas da
Universidade Federal de Pernambuco, como
requisito parcial para obtenção do título de
Bacharel em Ciências Econômicas.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Fernanda
Freire Gatto Padilha

RECIFE

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Lima, Maria Eduarda Aguiar de Freitas.

Planejamento e capital humano no Brasil: A educação como estratégia desenvolvimentista para o século XXI / Maria Eduarda Aguiar de Freitas Lima. - Recife, 2025.

32 p., tab.

Orientador(a): Maria Fernanda Freire Gatto Padilha

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Econômicas - Bacharelado, 2025.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Desenvolvimento Econômico. 3. Economia brasileira. 4. Capital Humano. I. Padilha, Maria Fernanda Freire Gatto. (Orientação). II. Título.

330 CDD (22.ed.)

MARIA EDUARDA AGUIAR DE FREITAS LIMA

**PLANEJAMENTO E CAPITAL HUMANO NO BRASIL: A EDUCAÇÃO COMO
ESTRATÉGIA DESENVOLVIMENTISTA PARA O SÉCULO XXI**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Ciências Econômicas da
Universidade Federal de Pernambuco, como
requisito parcial para obtenção do título de
Bacharel em Ciências Econômicas.

Aprovado em: 08/08/2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Fernanda Gatto (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Ana Monteiro Costa (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

É difícil saber por onde começar quando tantos encontros incríveis iluminaram este percurso e, por isso, deixo aqui meu agradecimento mais sincero a cada pessoa que cruzou meu caminho e me ajudou a avançar. Os momentos da graduação se encaixaram de forma tão perfeita que parecem obra de algo maior que o acaso; se eu resolvesse contá-los, escreveria outra monografia e ainda faltariam páginas. Espero, daqui para frente, transformar vidas como tantas vezes a minha foi transformada durante estes anos na universidade. Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais, Carmen Rosângela e Luiz Manoel, que desde sempre enxergam meu potencial e me mostraram o poder de um papel e de uma caneta, motivando-me e deixando-me sonhar. À minha irmã Carolina, obrigada por me puxar para fora da zona de conforto e lembrar, a cada passo, do que sou capaz. Aos meus primos e primas, fonte inesgotável de inspiração, vocês são minha maior riqueza. À minha melhor amiga Maria Rita, obrigada por ficar ao meu lado em todas as fases da graduação e tornar cada dia mais leve. Aos queridos Econofriends Ana Sofia Ferraz, Eduarda Gasparini, Giovana Accioly, Heloisa Madureira, Laiza Caroline, Letícia Baltar, Lucas Castro e Rodrigo Guedes, vocês nunca vão ter ideia de quanto foram importantes para mim; transformaram a faculdade em algo muito mais divertido do que as fanfics que eu inventava, obrigada de coração. Também agradeço a todos os professores que me guiaram com conhecimento, paciência e entusiasmo e, em especial, à minha orientadora professora Maria Fernanda Gatto, cuja dedicação, olhar atento e palavras inspiradoras foram farol constante neste trabalho e na minha formação. Por fim, a cada amigo e familiar que não coube nestas linhas, levo comigo um pedacinho de cada um de vocês e espero retribuir todo o afeto e a energia boa que recebi.

“Se eu vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes.”

- Isaac Newton

RESUMO

A persistente estagnação da produtividade brasileira, aliada às elevadas desigualdades sociais, motivou esta investigação sobre o papel da educação na formação de capital humano e na promoção do desenvolvimento econômico sustentável. O estudo analisa, especificamente, como diferentes ciclos de planejamento educacional — do nacional-desenvolvimentismo dos anos 1950 ao atual regime fiscal — impactaram a qualificação da força de trabalho. Para atingir esse objetivo geral, examinaram-se (i) os fundamentos teóricos do desenvolvimentismo e da teoria do capital humano, (ii) a evolução histórica das principais políticas educacionais e (iii) indicadores de desempenho escolar, gastos por aluno e produto per capita entre 2000 e 2021. Adotou-se uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise de dados secundários do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Os resultados mostram que avanços na matrícula e nos recursos financeiros só se traduzem em ganhos de aprendizado e renda quando estão ancorados em financiamento redistributivo estável, formação docente consistente e metas intertemporais. Conclui-se que a educação pode ser motor duradouro do crescimento se houver coordenação de políticas públicas capaz de alinhar recursos, qualidade e governança, superando a dependência de ciclos fiscais e o dualismo entre polos de alto desempenho e sistemas escolares fragilizados.

Palavras-chave: Capital Humano; Educação; Desenvolvimento Econômico; Economia Brasileira; Políticas Públicas.

ABSTRACT

The persistent stagnation of Brazilian productivity, combined with high social inequalities, motivated this investigation into the role of education in human capital formation and the promotion of sustainable economic development. The study specifically analyzes how different cycles of educational planning—from the national developmentalism of the 1950s to the current fiscal regime—have impacted workforce qualifications. To achieve this overall objective, we examined (i) the theoretical foundations of developmentalism and human capital theory, (ii) the historical evolution of major educational policies, and (iii) indicators of school performance, spending per student, and per capita output between 2000 and 2021. A qualitative approach was adopted, based on a literature review and analysis of secondary data from the Anísio Teixeira National Institute of Educational Studies and Research and the Brazilian Institute of Geography and Statistics. The results show that increases in enrollment and financial resources only translate into learning and income gains when anchored in stable redistributive funding, consistent teacher training, and intertemporal goals. The conclusion is that education can be a lasting driver of growth if there is coordination of public policies capable of aligning resources, quality, and governance, overcoming dependence on fiscal cycles and the dualism between high-performing centers and fragile school systems.

Keywords: Human Capital; Education; Economic Development; Brazilian Economy; Public Policy.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. REFERENCIAL TEÓRICO	12
2.1. FUNDAMENTOS DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E A INSERÇÃO DO PENSAMENTO DESENVOLVIMENTISTA.....	12
2.2. A TEORIA DO CAPITAL HUMANO: EDUCAÇÃO E CRESCIMENTO ECONÔMICO.....	15
2.3. PLANEJAMENTO ECONÔMICO E EDUCACIONAL NO BRASIL: EVOLUÇÃO E DESAFIOS	18
3. METODOLOGIA.....	21
4. ANÁLISE EMPÍRICA (RESULTADOS).....	23
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	27
6. REFERÊNCIAS	29

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a consolidação de uma economia global baseada no conhecimento, na inovação tecnológica e na agregação de valor à produção evidenciou a centralidade do capital humano como fator determinante do crescimento econômico de longo prazo. O avanço das fronteiras tecnológicas, a sofisticação das cadeias produtivas globais e a intensificação da competição internacional exigem, cada vez mais, uma força de trabalho qualificada, capaz de gerar e absorver inovações. Nesse cenário, a educação se transforma em um vetor estratégico de desenvolvimento econômico, com impactos diretos sobre a produtividade do trabalho, a eficiência alocativa dos recursos e a capacidade de geração de riqueza. A formação de capital humano, entendida como o acúmulo de habilidades, competências e conhecimentos aplicáveis à produção, deixa de ser apenas um mecanismo de mobilidade social e se consolida como elemento-chave para o dinamismo econômico e elevação da renda per capita, essencial à competitividade das nações.

No caso de países periféricos como o Brasil, onde o crescimento sustentado esbarra em entraves estruturais, a vinculação entre educação e desenvolvimento torna-se ainda mais relevante. A aposta no fortalecimento do capital humano qualificado aparece como alternativa viável para superar gargalos que impedem a transição para um modelo de desenvolvimento mais dinâmico e autônomo. O investimento sistemático em educação básica, técnica e superior não apenas contribui para a eficiência econômica, como amplia as capacidades institucionais e produtivas do país. Nesse sentido, o planejamento estratégico da educação torna-se uma ferramenta fundamental para superar o círculo vicioso de estagnação econômica e vulnerabilidade externa.

É nesse contexto que se insere o enfoque desenvolvimentista, cujas formulações, especialmente na vertente latino-americana, propõem a atuação proativa do Estado no processo de desenvolvimento. Em contraste com a visão liberal, que confia predominantemente nas forças de mercado para uma coordenação eficiente dos recursos, o desenvolvimentismo reconhece que, em economias periféricas, o crescimento econômico demanda planejamento, coordenação e investimento público em setores-chave, ferramentas capazes de romper com padrões históricos de subdesenvolvimento, ciclos de dependência, estagnação e desigualdade. A educação, dentro desse arcabouço, é compreendida como um instrumento estratégico de transformação estrutural, sendo essencial à constituição de uma base produtiva diversificada, à inclusão econômica e à autonomia nacional.

Diante desse panorama, constrói-se a seguinte problemática central deste trabalho: qual o papel da educação na formação de capital humano e no desenvolvimento econômico de países periféricos, à luz da experiência brasileira recente? A escolha do tema justifica-se pela sua associação direta com os determinantes do crescimento de longo prazo, a eficiência alocativa de recursos humanos e o fortalecimento das bases produtivas. Além disso, há uma dimensão social inerente, na medida em que o acesso equitativo à educação de qualidade amplia as oportunidades individuais e reduz desigualdades históricas. Em conjunto, esses fatores fazem da educação um eixo central tanto das políticas econômicas quanto das estratégias de desenvolvimento humano.

Do ponto de vista acadêmico, este estudo busca contribuir para o campo da Economia ao integrar duas abordagens complementares: a teoria do capital humano e o pensamento desenvolvimentista. Essa combinação permite compreender a educação para além de seus efeitos microeconômicos, explorando seu papel na estruturação das condições macroeconômicas de crescimento. Ao lançar um olhar crítico sobre a experiência brasileira recente, o trabalho pretende analisar as limitações e os avanços das políticas educacionais enquanto componentes do planejamento estatal e motores do desenvolvimento. O trabalho visa, portanto, preencher lacunas na literatura ao analisar os efeitos econômicos da educação sob uma ótica macroeconômica e estrutural.

A justificativa pessoal para a escolha deste tema se deu a partir da experiência vivida ao longo da trajetória educacional da autora, marcada por uma crença profunda no poder transformador da educação. Desde a infância, sempre houve um incentivo familiar ao estudo, mesmo sem a compreensão completa, naquele momento, de por que o esforço educacional era tão valorizado. Ao ingressar no curso de Ciências Econômicas, essa visão pessoal ganhou novas camadas. A princípio, a economia se apresentou como uma ciência lógica e otimista, capaz de organizar o mundo por meio de mecanismos como a "mão invisível". Contudo, com o aprofundamento teórico e o contato com realidades complexas, tornou-se evidente que falhas de mercado, como as externalidades, exigem a presença do Estado e o papel do planejamento para garantir equidade e eficiência. Nesse contexto, a escolha por estudar o planejamento e o capital humano sob o viés do desenvolvimentismo reflete não apenas um interesse acadêmico, mas também um compromisso pessoal com o debate sobre estratégias eficazes de transformação social e econômica. Trata-se de compreender, com base teórica e empírica, como a educação pode deixar de ser apenas uma esperança individual e se tornar um verdadeiro instrumento de desenvolvimento nacional.

O objetivo geral deste trabalho é analisar o papel da educação na formação de capital humano como estratégia de desenvolvimento econômico em países periféricos, com ênfase na experiência brasileira recente. Para isso, são definidos os seguintes objetivos específicos: examinar o pensamento social desenvolvimentista, especialmente latino-americano, quanto ao papel da educação na superação do subdesenvolvimento; investigar a trajetória do planejamento educacional no Brasil nas últimas décadas, com ênfase em políticas públicas destinadas à formação de capital humano; e avaliar, com base em indicadores educacionais e socioeconômicos, os limites e potencialidades da educação brasileira como estratégia de desenvolvimento econômico sustentável.

Metodologicamente, o estudo adota uma abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica e análise de dados secundários. Serão utilizadas fontes secundárias, como dados do IBGE, INEP e IPEA, além de textos acadêmicos que fundamentam a teoria do capital humano e o pensamento desenvolvimentista. A proposta é articular teoria e evidência empírica para contribuir com reflexões relevantes sobre o papel do planejamento educacional como instrumento de desenvolvimento no contexto brasileiro.

A estrutura deste trabalho está organizada em cinco capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O Capítulo 2 constitui o referencial teórico e está dividido em três partes. A primeira (2.1) aborda os fundamentos do desenvolvimento econômico, com ênfase no pensamento estruturalista e desenvolvimentista latino-americano, destacando o papel do Estado, da industrialização e da superação da dependência externa. A segunda (2.2) apresenta a teoria do capital humano, examinando as relações entre educação, produtividade, renda e crescimento econômico, bem como críticas à abordagem estritamente microeconômica. A terceira (2.3) discute a trajetória histórica do planejamento educacional no Brasil, com foco em políticas públicas voltadas à formação de capital humano e à redução do subdesenvolvimento. Em seguida, o Capítulo 3 descreve a metodologia adotada na pesquisa, detalhando as fontes e procedimentos utilizados. O Capítulo 4 apresenta a análise empírica baseada em indicadores educacionais e socioeconômicos, avaliando em que medida a educação tem contribuído para a construção de um modelo de desenvolvimento econômico sustentável no Brasil. Por fim, as considerações finais sintetizam os principais resultados e apresentam reflexões e recomendações para futuras políticas e estudos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. FUNDAMENTOS DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E A INSERÇÃO DO PENSAMENTO DESENVOLVIMENTISTA

A compreensão das dinâmicas do desenvolvimento econômico exige uma análise crítica das distintas teorias que procuraram explicar os fatores responsáveis pelo crescimento e pela transformação estrutural das economias ao longo do tempo. O debate moderno em torno do desenvolvimento ganha centralidade especialmente no período pós-Segunda Guerra Mundial, quando os países da periferia do capitalismo passaram a buscar estratégias para superar o subdesenvolvimento e alcançar maior autonomia produtiva e política. Nesse contexto, destaca-se a consolidação da Escola do Desenvolvimentismo, particularmente a vertente latino-americana, como uma das principais correntes críticas ao liberalismo econômico e à dependência externa.

O conceito de desenvolvimento econômico envolve mais do que o simples crescimento do produto interno bruto. Conforme argumenta Moraes (2023), trata-se de um processo histórico e estrutural de transformação das instituições, das relações produtivas e da sociedade como um todo, com vistas à ampliação das capacidades humanas, à sofisticação produtiva e à superação das desigualdades sociais. Nesse sentido, desenvolvimento não se confunde com crescimento: enquanto este pode ocorrer de forma quantitativa e concentradora, aquele exige mudança qualitativa na estrutura econômica, produtiva e social. Schumpeter, citado por Moraes (2023), exemplifica essa diferença afirmando que “adicionar mais carroças a uma estrada não cria uma ferrovia” – ou seja, desenvolvimento só ocorre com inovação e reconfiguração profunda da base produtiva.

Foi com a criação da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) em 1948 que se estruturou o pensamento estruturalista latino-americano. Autores como Raúl Prebisch e Celso Furtado passaram a destacar que o subdesenvolvimento não era uma etapa anterior ao desenvolvimento, mas sim uma condição histórica associada à inserção subordinada das economias latino-americanas no sistema internacional. Segundo Furtado (apud Moraes, 2023), o subdesenvolvimento decorre de um desequilíbrio na capacidade de absorção dos avanços tecnológicos, em favor de padrões de consumo e estilos de vida distantes da realidade econômica local, resultado da dependência estrutural de países centrais.

A teoria estruturalista defendia que a superação desse quadro exigia a ampliação da capacidade produtiva interna, com foco na industrialização, no planejamento estatal e na

formação de um mercado interno robusto. Para isso, era fundamental o papel ativo do Estado na coordenação do processo de desenvolvimento, com políticas industriais, investimentos em infraestrutura e educação, e controle estratégico dos setores básicos da economia. Como sintetiza Bresser-Pereira (2016), o desenvolvimento é um processo de acumulação de capital com progresso técnico que leva à transformação estrutural da sociedade e ao aumento do bem-estar coletivo.

O pensamento desenvolvimentista clássico foi, portanto, uma resposta teórica e prática às limitações do liberalismo econômico nos países periféricos. No Brasil, esse ideário ganhou força nos anos 1950 e 1960, articulando o Estado, a burguesia nacional e o setor trabalhador urbano em torno de um projeto de industrialização por substituição de importações. Contudo, como observa Sevilla (2024), esse ciclo foi abruptamente interrompido pelos golpes militares na América Latina, que instalaram regimes autoritários voltados à contenção das reformas estruturais e à manutenção da dependência externa. Essa contrarrevolução permanente consolidou a articulação entre segregação social e subordinação internacional como eixo da acumulação capitalista regional.

Ainda segundo Sevilla (2024), o desenvolvimentismo brasileiro sofreu diversos revezes ao longo da história: foi abalado pela modernização conservadora dos anos 1970, obscurecido nos anos 1980 e duramente atacado pelas reformas neoliberais dos anos 1990. Embora tenha reaparecido nos anos 2000 em novos moldes, esse “retorno” foi marcado por distorções e acabou novamente desmontado por mudanças no cenário político. Um dos elementos centrais da crítica contemporânea ao desenvolvimentismo reside em sua aposta na burguesia nacional como agente de transformação, uma hipótese considerada ingênua ou equivocada por teóricos da dependência, como Marini e Bamberger, que identificam essa classe como estruturalmente subordinada ao capital internacional (Sevilla, 2024).

Em meio a esse cenário, emerge o chamado Novo Desenvolvimentismo, que busca atualizar os fundamentos da escola clássica em diálogo com a realidade contemporânea dos países de renda média. Para Bresser-Pereira (2016), o novo desenvolvimentismo combina influências do estruturalismo, da macroeconomia pós-keynesiana e da crítica ao neoliberalismo. Trata-se de uma teoria econômica e política voltada para os desafios das economias periféricas, com ênfase na estabilidade macroeconômica, na industrialização competitiva e na superação da doença holandesa. Diferentemente do nacional-desenvolvimentismo clássico, o novo desenvolvimentismo propõe uma maior abertura

comercial, maior protagonismo do setor privado e uma política cambial ativa para garantir preços macroeconômicos corretos e viabilidade industrial (Moraes, 2024).

Essa nova vertente defende que o Estado deve assegurar cinco condições gerais para viabilizar o desenvolvimento: segurança jurídica, educação pública de qualidade, promoção científica e tecnológica, investimentos em infraestrutura e uma taxa de câmbio competitiva (Bresser-Pereira, 2024). Nessa mesma linha, o novo desenvolvimentismo recupera o “princípio da subsidiariedade”: nas esferas em que o mercado funciona de maneira eficiente — sobretudo no plano microeconômico e nos setores genuinamente competitivos — o Estado deve abster-se de intervir; porém, sempre que existirem falhas de mercado ou bens de natureza estratégica (infraestrutura, ciência, tecnologia, educação básica), cabe ao poder público coordenar, regular ou investir diretamente (Bresser-Pereira, 2017). O objetivo é garantir uma intervenção moderada e funcional, que complemente, e não substitua, os mecanismos de mercado, criando um ambiente em que a ação estatal e a iniciativa privada se reforcem mutuamente. A superação da tendência à sobrevalorização cambial é vista como crucial para evitar a desindustrialização e recuperar a capacidade de competição das empresas nacionais. Além disso, o novo desenvolvimentismo rejeita tanto o populismo fiscal quanto a “síndrome da austeridade”, buscando um equilíbrio entre responsabilidade macroeconômica e justiça social.

O papel do Estado, portanto, continua central, mas deve ser compreendido dentro de um arranjo mais sofisticado, que envolva coalizões desenvolvimentistas entre capitalistas produtivos, trabalhadores urbanos e gestores públicos. Nesse sentido, Schneider (2013) destaca que experiências bem-sucedidas de Estados desenvolvimentistas – como as da Ásia Oriental – combinaram burocracias weberianas, relações colaborativas entre governo e setor privado, e mecanismos eficazes de reciprocidade e monitoramento de desempenho. O Brasil, embora tenha criado alguns bolsões de eficiência, historicamente careceu de exigências mais rigorosas aos beneficiários de subsídios, o que limitou os resultados das suas políticas industriais.

A concepção de Estado desenvolvimentista discutida por autores como Oliveira e Silva (2024) reforça essa perspectiva estratégica da intervenção estatal voltada à transformação estrutural da economia e à promoção de inclusão social. A educação, nesse contexto, aparece não apenas como uma política social, mas como pilar do desenvolvimento, capaz de alavancar a inovação, a produtividade e a cidadania. Prebisch (1981) já afirmava que

o desenvolvimento exige mudanças sociais e tecnológicas que ampliem oportunidades sustentáveis e melhorem as condições de vida da população.

Diante dessas abordagens, fica claro que o desenvolvimentismo, em suas diferentes expressões, constitui não apenas uma escola de pensamento econômico, mas também uma ideologia e uma forma alternativa de organização capitalista (Bresser-Pereira, 2016; Moraes, 2024). Sua resiliência ao longo do tempo demonstra a persistência do desafio do desenvolvimento nos países periféricos e a necessidade de respostas que articulem soberania, inclusão e sofisticação produtiva.

2.2. A TEORIA DO CAPITAL HUMANO: EDUCAÇÃO E CRESCIMENTO ECONÔMICO

A teoria do capital humano consolidou-se, ao longo do século XX, como um dos principais marcos teóricos para compreender a relação entre educação, produtividade e crescimento econômico. Ela surge em um contexto em que a ciência econômica buscava explicar as razões pelas quais certas nações conseguiam manter taxas de crescimento sustentado enquanto outras permaneciam estagnadas, mesmo com disponibilidade semelhante de capital físico e força de trabalho. Essa abordagem rompe com a visão clássica do trabalho como mero insumo e introduz uma compreensão mais sofisticada: o trabalho qualificado, isto é, dotado de conhecimentos e habilidades acumulados, constitui uma forma de capital que amplia a capacidade produtiva da economia. A partir das contribuições pioneiras de **Theodore Schultz** e **Gary Becker**, e posteriormente com os avanços de **Robert Lucas** e **Paul Romer**, essa teoria se consolidou como eixo central para o debate sobre políticas públicas e estratégias de desenvolvimento.

Para Schultz (1961), o crescimento econômico verificado nas economias avançadas após a Segunda Guerra Mundial não poderia ser explicado unicamente pela expansão do estoque de capital físico ou pela incorporação de novos trabalhadores. Ao examinar a decomposição do crescimento da renda nacional, o autor identificou que uma parte significativa dos ganhos de produtividade derivava de fatores não tradicionais, como a melhoria da saúde, o avanço educacional e a capacidade de adaptação tecnológica da força de trabalho. Esses elementos, até então pouco valorizados pela teoria econômica, foram reinterpretados como investimentos, e não apenas despesas, constituindo o que Schultz denominou de “capital humano”. A partir dessa concepção, a educação deixa de ser vista apenas como bem de consumo ou

ferramenta de mobilidade social, passando a ser tratada como um insumo estratégico para a acumulação de riqueza e para a modernização produtiva.

Dando sequência a essa abordagem, **Gary Becker** (1993) desenvolveu uma formulação sistemática que inseriu a teoria do capital humano no corpo da microeconomia neoclássica. Becker argumenta que indivíduos e famílias avaliam a decisão de investir em educação de forma semelhante ao investimento em ativos físicos: pesam-se custos, como mensalidades e perda de renda durante o período de estudos, contra benefícios futuros, como salários mais elevados e maior empregabilidade. Esse modelo, ao considerar a educação como uma decisão racional e mensurável, deu suporte para políticas de incentivo à formação e qualificação da mão de obra como vetores de eficiência econômica. A lógica beckeriana também legitimou o financiamento público e privado da educação, ao reconhecer que seus benefícios extrapolam o indivíduo e repercutem em ganhos coletivos para a economia.

Apesar de seu impacto, a teoria do capital humano, em sua formulação clássica, apresenta limitações ao analisar contextos de economias periféricas e desiguais. Como observa Moraes (2023), a abordagem tradicional tende a subestimar os condicionantes históricos, institucionais e estruturais que moldam os retornos da educação. Em sociedades marcadas por concentração de renda, informalidade e mercados de trabalho segmentados, o investimento educacional isolado pode não gerar, automaticamente, mobilidade social nem crescimento agregado expressivo. Ademais, a teoria clássica frequentemente interpreta a educação como um bem privado, focando na maximização individual de rendimentos, sem considerar plenamente as externalidades positivas — como o impacto sobre a produtividade coletiva e a coesão social — ou a necessidade de coordenação estatal para potencializar esses efeitos.

Foi diante dessas limitações que os economistas da **nova teoria do crescimento endógeno**, como **Robert Lucas** e **Paul Romer**, expandiram a análise do capital humano, incorporando-o aos modelos macroeconômicos. Lucas (1988) introduziu o conceito de “spillovers” do capital humano, argumentando que o aprendizado e as habilidades adquiridas por indivíduos têm impactos que extrapolam o benefício pessoal, elevando a produtividade dos demais trabalhadores e criando efeitos de escala positivos. Esse fenômeno justifica a atuação estatal no financiamento e na promoção da educação, dado que os ganhos sociais superam os retornos privados.

Por sua vez, Romer (1990) enfatizou a centralidade do conhecimento e da inovação tecnológica como motores do crescimento econômico de longo prazo. Em sua formulação, o progresso técnico não é um fator exógeno, como nos modelos neoclássicos, mas resulta de

investimentos deliberados em educação, pesquisa e desenvolvimento. Ao tratar o conhecimento como um bem não rival e cumulativo, Romer demonstra que sociedades que investem continuamente em capital humano e ciência criam ciclos virtuosos de inovação, produtividade e competitividade global. Essa perspectiva rompe com a ideia de que o crescimento deva se apoiar exclusivamente em acumulação de capital físico ou expansão da força de trabalho, reforçando o papel estratégico da educação e da inovação para sustentar economias dinâmicas.

Esses avanços permitem compreender que o capital humano não é apenas uma variável microeconômica, mas também uma peça central nas engrenagens macroeconômicas do desenvolvimento. A acumulação de conhecimento e habilidades alimenta a inovação tecnológica, que, por sua vez, gera novas oportunidades produtivas, retroalimentando o crescimento e a diversificação econômica. Essa interdependência, contudo, não ocorre de maneira automática, especialmente em países em desenvolvimento. Como apontam Moraes (2023) e Schneider (2013), a ausência de políticas industriais articuladas, a baixa capacidade de planejamento estatal e as desigualdades regionais podem comprometer os efeitos esperados dos investimentos em educação.

No caso brasileiro, a formação de capital humano tem sido marcada por avanços pontuais e descontinuidades estruturais. Em períodos de orientação desenvolvimentista, como nas décadas de 1950 e 1970, a educação foi parcialmente integrada às estratégias de industrialização e modernização, mas sem constituir um projeto coeso e de longo prazo (Schneider, 2013). Em outros momentos, especialmente sob diretrizes mais liberais, prevaleceram políticas fragmentadas, centradas no acesso, mas com menor preocupação com a qualidade e com a articulação da educação às necessidades produtivas e tecnológicas do país. O resultado é um cenário em que o aumento da escolaridade média da população, embora relevante, não se converteu integralmente em ganhos proporcionais de produtividade e competitividade.

Assim, para que o capital humano cumpra seu papel como vetor de transformação econômica, é necessário inseri-lo em uma estratégia mais ampla de desenvolvimento nacional. Isso implica articular políticas educacionais com políticas industriais, científicas e de inovação, garantindo que a força de trabalho qualificada encontre espaço em setores dinâmicos e capazes de gerar valor agregado. Como observa Moraes (2023), a educação, isoladamente, não garante o crescimento sustentável; ela precisa ser parte de um projeto coordenado, liderado pelo Estado, que promova a diversificação produtiva, a redução das desigualdades e a inserção competitiva do país na economia global.

Essa interpretação integrada e crítica da teoria do capital humano fornece o alicerce para a análise do capítulo seguinte, no qual será apresentada a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil. O objetivo é compreender de que forma o Estado brasileiro tem incorporado — ou negligenciado — os princípios do capital humano em suas estratégias de planejamento e quais têm sido os impactos e limitações dessas políticas na promoção de um desenvolvimento econômico sustentável.

2.3. PLANEJAMENTO ECONÔMICO E EDUCACIONAL NO BRASIL: EVOLUÇÃO E DESAFIOS

O itinerário histórico do planejamento econômico-educacional brasileiro revela ciclos de ambição desenvolvimentista e descontinuidade fiscal que moldaram, positiva e negativamente, a formação de capital humano. No imediato pós-Segunda Guerra, a estratégia nacional-desenvolvimentista assumiu a industrialização como missão de Estado. O Programa de Metas (1956-1961) concentrou 55 % dos recursos federais em energia, transporte e indústria de base, destinando menos de 2 % ao setor escolar (MORAES, 2023). Ainda assim, legou dois pilares duradouros: o Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA (1950) e a rede de Escolas Técnicas Federais, embriões dos atuais Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET. Inspirada na Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL, a elite planejadora internalizava a advertência de Prebisch de que “nenhum país periférico rompe a dependência sem domínio científico-tecnológico próprio” (PREBISCH, 1959, apud SEVILLA, 2024). No plano popular, o Movimento de Cultura Popular – MCP conectou letramento a consciência crítica: o método Paulo Freire alfabetizava adultos em quarenta noites, na premissa de que “o povo lendo assume a história” (FREIRE, 1967, p. 45). A interrupção do MCP pelo golpe de 1964 mostrou quão vulneráveis eram as políticas de base quando dependiam de estabilidade democrática.

Sob o regime militar (1964-1985), o planejamento ganhou feição tecnocrática. Os Convênios MEC–USAID (Ministério da Educação e Cultura / *United States Agency for International Development*) de 1966 reformularam o currículo, deslocando humanidades para reforçar matemática moderna, desenho técnico e inglês instrumental. A lógica era coerente com o “milagre econômico”: engenheiros formados no ITA e técnicos egressos dos CEFETs sustentaram o salto da Petrobras em águas profundas e a ascensão da Embraer (SCHNEIDER, 2013). O êxito produtivo conviveu, contudo, com iniquidades dramáticas: em 1975 a evasão no ensino fundamental ultrapassava 50 % (INEP, 1976) e o piso salarial docente per-

dera 40 % de seu poder de compra desde 1964 (SAVIANI, 2008). A prioridade educacional tornou-se produtivista – excelência para poucos, massificação precária para a maioria.

A redemocratização reposicionou a educação como direito social. A Constituição de 1988 vincula 25 % da receita subnacional ao setor e consagra o princípio da subsidiariedade – obrigação da União de apoiar redes incapazes de garantir padrões mínimos (SCHNEIDER, 2013). A hiperinflação, porém, corroeu as verbas carimbadas; sem fundo redistributivo, persistiram disparidades de gasto por aluno que podiam superar 300 % entre municípios (IBGE, 1991). A estabilidade monetária do Plano Real (1994) permitiu nova arquitetura: a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei 9 394/1996) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB introduziram medição de resultados; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (1998) redistribuiu impostos conforme matrículas. Entre 1995 e 2002, a taxa líquida de matrícula saltou de 83 % para 96 % (ANDRADE, 2010), mas o FUNDEF excluía educação infantil e ensino médio, praticava valores-aluno inferiores a R\$ 1.000,00 anuais e não cobria infraestrutura. O primeiro Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (2005) confirmou que universalizar frequência sem assegurar qualidade docente nem material pedagógico gera capital humano de baixo retorno.

A virada social-desenvolvimentista (2003-2015) reposicionou a educação como eixo de inclusão e inovação. O Bolsa Família reduziu a evasão; ProUni (2004) e o novo Fies (2010) democratizaram o acesso ao ensino superior privado; o Reuni (2007) interiorizou universidades federais. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB (2007) passou a abranger toda a educação básica e, com complementação federal, dobrou em termos reais o investimento-aluno entre 2007 e 2014 (INEP, 2015). Em 2014, o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei 13 005/2014) estabeleceu vinte metas, entre elas elevar o gasto público a 10 % do PIB e implantar o Custo-Aluno-Qualidade – CAQ. Pela primeira vez metas, métricas e fontes de financiamento se alinharam. A recessão de 2015 e a Emenda Constitucional 95/2016 (teto de gastos) congelaram o orçamento federal primário por vinte anos, inviabilizando as metas financeiras (SEVILLA, 2024).

O ciclo iniciado em 2016 conjuga reforma curricular e restrição fiscal. A Lei 13 415/2017 redesenhou o ensino médio, introduzindo itinerários formativos de 1.400 horas; faltou, entretanto, suplementação financeira e carreira docente adequada ao tempo integral. Contingenciamentos atingiram universidades e bolsas da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Fundações empresariais passaram a orien-

tar políticas curriculares, trazendo expertise, mas suscitando debate sobre governança pública (OLIVEIRA; SILVA, 2024). Entre 2016 e 2022, o investimento federal direto por aluno caiu 14 % em termos reais (MEC, 2023), invertendo a tendência de expansão. Paralelamente, o novo FUNDEB, tornado permanente pela Emenda 108/2020, eleva a complementação federal de 10 % para 23 % até 2026 e introduz ponderadores para a educação infantil – tentativa de mitigar assimetrias históricas.

Desse percurso, sobressaem quatro lições. Primeiro, blindagem financeira é condição necessária: sempre que fundos redistributivos — FUNDEF, especialmente FUNDEB — foram respaldados por complementação federal, o acesso avançou e as desigualdades regionais recuaram; sempre que o fluxo de recursos foi congelado ou corroído, o sistema estagnou. Segundo, quantidade sem qualidade tem retorno decrescente: a explosão de matrículas nos anos 1990, sem formação docente robusta nem material pedagógico compatível, resultou em IDEB baixo e ganho ínfimo de produtividade. Terceiro, subsidiariedade exige assistência técnica permanente; transferir recursos às redes mais frágeis sem assessoria pedagógica e capacidade de gestão limita a conversão de gasto em aprendizagem. Quarto, continuidade programática define a maturação: políticas educacionais precisam de horizontes supra-eleitorais; a interrupção das metas do PNE por choque fiscal anulou parte dos avanços de infraestrutura e formação de 2007-2014.

A compreensão dessas lições e fragilidades fornece o pano de fundo analítico para o Capítulo 4, onde indicadores educacionais e socioeconômicos medirão o impacto dessas oscilações sobre produtividade, renda e desigualdade, e sustentará, nas Considerações Finais, proposições para tornar a educação vértice de uma estratégia desenvolvimentista sustentável.

3. METODOLOGIA

Este estudo adota um desenho descritivo-analítico para verificar em que medida a trajetória recente da educação básica brasileira se relaciona com o desenvolvimento econômico. O recorte temporal selecionado (2000-2021) cobre a fase final do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), toda a vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e quatro ciclos completos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Além disso, coincide com as Contas Nacionais revisadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2015, assegurando comparabilidade macroeconômica.

Os dados educacionais provêm do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Do Censo Escolar foram coletados os valores de gasto público anual por aluno — disponibilizados pelo próprio INEP já deflacionados para preços de 2021 — e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) obtiveram-se os IDEB globais (rede pública + privada) dos anos iniciais do ensino fundamental, dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Para captar o ambiente econômico, utilizou-se o Produto Interno Bruto (PIB) per capita anual do IBGE, convertido em valores reais de 2021 por meio do deflator implícito publicado nas Contas Nacionais.

As séries foram harmonizadas monetariamente para reais de 2021. Como o gasto por aluno já se encontrava corrigido pelo INEP, preservou-se sua forma original a fim de evitar dupla deflação. O IDEB é divulgado a cada dois anos; para fins de exposição gráfica manteve-se essa periodicidade, sinalizando os pontos disponíveis sem estimar valores para os anos intermediários, de modo a não introduzir variações artificiais. Todos os gráficos e tabelas mencionados ao longo do Capítulo 4 são derivados diretamente das bases oficiais citadas e seguem explicitamente identificados no corpo do texto.

A análise empírica concentra-se em três frentes. Primeiro, descreve-se a evolução do investimento por aluno e dos três níveis do IDEB, evidenciando pontos de aceleração ou estagnação em cada fase de política educacional. Segundo, observa-se a trajetória do PIB real per capita, contextualizando-a em relação aos movimentos dos indicadores escolares. Terceiro, discutem-se qualitativamente eventuais sincronias ou defasagens entre avanço educacional e crescimento econômico, relacionando-as aos marcos institucionais — criação e ampliação dos fundos, implementação do Plano Nacional de Educação (2014) e imposição do teto de gastos (EC 95/2016).

Duas cautelas metodológicas foram observadas. Primeiramente, o choque exógeno da pandemia de COVID-19 em 2020-2021 afetou simultaneamente indicadores educacionais e econômicos; os valores foram mantidos nas séries para conservar a integridade temporal, mas são tratados como pontos atípicos e interpretados à luz de sua excepcionalidade. Em segundo lugar, embora IDEB e gasto-aluno sejam apresentados em médias nacionais, reconhece-se a existência de heterogeneidades regionais importantes; tais disparidades são comentadas qualitativamente, embora não se tenha desagregado a análise por unidade federativa nesta etapa.

Apesar dessas limitações, o encadeamento de fontes públicas, a padronização monetária e a articulação cronológica entre indicadores e marcos de política conferem solidez suficiente para sustentar, no capítulo seguinte, a discussão dos limites e potencialidades da educação brasileira como estratégia de desenvolvimento econômico sustentável.

4. EDUCAÇÃO, PRODUTIVIDADE E DESENVOLVIMENTO: EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS BRASILEIRAS (1995-2022)

O propósito deste capítulo é pôr à prova, com números, a hipótese central da pesquisa – a de que avanços educacionais consistentes constituem pré-condição para um padrão de crescimento econômico sustentável e inclusivo. Para tanto, foram combinados três indicadores de alcance nacional e periodicidade comparável: (i) o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (séries iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio); (ii) o gasto público direto anual por aluno, a valores de 2021, calculado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) segundo metodologia da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); e (iii) o Produto Interno Bruto (PIB) real per capita estimado pelas Contas Nacionais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). As séries cobrem o período 2000-2021 para gasto e PIB, e 2005-2021 para o IDEB – intervalo suficientemente longo para capturar dois ciclos completos de políticas educacionais (PDE/FUNDEF e PNE/FUNDEB) e, simultaneamente, evitar distorções de curto prazo causadas pela pandemia de 2020. O encadeamento entre variáveis educacionais e econômicas é analisado em três blocos: expansão do investimento, evolução da aprendizagem e convergência – ou não – do rendimento médio da economia.

TABELA 1 – Gasto público por aluno (FUNDEB/FUNDEF)

Ano	Níveis de Ensino		
	Ensino Fundamental		Ensino médio
	Anos Iniciais	Anos Finais	
2000	2.344	2.456	2.360
2001	2.319	2.675	2.653
2002	2.731	2.577	1.788
2003	2.623	2.484	1.982
2004	2.997	2.770	1.810
2005	3.211	2.988	1.919
2006	3.596	3.926	2.667
2007	4.228	4.462	3.236
2008	4.871	5.194	3.744
2009	5.495	5.737	3.947
2010	6.281	6.294	4.973
2011	6.501	6.519	6.163
2012	7.001	6.725	7.013

2013	7.378	7.298	7.415
2014	7.427	7.446	7.565
2015	7.138	7.119	7.534
2016	7.193	6.889	7.646
2017	7.135	6.807	7.777
2018	7.229	6.877	8.003
2019	8.936	8.347	9.688
2020	8.052	8.177	8.741
2021	8.376	8.498	9.372

Fonte: INEP

De 2000 a 2021, em valores deflacionados para 2021, o gasto público real por estudante dos anos iniciais do ensino fundamental passou de R\$ 2,3 mil para R\$ 8,4 mil, com crescimento médio anual próximo de 6,25%. Trajetória semelhante aparece nas demais etapas, ainda que o ensino médio parta de patamar mais baixo e alcance valores finais menores. Dois momentos de aceleração se destacam, de 2005 a 2009, associados à operacionalização do Fundeb, e de 2013 a 2014, com a entrada de novas fontes de financiamento voltadas à educação. A partir de 2016 observa-se desaceleração do ritmo de expansão real por aluno em todas as etapas, em linha com a compressão orçamentária provocada pela Emenda Constitucional 95 de 2016, que instituiu o teto de gastos federais. Tal desaceleração ajuda a explicar a estagnação recente de indicadores de aprendizagem – fenômeno que a literatura de Hanushek (2009) descreve como típica “armadilha de insumo”, na qual expansão de gasto não sucedida por continuidade fiscal provoca ciclos truncados de reforma.

TABELA 2 – Evolução do IDEB, 2005-2021 (AI-EF, AF-EF, EM)

Ano	Anos Iniciais EF	Anos Finais EF	Ensino Médio
2005	3,8	3,5	3,4
2007	4,2	3,8	3,5
2009	4,6	4,0	3,6
2011	5,0	4,1	3,7
2013	5,2	4,2	3,7
2015	5,5	4,5	3,7
2017	5,8	4,7	3,8
2019	5,9	4,9	4,2

2021	5,8	5,1	4,2
-------------	-----	-----	-----

Fonte: INEP/SAEB

O IDEB total dos anos iniciais do fundamental avança de 3,8 (2005) para 5,8 (2021), praticamente atingindo a meta OCDE (6,0) no período analisado. Nas séries finais, porém, o salto é menos vigoroso (3,5 → 5,1) e, no ensino médio, francamente modesto (3,4 → 4,2). A abertura por etapa confirma evidências de Menezes Filho (2007): enquanto políticas focadas em acesso e alfabetização produzem retornos rápidos nas primeiras séries, ausência de currículo integrado e de carreira docente atrativa corrói a eficiência no ciclo terminal. O hiato entre anos iniciais e ensino médio cresce após 2015, indicando que a reforma curricular de 2017 – implantada sem recursos adicionais – ainda não conseguiu reverter a desmotivação discente típica do último ciclo da educação básica.

TABELA 3 – PIB per capita real – valores correntes (R\$)

Ano	PIB real per capita
2000	6.863,88
2001	7.433,48
2002	8.306,67
2003	9.471,66
2004	10.670,69
2005	11.700,13
2006	12.848,00
2007	14.358,06
2008	16.253,18
2009	17.254,08
2010	19.953,10
2011	22.310,38
2012	24.357,44
2013	26.761,53
2014	28.778,07
2015	29.622,87
2016	30.751,29
2017	32.126,50
2018	33.878,35
2019	35.566,77

2020	36.380,83
2021	42.893,72

Fonte: IBGE – Contas Nacionais Anuais; Tabela 6784 SIDRA

Entre 2000 e 2014 o PIB real per capita salta de R\$ 6,9 mil para R\$ 28,8 mil; no mesmo período, o IDEB médio sobe de 3,8 para 5,2 (séries iniciais). Essa correlação positiva é coerente com a tese de capital humano endógeno (Lucas 1988), segundo a qual melhoria de habilidades cognitivas favorece difusão tecnológica e, por extensão, elevação da renda. Após 2015, contudo, o crescimento do PIB per capita desacelera (aproximadamente 45 % no acumulado de seis anos, contra cerca 319 % nos quatorze anos anteriores), ao passo que o IDEB dos anos finais e do ensino médio praticamente estagna. A sincronia sugere limite estrutural: sem ganhos de aprendizagem para além das etapas iniciais e sem continuidade de financiamento, o ganho de produtividade tende a perder o fôlego.

Os três indicadores confirmam que o Brasil é capaz de converter expansão financeira em elevação de aprendizagem quando dois requisitos se cumprem simultaneamente: estabilidade fiscal de médio prazo e políticas de inclusão focadas em estágios críticos (alfabetização na idade certa, recomposição de aprendizagem no 6.º ano e retenção no ensino médio). O ponto de inflexão de 2015-2016 mostra, contudo, a fragilidade do arranjo: choques orçamentários e reformas curriculares descasadas de novas fontes de custeio comprometem a trajetória de ganho educacional, retardando o efeito sobre a renda. Por outro lado, a manutenção do FUNDEB permanente, a previsão de complementação federal progressiva até 2026 e o reforço na governança de avaliação via SAEB sinalizam potencialidades de retomada, desde que o investimento real por aluno volte a crescer em ritmo compatível com a meta de chegar a 10 % do PIB em gasto público educacional, estabelecida no PNE.

A evidência empírica, ainda que sujeita a descontinuidades de política e a choques macroeconômicos, sugere que investimento estável e aprendizagem de qualidade constituem vetores decisivos de convergência econômica; os desafios atuais concentram-se, portanto, em consolidar o financiamento, alinhar currículo e carreira docente e garantir que os ganhos de produtividade resultantes se traduzam em redução sustentável da desigualdade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta monografia buscou-se responder em que medida a educação tem atuado como alavanca do desenvolvimento econômico brasileiro. O percurso envolveu três etapas complementares: primeiro, a articulação teórica entre a teoria do capital humano e o pensamento desenvolvimentista; na sequência, a reconstrução histórica dos principais ciclos de planejamento econômico-educacional; por fim, a análise empírica de indicadores de desempenho escolar, esforço fiscal e evolução da renda. A convergência dessas linhas de investigação indica que os avanços educacionais do país se materializaram quando três condições estiveram presentes ao mesmo tempo: financiamento público estável e redistributivo, compromisso explícito com qualidade e equidade, e um arranjo de governança capaz de atravessar mudanças de governo.

A trajetória do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação — do FUNDEF, voltado apenas ao ensino fundamental, ao FUNDEB universal — mostrou que, quando as transferências federais foram ampliadas e o valor-aluno-ano cresceu acima da inflação, o IDEB avançou em ritmo mais rápido, reforçando a constatação de Hanushek (2013) de que recursos fazem diferença quando bem orientados. Contudo, a experiência de 2016–2019 sugere o inverso: cortes orçamentários logo se refletem em desaceleração das pontuações, especialmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, onde são maiores os gargalos de aprendizagem. A simples expansão do acesso, sem investimento paralelo em formação docente, material didático de qualidade e gestão pedagógica, produziu ganhos limitados, situação já prevista por Menezes Filho (2007) e compatível com os dados de 2005 a 2021.

Reunindo esses achados, pode-se afirmar que a educação brasileira tem potencial real para impulsionar um crescimento mais sustentável, mas segue tensionada por três fragilidades: a exposição aos ciclos fiscais, o dualismo entre poucos polos de alto desempenho e uma base ainda frágil, e a instabilidade de metas diante de choques políticos. Enfrentar esse quadro supõe combinar um financiamento redistributivo estável, políticas de qualidade com ênfase na equidade e uma governança capaz de atravessar calendários eleitorais. Se esses elementos se articularem, a janela demográfica ainda aberta e a experiência acumulada em programas bem-sucedidos podem se converter em ganhos persistentes de produtividade e redução de desigualdades; se não, corre-se o risco de repetir avanços pontuais seguidos de recuos.

Este trabalho, ainda que breve, pretende reativar o interesse por investigações que aprofundem os vínculos entre educação e desenvolvimento no Brasil, ampliando a base empírica e comparativa do tema. Para adensar esse campo e orientar políticas, pesquisas futuras podem ampliar a janela temporal para além de 2021; desagregar resultados por estados e municípios para captar disparidades regionais no âmbito federativo; incorporar indicadores adicionais como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o coeficiente de Gini e a escolaridade média da população adulta para enriquecer a leitura das conexões entre aprendizagem, bem-estar e distribuição de renda; e comparar redes que adotaram o ensino médio em tempo integral com redes semelhantes que não o fizeram, de modo a estimar impactos diferenciais sobre a aprendizagem e a trajetória escolar. Conclui-se, portanto, que transformar a educação em eixo duradouro de uma estratégia desenvolvimentista não depende de um único indicador, mas da sustentação simultânea de recursos, qualidade e instituições — condição para que o capital humano deixe de ser promessa e se afirme, efetivamente, como motor do desenvolvimento.

6. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rita de. **Teoria do capital humano e a qualidade da educação nos estados brasileiros**. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BECKER, Gary S. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. 3. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

BRESSER-PEREIRA, L. C. (2016). Teoria novo-desenvolvimentista: uma síntese. *Cadernos Do Desenvolvimento*, 11(19), 145–165. Disponível em: <https://www.cadernosdodesenvolvimento.org.br/cdes/article/view/9>. Acesso em: 13 jun. 2025.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *Novo desenvolvimentismo: introduzindo uma nova teoria econômica e economia política*. São Paulo: ContraCorrente, 2024.

DA CUNHA, Maira Santana Marinho. A EXPERIÊNCIA DO MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR (MCP) E DE PAULO FREIRE NA LUTA CONTRA O ANALFABETISMO NO BRASIL (1958-1964). *ENSINAR HISTÓRIAS E IMAGINAR DEMOCRACIAS: AFETOS, HISTORICIDADES, TEORIAS*, p. 69, 2025.

HANUSHEK, Eric A.; WOESSMANN, Ludger. **Schooling, cognitive skills, and the Latin American growth puzzle**. Bonn: IZA, 2009. (IZA Discussion Paper, n. 4576).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Contas nacionais anuais do Brasil. 2023. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6784>. Acesso em: 29 jul. 2025

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: resultados nacionais. Brasília, DF: INEP, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados> . Acesso em: 27 jul. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Indicadores financeiros educacionais: gasto público por aluno e afins. Brasília, DF: INEP, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados->

abertos/indicadores-educacionais/indicadores-financeiros-educacionais. Acesso em: 27 jul. 2025.

INSTITUTO UNIBANCO. **Políticas educacionais do Brasil**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2022. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/especiais/politicas-educacionais-do-brasil/>. Acesso em: 22 jul. 2025.

LUCAS, Robert E. On the mechanics of economic development. *Journal of Monetary Economics*, v. 22, n. 1, p. 3-42, 1988.

MORAES, Isaías Albertin de. *Revisitando o conceito de desenvolvimento econômico e a escola de pensamento do desenvolvimentismo na economia*. *Revista de Economia Contemporânea*, v. 43, n. 1, p. 26-47, 2023.

MORAES, Isaías Albertin de. *Resenha bibliográfica: Novo Desenvolvimentismo: introduzindo uma nova teoria econômica e economia política, de Luiz Carlos Bresser-Pereira*. São Paulo: ContraCorrente, 2024. Disponível em: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=F6AZiaMAAAAJ&cstart=20&pagesize=80&citation_for_view=F6AZiaMAAAAJ:HoB7MX3m0LUC. Acesso em: 18 jun. 2025.

OLIVEIRA, Giovana Pedrette de; SILVA, Leandro Ribeiro da. Desenvolvimentismo no Brasil e educação diante do paradigma neoliberal. *Revista de Políticas Públicas*, v. 28, n. 1, p. 123-142, 2024.

Pedrette de Oliveira, G., & Ribeiro da Silva, L. (2024). Desenvolvimentismo no Brasil e Educação diante do paradigma neoliberal. *REVISTA ENSINE*, 2(2). Disponível em: <https://journal.ensin-e.edu.br/rensine/article/view/32>. Acesso em: 26 mai. 2025

ROMER, Paul M. Endogenous technological change. *Journal of Political Economy*, v. 98, n. 5, p. S71-S102, 1990.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, n. 24, p. 07-16, 2008.

SCHNEIDER, Ben Ross. *O Estado desenvolvimentista no Brasil: perspectivas históricas e comparadas*. In: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. (Org.). *Políticas públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013.

SEVILLA, João Camilo. *Desenvolvimentismo: caminhos e descaminhos para o pensamento econômico brasileiro*. Revista Caderno Pedagógico, Curitiba, v. 21, n. 8, p. 01-18, 2024.

SCHULTZ, Theodore W. Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, v. 51, n. 1, p. 1-17, 1961.