

**CENTRO UNIVERSITÁRIO PADRE ANCHIETA
GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS ECONÔMICAS**

FELIPE DE SOUZA ALMEIDA

**UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E SEUS IMPACTOS
ECONÔMICOS: uma abordagem liberal através da perspectiva da Escola
Austriaca de Economia**

Jundiaí - SP

2011

**CENTRO UNIVERSITÁRIO PADRE ANCHIETA
GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS ECONÔMICAS**

FELIPE DE SOUZA ALMEIDA

**UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E SEUS IMPACTOS
ECONÔMICOS: uma abordagem liberal através da perspectiva da Escola
Austriaca de Economia**

Monografia apresentada à banca examinadora da graduação do Centro Universitário Padre Anchieta, como exigência parcial para obtenção do título de bacharel em ciências econômicas sob a orientação do Prof. Dr. Fabrício José Piacente.

Jundiaí – SP

2011

“É sempre o indivíduo que pensa. A sociedade não pensa da mesma forma que não come nem bebe. A evolução do raciocínio humano, desde o pensamento simples do homem primitivo até o pensamento mais sutil da ciência moderna, ocorreu no seio da sociedade. Não obstante, o pensamento em si é uma façanha individual.”

Ludwig Von Mises

FELIPE DE SOUZA ALMEIDA

**UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E SEUS IMPACTOS
ECONÔMICOS: uma abordagem liberal através da perspectiva da Escola
Austriaca de Economia**

**Monografia aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de
bacharel em Ciências Econômicas pela seguinte banca examinadora da
graduação do Centro Universitário Padre Anchieta:**

Nota: _____

Data da defesa: _____

Orientador

Assinatura do aluno

RESUMO

O presente trabalho monográfico estabelece a análise dos impactos econômicos da atual política de educação pública brasileira - política que garante acesso irrestrito e obrigatório às instituições de ensino fundamental e médio públicos, considerando também o ensino superior e a ampliação do acesso sempre em pauta nestas políticas, como sendo incapaz de atingir seus objetivos históricos e teóricos como transformador sócio-econômico. Há de se entender como ocorre a gestão da educação no plano nacional com os gastos públicos e repasse das arrecadações entre os níveis federativos e suas políticas educacionais, organização e regulamentação nas disposições da atual Constituição da República, assim como as investigações sobre os impactos econômicos à luz da teoria econômica da Escola Austríaca e análises da absorção pelo mercado de trabalho de pessoas por anos de estudo. As hipóteses levantadas e dados estatísticos permitirão o entendimento do atual panorama que vive a sociedade em relação à educação pública e sua influência na manutenção do quadro econômico no Brasil, numa dinâmica de subdesenvolvimento e persistente exclusão social, que as políticas educacionais têm por objetivo reverter este quadro, configurando em um círculo vicioso de degradação ideológica.

Palavras-chave: Educação pública. Universalização da educação. Federalismo. Política Pública. Economia Política.

ABSTRACT

This monograph provides an analysis of economic impacts of the current Brazilian public education policy - policy that guarantees unfettered and compulsory access to primary and secondary public schools, also considering higher education and its expanding access always at stake in these policies, as being unable to achieve their historical and theoretical goals as transforming socio-economic development. It inquires in how the management of education in national public spending and transfer of revenues between the federal levels and its educational policies, organization and regulation of the current provisions in the Republic's Constitution, as well as investigations of the impacts by the light of the Austrian School of Economics; the analysis of absorption in the labor market of people by years of study. The hypotheses and statistical data make the understanding of the current picture society that lives in relation to public education and its influence in maintaining the economic situation in Brazil, in a process of underdevelopment and persistent social exclusion, the aim of the educational policies to revert this very picture, setting up a vicious circle of ideological degradation of society.

Keywords: Public education. Universal public education. Federalism. Public Policy. Political Economy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. RETROSPECTIVA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	9
2. EDUCAÇÃO FEDERATIVA: A CONSTITUCIONALIDADE DA UNIVERSALIZAÇÃO	17
2.1. DO ARRANJO LEGAL E ADMINISTRATIVO CENTRALIZADO	17
2.2. DA ORGANIZAÇÃO DESCENTRALIZADA E OPERACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	19
2.3. DA QUESTÃO FISCAL: TRIBUTAÇÃO, ARRECADAÇÃO E APLICAÇÃO	20
2.3.1 Da tributação e arrecadação	20
2.3.2. Da configuração da tributação	22
3. DOS IMPACTOS ECONÔMICOS: UMA ABORDAGEM TEÓRICA	27
3.1. DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: A COMPULSORIEDADE DE UM BEM NÃO- ECONÔMICO	29
3.1.1. Considerações sobre o mercado	31
3.2. DA EDUCAÇÃO: A TRANSFORMAÇÃO DE UM BEM ECONÔMICO EM NÃO ECONÔMICO	33
3.3. A CRÍTICA DA MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	38
4. DOS IMPACTOS ECONÔMICOS: DA TEORIA À CONSTATAÇÃO EMPÍRICA	42
CONCLUSÃO	46
REFERÊNCIAS	48

INTRODUÇÃO

A educação na História da humanidade tornou-se decisiva para se obter um grau de riqueza e bem-estar. Esta condição apenas foi alcançada após a organização social ter eficiência econômica, resultado da industrialização, ou seja, produção em massa de bens, tendo como referencial histórico a revolução industrial da Inglaterra nos séculos XVIII e XIX.

O acesso ao ensino básico, formal ou não, possibilitando a alfabetização de grande parte da população, se fez na necessidade não apenas de aumentar a produtividade utilizando-se de técnicas cada vez mais sofisticadas e intensificação das ciências aplicadas, mas como instrumento civilizatório ou de imposição ideológica.

Saber identificar signos lingüísticos e orações com certa complexidade não só é decisivo no aumento da produtividade como é o primeiro passo para se obter especialização e grau mais elevado de civilidade.

A questão histórica da educação no Brasil que está fortemente atrelada à Europa desde a era colonial repousa em referenciais teóricos diversos. Este trabalho monográfico contemplará a universalização da educação que fora se perpetuando a partir da disposição econômica das políticas públicas educacionais brasileiras até os dias de hoje, tendo como resultado prático os diversos referenciais teóricos dos últimos séculos.

Contudo, a universalização e obrigatoriedade da educação têm conseqüências adversas além de não atingir as expectativas. Do alto nível de desocupação no Brasil como constatação de uma dinâmica econômica aquém do esperado e necessário para um maior nível de riqueza e bem-estar. Esta péssima dinâmica econômica na geração de riqueza é intensificada por uma arrecadação tributária e financiamento desigual entre as unidades e entes da federação, que torna a disponibilidade dos recursos na sociedade mais escassos.

Da arrecadação e financiamento desigual explica a impossibilidade das políticas públicas lograrem por não estarem em sintonia com as realidades políticas e econômicas locais.

As conseqüências adversas são percebidas pela não absorção do mercado de trabalho de pessoas com maior escolaridade, criando um contingente de pessoas fora da atual dinâmica econômica - notadamente entre os mais jovens recém-formados - que não encontram trabalho apesar da teórica qualificação por anos de estudo.

A percepção desta realidade nociva para o desenvolvimento da sociedade justifica o estudo por compreender que falta uma abordagem liberal-clássica autêntica. Não apenas por apelo pela pluralidade de idéias como também uma denúncia da existência de um único viés de pensamento econômico aliado à ideologização sócio-político que permeia as Ciências Humanas e a organização política no Brasil.

A análise dos resultados terá o enfoque exclusivo da ciência econômica. O cunho teórico da pesquisa é de natureza bibliográfica. Os dados históricos são embasados através de livros, artigos e páginas virtuais na internet (MATOS; VIEIRA, 2001, P. 40) assim também com os dados estatísticos de órgãos oficiais.

A análise teórica dos resultados está em escritos que versam a Escola Austríaca de economia. *Os Princípios de Economia Política* (1871) de Carl Menger, *Ação Humana* (1949) de Ludwig von Mises, *Educação não Obrigatória*, de Felipe Rangel Celeti (2011) serão o arcabouço que permitirá esclarecer a universalização da educação pública como sendo uma educação compulsória e que terá impactos econômicos distinguíveis pela análise apriorística.

1. RETROSPECTIVA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

De forma a compreender holisticamente a inserção da educação e impactos na dinâmica social e econômica no Brasil é necessário uma contextualização histórica para compreensão conveniente da análise econômica e seus axiomas. Da colonização no século XVI à redemocratização da república nos anos 1980 ocorreram diferentes conduções e reformas dos sistemas educacionais ocasionando mudanças progressivas conforme as correntes de pensamentos surgidos e influentes na sociedade brasileira.

O Brasil fora descoberto no dia 22 de abril de 1500. Praticamente toda a primeira metade do século XVI a colonização era esparsa. Para a Coroa Portuguesa e companhias de navegação, colonizar terras onde não se encontrava metais preciosos era economicamente inviável. O cultivo em larga escala de produtos com grande apreciação mundial se daria um século depois. A extração de Pau Brasil seria a atividade econômica que propiciaria uma dinâmica social crescente no primeiro século após o descobrimento. Colonos vinham para o Brasil e encontravam uma terra virgem em civilidade onde tribos guerreiras lutavam constantemente por território e supremacia. A Civilização Ocidental tinha desafios no Novo Mundo maiores que se tinha no Europa.

Desde que chegaram ao Brasil, os jesuítas estabeleceram escolas e começaram a ensinar a ler, a escrever e a cantar. Nóbrega, em sua primeira carta do Brasil, atesta: “O irmão Vicente Rijo ensina a doutrina aos meninos cada dia e também tem escola de ler e escrever”, O colégio, contudo, era o grande objetivo, porque com ele preparariam novos missionários. Apesar de, inicialmente, o colégio ter sido pensado para os índios – “os que hão de estar no Colégio hão de ser filhos de todo este gentio” -, já em 1551 se dizia: “este colégio (...) será bom para recolher os filhos dos gentios e cristãos para ensiná-los e doutrinar”.

O que representava a alfabetização para os jesuítas a ponto de quererem, desde o início, alfabetizar os índios quando nem em Portugal o povo era alfabetizado? (PAIVA, 2003, p. 43)

Os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549 e começaram sua catequese erguendo um colégio em Salvador da Bahia e fundando a Província Brasileira da Companhia de Jesus. Cinquenta anos mais tarde, já tinham colégios pelo litoral, de

Santa Catarina ao Ceará. Pouco antes da supressão da Ordem, no século XVIII, eram 670 por todo o país, distribuídos em aldeias, missões, escolas e seminários.

A Ordem dos jesuítas tinha como missão clara a educação do evangelho. Seria um grupo autônomo que respondia religiosamente à *Sancta Sedes Apostolica*, o Vaticano, espalhavam os valores judaico-cristãos sendo subordinados ao Papa, representante maior da Igreja Católica. Estes valores constituem toda a Civilização Ocidental e seus costumes, suas ciências, por fim, a civilidade entre os indivíduos, sociedade, natureza e o mundo espiritual.

Ao desembarcarem imbuídos do dever de espalhar o evangelho, certamente os jesuítas se depararam com o maior desafio conhecido até o momento: conseguir relacionar-se socialmente com indivíduos que não dominavam qualquer ciência e civilidade. Os índios organizavam-se em tribos e tinham uma dinâmica social primitiva, assim como atividade econômica baseada estritamente no extrativismo de subsistência.

A educação dos colonos, como visto em Paiva (2007), era insistente. A promoção do bem-estar para os de mesma cultura era primeiramente pelo lado espiritual, que impactava conseqüentemente na educação formal e das ciências, quando possível, para melhor interação social, baseado na justiça. Por outro lado, no caso dos indígenas, a cultura era totalmente desconhecida. Os primeiros habitantes do Brasil tinham prioridade na educação por motivos óbvios: eles representavam perigo constante por sua cultura típica guerreira, inclusive canibal para algumas tribos como os tupinambás. (NARLOCH, 2009)

Educar era a maneira de transmitir a cultura (costumes e credos). Para Regis de Moraes, apesar da briga dos jesuítas com senhores de escravos, no Norte do país, e da defesa da liberdade indígena no Sul; a Companhia de Jesus trouxe —um vasto sonho imperialista que quis substituir a cultura aqui vigente então pela ibérica (MORAIS, 1989, p.75). A europeização, pensa o autor, —teve mais êxito do que costumeiramente imaginamos (MORAIS, 1989, p.75 apud CELETI, 2011)

Esta educação baseava-se nas letras. “O *Ratio studiorum*, que organizava os estudos da Companhia, estabelecia pormenores o currículo do Colégio. A *Gramática*

Média; a Gramática Superior, as Humanidades; a Retórica. Havia ainda a Filosofia e a Teologia para quem se preparasse para o sacerdócio” (PAIVA, 2007, p. 44)

A Coroa Portuguesa também tinha um comprometimento público, na qualidade de estado legal, com a educação. *Regimentos* foi uma nova política ditada em 17 de dezembro de 1548 por D. João III, o Colonizador, preocupado com suas colônias, numa ação além-mar da Coroa Portuguesa para educação e aculturação dos povos indígenas e orientais.

A educação nessa época era empreendida por instituições religiosas fundamentalmente, sendo ponta-de-lança para a Civilização Ocidental ter como adeptos quem um dia era inimigo dos cristãos, e propunha trégua para àqueles que potencialmente poderiam ameaçar os valores judaico-cristãos, como os mulçumanos. Nesse sentido, os esforços da Coroa Portuguesa para política pública foi de assegurar, ou o que se entendia como, os empreendimentos e pô-las como assunto de estado. Do *Regimentos*:

Dele dependeria (...) o êxito da arrojada empresa colonizadora; pois que, somente pela aculturação sistemática e intensiva do elemento indígena aos valores espirituais e morais da civilização ocidental e cristã é que a colonização portuguesa poderia lançar raízes definitivas. (MATTOS, 1958, p. 31)

Embora os jesuítas agissem em várias colônias no mundo, na colônia brasileira especificadamente, tinham que se adequar ao Regimento português. Ribeiro (2007) aponta como política pública a adequação do plano de estudos numa elaboração de forma diversificada, com o objetivo de atender à diversidade de interesses e capacidades.

Interesses esses que entravam em conflito de acordo com o setor social. O exemplo claro disso é o esforço de catequizar índios pelos religiosos e de escravizar índios pela “arrojada empresa colonizadora”, mais precisamente as companhias comerciais e a Coroa Portuguesa. Sabe-se que a escravidão nessa época era aceita como atividade comercial legítima pelo estado, e uma das mais lucrativa durante os séculos seguintes, principalmente para este último, que controlaria tráfico de escravos entre colônias africanas e americanas no tráfico de escravos. Este

desenrolar histórico só aconteceu pelo êxito da Companhia de Jesus no Brasil na disseminação do evangelho. Tornar os índios civilizados seria um passo importante para estabelecer a justiça ao menos aos nativos da terra *brasilis*:

Se fossem escravizados pelos fazendeiros, os índios poderiam entrar na justiça e requerer a liberdade. Frequentemente ganhavam. A escravidão indígena tinha sido proibida pelo rei dom Pedro segundo de Portugal em 1680, e vetada novamente, um século depois, pelo marquês de Pombal, primeiro-ministro do reino português. (NARLOCH, 2009)

A institucionalização educação pública no Brasil estava consoante ao que ocorria na Europa a partir do século XVIII.

Em 1759, o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas de Portugal e das colônias. Esta atitude resultaria na primeira reforma na educação no Brasil. “As escolas propostas por Pombal teriam as aulas régias, nas quais haveria o estudo de Latim, Grego, Filosofia e Retórica”. (CELETI, 2011 p. 39).

A educação jesuítica tinha sua organicidade consagrada quando Pombal fez a primeira reforma educacional. O caos do ensino brasileiro por causa das aulas régias se instalou a despeito da existência de escolas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os franciscanos e os Carmelitas (NISKIER, 2001, p. 34 apud CELETI, 2011, p.39).

Para substituir a educação fornecida pelos jesuítas, até então uma das poucas se não a única forma dos brasileiros se educarem, fora criado um novo imposto em 1772 para estatizar no Brasil, num ideal iluminista orientado para a modernidade européia de oferta pública de educação, o controle e gestão administrativa do sistema escolar. (SECO; AMARAL, 2006 apud CELETI, 2011, p. 40).

Após a declaração da independência do Brasil, o fornecimento de educação pública centralizado não parecia atender ao ideal de oferta de educação primária de maneira uniforme para alfabetização da população. As discussões se limitavam à criação de uma universidade. (MORAIS, 1989, p. 98 apud CELETI, 2011, p. 40). A atenção sobre a organização da educação pública apenas ocorreu com o Ato

Adicional à Constituição em 1834, descentralizando a responsabilidade e deixando o cargo de proporcionar o acesso ao ensino para cada província.

Embora a estatização da educação pública, numa apropriação inicial da Coroa Portuguesa e depois do Império do Brasil, já limitava um sistema de ensino tradicional dos jesuítas de maneira prática, somente em 1891 que fora previsto em constituição a separação legal da igreja do estado.

Numa breve abordagem teórica, isso significa a supressão dos direitos naturais frente ao estado. Sendo as políticas públicas para a educação do Marquês de Pombal, ministro do reino de Portugal de 1750 a 1777, nitidamente iluministas, o corolário da Civilização Ocidental dos séculos XVI e XVII no Brasil deu espaço à secularização do educação:

A Europa passava por transformações profundas. Conforme o iluminismo avançava, os estados caminhavam para a modernidade. Tais ideais de tolerância às liberdades irão marcar um período de laicidade. Estado e igreja são separados. Neste novo contexto político-social a educação torna-se o meio pelo qual a humanidade atingiria as luzes. O esclarecimento chegava pelo caminho da educação. Foi seguindo este caminho que ocorreram as transformações políticas européias.

Em contrapartida, haviam as colônias européias. Em tais colônias o iluminismo demorou para se instalar. A demora foi bem maior em terras lusófonas. (CELETI, 2011, p. 38)

O empreendimento educacional nos primeiros séculos de colonização era, antes de tudo, uma livre associação entre os indivíduos, numa organização e administração descentralizada, sendo alfabetização e evangelização de pessoas com culturas diferentes entre si e dos colonizadores expressão máxima desta livre associação, calcada na teologia política da Civilização Ocidental:

O homem é um ser social, os teólogos católicos concordam com Aristóteles na definição da natureza humana, e a formação de uma república ordenada seriam um dos meios mais eficazes pelos quais o homem poderia ser levado à plenitude de suas virtudes, à plenitude de sua natureza única e privilegiada – graça divina. Especialmente as cidades, enquanto artefatos ordenados integrados à ordem sagrada da república, são vistas muito convenientes ao gênero humano. Na “cidade”, produto síntese da cultura, o homem pode encontrar tudo o que precisa para viver e desenvolver-se no conhecimento da ordem, e a participar dela plenamente, em corpo e

espírito. A cidade proporciona, ou deve proporcionar, “comodidade” ao corpo do homem, assim como encarna e encena as leis das coisas espirituais, as quais o homem deve seguir e se integrar. A integração do homem ao corpo místico do estado se dá nesta íntima participação social, corpórea e espiritual. A ajuda da sociedade é efetivamente material, física, mas ao promover o desenvolvimento da vida propriamente humana, esta ajuda se dirige e se reveste, cada vez mais, de uma “índole espiritual, e dirigida à conquista do reino do espírito”. Seguindo os ditames da Natureza, a República colabora então para realizar a “ordem sobrenatural que gratuita e generosamente Deus estabeleceu entre os homens”. Essa *ordo naturalis*, que Deus introduz na natureza através de sua lei eterna, o homem deve “reproduzir a seu modo no mundo da cultura, dentro do qual se encontra a própria república” e suas manifestações e representações físicas, a cidade, a arte etc. “Criar uma cultura – neste contexto católico contra-reformista – é colaborar com Deus no acabamento de sua própria obra, por isso toda verdadeira cultura está sempre animada por um sopro divino”. O homem é apenas um instrumento divino na criação da cultura, iluminado pela graça divina que aperfeiçoa a natureza. (BASTOS, 2005)

A constitucionalização da educação pública, agora leiga, a partir de 1891, seria uma constante. O Brasil República durante o século XX sofrera diversas mudanças nos regimes políticos e várias cartas constitucionais foram concebidas. O trato com a educação variaria entre uma menor e maior centralização das obrigações dos entes federativos para com as políticas públicas educacionais. A constituição de 1934 daria poderes à União de legislar e coordenar o sistema público de ensino em todo o Território:

Art. 150 - Compete à União:

- a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;
 - b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização;
 - c) organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos;
 - d) manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste, superior e universitário;
 - e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções.
- Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

- a) ensino primário integral gratuito e de freqüência obrigatória extensivo aos adultos;
- b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de torná-lo mais acessível;
- c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;
- d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras; 42
- e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso;
- f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna (BRASIL, 1934).

No Estado Novo, período fascista quando Getúlio Vargas se tornaria ditador, a União só viria a ter mais poder, numa clara intensificação da ideologia nacional-socialista. O intervencionismo do estado seria expresso pela supressão de ensinamento de língua estrangeira em instituições de ensino público e privado. (SEYFERTH, 1999).

Haveria na década de 1930 um movimento municipalista, i.e., de descentralização da educação pública, assunto que estaria marginalizado por várias décadas seguintes.

O enfraquecimento político dos governos subnacionais gerou uma quase extinção da federação, o que, diante da dualidade existente, contribuiu para o fracasso de uma mudança educacional nos primeiros níveis de ensino. Curioso, se não frustrante, notar que no mesmo contexto histórico, mais especificamente em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (SBPC, 1995), do qual participara com destaque Anísio Teixeira, que acreditava na possibilidade de o varguismo revolucionar a educação por meio de uma combinação entre ação nacional e descentralização. Como se percebeu, sua visão de mundo foi derrotada. (ABRUCIO, 2010, p. 55)

Em 1967, o regime militar estabelece uma nova constituição prevendo de maneira obrigatória e gratuita o ensino de indivíduos de sete aos quatorze anos nos estabelecimentos oficiais. (BRASIL, 1967).

Embora a freqüência obrigatória já seja prevista na constituição de 1937, e após vários regimes com espectro ideológico claro, a compulsoriedade da educação

teria variações apenas na abordagem ideológica e na promoção de níveis educacionais mais altos das esferas federativas:

Juntamente com a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, o governo insere, em 1969, as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Ambas as disciplinas logo tornarem-se a forma mais fácil de transmitir a ideologia do estado, especialmente através das diretrizes aprovadas em 1971.

A educação começa a ser vista pelos dirigentes do estado, de acordo com o primeiro artigo da Lei 5.692, como forma de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971).

Ainda que seja possível apontar uma tendência de dividir a responsabilidade da educação entre União, Estados, Distrito Federal, Territórios, Municípios, empresas, família e comunidade em geral (como aponta o Artigo 41 da Lei 5.692); o controle educacional era estatal. Em seguida ao Artigo 41, a lei é enfática na questão da obrigatoriedade. A sociedade toda era responsável em fazer valer o aspecto compulsório da educação. O Parágrafo único declarava (Brasil, 1971) que “respondem, na forma da lei, solidariamente com o Poder Público, pelo cumprimento do preceito constitucional da obrigatoriedade escolar, os pais ou responsáveis e os empregadores de toda natureza de que os mesmos sejam dependentes.” (CELETI, 2011, p. 42 – 43)

2. EDUCAÇÃO FEDERATIVA: A CONSTITUCIONALIDADE DA UNIVERSALIZAÇÃO

A Constituição da República promulgada em 1988 fora decisivo para implementar em todo o território nacional o acesso irrestrito à educação pública em todos os níveis de ensino e dispositivos legais para a regulamentação e interação e colaboração entre os entes federativos.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988)

Garantido como direito de todo o cidadão, o acesso irrestrito à educação pública se dá pelo arranjo administrativo centralizado e organizacional descentralizado. Todas as unidades federativas e municípios devem suprir a demanda reservando parte do orçamento público destes entes para a educação. Ao governo federal compete a regulamentação do currículo escolar e administração de grande parte das receitas públicas recolhidos via tributos federais, além da responsabilidade organizacional das instituições federais de ensino.

2.1. DO ARRANJO LEGAL E ADMINISTRATIVO CENTRALIZADO

Compreende-se centralização da legislação da administração educacional pública a competência restrita ao governo federal em legisla sobre diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1988, par. 24 do art.22).

Os dispositivos legais e diretrizes da educação pública, objetivos e financiamento federal centralizado expresso pelo Plano Nacional de Educação de

acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação são previstos na Constituição de maneira explícita, como a seguir:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.
(BRASIL, 1988)

A universalização do atendimento escolar é previsto na Constituição como resultado de políticas públicas em nível nacional, assim como sua manutenção que, por sua vez, depende da cooperação entre a União e os estados, o Distrito Federal e os municípios. A Constituição mais uma vez explicita a organização educacional no artigo 211:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1.º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2.º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (BRASIL, 1988)

Reconhecidas as competências dos entes federativos, a regência da União se dará administrativamente não tão somente nas instituições públicas federais, mas também nas estaduais e municipais, garantirá equalização e padrão mínimo de qualidade (entendido aqui como manutenção do sistema educacional público) mediante assistência técnica e financeira aos entes da federação.

Também incumbe – em regime de cooperação - aos municípios atuação no ensino fundamental e na educação infantil aos Estados e Distrito Federal prioridade nos ensinos fundamental e médio.

Desta maneira a organização dos sistemas de ensino dos estados e municípios, assim como formas de colaboração, serão competências destes mesmos entes a fim de garantir a oferta da educação pública irrestrita garantida por lei.

2.2. DA ORGANIZAÇÃO DESCENTRALIZADA E OPERACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

A educação federativa no Brasil ocorre essencialmente na operacionalização, i.e., a oferta da educação pública tenderá ao grau máximo de descentralização, sendo este resultado um efeito natural do arranjo federativo. Conforme parágrafo 6 do artigo 30 - compete aos municípios “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental”.

Quanto à operacionalização e universalização do ensino fundamental e médio, também se estendem ao Estado:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

(BRASIL, 1988)

A organização descentralizada conforme artigo 211 da Constituição da República não será refletida no âmbito fiscal, sendo que o Estado Nacional agirá pela União para a garantia não somente legal da oferta de ensino fundamental, mas também de sua administração.

No campo das políticas públicas, a descentralização organizacional tem efeitos positivos ao permitir o aumento da eficiência na alocação de recursos. De toda a manutenção exigida, os ganhos com a descentralização ocorrem na inibição de desperdício e corrupção. (ABRUCIO, 2010 p.46), consagrando também no setor público os avanços da administração do setor privado.

2.3. DA QUESTÃO FISCAL: TRIBUTAÇÃO, ARRECADAÇÃO E APLICAÇÃO

Os Municípios, Estados e União tem competências definidas e estruturação descentralizada na oferta da educação pública, conforme visto até então. No entanto, a centralização jurídico-administrativa privativo à União permite indagar sobre como é financiado todo o aparato educacional.

Tratando-se de uma República Federativa e toda sua máquina operacional, o aparato estatal, é imprescindível tratar também da tributação que financia todas as políticas públicas.

A questão fiscal passa a ser então o cerne da investigação de como os entes da federação garantem o acesso irrestrito ao ensino fundamental e progressiva universalização do ensino médio, além do acesso ao ensino superior gratuito nas universidades públicas. Como são administrados os tributos, quanto cada ente arrecada e quanto se destina para a educação pública elucidará a atual arranjo federativo.

2.3.1 Da tributação e arrecadação

A análise da tributação será pela identificação dos tributos das três esferas da República seu arranjo administrativo impactando na operacionalização da educação pública. Cada esfera federativa possui sua própria tributação que lhe garante a renda própria. Desta maneira, cada competência que fora atribuída aos entes para o fornecimento do ensino público será realizada mediante tributação de cada ente. Conforme visto, a União, assim como os Estados, cooperará não somente tecnicamente como também financeiramente com os Municípios. Além disto, do Orçamento Público de cada ente terá um gasto mínimo estipulado pela Constituição da República com educação:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1988)

Os Estados, o Distrito Federal e Municípios terão sua renda proveniente não apenas da tributação competente a eles como também os repasses da União comprometidos para a educação pública. Antes de fazer uma análise da participação de cada na tributação total devem-se levar alguns aspectos importantes quanto à realidade fiscal do Brasil. Um deles é a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) que limita gastos excessivos de Estados e Municípios além da sua renda usual proveniente de tributos e repasses da União.

A LRF tem base no artigo 163 da Constituição da República que prevê lei complementar que disporá sobre as finanças públicas com o intuito de balizar a disciplina fiscal, o controle e a sustentabilidade intertemporal das contas públicas nas três esferas de governo. Para efeitos práticos, os resultados fiscais são pautados em metas da dívida líquida e do superávit primário do setor público e regras que impedem que a União, os Estados, o Distrito Federal e Municípios contraiam dívidas insolventes. (NUNES, 2000)

Os resultados desta lei complementar, a LRF, para o setor privado é uma maior oferta de poupança já que os Estados e Municípios não poderiam rolar suas dívidas, i.e., cobrir seu déficit do orçamento e dívida líquida e consumindo grande parte da poupança do mercado. Para o setor público a crescente dívida bruta e os juros cessaram para níveis aceitáveis que não compromete o Orçamento Público em grande parte com o serviço da dívida, garantindo um bom saneamento fiscal e induzindo às boas práticas públicas.

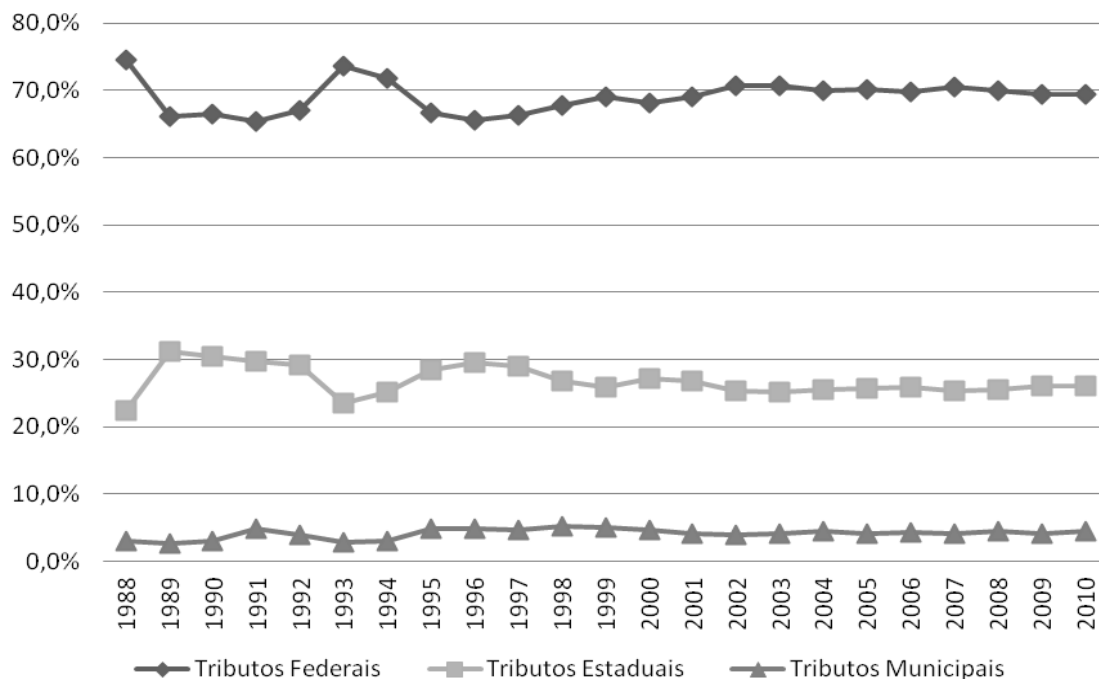
No entanto, para a União a LRF não produz efeitos como para os outros entes. Desde que fora promulgado a lei complementar, as despesas da união foram superiores à arrecadação. O refinanciamento da dívida é uma constante. (BRASIL, 2011). Sendo assim, a União é a única esfera federativa capaz de obter financiamento no mercado financeiro nacional e internacional e sem preocupação com uma situação fiscal coerente com a realidade tornando os gastos da União mais elásticos comparado outras esferas. Os resultados são a antípoda da disciplina fiscal

prevista em Constituição e pela LRF. As leis têm implicações não apenas na questão fiscal conforme dito, mas também no tratamento político delas e a União não se vale destas regras. (BRASIL, 2011^a)

2.3.2. Da configuração da tributação

Analisar o quanto tributa os Municípios, os Estados e o Distrito Federal e a União é fundamental para se entender o trato com a educação pública em um ambiente federado, considerando toda a constitucionalidade e organização contemplada até agora. Da perspectiva política, a administração deste serviço público é centralizada na esfera da União e reflete na arrecadação dos tributos no território nacional.

Participação de cada ente federativo do total tributado, em porcentagem:



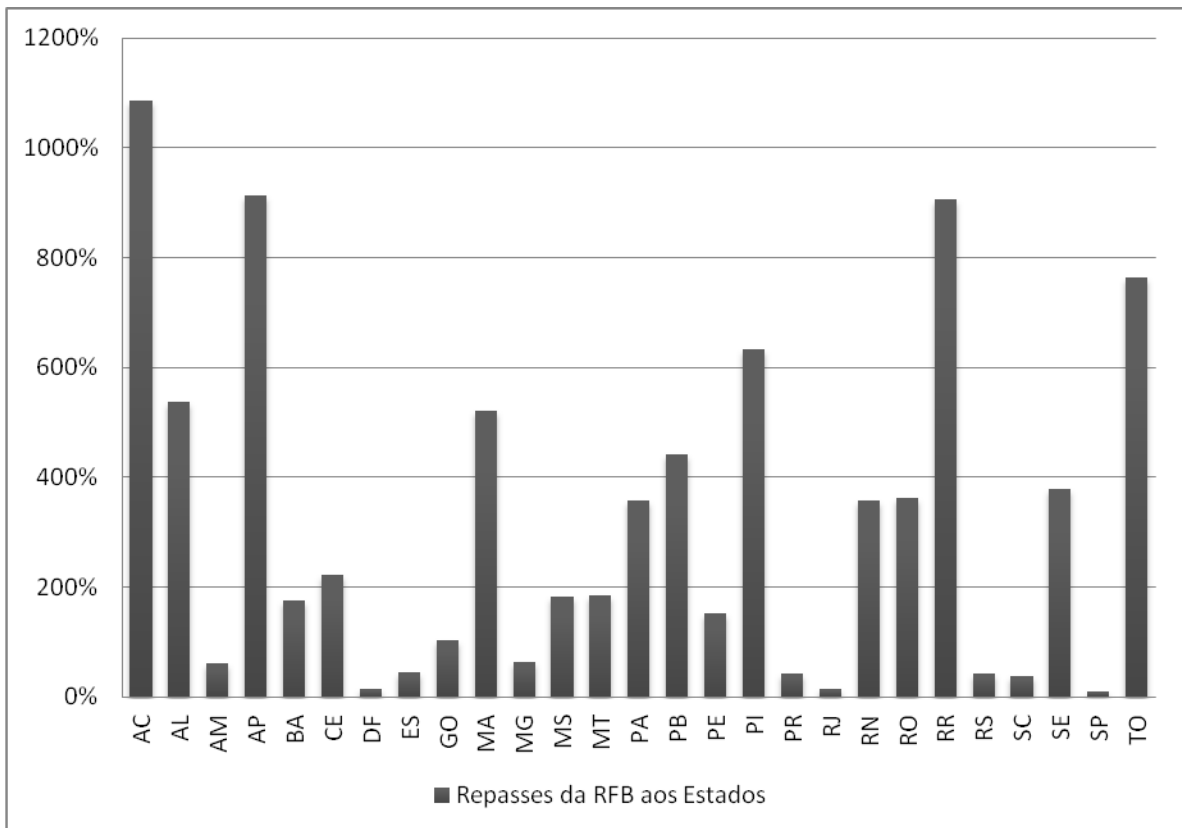
Fonte: IBPT – Instituto Brasileiro de Planejamento Tributário

O gráfico demonstra uma alta concentração dos tributos arrecadados na União. Ao longo dos anos após a promulgação da Constituição da República em 1988 percebe-se a consolidação de arranjo federativo que não corresponde às premissas

clássicas de descentralização política e administrativa dos Estados. (GEBARA, 2010)

Para os sistemas educacionais públicas esta incoerência federativa é prevista no artigo 211. Da ordem política, não há a possibilidade de gerir os recursos de maneira apropriada pelos Estados e Municípios onde houve a arrecadação. A lógica é simples: do total arrecadado em território nacional, a União fica com maior parte (69,5% em 2010) e distorce o poder político e econômico dos Estados, que por sua vez há evidentes disparidades econômicas regionais, sendo assim suas necessidades. (BRASIL, 2009)

Dos totais arrecadados pela União, há o repasse de parte dos tributos para os Estados. A União, mais uma vez, tem o papel de administrador central que utilizará critérios políticos contemplados pela Constituição da República. O fundamental para a análise da educação pública é da cooperação financeira entre os entes. No atual arranjo federativo, a União dispõe da maior parte dos tributos nacionais para o repasse. O próximo gráfico ilustra como o repasse pela Receita Federal do Brasil (RFB) no ano de 2009:



Fonte: Portal da Transparência do Governo Federal – RFB Sistema DW-Arrecadação - Dados de 2009

A distorção dita anteriormente é ilustrada empiricamente com os dados do quanto os respectivos Estados receberam dos tributos federais em relação ao que fora arrecadado de suas economias. As disparidades entre o Estado que mais recebe e o que menos recebe repasse é da seguinte grandeza: o Estado de São Paulo recebeu 11% do que fora arrecadado enquanto o Estado do Acre, por sua vez, recebeu 1086% dos tributos federais. As diferenças regionais demonstram não ser um empecilho à administração pública, ao menos para os que recebem mais que pagam aos cofres da União.

Da arrecadação de tributos em 2009, os tributos federais representam 69,54% do total arrecadado, enquanto que os tributos estaduais representam 25,88% e os municipais 4,58%. Percebe-se a centralização da arrecadação através da porcentagem que representam os tributos federais. (BRASIL, 2009a)

Dos tributos federais, deduzido a Receita Previdenciária, a RFB administrou R\$ 497,38 bi arrecadados dos Estados e Distrito Federal.

Dos R\$ 1,09 tri o total arrecadado pela máquina pública, tal receita do RFB corresponde a 45,63% de toda a arrecadação. Já as transferências do Governo Federal para os Estados, Distrito Federal e municípios foram de R\$ 209,36 bi. Isso corresponde a 42,05% do total de receita administrado pelo RFB, 19,2% de toda a arrecadação de 2009. (BRASIL, 2009)

Dos tributos federais totais, só 27,61% voltam para os Estados, sendo absorvido para assuntos do Governo Federal 72,39% destes tributos, ou R\$ 550,07 bi. Portanto, as receitas da União deduzidas transferências para os Estados, DF e Municípios fica em 50,46% da arrecadação geral.

Estes números refletem o que a Constituição Federal contempla. No inciso 1º do artigo 212 explicita:

§ 1.º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

Há de se recobrar que, independente da arrecadação absoluta dos Municípios, Estados e Distrito Federal reflete a dinâmica econômica regional. Constitucionalmente existe uma porcentagem mínima para gastos com educação, que por sua vez sofre disparidade se considerados os repasses da União para os Estados e Municípios. (BRASIL, 2009)

Já não se pode dizer o mesmo dos anseios de cada população, pois em relação à educação pública, há um gasto mínimo contemplado pela Constituição. Inclusive o repasse dos tributos União não tem sintonia com os anseios políticos locais.

O poder político da União em detrimento dos outros entes federativos vai além de uma asserção empírica como fora demonstrado até aqui. Ela é a todo o momento *a priori*, i.e., passível de entendimento teórico e constatação pelo método dedutivo.

A própria Constituição da República de 1988 vislumbra este federalismo de departamento. Não há um poder constituído para os Estados de forma que se organizem e tenham autonomia sobre si. As políticas públicas estaduais devem orbitar as políticas públicas nacionais, essas últimas que desconsideram as diferenças econômicas entre as regiões e os Estados.

§ 3.º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação. (BRASIL, 1988)

O inciso 3º do artigo 212 da Constituição da República é normativa a respeito do trato com os recursos públicos. Conforme o gráfico dos Estados, o ensino obrigatório tem sua qualidade, a manutenção do sistema público de ensino, de forma planificada e igualitária.

Esta visão não é compartilhada por parte dos estudiosos na área da educação.

A municipalização ficou vinculada às negociações políticas entre os estados e municípios, sem que houvesse uma arena institucional para isso e/ou critérios claros de repasse de funções, de modo que este processo dependeu muito mais do jogo de poder federativo para além da política educacional em si. Dito de outro modo, não houve incentivos financeiros, gerenciais ou de democratização que

guiassem a relação entre os níveis de governo e sua necessária colaboração. (ABRUCIO, 2010, p.61)

Nesta citação, o entendimento sobre a dinâmica federativa é errônea. Uma República Federativa é um instrumento que em si permite políticas educacionais de todo os tipos. Tendo como referência a constitucionalidade da federação dos EUA, concomitantemente com o aspecto jurídico de intervenção dos Estados na União, os aspectos políticos das funções desenvolvidas dos poderes estaduais estão mais próximos do cotidiano das pessoas e onde os partidos, carreiras dos homens públicos e a vida política em geral são dominados ou influenciados. (GEBARA, 2010, p.18)

A municipalização é a intensificação das relações públicas em uma esfera mais próxima da população. No entanto, na realidade brasileira, a descentralização da educação pública é somente de ordem organizacional. Politicamente e administrativamente a centralização na esfera federal é antes de tudo constitucional, refletido na gestão dos recursos públicos.

Os incentivos financeiros e gerenciais também são previstos no artigo 211 citado neste trabalho monográfico. Abrucio de alguma maneira entende que a arena institucional, a República Federativa, não é a adequada. Certamente o regime federativo com o ideário de Hamilton, Madison e Jay, autores dos artigos federalistas que embasaram a constituição americana, não é compartilhada pelos críticos da descentralização da educação, como Abrucio. Ainda sim, tais críticas ao sistema vigente no Brasil não são válidas por desconsiderarem os antagonismos do federalismo americano do federalismo brasileiro. Não se pode considerar que não exista uma arena institucional, talvez não a idealizada pelos críticos. É justamente a centralização jurídica e política da União que é a vigente no Brasil. A municipalização da educação no Brasil é de uma República parcialmente federativa, por não compreender um federalismo fiscal ao federalismo jurídico-político. (CURY, 2010, p. 163 cf. ABRUCIO, 2010).

3. DOS IMPACTOS ECONÔMICOS: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

A história recente da humanidade mostra uma busca de disseminar conhecimento como instrumento emancipador. Primeiro de ordem espiritual, seguido de conhecimentos científicos. Estes conhecimentos científicos permitiram um aumento do bem-estar de muitos indivíduos. Ao mesmo tempo, as relações sociais nunca foram tão intensas, surgindo até antíteses do bem-estar através de movimentos políticos armados e revolucionários.

A despeito de todas problemáticas políticas, os estados tornaram-se obcecados em disponibilizar acesso à educação. Via de regra, há duas possibilidades de isto acontecer: no âmbito privado ou no âmbito público.

Em todas elas haverá uma coordenação de esforços, uma cadeia complexa de ações de muitos indivíduos agindo de maneira proposital para atingir o objetivo. Qualquer que seja a opção, uma vez constatada, os agentes agirão de forma que alcance os objetivos segundo seus preceitos.

Esta é o objeto de estudo da ciências econômicas: a ação humana. Numa célebre frase, Ludwig Von Mises diz que economia não lida com coisas e objetos materiais tangíveis, trata dos homens, suas ações e propósitos. Esta será a abordagem deste trabalho monográfico na investigação dos impactos econômicos da educação pública no Brasil, embasando-se teoricamente na praxeologia, ou estudo da ação humana. Tal pensamento científico é conhecido como Escola Austríaca de economia, surgido no século XIX ao fazer uma análise marginal e praxeológica únicos em seu tempo, no entanto foi um resgate da tradição do pensamento de origem católica e europeia continental de estudos econômicos dos escolásticos tardios da Universidade de Salamanca, na Espanha no período conhecido como “Século Dourado Espanhol”, de meados do século XVI até o fim do século XVII. (SOTO, 2005)

No contexto da educação pública brasileira após a Constituição da República, o objeto de estudo será a singularidade da sociedade em questão. Estabelece-se por meio de leis universais os impactos econômicos da universalização da educação no Brasil. Tais leis obedecem aos axiomas de modo que pela lógica de suas premissas

quaisquer implicações derivam delas mesmas. De maneira prática, o raciocínio analítico é meramente conceitual e dedutivo.

Ao estudar os impactos econômicos estaremos tratando de resultados de ações humanas, que podem ocorrer e deixar de ocorrer. Não apenas por conveniência, a ciência apriorística é a única que permite estudar algo tão complexo e que pode não estar “ao olho nu”, ou seja, passível de constatação empírica, que, por sua vez, deve estar suportada por uma base teórica que por si já é uma investigação coerente e científica fruto do raciocínio dedutivo.

A tarefa mais importante do raciocínio apriorístico é, por um lado, revelar tudo o que se pode inferir das categorias, conceitos e premissas e, por outro, mostrar o que não se pode inferir. Sua função é tornar claro e evidente o que antes era obscuro e desconhecido. (MISES, 1990, p.56)

O que poderia se esperar do esforço em tornar a educação no Brasil obrigatória? Como os entes da federação em conjunto com a sociedade civil irão se comportar neste cenário? Quais métodos são possíveis para auferir o êxito das políticas públicas educacionais? Seria possível uma análise que desconsiderasse qualquer mensuração e investigação dos resultados? Seria prudente esperar outro resultado do que o apresentado?

As respostas para estes questionamentos não seria possível se não considerarmos o método dedutivo permeando toda e qualquer investigação.

Serão tratados conceitos que exporão o raciocínio não somente deste trabalho, mas dos próprios conceitos em si. Não haverá indução por entender que tal método distorce a compreensão da realidade pela razão de que asserções não são passíveis de reflexões em conjunto com a própria natureza do objeto. A verdade não estaria à luz da razão, sendo somente uma visão fideísta do assunto.

Desta maneira, considerando todos os dados pertinentes, o conhecimento de como as instituições em questão estão organizadas em contemplar a educação pública, fazendo par com as ações dos agentes no cerne do estudo, este trabalho tem como meta expor a realidade além de uma abordagem historicista. O tempo

será a razão das ações humanas no espaço, os resultados das relações sociais e todo o seu propósito.

3.1. DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: A COMPULSORIEDADE DE UM BEM NÃO-ECONÔMICO

Tratar da educação pública é tratar de todo o arranjo dos sistemas de ensinos dos das esferas federativas para um fim claro: a obrigatoriedade dos ensinos básico, fundamental e médio em todo o território nacional:

Nos últimos anos, assistimos à ampliação da obrigatoriedade da educação. O texto original da Constituição de 1988 distinguiu o dever do Estado da obrigatoriedade, esta última aplicada ao indivíduo, sujeito do Direito. Estabeleceu, no *caput* do artigo 208, o dever do Estado para com a educação e, em seu inciso I, obrigava o indivíduo apenas ao ensino fundamental, posteriormente definido como de oito anos de duração pela Lei nº 9.394/1996 (a LDB). Posteriormente, o texto constitucional foi alterado primeiro pela Emenda Constitucional nº 14/1996, que tornou mais precisa a redação da versão original, eliminando uma imprecisão que estendia a obrigatoriedade aos maiores de 14 anos. (OLIVEIRA, 2007) Mais recentemente, a obrigatoriedade foi alterada por meio da Lei nº 11.114, de 16/05/2005, que estabeleceu o início do ensino fundamental aos seis anos e, em seguida, pela Lei nº 11.274, de 06/02/2006, que estabeleceu o ensino fundamental de nove anos. Finalmente, com a Emenda Constitucional nº 59, de 11/11/2009, estabeleceu-se a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos 17 anos, abrangendo a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio. (PORTELA DE OLIVEIRA, 2010, p. 9 cf. ABRUCIO, 2010)

Para compreender os impactos da obrigatoriedade e acesso irrestrito ao sistema público de ensino, há de se considerar pontos cruciais no comportamento dos indivíduos e as interações sociais propositadas.

Considerando a sociedade brasileira, o acesso irrestrito à educação tem o intuito claro de possibilitar o aumento do bem-estar individual e é previsto na Constituição da República. A compulsoriedade é visto como “direito garantido”:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

A promoção da educação como dever do Estado deve ser incentivada com a colaboração da sociedade para fins individuais de melhoria do aspecto humano e social.

Surgem dois problemas práticos. Primeiramente, como auferir a melhoria do aspecto humano e social de uma a pessoa, sendo que ela terá um valor subjetivo e individualizado do ensino, assim como o proveito, e que a única opção dela se restringe em ter educação a qual tem acesso irrestrito, a pública, sendo a privada sujeito à oferta no mercado?

A segunda pergunta é mais simples e que pode ajudar a responder a questão anterior: como ofertar uma educação para todos e que atenda aos anseios históricos e constitucionais de melhoria do bem-estar da sociedade brasileira?

Há de se considerar tudo o que fora abordado até aqui sobre a educação pública no Brasil. Ainda sim, a análise que se faz do serviço público é universal e baseado na ação humana, precisamente da ação dos brasileiros quanto à universalização da educação.

Supondo que a oferta da educação pública seja plena, para que ocorra tal fato, ter-se-á tributado o suficiente para custear o serviço. Da tributação, independente da quantidade monetária, o que poderia ser usado para outros fins ter-se-á custeado o que é compulsório. Se o ensino atendesse as expectativas de cada pessoa em melhorar seu bem-estar, logo não haveria de ser obrigatório. Além disso, como se pode admitir o pleno desenvolvimento de uma pessoa, bem como seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho se não há a possibilidade de uma aferição individual e que este indivíduo não possua outra opção tão quanto acessível quanto os sistemas públicos disponíveis?

Estamos diante de uma situação injusta, sendo que a tributação lhe serviria para atender suas necessidades, porém o indivíduo não carrega consigo a chance de optar por algo que de fato atenderia seus anseios em relação ao que dispõe dos sistemas público comparativamente.

Mesmo se por pressões políticas o indivíduo tivesse suas reivindicações atendidas, teríamos então um favorecimento individual de um bem público. Se o contrário, reivindicações políticas fossem atendidas e tivesse pressão sobre outro indivíduo, o bem-estar seria uma imposição. Ou melhor, a pessoa se desenvolveria pré-moldado, como um agente social e econômico passivo. Seria o estágio derradeiro de uma oferta de educação pública plena o não êxito de seus propósitos.

Para entender de maneira completa, joga-se luz sobre a tributação. Essencial para a manutenção do sistema público, ela é representação monetária da produção individual confiscada pelos entes federativos. Considerar aqui as problemáticas políticas quanto à tributação seria desviar o foco da representação exata e implicações práticas para a sociedade: são recursos obtidos em um ambiente econômico, onde as interações sociais propiciaram um intercâmbio de produção em que as pessoas inseridas buscavam atender seus desejos. Os recursos foram retirados do mercado.

3.1.1. Considerações sobre o mercado

Há de se definir exatamente o que é um ambiente de mercado. Apesar das inúmeras abordagens ideológicas das escolas de pensamento como a Marxista, Fabiana e Frankfurt, o mercado é tratado pela Escola Austríaca de maneira objetiva:

A economia de mercado é o sistema social baseado na divisão do trabalho e na propriedade privada dos meios de produção. Todos agem por conta própria; mas as ações de cada um procuram satisfazer tanto as suas próprias necessidades como também as necessidades de outras pessoas. Ao agir, todos servem seus concidadãos. Por outro lado, todos são por eles servidos. Cada um é ao mesmo tempo um meio e um fim; um fim último em si mesmo e um meio para que outras pessoas possam atingir seus próprios fins. (MISES, 1990, p. 360)

Neste ambiente as pessoas agem por meio de incentivos. É um processo impulsionado pela interação social de vários indivíduos. Não pode ser visto como determinante social, muito pelo contrário. Somente determinada estrutura social, não considerando certas limitações políticas, permite uma economia de mercado.

Ainda mais:

Desde que se começou a estudar sistematicamente economia ou economia política, têm estado todos de acordo com a idéia de que a tarefa deste ramo do conhecimento é investigar os fenômenos do mercado, isto é, a determinação da relação de troca dos bens e serviços negociados no mercado, sua origem na ação humana e seus efeitos nas ações posteriores. Toda ação é motivada pelo desejo de suprimir um determinado desconforto. Pouco importa, para a ciência da ação, a maneira pela qual as pessoas qualificam esse desconforto do ponto de vista fisiológico, psicológico ou ético. (MISES, 1990, p.325)

É também através do mercado que a União, os Estados e Distrito Federal e Municípios financiam seus sistemas públicos via tributos.

Através da praxeologia, o estudo da ação humana, os tributos representam uma interferência na ímpar na sociedade brasileira. Parte da produção é confiscada do mercado e vai para os governos que por sua vez ofertam serviços públicos, incluindo a educação. No mercado, os indivíduos trocam bens e serviços sendo eles guiados por incentivos em suprimir determinado desconforto, valorando subjetiva e individualmente. O tributo incide nessas trocas e subtrai a riqueza, diminuindo a oferta.

Vale lembrar que a oferta de bens não atende toda a demanda. O mercado procura atender até sua capacidade, dentro de um sistema de preços - lucro ou prejuízo aos ofertantes - que sinaliza qual atividade econômica está gerando valor, i.e., atende de maneira mais eficiente a demanda. A escassez é uma situação:

[...] verificada constantemente, em relação à grande maioria dos bens tendo como resultado inevitável que parte das necessidades existentes terá que permanecer desatendida. Não nos referimos aqui aos artigos de luxo, pois no caso destes a situação acima é automática. Ocorre que as peças de vestuário mais elementares, as moradias mais comuns, os víveres mais generalizados e outros artigos também fazem parte dessa categoria de bens. Mesmo terras, pedras, retalhos e refugos, via de regra, não se encontram disponíveis em quantidades tais que se consiga atender a todas as necessidades existentes. (MENGER, 1983, p. 269)

O cerne da tributação está na limitação de escolha da sociedade brasileira. Os impostos, taxas de todos os tipos, regulamentações e contribuições compulsórias à

República Federativa efetivamente aloca parte da riqueza dos indivíduos para fins de políticas públicas.

As políticas públicas por sua vez não compreendem o ambiente de competição que é o mercado. Não há sinais claros de satisfação dos indivíduos quanto aos serviços que estão obrigados a pagar. A compulsoriedade da educação é o distanciamento desta interação social dinâmica do mercado: não há opção equivalente ao valor do tributo para ser gasto nem mesmo com outro serviço equivalente.

3.2. DA EDUCAÇÃO: A TRANSFORMAÇÃO DE UM BEM ECONÔMICO EM NÃO ECONÔMICO

A educação pública no Brasil tende à oferta plena. O acesso universal é um objetivo de todas as esferas governamentais. Então se pode aceitar que esta oferta não conseguirá atender às necessidades dos brasileiros por desconsiderar estas mesmas necessidades.

Se a iniciativa pública conseguisse garantir acesso irrestrito à educação, este seria uma contradição. Não que as políticas públicas não pudessem estabelecer plena oferta, mas sim do bem em questão, a educação.

A questão não é mais a tributária, como visto anteriormente. Certamente é importante para entender a dinâmica e os impactos econômicos, porém, tudo é apenas consequência, aplicação prática do que é fundamental.

E o fundamento da incapacidade de oferta plena de educação está na natureza do ofertante: a república. Novamente, considerar as problemáticas políticas é desnecessário e prejudicial para o entendimento correto. A natureza da república independe do aspecto político.

A república é, etimologicamente, a “coisa pública”, o que é de apropriação de todos. Costuma-se ser objeto de estudo o estado para analisar políticas públicas. Todavia, aqui o estado deve ser compreendido como algo anterior à forma de

governo, ou seja, a ação política. A república é uma apreensão que se sucede da ação política. Não importa se é monarquia, estado de direito, ditadura ou democracia. Todas as formas de governo apreendem a república e suas amálgamas. (ARISTÓTELES, 2004, p 188)

Tornar a educação pública significa a apropriação da educação por todos. Se o conhecimento é construído interiormente, i.e., individualmente, a educação como bem público não compreende esta interioridade. Externar o que só pode ser construído interiormente é, na melhor das hipóteses, condicionamento de algo já construído e estabelecido pela sociedade. O condicionamento, portanto, é uma consequência direta, e tem seu efeito prático o nivelamento pelo menor denominador comum.

A universalização da educação pública na República Federativa do Brasil é exatamente isso. Estender a todos o acesso à educação é transformar um bem econômico, o conhecimento, em um bem não econômico. Não apenas isso, mas a descaracterização do federalismo ao centralizar a administração das políticas públicas na esfera da União.

Bem econômico na perspectiva austríaca é quando a demanda pelo bem em qualquer hipótese é maior que a oferta e sendo assim objeto da economia humana. Este fenômeno ocorre quando as pessoas que, mesmo na qualidade de membros de sociedade, continuam a procurar seus interesses particulares. (MENGER, 1983, p.270)

Estes bens econômicos só o são por possuírem valor de troca, i.e., um indivíduo dispõe-se de bem econômico que possui para obter outro do mesmo valor de outro indivíduo. "o que não tem valor (de troca) não pode ser riqueza. Essas coisas não fazem parte da Economia Política." (SAY, 1803, p.2 apud MENGER).

A educação por ser um bem econômico, portanto, ser objeto de troca, sendo que sua demanda é maior que a oferta, poderia explicar a universalização da educação pública no Brasil, que a tornaria em um bem não econômico sem necessidade de contrapartida, i.e, perdendo o valor de troca.

Ocorre que, ao tornar a educação em um bem não econômico, isso implica necessariamente em um regresso cultural da sociedade. A educação que uma vez tinha valor e possibilitava alcançar maior bem-estar, a oferta irrestrita agora não possui os sinais implícitos de perda de valor. Perda, pois o valor que antes possuía era por ser um bem econômico. Em Menger:

[...] os progressos dos homens no conhecimento do nexos causal das coisas com seu bem-estar humano, fazendo com que surjam novos usos dos bens em questão. [...] trata-se, no caso, de fenômenos que costumam acompanhar a transição dos homens de uma fase cultural inferior para um estágio superior; com isso, conclui-se que, com o advento do progresso cultural, os bens não econômicos têm a tendência de se transformar em bens econômicos, e isso, sobretudo, pelo fato de que um dos fatores que no caso influem -a demanda humana -sofre aumento, em decorrência do progresso cultural. Se a isso se acrescer ainda a diminuição das quantidades disponíveis dos bens em questão, nada mais natural do que ocorrer o seguinte: bens cuja quantidade disponível, em estágio cultural anterior, superava em muito a demanda humana e, portanto, eram bens não econômicos, com o correr do tempo transformaram-se em bens econômicos. (MENGER, 1983, p. 274).

O poder transformador dos sistemas educacionais públicos, agora universalizados, perde-se assim que a oferta atinja plenamente sua demanda.

Pela lógica, se há abundância na oferta de educação na sociedade, esta é considerada uma sociedade culturalmente superior. A contradição com a realidade brasileira é flagrante, pois a universalização tem como meta atingir uma sociedade culturalmente superior, que tenha padrões elevados de bem-estar, porém transformando um bem econômico em não econômico. Em outras palavras, tornando artificial o desenvolvimento da sociedade.

O Brasil dispõe então de sistemas educacionais públicos que não condizem com a realidade cultural-econômica. “Enquanto em um país culturalmente subdesenvolvido o ensino primário representa um bem econômico, o mesmo não acontece no caso do país desenvolvido, onde o ensino primário é abundante, superando até a demanda da população.” (MENGER, 1983, p. 275)

O acesso irrestrito à educação se dá às duras penas, pois o bem-estar da sociedade é posto como um desafio à educação. Cobram-se tributos que diminuem o bem-estar da sociedade, em contrapartida transforma um bem econômico em um não econômico. Perde-se duas vezes, pois a riqueza produzida pelo mercado, que promoveria o bem estar, é subtraída para custeio da universalização da educação. Esta riqueza uma vez subtraída, na melhor das hipóteses, tem condições mínimas, conforme visto até então, de promover o bem-estar agora mais necessário que antes.

Ainda sobre a educação compulsória como poder transformador e promovedor de bem-estar, além de incoerente, há sensível incompreensão dos indivíduos na sociedade. Mises argumenta:

Também se afirma freqüentemente que o fracasso do homem pobre no processo de competição é causado por sua falta de instrução. Só pode haver igualdade de oportunidade, costuma-se dizer, quando a educação, em qualquer grau, se torna acessível a todos. Prevalece hoje a tendência de reduzir as diferenças entre as pessoas a diferenças de educação, negando-se a existência de diferenças inatas como a inteligência, a força de vontade e o caráter. Geralmente não se percebe que a educação nunca pode ser mais do que uma doutrinação de teorias e idéias já conhecidas. A educação, qualquer que seja o seu benefício, é transmissão de doutrinas e valores tradicionais. É, por necessidade, conservadora; produz imitação e rotina, e não aperfeiçoamento e progresso. (MISES, 1990, p. 433 – 434)

Tal argumento também implica diretamente na crítica à centralização e cooperação entre os entes federativos no Brasil. Conforme abordado nos capítulos anteriores, existe uma concentração administrativa e legal no que tange a educação pública na União e prevista na Constituição da República, cooperação técnica entre os entes e equalização da oferta pública em todo o território nacional em detrimento de uma potencial oferta adequada em todas as Unidades Federativas.

Fora observado que não há autonomia dos Estados. A despeito das questões políticas de soberania nacional – o que seria um atraso ao pensamento reduzir questões internas e individuais num discurso nacional-socialistas – uma educação que pertença a todos esbarra em uma inconveniência social:

que nada inspira menos confiança do que algo cuja posse é comum a muitas pessoas. Damos exagerada importância ao que propriamente nos pertence, ao passo que só consideramos as propriedades comuns em proporção a nos interesse. (ARISTÓTELES, 2004, p. 40).

A União é a esfera em que se concentram os maiores encargos com a educação e em que todos os cidadãos brasileiros teriam poder político. A educação pública como bem não econômico é a expressão máxima da proposição aristotélica em qualquer âmbito social.

Considerar tudo que fora exposto permite caracterizar a educação pública universal como algo prejudicial para econômica, além de inócua socialmente. No entanto, não permite estender essa proposição a sua totalidade. Isso significa que, o sistema público de educação no Brasil não pode atingir seus objetivos, mas não impede que em algum momento uma fração desta oferta plena logre seus objetivos.

A possibilidade se deve a diferenciação da qualidade do bem não econômico. E é exatamente o que acontece com algumas instituições educacionais públicas. Goza-se de prestígio e estima entre a população alguma instituição pública que supre a adequadamente a demanda em qualidade.

Nestas instituições públicas verifica-se alta competitividade no acesso:

pelo fato de haver certas quantidades parciais atendendo melhor, ou de maneira mais completa, as necessidades existentes, pode acontecer que essas passem a transformar-se em bens econômicos, permanecendo como bens não econômicos as quantidades que não possuem essa qualidade superior. (MENGER, 1983, p. 276)

Nestes locais, admite-se quem tem melhor qualificação, o que garante o prestígio. A qualificação dos alunos nestas instituições, como se espera, fora conseguida ou no mercado de educação ou em outra instituição pública de excelência. E que, por sua vez, deve ter tido algum tipo de educação familiar superior para ter ingressado na instituição pública de excelência. Se formos ao radical, fatalmente constataremos que a família que possuía maior bem-estar, e não necessariamente maior escolaridade, que possibilitou o ingresso dos filhos em tais instituições. E nem poderia ser diferente, pois como já estudado aqui, a educação

como bem econômico é correspondente a qualquer oferta no mercado que tenha valor equivalente. Ainda sobre a distinção das qualidades e quantidades:

a razão que diversifica os bens em econômicos e não econômicos permanece a mesma: no caso das quantidades de bens de qualidade superior, trata-se de bens econômicos pelo fato de sua demanda superar a oferta; ao contrário no caso dos bens de qualidade inferior, estes estão disponíveis em quantidade superior à demanda (demanda que não pode ser suficientemente atendida pela disponibilidade dos bens de qualidade superior), razão pela qual continuam sendo bens não econômicos. Como se vê, não se trata, no caso, de exceção em relação aos princípios enunciados, mas antes de confirmação dos mesmos. (MENGER, 1983, p. 276)

Não há qualquer possibilidade de tratar a educação como um bem naturalmente não econômico. Ele na verdade nunca será a não ser artificialmente. Primeiro as definições estariam deturpadas: ofertar educação precisa de espaço físico, funcionários e professores, investimento e manutenção. Por isso os tributos para financiamento.

3.3. A CRÍTICA DA MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Segundo que mesmo com a oferta de educação pública plena, virtual ou real, não extingue a oferta de educação privada.

O cerne não é tratar educação como “mercadoria”. Os críticos da educação como bem econômico e a favor da universalização da educação denunciam a “mercantilização da educação” como entrave à transformação sócio-econômica, que para esses críticos se baseiam na doutrina marxista.

Mercadoria em Karl Marx é qualquer objeto que por si confere valor-de-uso e valor-de-troca, sendo as distinções entre eles e de ordem qualitativa e quantitativa, respectivamente.

Do valor-de-uso de uma mercadoria seria ter uma utilidade ditada pela qualidade que ela em tese teria, sendo assim:

esta utilidade nada tem de vago e de indeciso. Sendo determinada pelas propriedades do corpo da mercadoria, não existe sem ele. O

próprio corpo da mercadoria, tal como o ferro, o trigo, o diamante, etc., é, conseqüentemente, um valor-de-uso, e não é o maior ou menor trabalho necessário ao homem para se apropriar das qualidades úteis que lhe confere esse carácter. Quando estão em causa valores-de-uso, subentende-se sempre uma quantidade determinada, como uma dúzia de relógios, um metro de tecido, uma tonelada de ferro, etc. Os valores-de-uso das mercadorias constituem o objecto de um saber particular: a ciência e a arte comerciais. Os valores-de-uso só se realizam pelo uso ou pelo consumo. Constituem o *conteúdo material da riqueza*, qualquer que seja a forma social dessa riqueza. (MARX, 1974)

A noção de educação como mercadoria de valor-de-uso é, na realidade, o que se sustenta a oferta pública irrestrita. A educação por si lhe confere status transformador social e promovedor de bem-estar. Certamente, utilizar o argumento de mercantilização da educação como crítica a existência de educação privada mesmo com a plena oferta pública seria uma *contractio in adjecto*, pois a praxeologia explica que a satisfação dos indivíduos não estaria sido garantida apenas pela oferta pública, pelos motivos já estudados aqui. Desta maneira, a educação naturalmente não lhe confere valor-de-uso por si e não poderia ser tratado como mercadoria a não ser que este fosse transformado em um bem não econômico.

Em Menger, constata-se que a diferenciação do bem econômico e não econômico é a maior demanda do bem que a oferta e vice-versa. Em Say e toda a Escola Austríaca, a noção de valor fora constatado como sendo subjetivas e de acordo com as necessidades individuais. Da valoração do bem econômico as trocas seriam equivalentes ao custo de não mais possuí-las, sendo que um bem que um indivíduo deseja adquirir vale o tanto quanto for necessário para que ele ofereça outro bem que outro indivíduo deseja para que este deixe de possuir, consumando assim as trocas em ambiente social chamado mercado.

Em Marx, onde repousa a crítica de “mercantilização”, ou seja, o que se entende dessa doutrina como tratamento da educação como bem econômico, há o valor-de-troca da mercadoria, em ambiente onde ocorrem as trocas, já dito:

O valor-de-troca surge, antes de tudo, como a relação *quantitativa*, a proporção em que valores-de-uso de espécie diferente se trocam entre si, relação que varia constantemente com o tempo e o lugar. O

valor-de-troca parece, portanto, qualquer coisa de arbitrário e de puramente relativo; um valor-de-troca intrínseco, imanente à mercadoria. (MARX, 1974)

O que Marx diz como arbitrário e puramente relativo é necessariamente o método de crítica dele para o valor-de-uso, que assumiria relação qualitativa entre as mercadorias.

Em Marx (1974), “na sociedade burguesa, em virtude de uma *fictio juris* econômica, qualquer comprador é considerado como possuindo um conhecimento enciclopédico das mercadorias.”

Teria que considerar esta asserção se considerar que as pessoas de alguma maneira conhecem a utilidade e disponibilidade de antemão. Embora a onisciência do valor-de-uso pelas pessoas seja questionada, o que caracterizaria os indivíduos como *homo oeconomicus* , isso sequer é considerado pela praxeologia. O preço dos bens serviria exatamente para exprimir um valor que alguém estaria disposto a pagar daquilo que o indivíduo assume conhecer. No entanto, para Marx, isso seria arbitrário e puramente relativo. Certamente é relativo, pois se considera o mercado, ou no contexto do autor, a sociedade burguesa, como um corpo social onde indivíduos exercem livremente suas trocas valorando individualmente qualquer bem econômico compreendo o entendimento individualmente. Isso é relativo porém, não é arbitrário, como presumir que as mercadorias sejam necessariamente bens econômicos simplesmente pela finalidade em si. De qualquer maneira, o pensamento marxista condiciona que existe uma finalidade pré-estabelecida para todos os bens e não permite compreender as diferenças flagrantes entre os indivíduos da sociedade e suas disponibilidades.

Não apenas isso. A inventividade, criatividade, necessidades gerais sequer seguem algum conhecimento enciclopédico, mas sim o ditam. O comprador, a pessoa que anseia por educação, que vê sua escolha reduzida pela compulsoriedade, estará se sujeitando, especificadamente o que seria a crítica à liberdade de escolha - a concepção de que alguém, no caso Marx ou qualquer outra pessoa, teria a onisciência do valor-de-uso intrínseco das mercadorias – em um

ambiente em que o bem econômico foi universalizado, a ter a educação “mercantilizada”.

A ação humana já sofre uma indução.

O que levou Marx a formular sua doutrina sobre ideologias foi o desejo de solapar o prestígio da ciência econômica. Marx tinha plena consciência da sua incapacidade para refutar as objeções levantadas pelos economistas quanto à praticabilidade dos projetos visionários dos socialistas. (MISES, 1990, p. 110)

Sendo assim, a compulsoriedade explicada pela visão de Karl Marx sobre os bens e idealização dos indivíduos e das relações sociais, Celeti argumenta que a não há autorrealização possível se as potencialidades individuais servirem ao tecnicismo ou à prática de uma conduta social previamente estabelecida por uma educação ideológica. (CELETI, 2010, p. 43)

Nenhuma inconsistência ideológica pode proporcionar uma solução satisfatória, ou seja, uma solução para os problemas que os fatos da realidade nos apresentam. O único efeito das ideologias contraditórias é esconder os problemas reais e, conseqüentemente, impedir as pessoas de encontrarem a tempo a política adequada para resolvê-los. (MISES, 258, p. 258)

4. DOS IMPACTOS ECONÔMICOS: DA TEORIA À CONSTATAÇÃO EMPÍRICA

Por todo o Brasil é imperativo o tema desemprego. As políticas públicas, das Municipais às da União, sempre pautam a geração de empregos como garantidor de maior nível na qualidade de vida e de arrecadação pública. Do abastecimento de água e energia, passando por isenções e incentivos fiscais, à manutenção do serviço de saúde e educação: das políticas públicas, os objetivos delas serão sempre os mesmos.

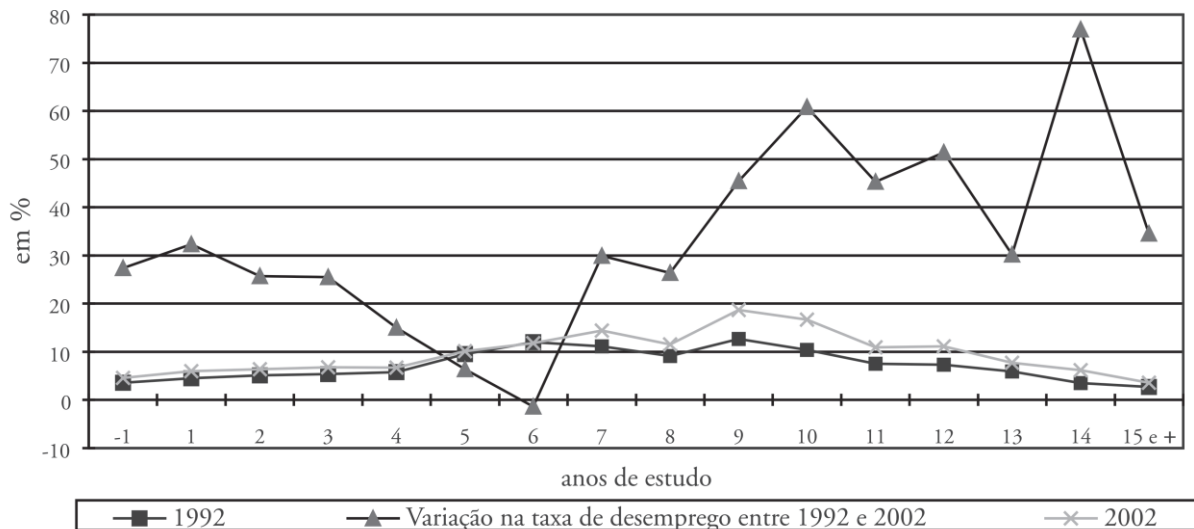
No entanto, nenhuma dessas políticas tem mais importância quanto à melhor qualidade de vida quanto à educação pública. Independente do ponto político que se observe ou do método utilizado, assim como os fins – geração e distribuição de renda, acessibilidade de produtos e serviços, transferências de renda (BRASIL, 2004) – o acesso universal à educação pública como transformador social e econômico é o meio defendido pelas políticas para atingir seus objetivos.

A relação entre a educação e emprego para as políticas públicas é mais que correlacional. A ciência econômica estabelece a causalidade entre educação e emprego. Um maior dinamismo econômico é observado pelo maior dinamismo do emprego do capital humano, e sua absorção no mercado geral sendo um indicativo de prosperidade.

Sendo assim, o capital humano disponibilizado atenderia as exigências do mercado pois este último retribuiria ao capital em um nível adequado para a manutenção desta disponibilidade. Em suma, uma sociedade com nível de escolaridade progressivamente elevado significaria que as exigências do mercado estariam sendo atendidas e que a dinâmica econômica estaria em uma trajetória virtuosa.

Infelizmente não é possível constar esta dinâmica virtuosa no Brasil. A ciência desta sentença, sendo a problemática desta monografia, é percebida não apenas teoricamente como fora feito até agora, mas passível de constatação empírica, ou seja, encontra-se na realidade da sociedade brasileira.

O que se observa é uma crescente variação do nível de desemprego justamente quando há maior escolaridade. Em artigo, Pochmann (2004) ilustra essa dinâmica:



Fonte: IBGE (PNAD) – Elaboração: SDTS/PMSP

Um acompanhamento da dinâmica do emprego por nível educacional [...] permite dar conta desta realidade. Em primeiro lugar, vale ressaltar a queda da participação no total de ocupados das pessoas com menos de 1 ano de instrução (analfabetas), de 17,9% para 10,7% entre 1992 e 2002. No extremo oposto, a participação daqueles com mais de 15 anos de estudo (curso superior completo) no conjunto dos ocupados salta de 5,1% para 7,4% ao longo do período. Enquanto existiam, no início da década de 1990, 3,3 milhões de trabalhadores com curso superior, 10 anos depois eram 5,8 milhões os trabalhadores formados, um acréscimo de 75%. (POCHMANN, 2004, p. 388)

Em um primeiro momento, é possível concluir que a o contingente de indivíduos escolarizados é maior que a demanda do mercado. De 1 a 6 anos de estudo, as variações nas taxas de desemprego entre os períodos foram decrescente, assumindo que a absorção do mercado de trabalho em função da escolaridade atingiu em 2002 o mesmo nível que 1992. De maneira prática, o sistema educacional conseguiu suprir a demanda do mercado por indivíduos com até 6 anos de estudo com a mesma eficiência de uma década atrás.

De maneira objetiva, a melhor situação entre os períodos de plena universalização da educação foi conseguir o mesmo desempenho no que compete o

ensino fundamental. Quanto maior escolaridade, maior se apresentou a ineficiência, não conseguindo suprir ao menos o mesmo nível de 10 anos atrás. Esse fenômeno é mais que um desvio do objetivo, mas sim um efeito-colateral.

Na ânsia da universalização da educação, esta não apenas falha de maneira miserável, mas introduz uma distorção onde os indivíduos mais escolarizados não conseguem postos de trabalho nem quando se considera o mesmo nível de demanda no primeiro período em 1992.

Quanto à questão da escolaridade, percebe-se que as taxas de desemprego se elevaram a um ritmo mais rápido justamente para os níveis de maior escolaridade entre 1992 e 2002. Para os segmentos com 14 anos de estudo, a desocupação cresceu 76,9%, 3 vezes a mais que o ritmo de crescimento do desemprego para os segmentos educacionais com até 3 anos de estudo. (POCHMANN, 2004 p. 387)

No entanto, essa realidade não surpreende se adotarmos a teoria econômica da Escola Austríaca. Isso já fora previsto pela natureza do bem não econômico que é o serviço público de acesso irrestrito.

Essa dinâmica do mercado de trabalho está atualizada. De acordo com o estudo *Education At a Glance* da OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2011) atualiza este fenômeno adverso. Das pessoas entre 25 e 64 anos, as taxas de desempregos são maiores para quem possui ensino médio que para quem tem o ensino fundamental. Em 2007, o desemprego desses indivíduos com ensino médio foi de 7% contra 5,6% de quem cursou até o ensino fundamental. Em 2009, a diferença de desempregados com mais de 9 anos de estudo foi 26,3% maior de quem tinha até 8 anos de estudo, permanecendo a mesma dinâmica desde 1992. (OCDE, 2011, p. 132)

Desta faixa de idade, se assume então que a escolaridade dos indivíduos esteja consolidada e que sua absorção no mercado de trabalho seja mais regular que os ingressantes dos 15 aos 24 anos.

E é entre os jovens entre 15 e 24 anos, as raízes dessa distorção educacional se tornam evidentes. Os níveis de desemprego de quem acabaram de se

escolarizar, tendo o ensino mais atualizado que o grupo analisado anteriormente, são os mais altos de toda a população do Brasil:

Levantamento apresentado [...] pelo instituto revelou que a maior parte das pessoas que estão fora do mercado, apesar de se esforçarem para integrá-lo, está com idade entre 18 e 29 anos. Embora esse grupo responda por somente cerca de 30% da amostra do instituto, perfazem 54% dos desempregados. A pesquisa detectou que 45% dos que não estão trabalhando procuram uma vaga há mais de seis meses. Dentro deste grupo, quase um quarto das pessoas está na condição de desempregado há mais de um ano. (IPEA, 2011)

Sendo a oferta de postos de trabalhos insuficientes para esta demanda, o fator remuneração não seria um empecilho às contratações, pois 40% deste grupo de pessoas aceitariam trabalhar por valor igual ou menor que o salário-mínimo vigente durante a pesquisa – de R\$ 510. (IPEA, 2011)

O sistema educacional brasileiro, portanto, não cumpre seu papel de transformador econômico e social como esperado. Além disso, cria uma distorção clara que contraria as expectativas teóricas, constitucionais e administrativas. Dos objetivos da universalização da educação no Brasil, no geral, não são alcançados desde sua constitucionalização em 1988, na realidade se distancia criando um contingente de pessoas com muitos anos de estudo que não absorvidas pelo mercado de trabalho. Reciprocamente, o mercado no geral não é transformado pela alta oferta de pessoas escolarizadas.

CONCLUSÃO

Este trabalho monográfico se conclui ilustrando o atual panorama da educação pública no Brasil, bem como o seu desenrolar histórico, como sendo danoso ao desenvolvimento econômico ao não compreender as raízes das relações sociais. O que era um empreendimento livre e religioso, a educação tornou-se um instrumento da ideologia por quem controlasse o estado. Dos tempos de domínio da Coroa Portuguesa, a primeira reforma educacional é exemplo dos sucessivos fracassos que ocorreriam até o Brasil República, em 1889 em diante. Pela condução política centralizada e megalomaniaca, com intenções claras de universalização rumo à obrigatoriedade, em contraste com as instituições de ensino nos primeiros séculos de Brasil Colônia, a sociedade brasileira fora restringida de uma oferta educacional mais ampla e condizente.

Os custos sempre foram altos. A compulsoriedade, conforme demonstrado, resulta em saldo duplamente negativo. Mesmo considerando plena oferta pública, virtualmente a partir de 1988, os custos para financiar esta oferta restringem imediatamente o bem-estar e impossibilita acesso alternativo à educação. A Escola Austríaca de pensamento econômico elucida as ações individuais e seus impactos nas relações sociais de trocas de maneira universal, histórica e atualmente.

A educação fora alçada como panacéia para os males do Brasil. Enquanto isso, a teoria econômica austríaca explica o contingente de pessoas com escolaridade e sem oportunidades no escasso mercado de trabalho é resultado claro da falha das políticas públicas educacionais. Jovens adultos com mais escolaridade que seus pais, mas incapazes sequer de ter um posto de trabalho que lhes dêem acesso à riqueza compatível com a escolaridade de seus pais. Ilustra isso as taxas de desemprego no Brasil ser maior para quem tem mais anos de estudo, o único entre os países da OCDE.

Por fim, a investigação sobre a sociedade brasileira e o atual sistema público de educação através da perspectiva liberal-clássica é a única possibilidade para discutir de maneira plural e com compromisso pela ciência, pela busca de um debate

honesto que possa efetivamente lançar novas bases econômicas e políticas que reflitam em um desenvolvimento contínuo e permanente do corpo social brasileiro.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. CURY, Carlos Roberto Jamil. Referências gerais sobre o regime federativo no Brasil. In. PORTELA DE OLIVEIRA, Romualdo. (Org.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a Diversidade*. Brasília: UNESCO, 2010.

AMARAL, GILBERTO LUIZ DO. *Carga tributária brasileira em 2009*. IBPT – Instituto Brasileiro de Planejamento Tributário, 2010.
<<http://www.ibpt.com.br/img/publicacao/13854/186.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2011

ARISTÓTELES. *Política*. São Paulo: Martin Claret, 2004 (Coleção A Obra-Prima de Cada Autor).

BASTOS, Rodrigo Almeida. *A Ordem Sagrada da República*. Apresentado no II Seminário Interpretar Arquitetura. Belo Horizonte, Novembro de 2005.
<<http://www.ifch.unicamp.br/ciec/revista/artigos/dossie6.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2011

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro: 1937. Não paginado. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em: 06 nov. 2011

_____. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro: 1967. Não paginado. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm>. Acesso em: 06 nov. 2011

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988. Não paginado. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 06 nov. 2011

_____. *Decreto Nº 5.209 de 17 de Setembro de 2004*. DF: Casa Civil, 2004 -
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5209.htm>. Acesso em: 06 nov. 2011

_____. *Transferências de recursos federais para os Estados/ Municípios*. DF: Controladoria Geral da União, 2009

<<http://www.portaltransparencia.gov.br/PortalTransparenciaListaUFs.asp?Exercicio=2009&Ordem=1>>. Acesso em: 06 nov. 2011

_____. *Arrecadação de tributos federais de 2009*. DF: Receita Federal do Brasil, 2009a

<<http://www.receita.fazenda.gov.br/Historico/Arrecadacao/PorEstado/2009/default.htm>>. Acesso em: 06 nov. 2011

_____. *Receitas Primárias do Governo Central*. DF: Tesouro Nacional, 2011

<<http://tesouro.fazenda.gov.br/hp/downloads/resultado/Tabela2.xls>> Acesso: em 06 nov. 2011

_____. *Despesa da União*. DF: Tesouro Nacional, 2011a

<http://www.tesouro.fazenda.gov.br/contabilidade_governamental/execucao_orcamentaria_do_GF/Despesa_Grupo.xls>. Acesso em: 06 nov. 2011

CASTRO, Jorge Abrahão de. *Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil: 1995-2005*. Educ. Soc. [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 857-876.

CELETI, Filipe Rangel. *Educação não obrigatória: uma discussão sobre o estado e o mercado* 93 f.; 30 cm. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011.

GEBARA, Gassen Zaki. *O constitucionalismo nos Estados Unidos da América: das treze colônias à República Federativa Presidencialista*. UNIGRAN: 2010

<http://www.unigran.br/revistas/juridica/ed_anteriores/23/artigos/artigo04.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2011

HAMILTON, Alexander; MADISON, James; JAY, John. *O Federalista*. Brasília: Universidade de Brasília, 1984.

IPEA. Desemprego é fenômeno da população mais jovem, diz Ipea. *Revista Veja com Agência Estado*, São Paulo, 16 de fev. 2011,

<<http://veja.abril.com.br/noticia/economia/desemprego-e-fenomeno-da-populacao-mais-jovem-diz-ipea>>. Acesso em: 06 nov. 2011

MARX, Karl. *O Capital*, volume I. Tradução de J. Teixeira Martins e Vital Moreira Centelha - Promoção do Livro, SARL, Coimbra, 1974. Transcrição de Alexandre Linares, 2005 <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/index.htm>>. Acesso em: 06 nov. 2011

MATTOS, Luiz de. *Primórdios da educação no Brasil: o período heróico (1549 – 1570)*. Rio de Janeiro: Aurora, 1958

MENGER, Carl. *Princípios de Economia Política*. São Paulo: Abril, 1983

MISES, Ludwig Von. *Ação Humana: um tratado de economia*. 3. ed. Tradução: Donald Stewart Jr. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990. Original em 1949.

NUNES, Selene Peres Peres, NUNES, Ricardo da Costa. *Instituições orçamentárias: Uma agenda para reformas pós lei de responsabilidade fiscal*. Brasília: 2000. 80 p. <http://www.tesouro.fazenda.gov.br/Premio_TN/vpremio/sistemas/2siafpVPTN/osi.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2011

OCDE. *Education at a glance*. OECD Indicators. Paris: OCDE Publishing, 2011 <<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>>. Acesso em: 07 nov. 2011

PAIVA, José Maria de. *500 anos de educação no Brasil – organização Lopes, Eliane*. 3º Ed. 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007

POCHMANN, Marcio. *Educação e Trabalho: Como desenvolver uma relação virtuosa?* Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar – 19º Ed*. Campinas: Autores Associados, 2003

SEYFERTH, G. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. In: PANDOLFI, D. (Org.) *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

SOTO, Jesús Huerta de. *Escola Austríaca: Mercado e criatividade empresarial*. Tradução de André Azevedo Alves. Lisboa: Sintesis, 2005 (Causa Liberal) <http://www.jesushuertadesoto.com/art_lib_port/escola.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2011