



Texto para Discussão 038 | 2021

Discussion Paper 038 | 2021

Expansão e declínio da produção de economistas no Brasil: causas e implicações

Reinaldo Gonçalves

*Professor titular de Economia Internacional, Instituto de Economia-UFRJ.
reinaldogoncalves1@gmail.com*

This paper can be downloaded without charge from
<http://www.ie.ufrj.br/index.php/index-publicacoes/textos-para-discussao>

Expansão e declínio da produção de economistas no Brasil: causas e implicações¹

Novembro, 2021

Reinaldo Gonçalves

*Professor titular de Economia Internacional, Instituto de Economia-UFRJ.
reinaldogoncalves1@gmail.com*

Resumo

O desequilíbrio entre oferta de graduados e demanda de economistas (problema estrutural de excesso de oferta, estoques e fluxos) tem efeitos negativos sobre os indivíduos, as empresas e o país e, portanto, requer processos de ajuste e reestruturação produtiva. Para que isso ocorra é necessário que haja redução das falhas de mercado decorrentes de equívocos nas percepções e expectativas dos aspirantes ao ensino superior e de erros nas estratégias e condutas das organizações e empresas do setor. Cabe também a redução das falhas de governo que são o expansionismo não seletivo das políticas governamentais, bem como o viés acadêmico, a ineficiência alocativa e a rigidez operacional das organizações públicas de educação superior. A recomendação é interromper e reverter a dissolução expansionista e o viés quantitativista das últimas décadas. Os recursos públicos devem ser reorientados para outras áreas (educação básica, segurança, saúde etc.) e também focados na melhora da qualidade da educação superior. É o cenário “menos é mais”: menos quantidade (unidades escolares, cursos, professores, burocratas, vagas, ingressantes, matrículas e concluintes) e mais qualidade e adequação de habilidades e competências adequadas aos indivíduos e aos setores privado e público.

¹ Esse texto expande a discussão inicialmente apresentada em GONÇALVES (2021a). O autor se esforçou para evitar redundâncias, inclusive, textuais (autoplágio involuntário). Erros, omissões e redundâncias são de responsabilidade do autor.

Introdução

Esse texto examina as causas e implicações dos processos de expansão, desaceleração e declínio da produção de economistas no Brasil desde o início do século XX e, portanto, aprofunda a análise de GONÇALVES (2021a). Nos anos 1920 e 1930 houve a regulamentação das outorgas de diplomas de graduados e bacharéis em Ciências Econômicas. Seguiu-se, então, um longo período de, pelo menos, meio século de forte expansão da produção de economistas. Entretanto, no final dos anos 1960, renomado educador brasileiro já expressava preocupação quanto à dissolução expansionista da educação superior (TEIXEIRA, 1961, p. 3).² O fenômeno era particularmente evidente nos cursos de Economia cujos graduados estariam “inflacionando o mercado de diplomados” (TEIXEIRA, 1969, p. 87). O problema do excesso da oferta de economistas também foi claramente identificado em meados dos anos 1970 por um dos pioneiros da Economia da Educação no país: “os problemas de desequilíbrio entre oferta de graduados e demanda de economistas profissionais devem tornar-se cada vez mais sérios” (CASTRO, 1975, p. 553).

O problema estrutural do excesso de oferta era particularmente grave já que era baixa qualidade do ensino de Economia no país, pelo menos até, os anos 1970. Mesmo nas organizações de maior destaque havia déficit de docentes qualificados (BUENO, 1972, p. 32; CASTRO, 1975, p. 552; EKERMAN, 1989, p. 119; LOUREIRO, 1997, p. 8). Como observado por um dos fundadores do ensino de pós-graduação em Economia no país, o problema central decorria da “deficiência qualitativa e da superabundância quantitativa do ensino de economia nas universidades brasileiras” (SIMONSEN, 1966, 21).

² Anísio Teixeira (na época, diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, INEP-MEC) propõe algumas medidas para contenção da dissolução expansionista do ensino superior, inclusive, “limitação dos cursos a serem oferecidos pelas novas faculdades e universidades.” Segundo esse educador: “Está claro que tudo isto seria penoso, mas não se pode distinguir outro meio de criar as condições necessárias ao progresso e ao melhoramento dos padrões de ensino superior, ameaçados de diluição total em face da dissolução expansionista.” (Ibid. p. 4).

O problema era particularmente sério já que havia desequilíbrio entre oferta de graduados e demanda de economistas. Como solução para a crise de superprodução de mercadorias de baixa qualidade, propugnava-se o fechamento dos cursos de baixa e péssima qualidade e a expansão da pós-graduação focada na formação de docentes (Ibid.).³ O processo de ajuste iria se manifestar a partir da crise da dívida externa nos anos 1980 que causou desaceleração da produção de economistas. No entanto, o processo de ajuste se revelaria mais robusto a partir de meados da primeira década do século XXI quando era evidente o desequilíbrio entre oferta de graduados e demanda de economistas. Começou, então, o processo de declínio com a redução da oferta de graduados anualmente.

Nesse texto, na seção 1, após essa introdução, fazemos uma breve retrospectiva estatística sobre a evolução dos fluxos e dos estoques de economistas no país desde as primeiras décadas do século XX. Os anos 1920 servem como referencial em decorrência do Decreto No. 17.329 (28/05/1926) que estruturou os cursos superiores de Ensino Técnico Comercial de quatro anos, cujos concluintes tinham diploma de Graduados em Ciências Econômicas e Comerciais (Art. 11e).⁴ Na seção 2 analisamos os principais determinantes da expansão da produção de economistas no Brasil e a origem do problema estrutural do excesso de oferta. Na seção 3 examinamos os principais argumentos a respeito do processo de desaceleração e do declínio da profissão nas últimas décadas, com ênfase, pelo lado da oferta, no desequilíbrio de estoque (excesso de oferta) e no déficit de habilidades e competências da “caixa de ferramentas” do graduado e, muito

³ Em meados dos anos 1960 havia somente duas organizações com cursos de mestrado em Economia: a Escola de Pós-graduação em Economia da Fundação Getúlio Vargas no Rio de Janeiro e a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (Ibid., p. 24).

⁴ No que se refere ao ensino e à profissão, os principais referenciais legais são: Lei No. 1.339 (09/01/1905) que aprovou o funcionamento dos cursos superiores de comércio da Academia de Comércio do Rio de Janeiro e da Escola Prática de Comércio da Fundação Álvares Penteado em São Paulo; Decreto No. 17.329 (28/05/1926) que estruturou os cursos superiores de Ensino Técnico Comercial de quatro anos, cujos concluintes tinham diploma de Graduados em Ciências Econômicas e Comerciais (Art. 11e); Decreto nº 20.158 (30/6/1931) que dispôs sobre o curso de Administração e Finanças de três anos cujos graduados recebiam diploma de Bacharel em Ciências Econômicas e, com a apresentação de tese, tinham o título de Doutor em Ciências Econômicas (Art. 28); Decreto-Lei nº 7.988 (22/9/1945) que criou o curso superior de quatro anos de Ciências Econômicas que outorga diploma de Bacharel; e a Lei nº 1.411 (13/8/1951) que regulamentou a profissão de economista e estabeleceu o sistema COFECON-CORECONs. Ver MOTTA FILHO (1955); BUENO (1972); CASTRO (2001); e SAES e CYTRYNOICWZ (2010).

provavelmente, do pós-graduado. Na ótica da demanda, a ênfase está na disponibilidade de produtos similares (principalmente, administrador de empresas). Na última seção resumimos as principais conclusões. Os ANEXOS incluem: (A) dados relevantes usados na análise empírica; (B) discussão sobre a queda do engajamento dos economistas no sistema COFECON-CORECONs; (C) estudo de caso de má alocação de recursos no curso noturno de graduação presencial em Economia no Instituto de Economia da UFRJ; e (D) análise comparativa da qualidade dos concluintes e dos cursos de Direito e Economia no país.

1 Produção de economistas no Brasil: evolução histórica

Segundo estimativa do autor, havia 649 indivíduos com o diploma de Graduado em Economia em 1930. Dados censitários mostram que o país tinha 1.893 economistas em 1940.⁵ E, com a marcha acelerada da expansão do ensino superior (oferta) e o forte crescimento da economia brasileira (demanda), o total de economistas chegou à marca de 90 mil em 1980 (crescimento médio anual superior a 10% em 1930-80). De fato, os números refletem a marcha de expansão contínua nesse período de meio século: o fluxo médio anual de economistas aumentou de 65 em 1921-30 para 564 em 1951-60 para 2,3 mil em 1961-70, e 5,6 mil em 1971-80. Entretanto, a partir de 1980 o crescimento do estoque de graduados desacelerou significativamente já que estimativas apontam para 253 mil graduados em 2019 (variação de 2,7% a.a. em 1980-2019) (TABELA 1).

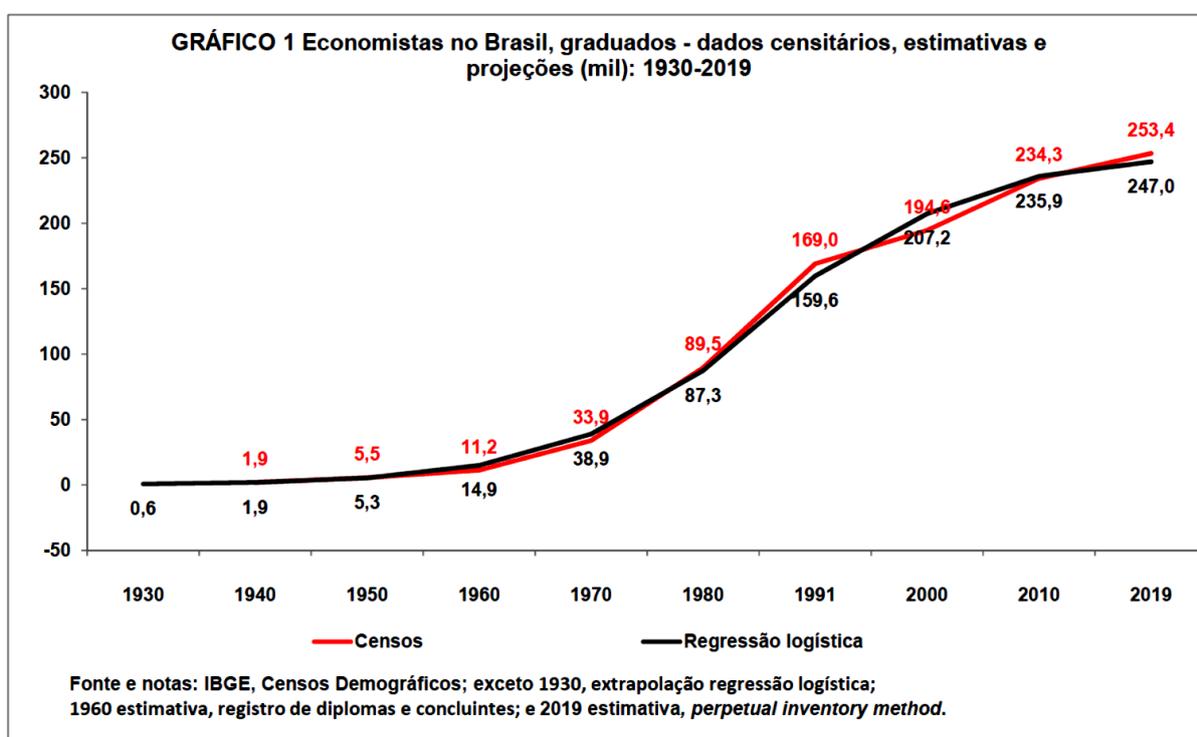
TABELA 1 Estoque e fluxo de economistas graduados no Brasil: 1930-2019

	Graduados		Variação média anual (%)		
	Estoque (fim do período) (a)	Fluxo (média anual) (b)	Estoque (início - fim do período)	Fluxo (c)	PIB (c)
1921-30	649	65	-	-	-
1931-40	1.893	124	11,3	6,7	4,4
1941-50	5.521	363	11,3	11,3	4,7
1951-60	11.157	564	7,3	4,5	6,8
1961-70	33.901	2.274	11,8	15,0	6,6
1971-80	89.525	5.562	10,2	9,4	8,6
1981-91	161.742	6.565	5,5	1,5	4,0
1992-2000	194.611	3.652	2,1	-6,3	2,3
2001-10	234.287	3.968	1,9	0,8	2,8
2011-19	253.382	2.122	0,9	-6,7	2,4
1940-2019	253.382	3.134	6,4	2,6	4,7

Fontes e notas: (a) 1930 – extrapolação com regressão logística; 1940-2010 - estoques, fim de período, dados censitários, IBGE, Censo Demográfico, exceto estimativa para 1960 (registros de diplomas e número de concluintes nos cursos de graduação de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis e Atuariais); 2011-19 - estimativas com o *perpetual inventory method*, fluxos de concluintes e "taxa de depreciação" de 1,55%; concluintes 2011-19, INEP-MEC, Censo da Educação Superior; (b) fluxo = média anual da variação de estoque no período; e (c) variação em relação ao fluxo médio anual do período anterior.

⁵ A evidência empírica da seção 1 baseia-se em GONÇALVES (2021).

No período 1930-2019 a evolução quantitativa do estoque de economistas sugere uma função logística (GRÁFICO 1). A produção de economistas no Brasil parece seguir o modelo do ciclo de vida do produto: “infância” na primeira metade do século XX; crescimento no auge do nacional-desenvolvimentismo em 1950-80; maturidade no período 1980-2000; e, por fim, o declínio que começa no final do século XX e se evidencia nas duas primeiras décadas do século XXI. Essa evolução teria dois grandes períodos: 1919-80 = expansão; 1980-2019 = desaceleração - declínio. Entretanto, o período pós-1980 não seria marcado pela queda do estoque de economistas e, sim, pela expansão a taxas menores (desaceleração).



Não resta dúvida que o choque da dívida externa colocou a economia brasileira em trajetória de instabilidade, crise e desempenho medíocre a partir de 1980. Para ilustrar, a taxa média anual de crescimento do PIB real caiu de 6,2% em 1930-80 para 2,2% em 1981-2019. Embora tenha havido forte desaceleração dos fluxos anuais de graduados, o fato marcante é que o fluxo médio anual chegou a 6,6 mil economistas em 1981-91 (a maior média anual decenal de toda a história da profissão no país). Na “década perdida”, o estoque de economistas no Brasil aumentou de 90 mil em 1980 para 162 mil em 1991; ou seja, com a economia praticamente estagnada (PIB *per capita*) e em crise profunda, a

oferta de economistas aumentou em mais de 70 mil profissionais (aumento relativo de 80%). Portanto, a partir de 1980 a marcha acelerada da expansão transformou-se em marcha da insensatez (dissolução expansionista) associada ao crescente problema estrutural do excesso de oferta de economistas no país (desequilíbrio entre oferta de graduados e demanda de economistas) e, portanto, gerou o fenômeno da inflação de diplomas.⁶

No contexto do excesso de oferta de economistas, a crise e o processo de ajuste econômico na última década do século XX afetaram significativamente a formação profissionalizante com a redução do fluxo anual de graduados e da taxa de crescimento do estoque de economistas. Nas últimas duas décadas do século XX o produto economista experimentou o problema estrutural de excesso de oferta, atingiu a fase de maturidade e iniciou a fase de declínio do seu ciclo de vida, inclusive, com a queda do número de concluintes (GONÇALVES, 2021a). Quais são as causas e implicações do processo de declínio?

⁶ A expressão dissolução expansionista para caracterizar o crescimento extraordinário do ensino superior no Brasil foi usada por TEIXEIRA (1961). Esse educador brasileiro foi pioneiro na medida em que as expressões inflação de diplomas, *diploma disease* etc. somente aparecem na literatura internacional nos anos 1970.

2 Expansão da produção de economistas: determinantes

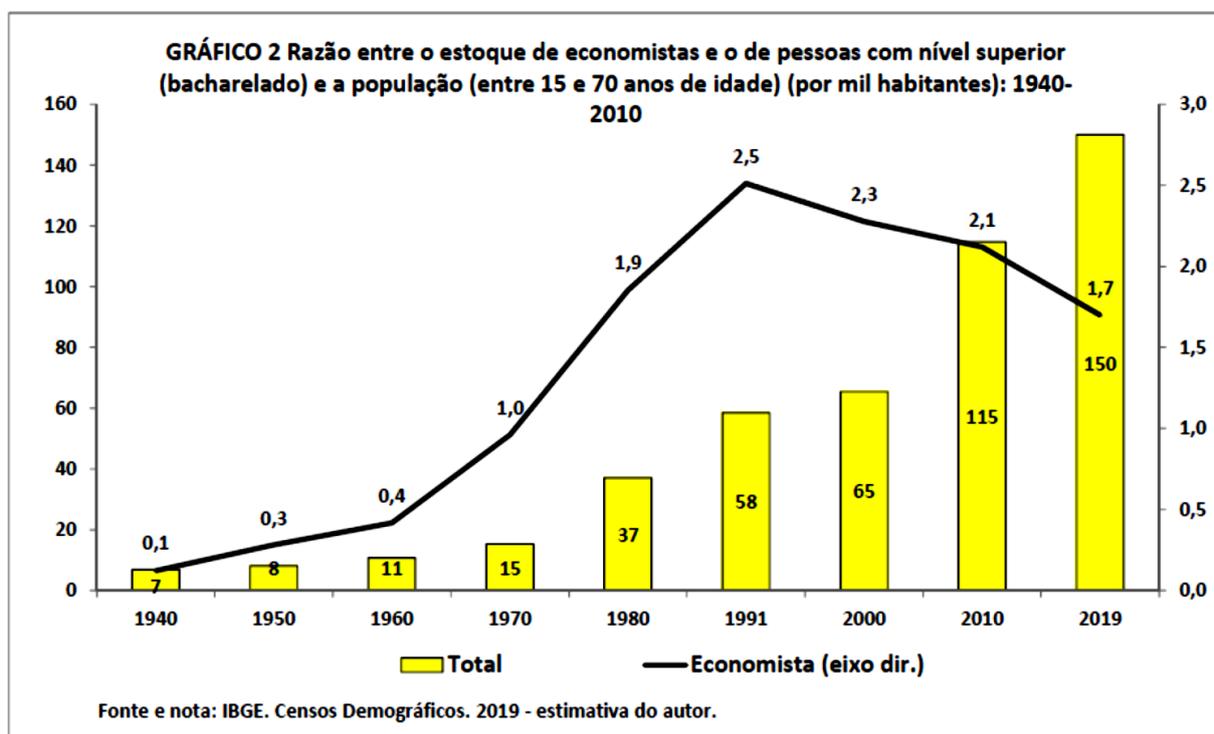
A literatura sobre a expansão da educação superior em escala mundial, principalmente a partir dos anos 1970, destaca alguns determinantes (SCHOFER e MEYER, 2005; OECD, 2017; OECD, 2018). No Brasil, esses determinantes também se aplicam, em maior ou menor medida, ao ensino superior, em geral, e ao ensino de Economia, em particular. Dentre esses fatores podemos destacar: crescimento populacional, crescimento da renda, mobilidade social e deselitização, busca de credencial ou *status* social, feminização, desconcentração territorial, progresso técnico e modernização (novas profissões ou especializações), estratégias empresariais (investimentos privados no setor educacional) e políticas governamentais (TEIXEIRA, 1969; SCHWARTZMAN, 1991; SAMPAIO, 1991; DURHAM 2003; SANTOS e CERQUEIRA, 2009; RISTOFF, 2013; NEVES e MARTINS (2014); SGUISSARDI, 2015; RODRIGUES, 2019, BROCH *et al*, 2020; CARLOTTO, 2020; SENKEVICS, 2021). A discussão detalhadas sobre esses determinantes ultrapassa o escopo desse texto. Aqui nos restringimos a alguns elementos de natureza empírica que são particularmente relevantes no caso da evolução do ensino e da profissão de economista no Brasil.

Em escala mundial a evidência é conclusiva: os quantitativos das matrículas e dos concluintes de cursos de educação superior, bem como dos estoques de profissionais com diplomas de bacharelado, cresceram a taxas mais elevadas que a população, principalmente, a partir da segunda metade do século XX. Consideremos, por exemplo, a taxa de matrículas em cursos superiores (razão entre o total de matrículas e a população) e a taxa de conclusões de cursos superiores (razão entre os concluintes e a população). A taxa de matrículas (média mundial) aumentou de 2,2% em 1950 para 14,5% em 2010 (LEE e LEE, 2016, Tabela 5) e a taxa de conclusões (média mundial) aumentou de 1,1% em 1950 para 7,8% em 2010 (BARRO e LEE, 2013, Tabela 3).⁷

Esse fenômeno de expansão do ensino superior também pode ser observado no Brasil. Segundo dados dos Censos Demográficos, a relação entre o estoque total do pessoal com

⁷ Com referência à população maior que 15 anos e menor que 64 anos.

nível superior (todas as profissões) e a população (entre 15 e 70 anos) cresceu continuamente de 7 (por mil habitantes) em 1940 para 11 em 1960, 37 em 1980, 65 em 2000 e 150 em 2019 (GRÁFICO 2). No caso dos economistas essa relação aumentou continuamente de 0,1 economistas por mil habitantes em 1940 para 1,0 em 1970 e 2,5 em 1991. A partir desse ano tem sido observada tendência de declínio para 2,3 em 2000, 2,1 em 2010 e 1,7 em 2019. No período 1940-2019 a relação entre o estoque do pessoal com nível superior e a população aumentou 21 vezes (150/7) enquanto a relação correspondente para economistas aumentou 17 vezes (1,7/0,1). No entanto, cabe destacar que a relação entre o estoque de economistas e a população havia crescido 25 vezes (2,5/0,1) em 1940-1991. Ou seja, constatamos a expansão relativa da produção de economistas até 1991 e o declínio a partir de então. Portanto, *contrario senso* em relação ao pessoal com nível superior, a produção de economistas tem experimentado evidente processo de declínio relativamente ao tamanho da população desde a última década do século XX.



A relação entre educação superior e crescimento econômico é particularmente complexa e controversa (WINDOLF, 1992; PRITCHETT, 2001; e WOLF, 2002, capítulo 2). Não obstante, a educação superior pode ser vista como produto de consumo ou “ativo” de

investimento (capital humano) (COHEN e SOTO, 2007). Então, na medida em que a renda e a riqueza aumentam há incremento do consumo do ensino terciário. Ademais, o capital humano proporciona aos seus detentores um diferencial de rendimento de tal forma que indivíduos com nível superior tendem a ter melhores condições de trabalho e salários mais elevados que indivíduos com educação primária ou secundária. A evidência para o mundo e o Brasil é conclusiva (ILO, 2020; OECD, 2021, p. 99). Portanto, o aumento da renda é determinante do investimento no ativo capital humano.⁸ Esse argumento é válido, principalmente, no caso do ensino privado, mas também pode ser estendido ao ensino público e gratuito na medida em que maior renda implicar maior receita tributária e, conseqüentemente, maiores gastos públicos com educação. Melhora de expectativas quanto à geração futura de renda também leva os indivíduos investirem seus recursos (riqueza, renda, tempo etc.) na educação superior seja privada ou pública.

Como visto, a fase de crescimento (expansão extraordinária) da formação de economistas no país está fortemente associada ao período de maior crescimento da economia brasileira (1950-80). Por outro lado, a fase de declínio do ciclo de vida do produto economista acompanha o desempenho, em perspectiva histórica, relativamente fraco da economia brasileira no pós-1980.

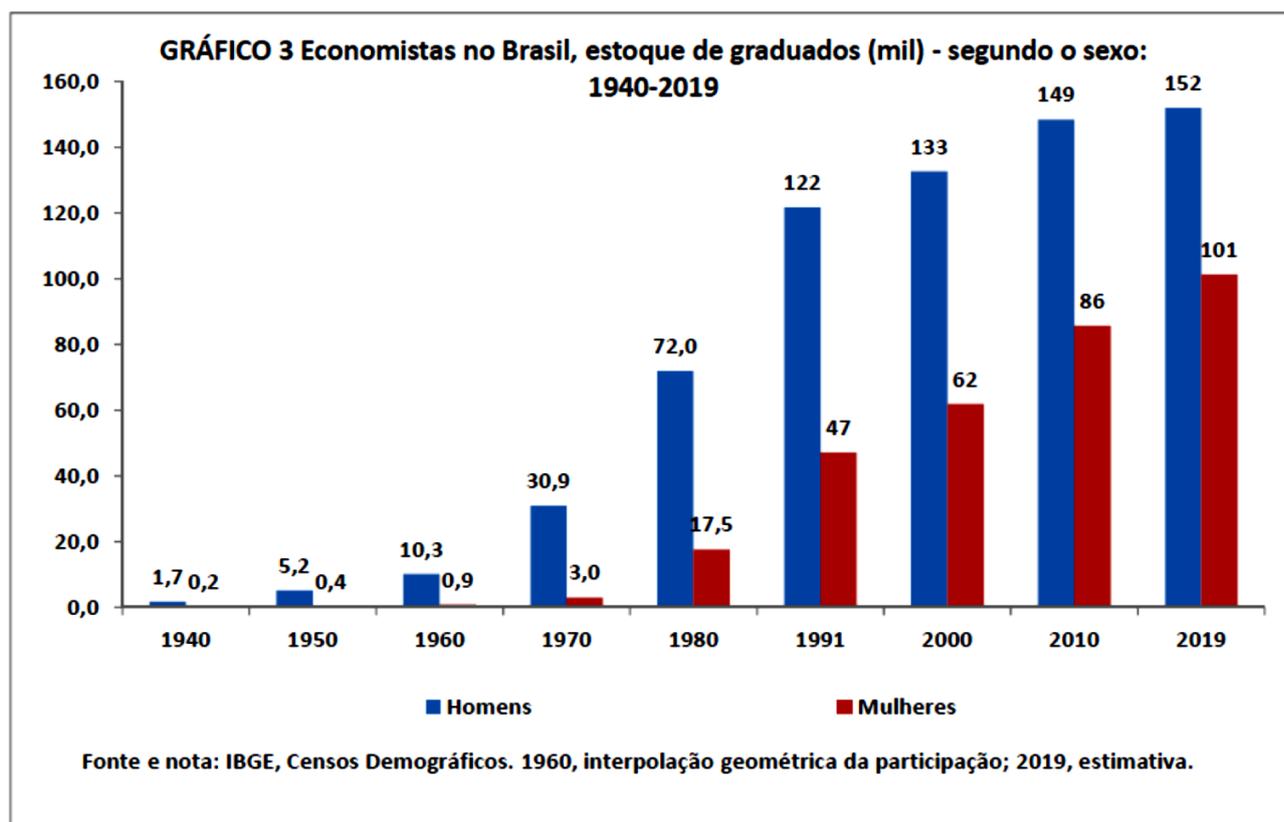
Entretanto, cabe notar aqui o contraste entre o desempenho da profissão de economista e o conjunto das outras profissões de nível superior que continuaram se expandindo mesmo nos longos ciclos de instabilidade e crise no pós-1980. O exemplo mais evidente é o da Administração de Empresas que experimentou crescimento exponencial do número de graduados nas duas primeiras décadas do século XXI, como discutido mais adiante.

Além da renda, outro fator que contribui para a evolução da profissão de economista e de outras profissões é o processo de feminização.⁹ Segundo o Censo Demográfico, havia

⁸ O mecanismo do acelerador aplica-se tanto ao capital fixo quanto ao capital humano.

⁹ Ver SAMPAIO (1991) p. 22-23, RISTOFF (2013), p. 34 e WINDOLF (1992), p. 8. Esse processo parece ser de alcance mundial. Para ilustrar, no caso dos Estados Unidos a participação das mulheres no total dos concluintes dos cursos superiores (graduação) aumentou de 15% em 1870 para 34% em 1920, 43% em 1970 e 53% em 1990 (U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 1993, Tabela 23).

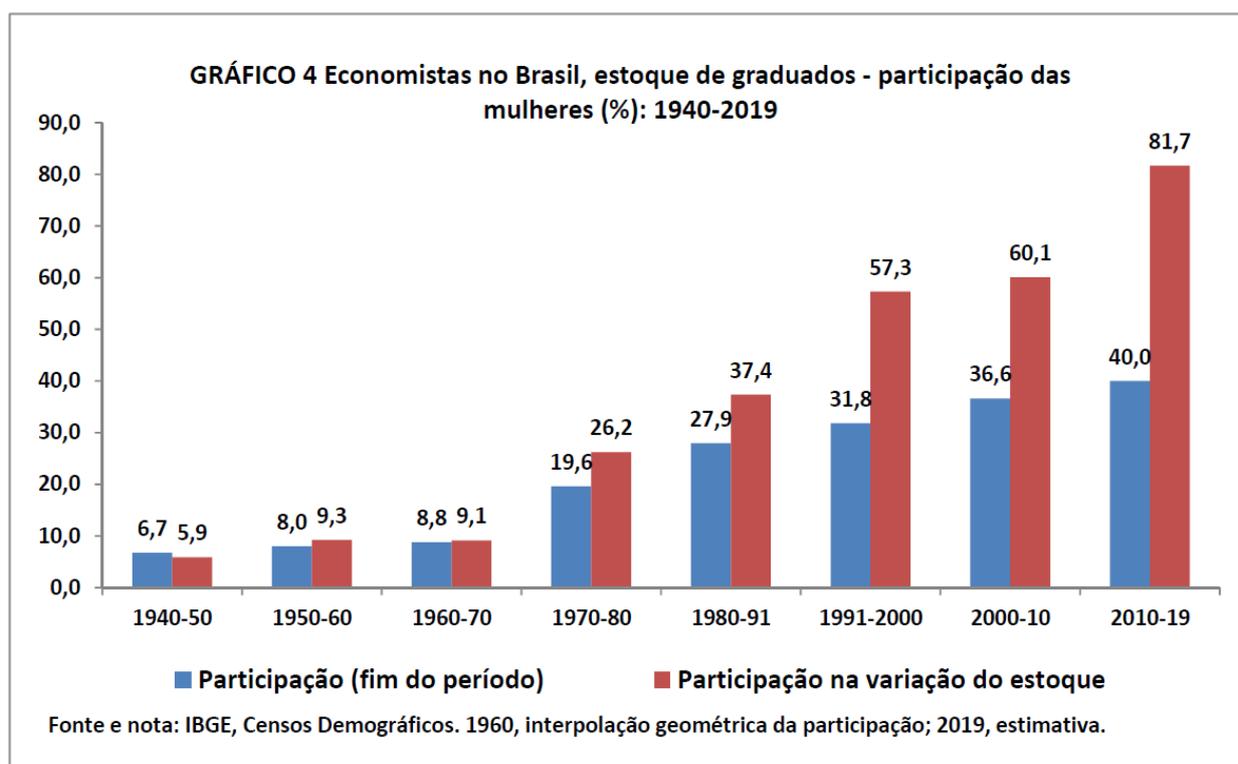
1.893 economistas no país em 1940, sendo que 158 eram mulheres. Esse processo avançou rapidamente nas décadas seguintes já que o número de mulheres aumentou para 17,5 mil em 1980 e 86 mil em 2010 (GRÁFICO 3). As estimativas para 2019 indicam que as mulheres com diplomas de graduação em Economia superaram a marca dos cem mil (101 mil) em 2019.¹⁰



A participação das mulheres no estoque de economistas aumentou continuamente de 6,7% em 1950 para 19,6% em 1980 e 36,6% em 2010 (GRÁFICO 4). As estimativas apontam para a participação de 40% em 2019. A contribuição das mulheres para a expansão do estoque de economistas aumentou de 5,9% em 1940-50 para 60,1% em

¹⁰ A estimativa da participação das mulheres no estoque de economistas em 2019 é projeção com a curva logística com dados para 1950-2010 e ponto de inflexão em 1980.

2000-10 e 81,7% em 2010-19. Desde a última década do século XX as mulheres são maioria no total dos concluintes dos cursos de Economia no país.



De fato, o processo de feminização na produção de economistas nessas últimas décadas replica o processo geral de feminização da educação superior no país e no mundo, que se evidencia em decorrência do avanço da modernização marcada pela ativa participação das mulheres no mercado de trabalho. Na medida em que a educação superior é uma ferramenta para melhor inserção no mercado de trabalho, a maior demanda por postos de trabalho por parte das mulheres implica maior demanda por serviços de educação superior.

Entretanto, parte do processo de feminização também pode ser explicado pelo fenômeno do credencialismo ou da busca de *status* social. Isso ocorre porque o investimento em

educação superior implica aquisição de ativos (capitais simbólicos como o capital escolar e o capital cultural) que compensariam o déficit de capital social.¹¹

No Brasil, país marcado por enormes desigualdades econômicas e sociais, há determinantes da expansão da educação superior que se aplicam, em maior ou menor medida, senão a todas, pelo menos, à grande maioria das profissões. O fato é que a educação superior é ferramenta usada pelos grupos menos favorecidos (ou até mesmo homens e mulheres favorecidos economicamente) para mobilidade social, busca de credencial ou *status* social, ou “dar mais brilho ao *status* adquirido”.¹²

Em consequência, independentemente da motivação (consumo ou investimento), a expansão da educação superior implica processo de deselitização com o crescente envolvimento dos grupos de renda mais baixa com a educação superior. As diferentes frações de classes médias e de baixa renda têm a clara percepção que o diploma de curso superior é a chave para abrir janelas de oportunidades nas mais diversas dimensões (cultural, social, política e econômica). Sem dúvida alguma, esse fato contribuiu para a expansão da profissão de economista no Brasil, inclusive, via processos de feminização e deselitização.

No Brasil a desigualdade também se estende à dimensão territorial já que há diferenças marcantes entre regiões e unidades federativas. A concentração de riqueza e renda está referenciada às unidades federativas do Sul e do Sudeste. Portanto, a longa trajetória de redução das desigualdades territoriais também se reflete na evolução da distribuição espacial do setor de educação superior.¹³ Segundo o Censo Demográfico, o Brasil tinha 1.893 economistas em 1940, sendo que 1.084 (57% do total) estavam em São Paulo e 265 (14%) no Distrito Federal (Rio de Janeiro), ou seja, duas unidades federativas respondiam

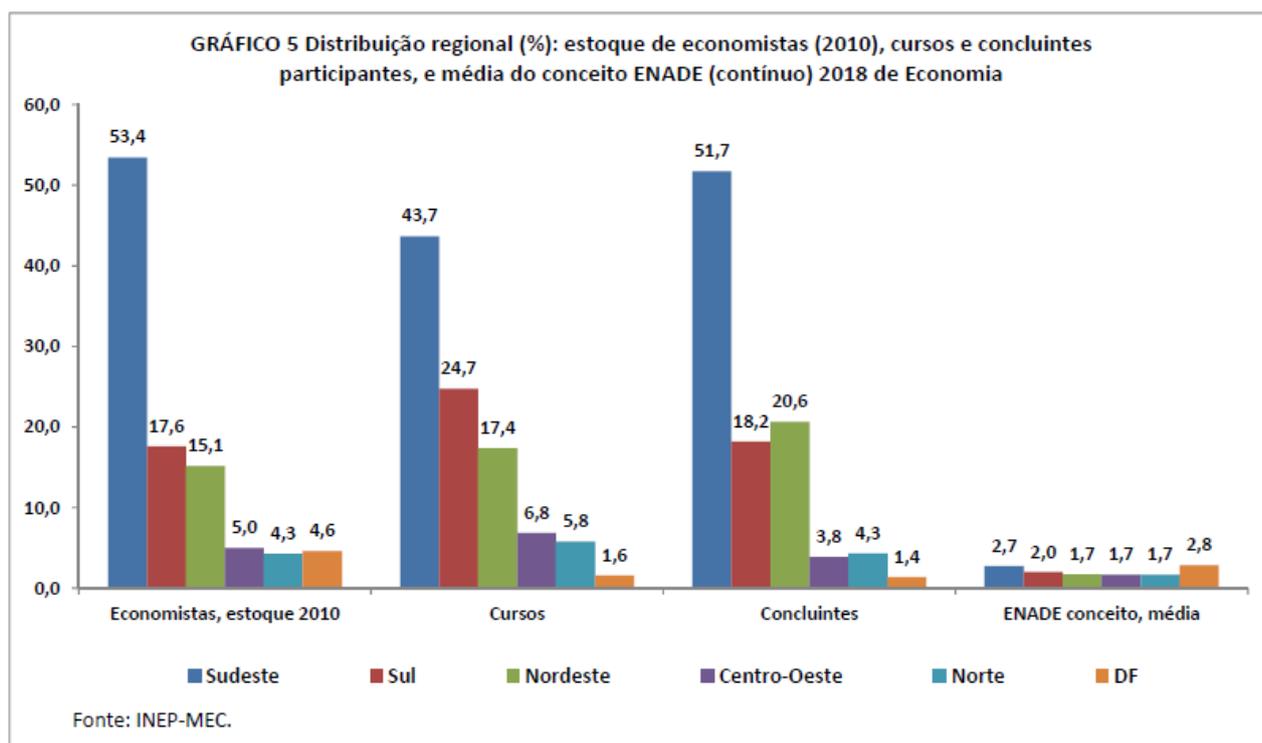
¹¹ O capital social é o “conjunto de meios não monetários capazes de favorecer uma apropriação de renda ou de *status*” (PASSERON, 1982, p. 573). Uma referência teórica básica é a sociologia do simbólico de Pierre Bourdieu.

¹² Ver a interessante observação de ROMANELLI (1986, p. 121) sobre a clientela feminina dos cursos de Filosofia e Letras que se expandiram exponencialmente a partir dos anos 1930.

¹³ Para ilustrar, a participação das regiões Sul e Sudeste no total de matrículas de graduação caiu de 75% em 1991 para 63% em 2011; RISTOFF (2013, p. 53).

por 71% do total de economistas no país. Em 2010, o país tinha 234 mil economistas, sendo que 74 mil economistas estavam em São Paulo (32% do total) e 30 mil no Rio de Janeiro (13%), o que totalizou 45% do estoque de economistas (nível graduação) no país (MACEDO, 2015, p. 12). Portanto, ao longo de décadas o processo de desconcentração territorial (regional) da renda parece ter sido determinante do crescimento da quantidade de economistas distribuídos por todo o país.

No entanto, ainda persiste a elevada concentração territorial do estoque de economistas, dos cursos e dos concluintes da graduação em Economia. Como mostra o GRÁFICO 5 as regiões Sudeste e Sul responderam por cerca de 70% (53,4% e 17,6%, respectivamente) do estoque de economistas em 2010. Essa participação é similar às observadas para os cursos e os concluintes participantes do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE) em 2018.



Ademais, processos de desconcentração quantitativa não implicam, necessariamente, redução da desigualdade quanto à qualidade da formação profissionalizante. O ENADE 2018 sugere diferencial marcante de qualidade entre organizações localizadas em diferentes regiões do país. As regiões Sudeste e Sul tiveram conceitos médios superiores

à média nacional (2,1) e às médias das outras regiões, com exceção do Distrito Federal. E, no conjunto das dez organizações cujos alunos tiveram os melhores resultados no ENADE de Economia em 2018, nove estão localizadas na região Sudeste e Sul (TABELA 2).¹⁴

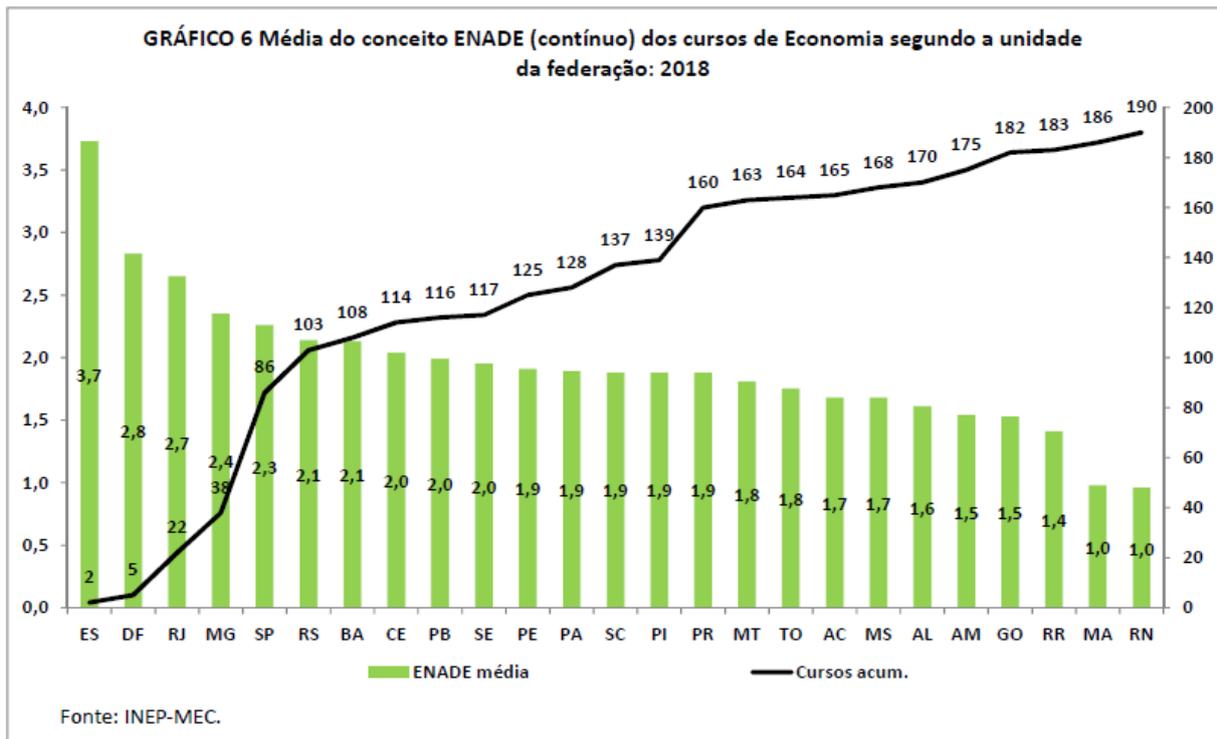
TABELA 2 Organizações de ensino de Economia com melhor desempenho no ENADE 2018

Organização	Sigla da IES	Organização Acadêmica	Categoria Administrativa	Município do Curso	Sigla da UF	Nº de Concluintes Participantes	Conceito Enade (Contínuo)
Escola Brasileira de Economia e Finanças	EBEF	Faculdade	Privada	Rio de Janeiro	RJ	38	4,9
Universidade de Brasília	UNB	Universidade	Federal	Brasília	DF	92	4,4
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	Universidade	Federal	Belo Horizonte	MG	72	4,2
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	PUC-RIO	Universidade	Privada	Rio de Janeiro	RJ	79	4,1
Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	Universidade	Federal	Rio de Janeiro	RJ	172	4,1
Centro Universitário Álvares Penteado	FECAP	Centro Universitário	Privada	São Paulo	SP	63	3,9
Inspere Instituto de Ensino e Pesquisa	INSPER	Faculdade	Privada	São Paulo	SP	153	3,9
Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina	UDESC	Universidade	Estadual	Florianópolis	SC	37	3,7
Escola de Economia de São Paulo	EESP	Faculdade	Privada	São Paulo	SP	37	3,6
Fundação Universidade Federal do ABC	UFABC	Universidade	Federal	São Bernardo do Campo	SP	137	3,6

Fonte e nota: INEP-MEC. Inclui somente as organizações que tiveram pelo menos 20 concluintes participantes do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Se considerarmos o conceito médio do ENADE segundo a unidade da federação, constatamos que os melhores desempenhos também estão nas regiões Sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais), Sul (Rio Grande do Sul) e no Distrito Federal (GRÁFICO 6). Essas seis unidades da federação responderam por 54% dos cursos e 60% dos concluintes participantes do ENADE 2018. Ademais, cabe notar que com exceção dessas seis unidades e da Bahia, todas as outras dezoito unidades da federação (inclusive, Paraná e Santa Catarina) tiveram conceito médio igual ou menor que 2,0. Ou seja, a conclusão relevante é que a heterogeneidade é não somente inter-regional como também intra-regional.

¹⁴ A amostra inclui as organizações (131) com número mínimo de 20 concluintes participantes do ENADE. Os 10 melhores resultados estão em: São Paulo = 4; Rio de Janeiro = 3; Minas Gerais = 1; e Santa Catarina = 1. A exceção é a Universidade de Brasília, localizada no Distrito Federal. Cabe destacar que no ENADE de Economia em 2018 não há registro de participantes concluintes dos cursos de Economia da USP.



Entretanto, cabe destacar dois aspectos: (i) conceito ENADE igual a 2 para determinado curso não significa, necessariamente, que o curso seja bom ou ruim; essa nota implica somente que esse curso é inferior a outro curso com nota maior que 2; e (2) dentro de cada unidade da federação também há heterogeneidade quanto ao desempenho dos cursos. Por exemplo, a média para os cursos no estado de Pernambuco é 1,9; porém, o conceito do curso da Universidade Federal de Pernambuco é 3,4, isto é, maior que 90% dos conceitos dos cursos de Economia do estado de São Paulo (43 cursos no total de 48 com notas no ENADE 2018).¹⁵

A oferta também é determinante da demanda na medida em que o progresso técnico e a modernização são determinantes da evolução da educação superior por meio da geração de novas profissões ou especializações que passam a ser procuradas pela clientela dos

¹⁵ A média do conceito ENADE contínuo de quarenta cursos de Economia (dos 48 cursos com concluintes participantes) de São Paulo é igual a 2. Essa é a média observada na Ceará, Sergipe e Paraíba.

cursos de nível superior (SCHWARTZMAN, 1991, p. 35). Para ilustrar, no final dos anos 1980, as carreiras mais recentes (cursos criados de 1975 em diante) já respondiam por cerca de um-quarto dos cursos de nível superior no país (Ibid., Tabela 6, p. 36).

Como visto, a própria evolução da profissão de economista do país foi influenciada nas fases iniciais do seu ciclo de vida pela “novidade”, principalmente, em 1940-80 quando observamos elevadas taxas de crescimento do número de concluintes dos cursos. Por outro lado, nas fases de maturidade e declínio do ciclo de vida, os economistas têm se defrontado com a concorrência de cursos mais recentes, como é o caso da administração de empresas que surge nos anos 1960, expande-se nas últimas duas décadas do século XX, e tem crescimento exponencial nas duas primeiras décadas do século XXI. A difusão da modalidade de EAD tem sido fator determinante desse crescimento. Voltamos a esse ponto mais adiante.

Por fim, cabe discutir o impacto das estratégias empresariais (investimentos privados no setor de educação) e das políticas governamentais. A introdução da formação profissionalizante dos economistas no país tem origem nas iniciativas do setor privado. Em 1936 havia oito organizações privadas de ensino superior cujos cursos (Administração e Finanças) concediam diplomas de bacharel em Ciências Econômicas e não havia sequer uma única organização pública (federais, estaduais ou municipais) de ensino de Economia.¹⁶ Nas duas ou três décadas seguintes há o que se pode denominar de avanço estatizante no ensino de Economia com a criação de universidades públicas. Entretanto, as organizações privadas continuaram dominantes. Em 1955 havia 36 organizações de ensino de graduação de Economia: privadas = 26; federais = 6; estaduais = 3; e municipais = 3. O fato relevante é que as organizações privadas responderam por aproximadamente 70% dos cursos, matrículas e conclusões de cursos até meados do século XX.¹⁷

Nas quatro décadas seguintes, a própria evolução do ensino de graduação de Economia (melhora da qualidade) e a expansão das organizações públicas de ensino superior

¹⁶ IBGE, Anuário Estatístico do Brasil 1938, p. 507.

¹⁷ IBGE, Anuário Estatístico do Brasil 1955, p. 460-461.

(docentes em horário integral etc.), as organizações privadas perderam peso relativo, porém continuaram dominantes. Já perto da virada do século (1995), havia 195 cursos de Economia, sendo: privados = 124; federais = 34; estaduais = 20; e municipais = 17. As organizações privadas foram responsáveis por cerca de 60% dos cursos, matrículas e conclusões de cursos de graduação.¹⁸ Por fim, um quarto de século depois (2019) e na fase de declínio da profissão de economista, havia 192 organizações de ensino e 264 cursos, sendo que 116 eram organizações privadas que ofertavam 155 cursos presenciais e a distância. As organizações privadas responderam por cerca de 60% do total das organizações e dos cursos e pouco mais de 40% das matrículas e das conclusões.¹⁹

No conjunto setor de educação superior no Brasil a evidência aponta para processos de massificação e privatização em 1960-80 (SAMPAIO, 1991, Quadro 3, p. 17) e a partir do início da última década do século XX (RISTOFF, 2013, Tabela 42, p. 41; SGUISSARDI, 2015, p. 882). *Contrario sensu*, a evidência para o caso do ensino de Economia sinaliza fenômeno distinto. O GRÁFICO 7 resume a evolução da importância relativa das organizações privadas no ensino de Economia no país em anos selecionados (1935, 1955, 1995, 2005 e 2019).

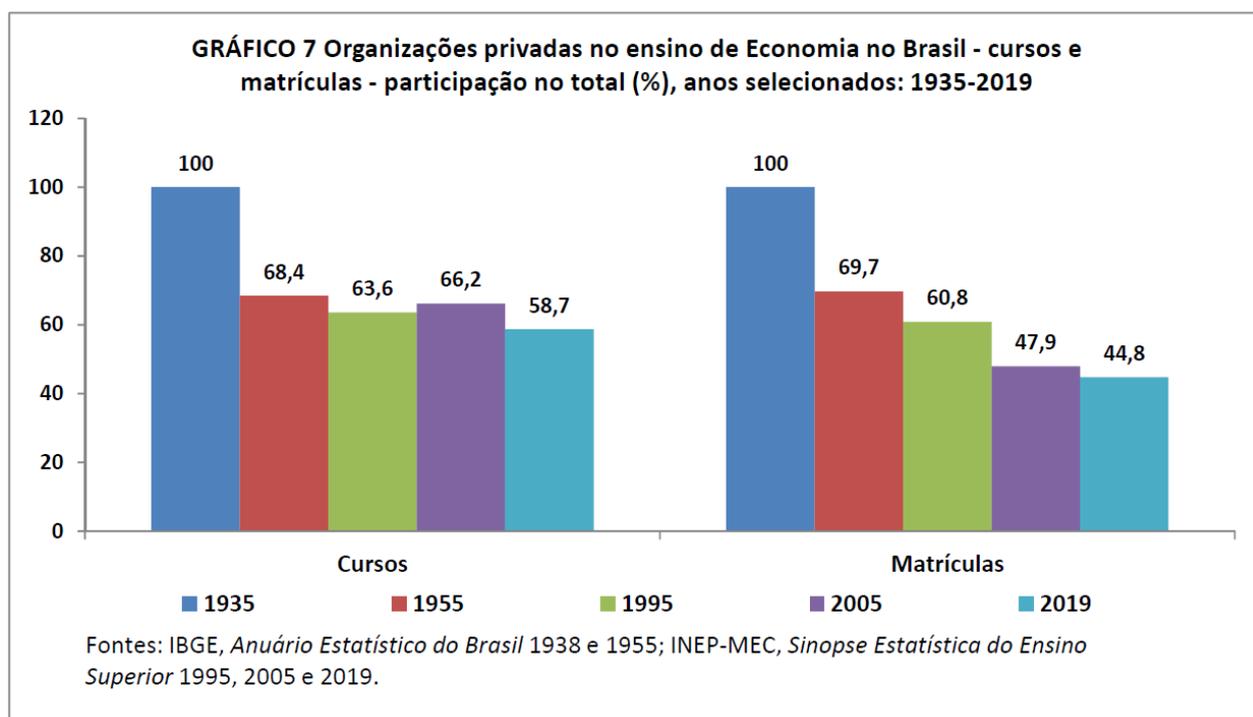
Como visto, a formação profissionalizante de economistas tem na origem a iniciativa privada nas quatro primeiras décadas do século XX, ou seja, na fase de introdução do “produto novo” do ciclo de vida dos economistas brasileiros. Na fase de crescimento houve tendência de desprivatização já que, em 1955, a participação do setor privado caiu para cerca de 70% dos cursos e das matrículas.

Entretanto, ao longo de décadas as políticas governamentais de criação e expansão das universidades públicas ampliaram o número de cursos, matrículas e graduados em Economia. Certamente, o ensino público e gratuito tem desempenhado importante papel na evolução da produção de economistas. Na transição da fase de maturidade para a fase de declínio, o processo de desprivatização continuou visto que as participações do setor

¹⁸ MEC-INEP, Sinopse Estatística do Ensino Superior 1995, Tabelas 4.5.

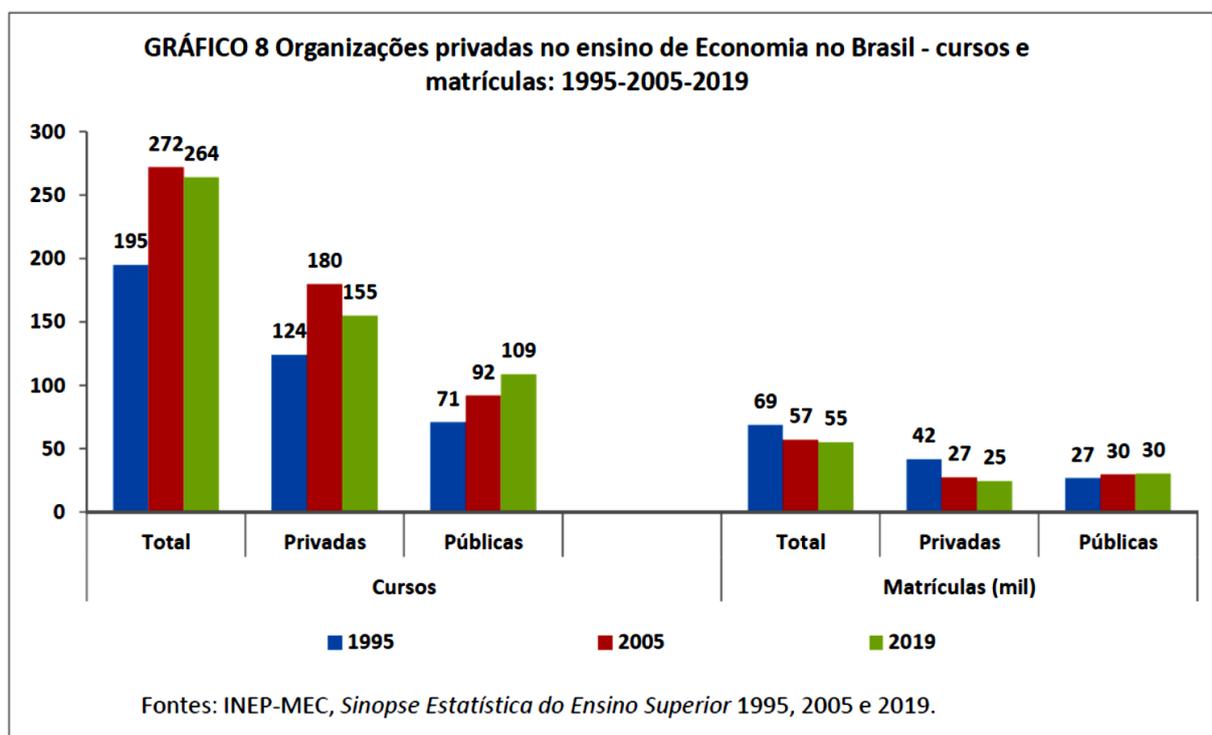
¹⁹ MEC-INEP, Sinopse Estatística do Ensino Superior 2019, Tabelas 1.14.

privado caíram para aproximadamente 60% dos cursos e matrículas em 1995. Portanto, no período de quase meio século (1955-95) - nas fases de crescimento e maturidade - se evidenciou mudanças na estrutura de oferta já que o setor privado teve sua participação reduzida (de 70% para 60%). Quando consideramos as matrículas, a evidência mostra claramente o processo de longo prazo de avanço do ensino público e gratuito de Economia já que a participação das organizações privadas caiu de 100% em 1935 para 69,7% em 1955, 60,8% em 1995 e 44,8% em 2019.

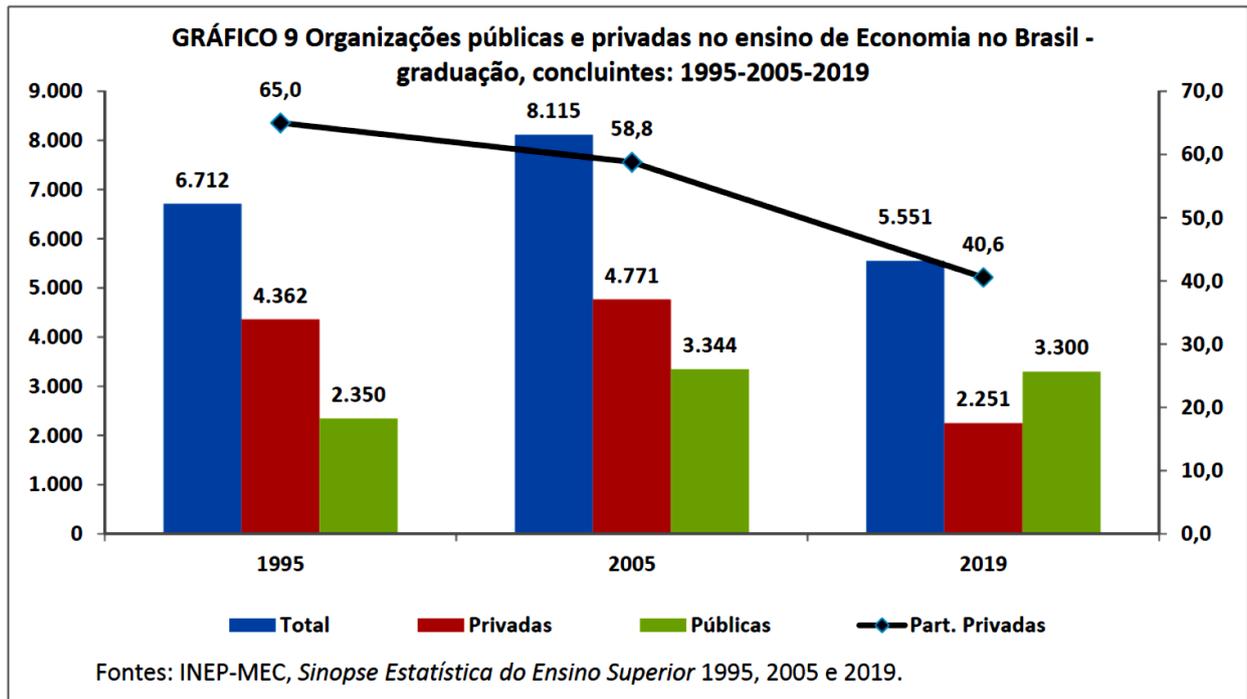


Na fase de declínio do ciclo de vida dos economistas o processo de desprivatização é ainda mais evidente. Na realidade, o entendimento é o da existência de um processo de estatização em que o ensino público e gratuito torna-se protagonista. A evidência é conclusiva (GRÁFICO 8). Ainda que o número de cursos de Economia nas organizações privadas ainda seja maior que nas organizações públicas, o fato é que o número de cursos privados subiu de 124 em 1995 para 180 em 2005, porém caiu para 155 em 2019 (queda ou fechamento de 13,9% do número de cursos existentes em 2005-19), enquanto o número de cursos públicos e gratuitos aumentou de 71 em 1995 para 92 em 2005 e 109 em 2019 (crescimento de 18,5% em 2005-19).

A evidência sobre o número de matrículas é ainda mais significativo no sentido de evidenciar a estatização do ensino de Economia na fase de declínio. As matrículas nos cursos privados caíram de 42 mil em 1995 para 27 mil em 2005 e 25 mil em 2019, enquanto as matrículas no ensino público e gratuito aumentaram de 27 mil em 1995 para 29,8 mil em 2005 e 30,5 mil em 2015.



A evidência sobre o número de concluintes reforça os resultados acima (GRÁFICO 9). Enquanto o número de concluintes nas organizações privadas cai de 4.771 em 2005 para 2.251 em 2019 (queda de 52,8%), os concluintes nas organizações públicas ficam em torno de 3,3 mil nesse período. Em consequência, a participação das organizações privadas nos fluxos anuais de concluintes dos cursos de graduação caiu de 65,0% em 1995 para 58,8% em 2005 e 40,5% em 2019. Na fase de declínio, as organizações de ensino público e gratuito de Economia tornaram-se majoritárias e protagonistas.



Portanto, na fase de declínio do ciclo de vida dos economistas, o setor privado parece ter implementado processo de ajuste de estoques e fluxos (redução do número de cursos, matrículas e concluintes), enquanto o setor público vai na direção oposta (ampliação do número de cursos, matrículas e concluintes).

De fato, a expansão do ensino público e gratuito de Economia nas duas primeiras décadas do século XX, em plena fase de declínio do ciclo de vida da profissão, limita o avanço do processo de ajuste de estoques que é necessário para a solução do problema estrutural de excesso de oferta de economistas no país. A implicação é que o expansionismo dos cursos públicos e gratuitos no período em análise pode ser visto como falha de governo. Essa falha implica desperdício e má alocação de recursos. Voltamos a esse ponto mais adiante, inclusive, com o estudo do caso do curso noturno de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

3 Produção de economistas: determinantes da desaceleração e do declínio

Os determinantes da evolução da profissão de economista no país, principalmente, na fase de declínio, tem sido objeto de discussão no país.²⁰ Nessa seção focamos em quatro determinantes: grau de necessidade ou adequação do produto; disponibilidade de produtos próximos e o efeito deslocamento (*crowding-out effect*); déficit de habilidades e competências; e, processo de ajuste do desequilíbrio do estoque.

O primeiro determinante refere-se ao grau de necessidade ou adequação do produto. No caso do economista, a evolução da estrutura da economia brasileira pode ter tornado relativamente menos necessárias algumas atividades típicas desse profissional como, por exemplo, planejamento, elaboração e análise de projetos, gestão de empresa pública e formulação de política. Muito provavelmente, esse fator tem alguma relevância na explicação da evolução da profissão de economistas no país, tanto pelo lado da oferta como da demanda. Como contraponto, outras ocupações que podem ser exercidas por economistas (por exemplo, analista financeiro) tiveram aumento da demanda no longo prazo que causaram mudanças nos diferenciais de rendimentos.²¹

O segundo determinante envolve a disponibilidade de substitutos próximos para economistas - os graduados nos cursos de Administração, Contabilidade, Engenharia da

²⁰ Alguns argumentos aparecem na discussão não são particularmente robustos (carga e duração dos cursos, grau de dificuldade dos cursos de Economia, nível elevado de abstração teórica e perda de prestígio dos economistas); ver MACHADO (2011).

²¹ Esse fenômeno de maior dinamismo do mercado de trabalho (empregos e rendimentos) no setor financeiro também parece ocorrer em outros países. Esse dinamismo talvez seja explicado pelo fenômeno da globalização financeira. Para ilustrar, nos Estados Unidos, o salário mediano anual de economistas é US\$ 108 mil enquanto os salários correspondentes para economistas são: setor financeiro e de seguros = US\$ 129 mil; serviços de consultoria = US\$ 111 mil; e setor público (estadual) = US\$ 74 mil. Dados de maio de 2020; ver US. DEPARTMENT OF LABOR (2021).

Produção, Gestão Financeira, Estatística etc. que formam profissionais que, de uma forma ou de outra, têm algumas habilidades e competências similares às do economista.²²

A expansão extraordinária dos cursos de Administração de Empresas e Engenharia podem ter causado o fenômeno do *crowding-out effect*; ou seja, o efeito deslocamento da clientela do curso de Economia para esses cursos. Pelo menos duas hipóteses podem ser levantadas. A primeira refere-se à menor adequação da “caixa de ferramentas” dos economistas relativamente às dos administradores e engenheiros quando temos como referência, principalmente, o mercado corporativo. Voltamos para esse ponto importante mais adiante.

A segunda hipótese relaciona-se ao fato que, de modo geral, há menor exigência de conhecimentos de Matemática e métodos quantitativos no curso de Administração em comparação com o curso de Economia. Portanto, os aspirantes ao curso de Economia, sem os conhecimentos necessários de Matemática, deslocam-se para o curso de Administração e outros afins (Pedagogia etc.). Nesse ponto, cabe lembrar que a evidência é conclusiva no sentido de mostrar que Matemática é o “grande ponto fraco” já que é a área de conhecimento em que estudantes brasileiros do ensino médio têm o pior desempenho comparativo (OECD, 2021, p. 84-87).²³

Certamente, no que se refere aos produtos substitutos, cabe referência especial aos administradores de empresas que disputam ocupações com economistas no setor corporativo. A profissão de administrador de empresas no Brasil data de meados dos anos

²² O COFECON (2021, p. 52) identifica como uma das incertezas críticas da carreira de economista a existência de “áreas de sombra” com a dos economistas. Na comemoração dos 60 anos da profissão em 2011 houve destaque para as janelas de oportunidade criadas para os economistas em áreas como Perícia Judicial, Mercado de Capitais, Planejamento e Projetos que estariam em “áreas de sombra” (COFECON, 2011, pp. 12-17).

²³ Esse resultado aplica-se às comparações internacionais (PISA) e entre áreas de conhecimento (Matemática, Leitura e Ciência).

1960 (CFA, 2015) e tem experimentado crescimento exponencial no século XXI em decorrência da difusão da modalidade de EAD.²⁴

A TABELA 3 apresenta indicadores que mostram a evolução da profissão dos administradores comparativamente à dos economistas. O estoque de graduados em Administração de Empresas aumentou de 624 mil em 2000 para 3.436 mil em 2019. O estoque de pós-graduados também cresceu significativamente (de 12,7 mil em 2000 para 77,9 mil em 2019). Em consequência, para cada graduado em Economia havia 3,2 graduados em Administração de Empresas em 2000; essa relação saltou para 13,6 em 2019. A relação correspondente para pós-graduados, por seu turno, aumentou de 1,0 para 2,6 no período em análise. Ou seja, comparativamente aos economistas, os administradores têm experimentado ganhos quantitativos e qualitativos.

Essas diferenças quanto à formação profissionalizante também se reproduzem no mercado de trabalho. Para cada economista no mercado formal havia 3,3 administradores de empresas em 2000; essa relação chegou a 5,9 em 2019. Em relação aos rendimentos médios reais, os economistas têm estado em situação um pouco melhor que os administradores; entretanto, parece haver tendência de equalização dos rendimentos já que ambas as profissões têm experimentado quedas reais que fizeram com que seus rendimentos médios se aproximassem de R\$ 7 mil em 2019.

²⁴ Em 2009-19 o acumulado de concluintes dos cursos de graduação em Gestão e Administração no Brasil é 2,4 milhões. A modalidade EAD respondeu por 30% (730 mil). Ver, INEP-MEC, Censo da Educação Superior, vários anos.

TABELA 3 Economistas e administradores – estoque, emprego e rendimento real (R\$ mil 2019): 2000, 2010 e 2019

	Estoque graduados			Estoque pós-graduados		
	2000	2010	2019	2000	2010	2019
Economistas (E)	194,6	234,3	253,4	12,8	23,7	29,7
Administradores (A)	623,9	1.767,3	3.436,2	12,7	60,3	77,9
A / E	3,2	7,5	13,6	1,0	2,5	2,6

	Emprego formal			Rendimento médio real (R\$)		
	2003	2010	2019	2003	2010	2019
Economistas (E)	18,7	30,4	43,5	8.333	8.728	7.055
Administradores (A)	61,8	136,3	257,1	7.571	8.522	6.823
A / E	3,3	4,5	5,9	0,91	0,98	0,97

Fontes e notas: Estoque graduados e pós-graduados – 2000 e 2010, IBGE, Censo Demográfico; 2019, estimativa *perpetual inventory method* com número de concluintes (e titulados) e taxa de mortalidade de 1,55% com dados do INEP-MEC, Censo da Educação Superior e GEOCAPES-MEC; emprego formal e rendimento médio real (deflator IPCA), RAIS-PDET-MT.

Portanto, não há dúvida que o deslocamento extraordinário da oferta do produto substituto (principalmente, administrador de empresas) tem afetado as condições do mercado de trabalho para economistas no setor corporativo. Ou seja, a expansão quantitativa e a melhora qualitativa das competências dos administradores de empresas tem causado acirramento da concorrência no mercado de trabalho para economistas.

O fato a destacar é que, da mesma forma que os administradores de empresas, os economistas têm grau relativamente elevado de dispersão ocupacional; ou seja, eles disputam ocupações em inúmeras áreas em que atuam outros profissionais. Os dados do Censo de 2010 do IBGE mostram que pelo menos 70% dos graduados em Economia e Administração exerciam pelo menos 30 ocupações distintas; e, ademais, a ocupação típica de economista era exercida por pouco mais de 10% dos graduados com algum tipo de ocupação (MACEDO, 2015, Tabela 12, p. 10). Ademais, há a questão da não

correspondência entre escolaridade e ocupação de profissionais com nível superior, ou seja, a questão da *overeducation*.²⁵

A dispersão ocupacional, a *overeducation* e a heterogeneidade da formação profissionalizante (qualidade) são fatores correlacionados e, certamente, determinantes do elevado grau de desigualdade de rendimentos entre economistas. Dados do Censo de 2010 evidenciam que, no conjunto de 44 profissões, o maior grau de desigualdade de renda dentro das profissões é, precisamente, na Economia (MENEZES FILHO, 2012, Figura 20).

A dinâmica do mercado de trabalho leva o graduado em Economia a adotar “estratégias de sobrevivência” que passam pelo exercício de ocupações significativamente distintas em termos de competências e habilidades específicas obtidas na formação profissionalizante e que, portanto, levam o economista a disputar emprego com profissionais de diferentes áreas.

Algumas ocupações exercidas por economistas estão muito distantes dos campos de atuação das atividades típicas do economista. Nesse caso, há dois fenômenos distintos: (i) a não correspondência entre profissão e ocupação;²⁶ e (ii) *overeducation* ou sobreeducação (exercício de ocupação cujo nível de exigência de conhecimento técnico é significativamente menor que o associado à formação profissionalizante).²⁷

O fato concreto é que há ocupações que estão no conjunto interseção de várias formações profissionais de nível superior e, ademais, há ocupações de nível médio (ou mesmo abaixo

²⁵ *Overeducation* (sobreeducação ou sobreescolarização) refere-se ao fenômeno do exercício de ocupações cujo nível de escolaridade necessário é inferior à do trabalhador; e.g., diplomados em Economia ou Administração que são motoristas de ônibus. Ver a resenha de MCGUINNESS (2006). Referências de estudos empíricos no Brasil são MACHADO *et al*, 2004; MACHADO e OLIVEIRA, 2013; ALVES e MONSUETO, 2014;. e VIANNA e OLIVEIRA (2010).

²⁶ No caso dos economistas, exemplos apropriados talvez sejam a ocupação CBO 1141 (Dirigentes e administradores de partidos políticos) e a CBO 1236 (Diretores de serviços de informática).

²⁷ Para ilustrar, aproximadamente 5,5 mil graduados em Economia (3,8% dos ocupados) exerciam as ocupações de balconistas, vendedores de lojas e representantes comerciais em 2010 (MACEDO, 2015, Tabela 11, p. 16).

do médio) que são exercidas por profissionais com formação de nível superior. Nessas ocupações engenheiros, administradores, contadores e outros profissionais podem ser substitutos (mais ou menos imperfeitos) para economistas. No entanto, a recíproca também é verdadeira. Para ilustrar, cabe destacar que 73% dos dirigentes, diretores e gerentes nos setores público e privado, não tinham cursos de nível superior em 2000 (NUNES e CARVALHO, 2007, Tabela 3). Ou seja, economistas e outros profissionais enfrentam o desafio da existência de “substitutos próximos” que acirram a concorrência no mercado de trabalho, principalmente, quando há excesso de oferta (VIANNA e OLIVEIRA, 2010, p. 16).

O terceiro determinante trata do déficit de habilidades e competências dos economistas em decorrência da formação profissionalizante que inibe a montagem de “caixas de ferramentas” mais adequadas às necessidades do mercado empresarial. As “caixas de ferramentas” repletas de instrumentos irrelevantes ou pouco relevantes para ocupações, principalmente no mercado empresarial reduzem a competitividade dos economistas no mercado de trabalho. Esse argumento é antigo e recorrente no debate sobre a profissão de economistas.²⁸ Ferramentas inadequadas, provavelmente, tendem a influenciar as tendências de declínio do ensino na graduação (inclusive, a taxa de evasão) e a queda do rendimento médio real dos economistas.

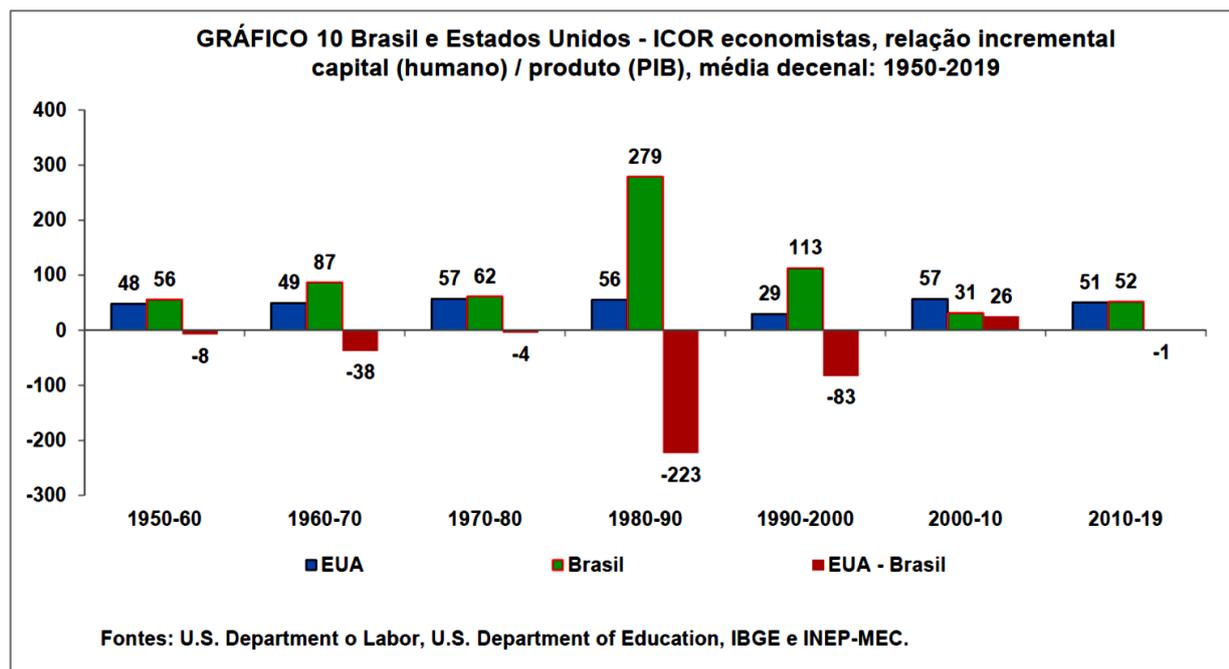
Esse descompasso entre competências e exigências do mercado pode ser explicado por distorções na formação profissionalizante: (i) rigidez curricular; (ii) rigidez e viés academicista dos professores e pesquisadores; (iii) incapacidade das organizações de educação superior (principalmente, as públicas) de definir estratégias pedagógicas focadas em habilidades e competências; e (iv) baixa circulação interdisciplinar (devido às barreiras à entrada) nas organizações de educação superior.²⁹

²⁸ O trabalho seminal é CASTRO (1975, p. 543). Ver, ainda, MACEDO, 2015, p. 5; BRENE *et al*, 2020, p. 3-4.

²⁹ Por exemplo, no ensino público e gratuito, alunos do curso de Economia que querem fazer disciplinas eletivas no curso de Administração podem enfrentar a barreira dos requisitos; e vice-versa.

Por fim, o quarto determinante refere-se ao ponto principal desse artigo, ou seja, o declínio observado no século XXI reflete o processo de ajuste do desequilíbrio de estoque de economistas com graduação (*backlog* de desequilíbrios entre oferta de graduados e demanda de economistas) desde os anos 1980. A evidência parece indicar que esse processo tem sido relativamente eficaz se tomarmos como indicador a relação incremental capital-produto (ICOR), ou seja, a razão entre a variação do capital humano (variação do estoque de economistas) e a variação do PIB (US\$ PPP, 2019) no Brasil e nos Estados Unidos.³⁰ O ICOR é *proxy* para o produto marginal ou a produtividade do capital, ou seja, há relação inversa entre o ICOR e a produtividade do capital. O ICOR médio dos economistas nos EUA é relativamente estável (em torno de 50), enquanto o ICOR dos economistas no Brasil apresenta grande flutuação (GRÁFICO 10). Nas décadas de 1950, 1970 e 2010 as diferenças entre os ICORs dos economistas no Brasil e nos EUA não parecem ser muito elevadas. No entanto, com a crise da dívida externa e a “década perdida”, o ICOR dos economistas brasileiros aumentou significativamente (US\$ 62 milhões em 1970-80, US\$ 279 milhões em 1980-90 e US\$ 113 milhões em 1990-2000).

³⁰ Para o cálculo do estoque, no caso dos EUA, o método usado é o *perpetual inventory method* que requer como parâmetros o número inicial de concluintes, a taxa média de crescimento anual desses concluintes, e a taxa de mortalidade. No caso do Brasil, as estimativas baseiam-se na regressão logística. Independentemente dos métodos e dos parâmetros, comparações de ICORs não controlam diferenças de funções de produção, disponibilidade de fatores, preços relativos dos fatores e estruturas de produção. Ver ANEXO TABELA A4.



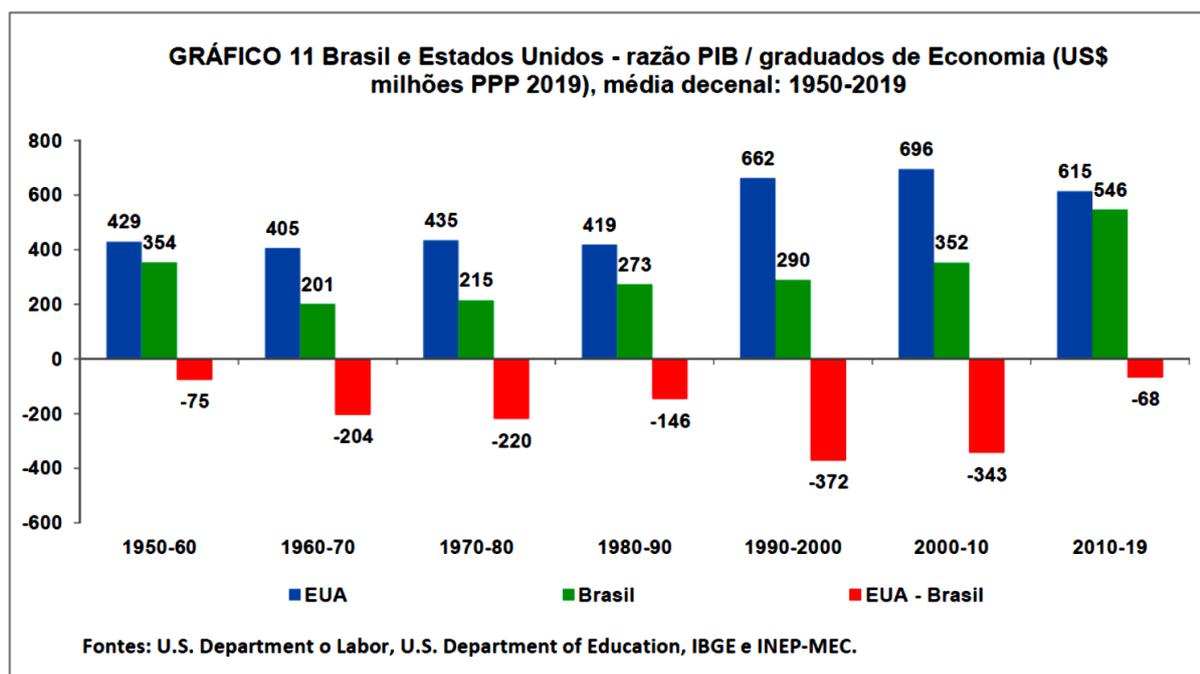
Na década de 1980 a oferta de economistas no Brasil aumentou significativamente, porém a demanda diminuiu juntamente com o fraco desempenho do PIB, também significativamente, em decorrência da crise econômica. Ou seja, “muito economista para pouco PIB”! Como era de se esperar, a evidência disponível aponta para queda do rendimento médio real dos economistas comparativamente aos outros profissionais de nível superior em 1980-2000 (CORADINI, 2010, Tabela 2).³¹

Na última década do século XX iniciou-se o processo de ajuste, principalmente, via queda do rendimento relativo dos economistas e aumento do produto marginal (queda do ICOR). Esse processo de ajuste de estoque tem sido reforçado pela queda do número de concluintes de graduação a partir de meados da primeira década do século XXI. Ao fim

³¹ A comparação é de rendimentos ponta-a-ponta (1980 e 2000) dos profissionais de nível superior (graduação). O rendimento real dos economistas é 10% menor que o rendimento médio real obtido por profissionais da administração, engenharia, direito, odontologia, medicina e contabilidade. Somente em comparação com os contadores é que houve aumento do rendimento real relativo dos economistas em 1980-2000.

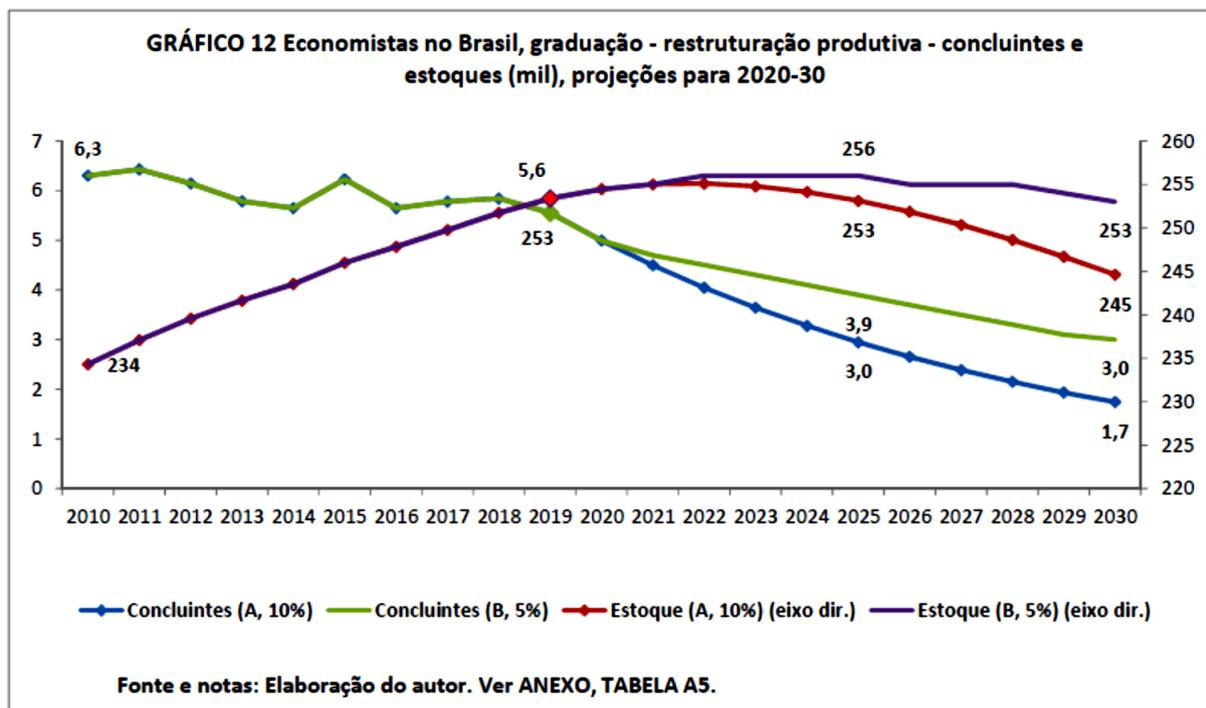
e ao cabo, o que constatamos é que o processo de ajuste de longo prazo (três décadas) parece persistir até o fim da segunda década do século XXI. Na final dessa década o ICOR dos economistas no Brasil (52) é similar ao ICOR dos economistas nos EUA (51); portanto, o processo de ajuste de estoque parece ser eficaz no sentido de elevação do produto marginal dos economistas brasileiros.

Outro indicador refere-se aos fluxos: relação entre o PIB e o número de concluintes de cursos de graduação em Economia anualmente (GRÁFICO 11). Essa relação (outra *proxy* para produtividade) é sempre menor no Brasil que nos Estados Unidos. A diferença entre a produtividade dos economistas no Brasil e nos EUA tem mostrado, de modo geral, tendência de piora na segunda metade do século XX. Somente na segunda década do século XXI é que o processo de ajuste para o problema do excesso de oferta de economistas no Brasil parece convergir para uma situação de equilíbrio.



A questão central é que o processo de ajuste de estoque requer a queda do número de concluintes de graduação anualmente. Como visto, em 2019 o número de concluintes de cursos presenciais e a distância de Economia foi 5.551 e o estoque estimado de economistas chegou a 253 mil. Caso haja queda anual de 10% do número de concluintes

(PROJEÇÃO A), o estoque praticamente se estabilizaria até 2025 (GRÁFICO 12).³² Nesse ano, o número de concluintes cairia para três mil e o estoque de economistas começaria a cair. Mantido esse processo de reestruturação, na projeção A haveria 245 mil economistas em 2030. Na hipótese de ajuste menos expressivo (PROJEÇÃO B, queda de 5% do número de concluinte), os concluintes seriam três mil em 2030, chegaria ao nível de 2019 (253 mil) e começaria a cair.



³² Supondo taxa de mortalidade de 1,55%. Ver ANEXO TABELA A5.

4 Conclusão

A dissolução expansionista decorre do desequilíbrio entre oferta de graduados e demanda de economistas (problema estrutural de excesso de oferta, estoques e fluxos) (GONÇALVES, 2021a). Esse fenômeno, já observado nos anos 1960 e 1970, tem se agravado com a tendência de perda de dinamismo da economia brasileira a partir de 1980. O subemprego é uma das características marcantes da dissolução expansionista. Dados do Censo de 2010 mostram que a taxa de aderência das ocupações à profissão é muito baixa já que pouco mais de 10% dos economistas exercem ocupações típicas de economista. Dados de emprego formal do RAIS-MT para 2019 informam menos de 44 mil empregos em ocupações típicas de economistas frente ao estoque de graduados e pós-graduados em Economia que superava 283 mil. Ou seja, cinco em cada seis profissionais não trabalhava como economista. A baixa taxa de aderência, por seu turno, implica extraordinária dispersão ocupacional na medida em que pelo menos 70% dos economistas (*survie oblige*) exercem pelo menos 30 ocupações que são muito distintas entre si (de balconista a dirigente de empresa). Há, ainda, o subemprego na forma de sobreeducação ou sobreescolarização em que economistas exercem ocupações cujas exigências de escolaridade e competências são inferiores àquelas associadas com a formação de graduação (ou pós-graduação). Esse tipo de subemprego decorre não somente do menor dinamismo pelo lado da demanda de economistas como também das distorções pelo lado da oferta, mais especificamente, a existência de diferenciais significativos de qualidade entre os profissionais e os cursos de Economia. Esses diferenciais de qualidade afetam níveis de produtividade e, portanto, também podem ser determinantes do extraordinário grau de desigualdade dos rendimentos dos economistas que exercem ocupações típicas de economista. O desequilíbrio entre oferta de graduados e demanda de economistas repercute, ainda, na evolução dos rendimentos reais absolutos e relativos dos economistas que mostram evolução desfavorável a partir de 1980. Esse desequilíbrio implica, de fato, a desvalorização do diploma de economista – fenômeno da inflação de diplomas. Portanto, a dissolução expansionista envolve tanto desequilíbrios quantitativos quanto qualitativos que afetam a profissão de economista no país.

Há crise de superprodução de economistas e, portanto, o Brasil não precisa de mais economistas! O país enfrenta o problema estrutural de excesso de oferta que requer

reestruturação produtiva para acelerar o processo de ajuste com foco na redução da quantidade e melhora da qualidade dos graduados (e pós-graduados). Trata-se do processo de *stanstill and rollback* da dissolução expansionista.

Nesse processo de “interromper e reverter”, talvez, a pandemia de 1920-21 tenha externalidades: 1) fechamento de cursos nas organizações privadas; 2) trancamentos de matrículas e desistências por parte da clientela dos cursos nas organizações privadas e públicas;³³ 3) redução dos recursos do PROUNI e do FIES em decorrência das restrições orçamentárias;³⁴ e 4) economias de aprendizado na EAD podem reduzir os custos de “saída” decorrentes do fechamento de cursos nas organizações públicas e privadas.

A queda do engajamento dos economistas no sistema COFECON-CORECONs é indicativa do processo de declínio (ANEXO B). Os problemas de dissolução expansionista e de realização do capital humano (economista) implicam má alocação de recursos, como ilustra o caso do curso noturno de graduação presencial em Economia no Instituto de Economia da UFRJ (ANEXO C). E, ademais, não podemos descartar a hipótese que a dissolução expansionista pode estar associada à baixa qualidade do ensino como sugere a análise comparativa do desempenho dos concluintes e dos cursos de Direito e Economia no ENADE (ANEXO D). A questão da baixa qualidade é, aparentemente, contraditória na medida em que a qualificação média dos docentes teria melhorado ao longo das últimas décadas.

Entretanto, reproduz-se o mesmo fenômeno observado há meio século: no contexto da dissolução expansionista observa-se significativo desnível de qualidade entre os concluintes e os cursos. Ou seja, reproduzem-se os problemas da “deficiência qualitativa

³³ Consta que o número de inscritos no ENEM caiu de 5,7 milhões em para 3,3 milhões em 2021; *O Globo*, 4 de agosto de 2021.

³⁴ Estimativas indicam que os recursos das bolsas do PROUNI se reduziram de 420 milhões em 2020 para 296 milhões em 2021, e o número de contratos do FIES cairia de 54 mil para 43 mil; *O Globo*, 4 de agosto de 2021. Vale notar que o curso de Ciências Econômicas entrou no processo seletivo do FIES no segundo semestre de 2021. Esse é o caso, por exemplo, de dois cursos de bacharelado no bairro da Barra da Tijuca no Rio de Janeiro cujo CPC (Conceito Preliminar de Curso) foi 1,98 em 2018. Disponível: <https://fiesselecaoaluno.mec.gov.br/consulta/curso>. Acesso: 27 de setembro de 2021.

e da superabundância quantitativa do ensino de economia nas universidades brasileiras” observados há quase meio século (SIMONSEN, 1966, 21). A dissolução expansionista implica crise de superprodução e qualidade inferior da mercadoria economista no país.

O autor desconhece iniciativas do sistema COFECON-CORECONs, da ANGE (associação Nacional de Graduação em Economia) e de associações que congregam economistas no país (ANPEC, Sociedade Brasileira de Econometria, Sociedade Brasileira de Economia Política etc.) que analisem a questão da formação profissionalizante nas óticas da reestruturação produtiva e de longo prazo. Certamente, essas organizações deveriam se articular com a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), que há anos tem tentado racionalizar a questão do ensino de Ciências Jurídicas no país, cuja dissolução expansionista afeta os interesses de indivíduos, grupos e do próprio país.³⁵ Essa articulação pode ser importante na medida em que essas profissões experimentam o fenômeno comum da dissolução expansionista e que, ademais, não parece haver diferenças significativas quanto à qualidade dos concluintes e dos cursos de Direito e Economia no país.³⁶

Em profissões, como de economista, em que há o problema estrutural do excesso de oferta não cabe a concessão de subsídios fiscais na forma de bolsas de estudo (PROUNI) ou financiamentos (FIES). Caberia, portanto, uma política de interrupção da concessão desses subsídios com o objetivo da gradual extinção desses esquemas (digamos, em 5 anos) para as profissões com o problema estrutural do excesso de oferta.³⁷

³⁵ Em 15 de agosto de 2019 “O secretário-geral da OAB, José Alberto Simonetti, e o diretor tesoureiro da OAB, José Augusto Araújo de Noronha, se reuniram com o ministro da educação, Abraham Weintraub, para solicitar a suspensão da autorização para abertura de novas graduações em Direito, pelo prazo de cinco anos, até que se verifique a qualidade dos cursos já existentes.” Disponível: <https://www.oab.org.br/noticia/>. Acesso: 5 de outubro de 2021.

³⁶ Cabe lembrar os dois indicadores: resultados do ENADE 2018 e coeficientes de desigualdade de rendimentos nas ocupações típicas.

³⁷ Subsídios beneficiam exclusivamente a clientela de baixa renda e as organizações privadas de ensino superior. Entretanto, ao estimular essa clientela a política governamental pode ser vista como falha de governo na medida em que causa maior desequilíbrio entre oferta e demanda de graduados. Esse desequilíbrio repercute e tem consequências sérias sobre os indivíduos (insatisfação, frustração, sentimento

Certamente, a educação a distância pode ser ferramenta eficaz e eficiente no processo de reestruturação produtiva do setor de educação superior no Brasil no sentido do *standstill and rollback* da dissolução expansionista que ocorre na Economia e, certamente, em outras profissões. Nesse processo, haveria mudanças no aparato legal-regulatório no sentido de permitir (e estimular) as organizações públicas e privadas a criarem *pools* de reestruturação. Para ilustrar, imaginemos que haja o fechamento do curso noturno de graduação em Economia do Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, bem como dos cursos de Economia (noturnos ou diurnos) de outras organizações públicas (A e B) ou privadas (X e Y). No tempo t_0 , a UFRJ e as organizações A, B, X e Y criariam um *pool* com gestão e execução compartilhadas de EAD para os alunos que estão matriculados nos cursos em extinção dessas organizações no tempo t_0 . Regras comuns de trancamento, permanência e tempo de conclusão seriam definidas de tal forma que no fim do período de reestruturação (digamos, t_5) todas as organizações já teriam diplomado os alunos efetivamente matriculados em t_0 e, conseqüentemente, poderiam fechar *de jure* e *de facto* os cursos.

Entretanto, a reestruturação produtiva requer a redução das falhas de mercado: equívocos nas percepções e expectativas da clientela de formação profissionalizante; e erros nas estratégias e condutas das organizações de educação superior do setor privado. E, ademais, requer a redução das falhas de governo: expansionismo não seletivo das políticas governamentais; protagonismo da quantidade em relação à qualidade; viés academicista, abstrativista e publicista no ensino; e rigidez operacional das organizações públicas de educação superior.³⁸

Os recursos públicos devem ser reorientados estrategicamente para outras áreas (educação básica, segurança, saúde etc.) e também focados na melhora da qualidade do ensino superior. Evidentemente haverá coalisões de grupos de interesses que resistirão a essa orientação estratégica. Esses grupos incluem, entre outros, os quantitativistas dos

de fracasso e depressão) ao longo da vida, as empresas (menor produtividade) e o país (má alocação de recursos). Ver DORE (1976), COLLINS (1979), BRACKE *et al.* (2013), DUDAL e BRACKE (2019), FULLER e RAMAN (2017) e MCGUINESS (2006).

³⁸ Há evidência aponta que o viés academicista é determinante da taxa de evasão ou abandono do curso de Economia (GUIMARÃES e MONSUETO, 2017).

planos de educação, os fundamentalistas do ensino público e gratuito, os negacionistas da visão custo-benefício da educação superior, e os indivíduos, organizações e empresas que, de uma forma ou de outra, se beneficiam dos subsídios e da dissolução expansionista.³⁹ Esses beneficiários incluem indivíduos (clientela), organizações e empresas, burocratas do MEC, e docentes e técnico-administrativos das organizações de ensino superior privado e público.

Em resumo, o cenário racional e favorável para o futuro da profissão de economista (e outras profissões) implica combate à dissolução expansionista focado na forte redução do desequilíbrio entre a oferta de graduados e a demanda de economistas (excesso estrutural de oferta). A orientação estratégica é evidente e única: menos quantidade e mais qualidade e adequação de habilidades e competências. É o cenário “menos é mais”!

³⁹ No passado recente a abundante literatura sobre ensino superior no Brasil parece ter negligenciado o tema da dissolução expansionista (inflação de diplomas, desequilíbrio entre oferta e demanda etc.) destacado nos anos 1960 e 1970. Essa conclusão decorre da inspeção da agenda de temas tratados pelos especialistas em ensino superior no Brasil. Sobre essa agenda, ver NEVES *et al.* (2018).

Bibliografia

ALVES, Pamella K.; MONSUETO, Sandro E. Qualificados e subempregados – uma análise da inserção ocupacional dos trabalhadores com educação superior no Brasil. *Texto para Discussão* No. 043. Goiânia: Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Econômicas, Universidade Federal de Goiás, 2014.

BARRO, R.; LEE, J.-W. A new data set of educational attainment in the world, 1950-2010. *Journal of Development Economics*, Vol. 104, p. 184-198, 2013.

BRACKE, Piet *et al.* Overeducation and depressive symptoms: diminishing mental health returns to education. *Sociology of Health & Illness*, Vol. 35, No. 8, p. 1242-1259, 2013.

BRENE, Paulo R. A. *et al.* A profissão de economista e sua demanda na cadeia produtiva. Disponível: <https://www.coreconpr.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/apb.pdf>. Acesso: 15 de junho de 2021.

BROCH, Caroline *et al.* A expansão da educação superior no Brasil: notas sobre os desafios do trabalho docente. *Avaliação*, Vol. 25, No. 2, p. 257-274, 2020.

BUENO, Luiz de F. A Evolução do Ensino de Economia no Brasil. *Ensaio Econômico EPGE* No. 5. Rio de Janeiro: Escola de Pós-Graduação em Economia, Instituto Brasileiro de Economia/Fundação Getúlio Vargas, 1972.

CARLOTTO, Maria C. O sistema brasileiro de ensino superior entre 1995 e 2018: o padrão de expansão e diversificação em perspectiva de longo prazo. 2020. Disponível: <https://sig.ufabc.edu.br/sigaa>. Acesso: 18 de setembro de 2021. (2020)

CASTRO, Claudio M. A produção de economistas e o produto de economistas. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, vol. 5, n. 2, p. 517-560, dezembro 1975.

CASTRO, Nivalde J. de. *O Economista – a História da Profissão no Brasil. processo de profissionalização do economista no Brasil*. Rio de Janeiro: COFECON, CORECON-RJ, CORECON-SP, 2001.

CFA. *50 Anos que fizeram história: jubileu de ouro*. Brasília: Conselho Federal de Administração, 2015.

COFECON. Profissão: Economista! Brasília: Conselho Federal de Economia. Revista *Economistas*, Ano 3, No. 5, p. 12-17, Maio 2011.

COFECON. Relatório de Gestão 2020. Brasília: Conselho Federal de Economia, 2021. Disponível: <https://cofecon.org.br/transparencia/files/relatorios/2020-Relatorio.Gestao.pdf>. Acesso: 15 de junho de 2021.

COHEN, Daniel; SOTO, Marcelo. Growth and human capital: good data, good results. *Journal of Economic Growth*, 12, p. 51-76, 2017.

COLLINS, Randall. *The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Columbia University Press, 2019 (1979).

CORADINI, Odaci L. Titulação escolar, condição de “elite” e posição social. *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 15, No. 43, p. 45-69, 2010.

DORE, Ronald. *The Diploma Disease. Education, Qualification and Development*. Berkeley: University of California Press, 1976.

DUDAL, Pieter; BRACKE, Piet. On the moderation of the relation between overeducation and depressive symptoms through labor market and macro-economic factors. *Health & Place*, Vol. 56, p. 135-146, 2019.

DURHAM, Eunice. 2003. O ensino superior no Brasil: público e privado. *Documento de Trabalho* 03/2003. NUPES-Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, Universidade de São Paulo, 2003.

EKERMAN, Eunice R. 1989. O ensino superior no Brasil: público e privado. *Documento de Trabalho* 03/2003. NUPES-Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, Universidade de São Paulo, 2003.

FULLER, Joseph; RAMAN, Manjari. *Dismissed by Degrees. How degree inflation is undermining U.S. competitiveness and hurting America's middle class*. Harvard Business School, 2017.

GONÇALVES, Reinaldo. Economistas no Brasil: ciclo de vida do produto e crise de superprodução. *Texto para Discussão 37*, Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021a.

GONÇALVES, Reinaldo. UFRJ: expansionismo e declínio organizacional. *Texto para Discussão 07*, Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021b.

GONÇALVES, Reinaldo. UFRJ 100: comemorar o quê? Produtividade, qualidade e competitividade internacional? *Texto para Discussão 02*, Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021c.

GUIMARÃES, Adriana M.; MONSUETO, Sandro E. Determinantes do abandono nos cursos de Administração, Contabilidade e Economia da UFG. VII Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono em la Educación Superior, Universidad Nacional de Córdoba, 2017.

IBGE. *Anuário Estatístico*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, diversos anos. Disponível: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=720&view=detalhes>. Acesso: 15 de junho de 2021.

IBGE. *Censo Demográfico*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, diversos anos. Disponível: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/25089-censo-1991-6.html?edicao=25091&t=publicacoes>. Acesso: 15 de junho de 2021.

ILO. Education pays off, but you have to be patient. *ILOStat Spotlight on Work Statistics* No. 10. Geneva: International Labour Organization, January 2020.

INEP-MEC. *Nota Técnica* Nº 58/2020/CGCQES/DAES. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Ministério da Educação, 2020.

INEP-MEC. *Sinopse Estatística da Educação Superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Ministério da Educação, diversos anos. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 20 de junho de 2021.

LEE, J.-W.; LEE, H. Human capital in the long run. *Journal of Development Economics* 122, p. 149-169, 2016.

LOUREIRO, Maria Rita. Economistas e elites dirigentes no Brasil. Disponível: <https://pesquisa-eaesp.fgv.br/>. Acesso: 28 de setembro de 2021 (1997).

MACEDO, Roberto. O Economista no mercado de trabalho brasileiro – implicações educacionais e para as entidades de classe. Brasília: Conselho Regional de Economia do Distrito Federal. *Revista de Conjuntura*, Ano 14, No. 56, p. 4-19, 2015.

MACHADO, Ana Flávia *et al.* Tipologia de qualificação da força de trabalho: uma proposta com base na noção de incompatibilidade entre ocupação e escolaridade. *Nova Economia*, Vol. 14, No. 2, p. 11-33, 2004.

MACHADO, Luciano; OLIVEIRA, Ana Maria H. Mobilidade ocupacional e incompatibilidade educacional no Brasil metropolitano. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Vol. 43, No. 2, p. 279-307, 2013.

MACHADO, Luiz A. 60 anos da regulamentação da profissão de economista. União Geral dos Trabalhadores. Notícias UGT 19 de agosto de 2011. Disponível: <https://ugt.org.br/post/4025-60-anos-da-regulamentacao-da-profissao-de-economista>. Acesso: 20 de junho de 2021.

MCGUINNESS, Séamus. Overeducation in the labour market. *Journal of Economic Surveys*, Vol. 20, No. 3, p. 387-418, 2006.

MENEZES FILHO, Naercio A. Apagão de Mão de Obra Qualificada? As Profissões e o Mercado de Trabalho Brasileiro entre 2000 e 2010. *Policy Paper* No. 04. São Paulo: INSPER-Instituto de Ensino e Pesquisa, 2012.

MOTTA FILHO, Candido. Ensino profissional de Economia. Palestra, Semana do Economista de 1955. São Paulo: Conselho Regional de Economia. Disponível: <https://revistas.ufpr.br/direito/article/download/6320/4524>. Acesso: 18 de agosto de 2021.

MTE-RAIS. *Anuário Estatístico RAIS*. Brasília: Ministério do Trabalho. Disponível: <http://www.mte.gov.br/pdet/default.asp>. Acesso: 20 de junho de 2021.

NEVES, Clarissa E. B.; MARTINS, Carlos B. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. Disponível: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058>. Acesso: 8 de setembro de 2021 (2014).

NEVES, Clarissa E. B. *et al.* A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia*, Vol. 6, No, 12, p. 19-41, 2018.

NUNES, Edson; CARVALHO, Márcia M. de. Ensino universitário, corporação e profissão: paradoxos e dilemas brasileiros. *Sociologia*, Ano 9, No. 17, p. 190-215, 2007.

OECD. *Education in Brazil. An International Perspective*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development, 2021.

OECD. Educational attainment: a snapshot of 50 years of trends in expanding education. *Education Indicators in Focus* No. 48, January, 2017.

OECD. How is the tertiary-educated population evolving? *Education Indicators in Focus* No. 61, May, 2018.

PASSERON, Jean-Claude. L'inflation des diplomes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en Sociologie. *Revue Française de Sociologie*, Vol. 23, No. 4, p. 551-584, 1982.

PRITCHETT, Lant. Where has all the education gone? *The World Bank Economic Review*, Vol. 15, No. 3, p. 367-391, 2001.

RISTOFF, Dilvo. Vinte e um anos de educação superior. Expansão e democratização. *Cadernos GEA* No. 3. Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil, Universidade do estado do Rio de Janeiro, 2013.

RODRIGUES, Ivetti M. C. *et al.* O crescimento do ensino superior brasileiro e os desafios da qualidade. Disponível. <https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2019/>. Acesso: 18 de setembro de 2021. (2019).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAES, Flávio A. Marques; CYTRYNOICWZ, Roney. O ensino de economia e as origens da profissão de economista no Brasil. *Locus: Revista de História*, Vol. 6, No. 1, p. 37-57, 2000.

SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro. *Documento de Trabalho* 08/1991. NUPES-Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, Universidade de São Paulo, 1991.

SANTOS, Adilson P. dos; CERQUEIRA, Eustáquio A. Ensino superior: trajetória histórica e políticas recentes. IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, Florianópolis. Disponível: <http://flacso.org.br/?publication>. Acesso: 28 de setembro de 2021 (2009).

SCHOFER, Evan; Meyer, John W. The worldwide expansion of higher education in the Twentieth Century, *American Sociological Review*, No. 70, p. 898-920, 2005.

SENKEVICS, Adriano S. A expansão do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, Vol. 3, No. 4, p. 199-246, 2021.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? *Educação e Sociedade*, Vol. 26, No. 133, p. 867-889, 2015.

SIMONSEN, Mário H. O ensino de Economia em nível de pós-graduação no Brasil. *Revista Brasileira de Economia*, Ano 20, No. 4, p. 19-30, 1966.

TEIXEIRA, Anísio. A expansão do ensino superior no Brasil. *Revista de Estudos Pedagógicos*, Vol. 36, No. 83, julho-setembro, p. 3-4, 1961. Disponível: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/fran/artigos/expansao.html>. Acesso: 18 de setembro de 2021.

TEIXEIRA, Anísio. *Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. *120 Years of American Education: A Statistical Portrait*. Washington D.C.: National Center for Education Statistics, 1993.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Degrees in economics, history, political science and government, and sociology conferred by postsecondary institutions, by level of degree: Selected years, 1949-50 through 2017-18. Washington D.C.: National Center for Education Statistics. Disponível: https://nces.ed.gov/programs/digest/d19/tables/dt19_325.92.asp. Acesso: 15 de junho de 2021.

US. DEPARTMENT OF LABOR. Bureau of Labor Statistics. *Occupational Outlook Handbook, Economists*. Washington D.C.: Bureau of Labor Statistics. Disponível: <http://www.bls.gov/ooh/life-physical-and-social-science/economists.htm>. Acesso: 15 de junho de 2021.

VIANNA, Claudia H.; e OLIVEIRA, Ana Maria H. Sobre-escolarização nas ocupações brasileiras: uma análise dos efeitos de idade, período e coorte. ANPEC. *Anais Encontro Nacional de Economia*, Vol. 38, 2010.

WINDOLF, Paul. Cycles of expansion in higher education 1870-1985: an international comparison. *Higher Education*, No. 23, p. 3-19, 1992.

WOLF, Alison. *Does Education Matter?* London: Penguin, 2002.

ANEXOS

ANEXO A: SÉRIES ESTATÍSTICAS

TABELA A1 Concluintes e ingressantes nos cursos de graduação em Economia no Brasil: 1995-2019

	Concluintes			Ingressantes		
	Presencial	EAD	Total	Presencial	EAD	Total
1995	6.787		6.787	18.758		18.758
1996	6.389		6.389	17.807		17.807
1997	6.423		6.423	17.916		17.916
1998	6.830		6.830	17.455		17.455
1999	7.062		7.062	17.134		17.134
2000	7.247		7.247	15.650		15.650
2001	7.205		7.205	16.275		16.275
2002	7.654		7.654	16.385		16.385
2003	7.761		7.761	15.125		15.125
2004	7.814		7.814	13.223		13.223
2005	8.115		8.115	12.811		12.811
2006	7.363		7.363	12.871		12.871
2007	6.788		6.788	11.739		11.739
2008	6.685		6.685	11.892	332	12.224
2009	6.922		6.922	12.336	421	12.757
2010	6.333		6.333	12.959	262	13.221
2011	6.430		6.430	12.839	448	13.287
2012	6.112	34	6.146	12.987	133	13.120
2013	5.726	60	5.786	12.292	466	12.758
2014	5.569	81	5.650	12.432	733	13.165
2015	6.181	49	6.230	12.573	1.478	14.051
2016	5.577	70	5.647	12.202	1.936	14.138
2017	5.649	131	5.780	12.585	3.894	16.479
2018	5.675	167	5.842	12.076	4.270	16.346
2019	5.270	281	5.551	13.412	6.678	20.090

Fonte: INEP-MEC, *Censo da Educação Superior*, diversos anos.

TABELA A2 Cursos presenciais de graduação em Economia no Brasil - concluintes, matrículas, vagas, ingressos e taxa de evasão: 1995-2019

	Cursos	Concluintes	Matrículas	Vagas	Ingressantes	Taxa de evasão (%)
1995	195	6.787	68.709	22.634	18.758	18,0
1996	205	6.389	67.055	22.392	17.807	18,8
1997	209	6.423	65.975	23.623	17.916	19,3
1998	209	6.830	66.992	22.739	17.455	17,7
1999	234	7.062	68.272	23.400	17.134	16,5
2000	249	7.247	65.414	27.064	15.650	14,4
2001	257	7.205	64.018	26.638	16.275	16,0
2002	266	7.654	63.375	28.325	16.385	15,7
2003	267	7.761	61.584	27.764	15.125	13,7
2004	266	7.814	59.020	26.355	13.223	10,6
2005	272	8.115	57.161	25.146	12.811	9,6
2006	284	7.363	54.505	25.934	12.871	11,7
2007	277	6.788	52.634	23.379	11.739	10,8
2008	275	6.685	52.287	23.946	11.892	11,4
2009	255	6.922	50.563	23.859	12.336	12,4
2010	269	6.333	50.440	24.458	12.959	15,0
2011	267	6.430	51.498	22.487	12.839	14,2
2012	263	6.112	50.312	21.406	12.987	15,6
2013	258	5.726	49.205	20.946	12.292	15,1
2014	252	5.569	48.355	19.818	12.432	16,0
2015	245	6.181	48.901	20.322	12.573	15,0
2016	221	5.577	47.725	20.466	12.202	15,7
2017	220	5.649	47.878	20.760	12.585	16,4
2018	224	5.675	47.504	23.957	12.076	15,3
2019	231	5.270	47.637	23.168	13.412	19,2

Fontes e notas: MEC-INEP, Censo de Educação Superior, diversos anos. A taxa de evasão no ano t (Et) é calculada como: $Et = 1 - [(Mt - It) / (Mt - Ct - 1)]$, em que M = matrículas, I = ingressantes e C = concluintes.

TABELA A3 Pós-graduação *stricto sensu* de Economia no Brasil - titulados: 1998-2019

	Titulados				Programas
	Doutorado	Mestrado	Mestrado Profissional	Total	
1998	58	195	0	253	22
1999	55	250	8	313	23
2000	74	302	29	405	25
2001	75	319	38	432	25
2002	93	344	111	548	27
2003	101	380	201	682	28
2004	76	342	147	565	32
2005	91	334	159	584	35
2006	110	343	209	662	37
2007	87	324	247	658	39
2008	107	368	290	765	43
2009	137	407	347	891	43
2010	143	388	342	873	45
2011	126	405	386	917	47
2012	144	468	343	955	47
2013	146	515	310	971	52
2014	169	508	363	1.040	53
2015	166	514	352	1.032	53
2016	175	542	366	1.083	58
2017	216	576	429	1.221	59
2018	222	569	398	1.189	64
2019	244	573	380	1.197	67

Fonte: GEOCAPES, MEC.

TABELA A4 Economistas graduados e PIB - Brasil e nos Estados Unidos (PIB US\$ PPP 2019, bilhões): 1950-2019

	Estados Unidos			Brasil		
	Concluintes	Estoque	PIB	Estoque (censos)	Estoque (regressão logística)	PIB
1950	14.568	209.033	2.565	5.521	5.350	165
1951	11.581	215.703	2.770		5.937	173
1952	8.593	222.311	2.884		6.586	185
1953	7.656	226.985	3.019		7.304	194
1954	6.719	231.616	3.001		8.098	209
1955	6.637	236.040	3.214		8.974	228
1956	6.555	240.423	3.282		9.942	234
1957	7.006	245.669	3.351		11.010	252
1958	7.457	250.865	3.327		12.186	279
1959	7.455	256.010	3.557		13.481	307
1960	7.453	261.108	3.649	11.157	14.906	336
1961	7.910	266.602	3.744		16.470	365
1962	8.366	272.516	3.972		18.187	389
1963	9.475	279.418	4.147		20.067	391
1964	10.583	287.430	4.388		22.123	404
1965	11.069	295.844	4.673		24.368	414
1966	11.555	304.677	4.981		26.815	442
1967	13.374	315.124	5.116		29.476	460
1968	15.193	327.418	5.367		32.364	505
1969	16.195	340.570	5.533		35.489	553
1970	17.197	354.565	5.544	33.901	38.864	611
1971	15.758	366.990	5.727		42.498	680
1972	15.231	378.772	6.030		46.398	761
1973	14.770	389.981	6.368		50.570	868
1974	14.285	400.600	6.336		55.019	939
1975	14.046	410.881	6.324		59.744	987
1976	14.741	421.759	6.665		64.744	1.088
1977	15.296	433.091	6.972		70.011	1.142
1978	15.661	444.681	7.355		75.537	1.199
1979	16.409	456.910	7.591		81.306	1.280
1980	17.863	470.387	7.568	89.525	87.301	1.398
1981	18.753	484.624	7.757		93.500	1.338
1982	19.876	499.847	7.617		99.875	1.349
1983	20.517	515.566	7.968		106.399	1.310
1984	20.719	531.335	8.541		113.036	1.381
1985	20.711	546.946	8.900		119.754	1.489
1986	21.602	563.297	9.212		126.513	1.600
1987	22.378	580.267	9.534		133.277	1.657
1988	22.911	597.608	9.934		140.006	1.656
1989	23.454	615.325	10.302		146.665	1.708
1990	23.923	633.279	10.498		153.216	1.634
1991	23.488	650.624	10.487	168.964	159.627	1.651
1992	23.423	667.736	10.854		165.867	1.642
1993	21.321	682.580	11.158		171.909	1.723
1994	19.496	695.455	11.605		177.730	1.823
1995	17.673	706.382	11.918		183.311	1.901
1996	16.674	716.204	12.371		188.636	1.942
1997	16.539	725.796	12.915		193.695	2.008
1998	17.074	735.830	13.496		198.481	2.015
1999	17.577	746.269	14.144		202.991	2.025
2000	18.441	757.472	14.724	194.611	207.224	2.113
2001	19.437	769.561	14.871		211.184	2.143
2002	20.927	783.023	15.124		214.876	2.208
2003	23.007	798.435	15.563		218.307	2.233
2004	24.069	814.759	16.154		221.487	2.362
2005	24.217	831.073	16.719		224.426	2.438
2006	23.805	846.817	17.204		227.135	2.534
2007	23.916	862.519	17.531		229.628	2.688
2008	25.290	879.442	17.514		231.917	2.825
2009	26.301	897.212	17.076		234.014	2.822
2010	27.623	916.043	17.520	234.287	235.932	3.034
2011	28.517	935.583	17.800		237.683	3.155
2012	27.994	954.408	18.192		239.280	3.215
2013	28.449	973.504	18.519		240.735	3.312
2014	29.999	993.962	18.982		242.058	3.328
2015	32.683	1.016.905	19.571		243.259	3.210
2016	33.474	1.040.413	19.903		244.350	3.105
2017	34.056	1.064.273	20.361		245.339	3.146
2018	35.327	1.089.170	20.972		246.235	3.202
2019	36.400	1.114.896	21.433	253.382	247.047	3.248

Fontes e notas: U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. IBGE, Censos Demográficos. Para o cálculo do estoque, no caso dos EUA, o método usado é o *perpetual inventory method* que requer como parâmetros o número inicial de concluintes, a taxa média de crescimento anual dos concluintes, e a taxa de mortalidade. No caso do Brasil, as estimativas baseiam-se na regressão logística. EUA: anos com fundo cinza, dados por interpolação geométrica.

TABELA A5**Economistas no Brasil, graduação - concluintes e estoques (mil), projeções da reestruturação produtiva: dados 2010-2019 e projeções 2020-2030**

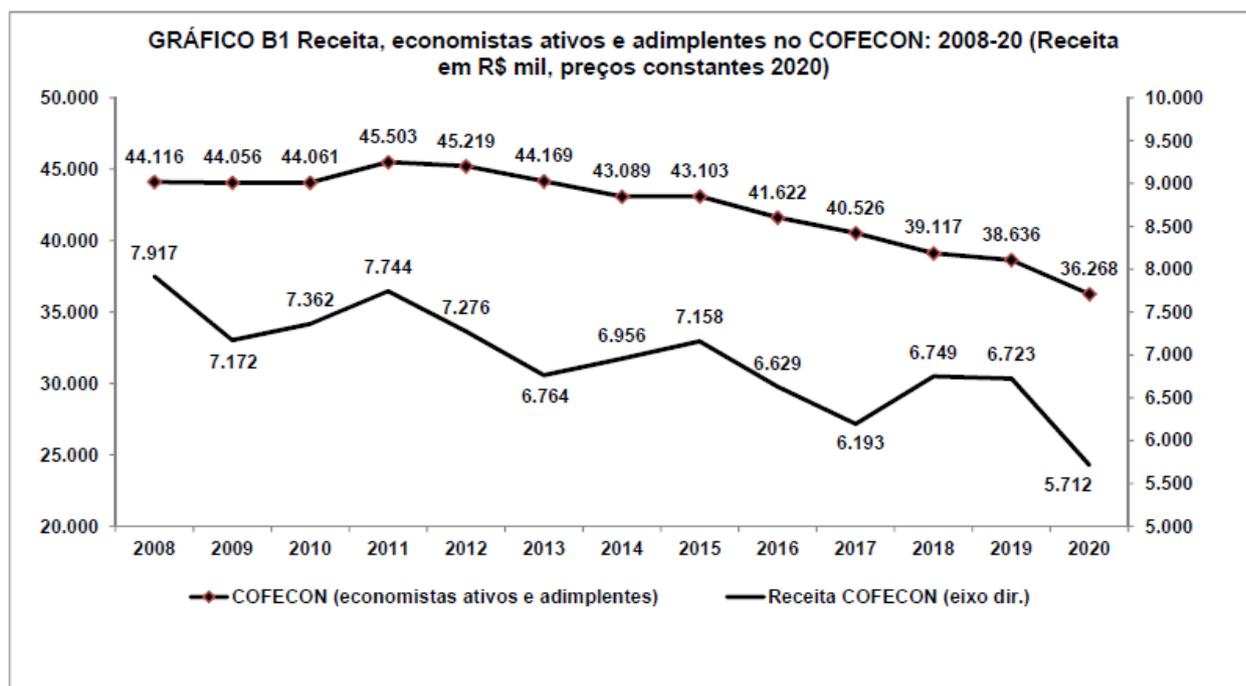
	Projeção A		Projeção B	
	Concluintes	Estoque	Concluintes	Estoque
2010	6,3	234	6,3	234
2011	6,4	237	6,4	237
2012	6,1	240	6,1	240
2013	5,8	242	5,8	242
2014	5,7	244	5,7	244
2015	6,2	246	6,2	246
2016	5,6	248	5,6	248
2017	5,8	250	5,8	250
2018	5,8	252	5,8	252
2019	5,6	253	5,6	253
2020	5,0	254	5,0	254
2021	4,5	255	4,7	255
2022	4,0	255	4,5	256
2023	3,6	255	4,3	256
2024	3,3	254	4,1	256
2025	3,0	253	3,9	256
2026	2,7	252	3,7	255
2027	2,4	250	3,5	255
2028	2,2	249	3,3	255
2029	1,9	247	3,1	254
2030	1,7	245	3,0	253

Fontes e notas: Elaboração do autor; ver TABELA 1. Dados INEP-MEC, *Sinopse Estatística do Ensino Superior* 2010-19. A partir de 2019 supõe-se redução anual de 10% (projeção A) e 5% (Projeção B) dos concluintes. *Perpetual inventory method* com taxa de mortalidade de 1,55%.

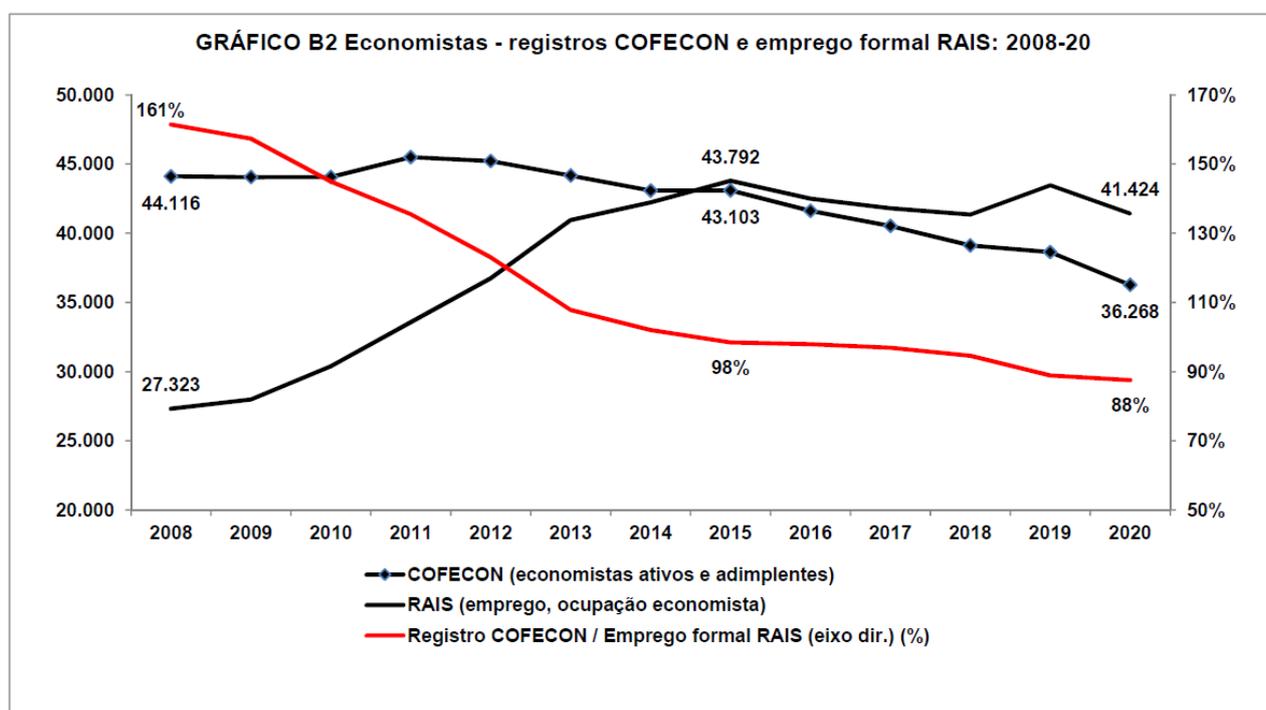
ANEXO B

Economistas e o desengajamento institucional (COFECON-CORECONS)

Há nítida tendência de queda da associação dos profissionais de Economia com o sistema de regulação que abarca o Conselho Federal de Economia (COFECON) e os Conselhos Regionais de Economia (CORECONS) (registros no sistema). Há significativa queda da receita real do COFECON no período 2008-20 (GRÁFICO B1). A receita (a preços de 2020, correção IPCA) caiu de R\$ 7.917 mil em 2008 para R\$ 5.712 mil em 2020, ou seja, redução de 28%. Essa redução está associada à base fiscal formada por economistas (ou seja, graduados em Economia) ativos e adimplentes e empresas igualmente ativas e adimplentes em todo o país. No que se refere aos economistas ativos e adimplentes, essa base manteve-se relativamente estável até 2013 (aproximadamente 44 mil registros) e entrou em trajetória de declínio praticamente contínuo a partir de 2014. Os registros caíram de 44.169 em 2013 para 36.268 em 2020, ou seja, redução de 18%. Portanto, esses dados sugerem tendência de declínio da profissão de economista no passado recente.



Outro indicador de engajamento institucional é a relação entre os números de registros de economistas no COFECON e os de economistas com ocupação típica de economista no mercado formal de trabalho segundo os dados do Relatório Anual de Informações Sociais (RAIS-MTE) (GRÁFICO B2).⁴⁰ A proporção entre os registros COFECON e RAIS caiu continuamente de 161% em 2008 para 88% em 2020. Nesse último havia 36,3 mil economistas registrados no COFECON enquanto estimativas indicam que aproximadamente 41,4 mil economistas exerciam ocupações típicas de economista. Portanto, a evidência conclusiva é de nítida e significativa tendência de queda da taxa de engajamento institucional dos economistas brasileiros no passado recente; ou seja, tendência de declínio.



Algumas hipóteses podem ser levantadas a respeito da queda da taxa de engajamento institucional. A primeira é a redução absoluta do rendimento médio real dos economistas nas duas primeiras décadas do século XX (GONÇALVES, 2021, Gráfico 9 e

⁴⁰ Cabe fazer distinção entre profissão e ocupação. Profissão implica formação especializada e, eventualmente, certificação ou titulação (por exemplo, bacharel em Economia). Ocupação, por seu turno, é a “atividade que o profissional de fato realiza ao trabalhar” (MACEDO, 2015, p. 6). De fato, no Brasil a profissão refere-se à ocupação que é regulamentada.

AnexoTabela A4). A segunda é a incapacidade do sistema COFECON-CORECONs de fornecer serviços que, de uma forma ou de outra, gerem interesse, expectativas favoráveis e engajamento institucional (e, portanto, registro profissional). A terceira hipótese é que o desengajamento resulta da própria queda do número absoluto de concluintes de graduação em Economia desde meados da primeira década do século XX. Por fim, a quarta hipótese refere-se ao declínio institucional em decorrência do uso das organizações (públicas e privadas) para defesa de interesses de indivíduos, grupos, partidos etc.. Desvios na instrumentalização de organizações não governamentais (patronais, sindicais, corporativas etc.) e repartições públicas (universidades, conselhos profissionais etc.) têm causado degradação institucional e, portanto, afetado negativamente a imagem dessas organizações e, conseqüentemente, causado o fenômeno do afastamento ou do desengajamento institucional.

ANEXO C

ESTUDO DE CASO: EXPANSÃO E MÁ ALOCAÇÃO DE RECURSOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL - CURSO NOTURNO DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL EM ECONOMIA NO INSTITUTO DE ECONOMIA DA UFRJ

No contexto da política governamental de expansão do ensino superior e em pleno processo de declínio do ensino de Economia no país, a UFRJ aprovou o curso noturno de graduação (presencial) em Economia em 2010. Nesse ano o número de ingressantes nos cursos de graduação presencial em Economia totalizou 13 mil alunos, enquanto quarenta é o número de vagas do curso noturno da UFRJ. Em 2019 os cursos de graduação (presencial e a distância) em Economia graduaram 5.521 economistas. Nesse ano, a UFRJ produziu 119 concluintes (integral = 99, noturno = 20), o que correspondeu a menos 2,2% do total (integral = 1,8%, noturno = 0,4%).

No debate interno (Instituto de Economia) os membros do Conselho Deliberativo (docentes, técnico-administrativos e estudantes) estavam divididos em dois grupos. O primeiro defendia a abertura do curso noturno pelos seguintes motivos: promoção da inclusão social; ampliação de vagas implicaria mais recursos do governo federal (novas contratações de professores e funcionários, instalações, gastos de custeio, verbas de

pesquisa etc.) no contexto expansionista do REUNI⁴¹; janela de oportunidades para docentes e discentes já que o curso noturno geraria maior flexibilidade de horário quanto à presença em sala de aula; e, esse grupo reforçava a aliança política com a reitoria que, por seu turno, tinha adesão e submissão à política do governo federal.

O segundo grupo era contra a criação do curso pelas seguintes razões: excesso de oferta de economistas no mercado; evidência sobre o declínio da profissão e do ensino de Economia; fechamento de cursos em organizações de ensino privadas no Brasil e no Rio de Janeiro; aumento de vagas na UFRJ teria impacto líquido neutro já que implicaria *crowding-out* em relação às organizações de ensino privadas no Rio de Janeiro com cursos noturnos; priorização para a melhoria da qualidade do curso integral da UFRJ; e má alocação de recursos públicos decorrentes da criação de mais um curso de Economia.

O primeiro grupo foi vencedor. O curso foi aprovado nas instâncias superiores da UFRJ em 2010 e a primeira turma começou em 2011. O reconhecimento formal do MEC ocorreu em 2013.

Praticamente uma década depois, como era de se esperar, os indicadores evidenciam o desempenho inferior do curso noturno relativamente ao curso integral. Em 2019, por exemplo, houve 99 concluintes no curso integral e 20 concluintes no curso noturno (ANEXO TABELA C1). Inicialmente, cabe destacar que cada concluinte do curso noturno custa cinco vezes mais que o concluinte do curso integral na medida em que são cursos similares (curso integral em quatro anos, curso noturno em cinco anos). Esse fato tem como agravante os altos custos das universidades públicas, em geral (SCHWARTZMAN, 2014, p. 9.), e da UFRJ, em particular (GONÇALVES, 2021b, p. 32). Vale mencionar que o expansionismo é determinante do declínio organizacional da UFRJ, principalmente, a partir de 2014 (GONÇALVES, 2021c).

⁴¹ REUNI é o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais criado pelo governo federal em 2007.

ANEXO TABELA C1

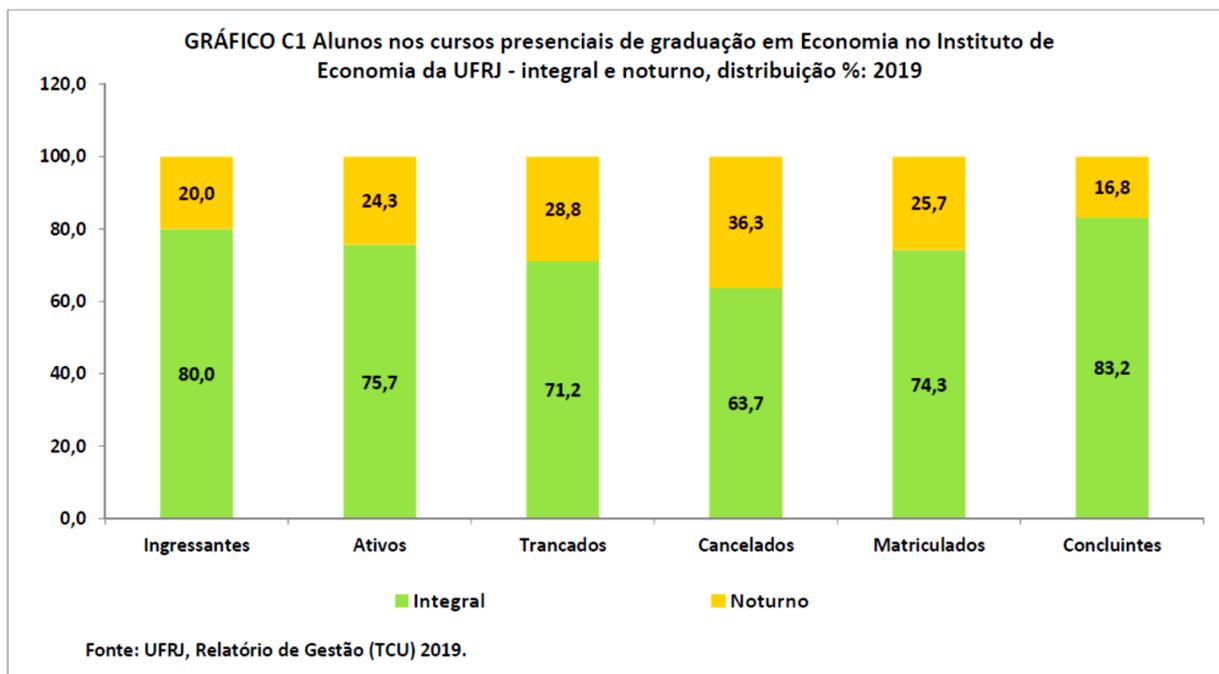
UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Relatório de Gestão 2019

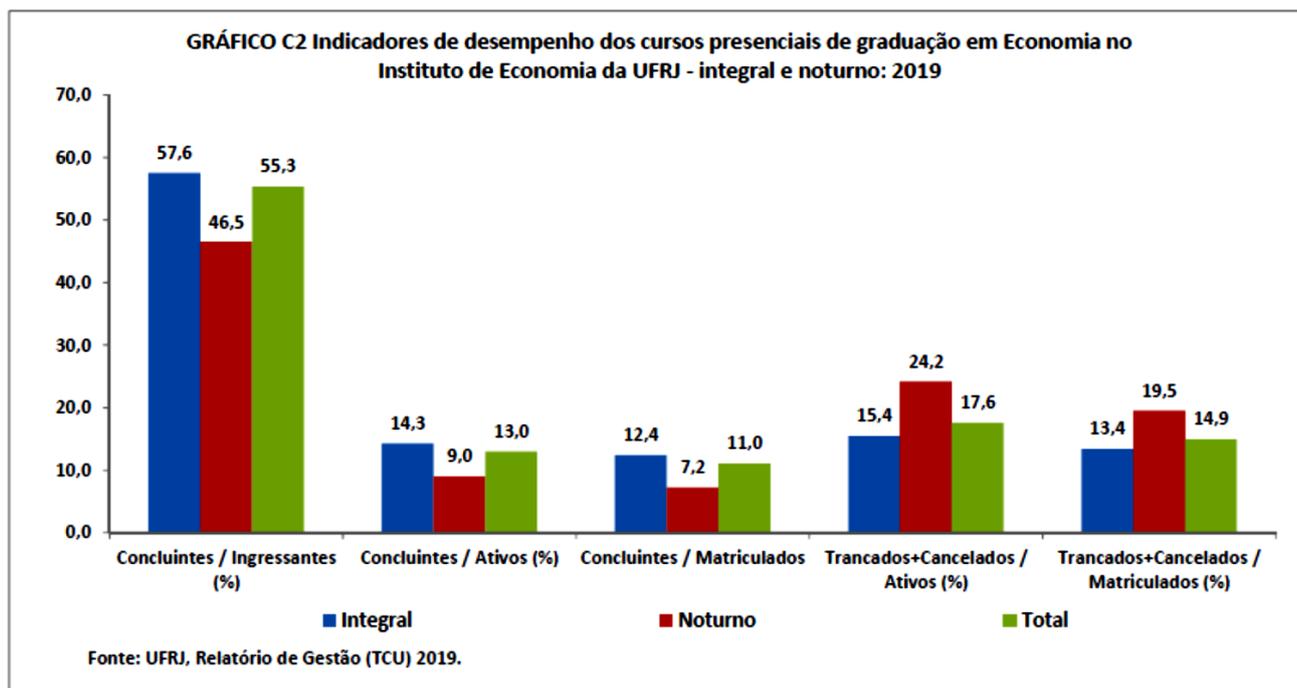
área	cursoNome	turno	polo	THE_vagasAcao	THE_vagasAmpla	SISU_vagasAcao	SISU_vagasAmpla	ingressantes	ingressantes_SISU	ingressantes_THE	ativos	trancados	cancelados	concluintes
CSA	Administração	Tarde e Noite	Praia Vermelha	0	0	80	80	172	155	0	651	101	74	126
CSA	Biblioteconomia e Gestão de Unid Informação	Tarde	Praia Vermelha	0	0	20	20	41	40	0	110	15	25	14
CSA	Biblioteconomia Gestão Unid Inform - Cid Univ	Noite	Cidade Universitária	0	0	25	25	45	45	0	190	23	19	35
CSA	C Contábeis - Ênf. Contab Financ - Cid Univ	Noite	Cidade Universitária	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
CSA	C Contábeis - Ênf. Contab Gest Neg - Cid Univ	Noite	Cidade Universitária	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
CSA	Ciênc Contábeis - Ênf Contab Financeira	Noite	Praia Vermelha	0	0	0	0	0	0	0	38	22	6	34
CSA	Ciênc Contábeis - Ênf. Contab Gestão Negócios	Noite	Praia Vermelha	0	0	0	0	0	0	0	9	4	4	7
CSA	Ciências Contábeis	Noite	Praia Vermelha	0	0	90	90	187	180	0	778	90	56	57
CSA	Ciências Contábeis	Noite	Praia Vermelha	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
CSA	Ciências Contábeis - Cid Univ	Noite	Cidade Universitária	0	0	25	25	52	51	0	249	24	19	30
CSA	Ciências Econômicas	Integral	Praia Vermelha	0	0	80	80	172	160	0	693	42	65	99
CSA	Ciências Econômicas	Noite	Praia Vermelha	0	0	20	20	43	39	0	223	17	37	20

Em 2019, no conjunto de alunos do IE-UFRJ, o curso noturno respondeu por 20% dos ingressantes, 24,3% dos alunos ativos, 25,7% dos matriculados (ativos + trancados + cancelados) e 16,8% dos concluintes. O curso noturno respondeu por 28,8% dos trancamentos e 36,3% dos cancelamentos (GRÁFICO C1).



Outros indicadores convergem para evidenciar o desempenho inferior do curso noturno comparativamente ao curso integral. A relação concluintes/ingressantes do curso noturno

(46,5%) era menor que do curso integral (57,6%) (GRÁFICO C2). As relações entre, de um lado, concluintes e, de outro, ativos e matriculados também eram menores no curso noturno. A relação (trancados + cancelados) /ativos era 15,4% no integral e 24,2% no noturno; ou seja, o número de trancamentos e cancelamentos era 1,6 vezes maior no curso noturno que no integral.



Portanto, o desempenho inferior do curso noturno de Economia implica má alocação de recursos, principalmente se consideramos o problema estrutural de desequilíbrio entre oferta de graduados e demanda de economistas (excesso de oferta ou crise de superprodução) que existe no país desde pelo menos 1980.

ANEXO D

QUALIDADE DOS CONCLUINTES E DOS CURSOS DE DIREITO E ECONOMIA NO BRASIL

Segundo o diretor da OAB, José Augusto Araújo de Noronha, “o Brasil não precisa de mais nenhum curso jurídico nos próximos 30 anos.”⁴² Contrariamente aos graduados em Direito, os graduados em Economia não precisam passar por exames que autorizam o exercício da profissão pelo bacharel. Vale notar que em 2021 a “aprovação final do XXXI exame de ordem foi de 17,41%”.⁴³

Caso houvesse exame similar para economistas, o resultado seria significativamente diferente?

Em 2018 houve testes do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) para concluintes dos cursos de Economia e Direito e a divulgação do CPC (Conceito Preliminar de Curso) para esses cursos.⁴⁴ A TABELA D1 apresenta sumário dos testes estatísticos para as diferenças entre os conceitos ENADE contínuo para os alunos (concluintes participantes) de Economia (190) e Direito (1.100) e o CPC contínuo para os cursos correspondentes em 2018. O teste paramétrico (teste t) e o teste não paramétrico (Mann-Whitney) informam que as diferenças entre as médias do conceito ENADE são estatisticamente significativas (nível 0,001): os concluintes dos cursos de Direito têm média 2,32 enquanto os concluintes dos cursos de Economia têm média igual a 2,08. As medianas também informam diferenças significativas (Direito = 2,20; Economia = 1,98). Ou seja, os concluintes dos cursos de Direito têm desempenho superior.

⁴² Ver <https://www.oab.org.br/noticia/>. Acesso: 5 de outubro de 2021.

⁴³ Ver <https://blogexamedeorde.com.br/estatisticas>. Acesso: 5 de outubro de 2021. A média histórica, entretanto, parece ser entre 40% e 50%, inclusive, sem marcantes diferenças regionais; ver <https://blog.estudarparaob.com.br/>. Acesso: 5 de outubro 2021.

⁴⁴ O CPC é média ponderada das notas correspondentes ao ENADE, titulação docente, avaliação discente e diferença entre desempenhos observado e esperado. Ver INEP-MEC (2020).

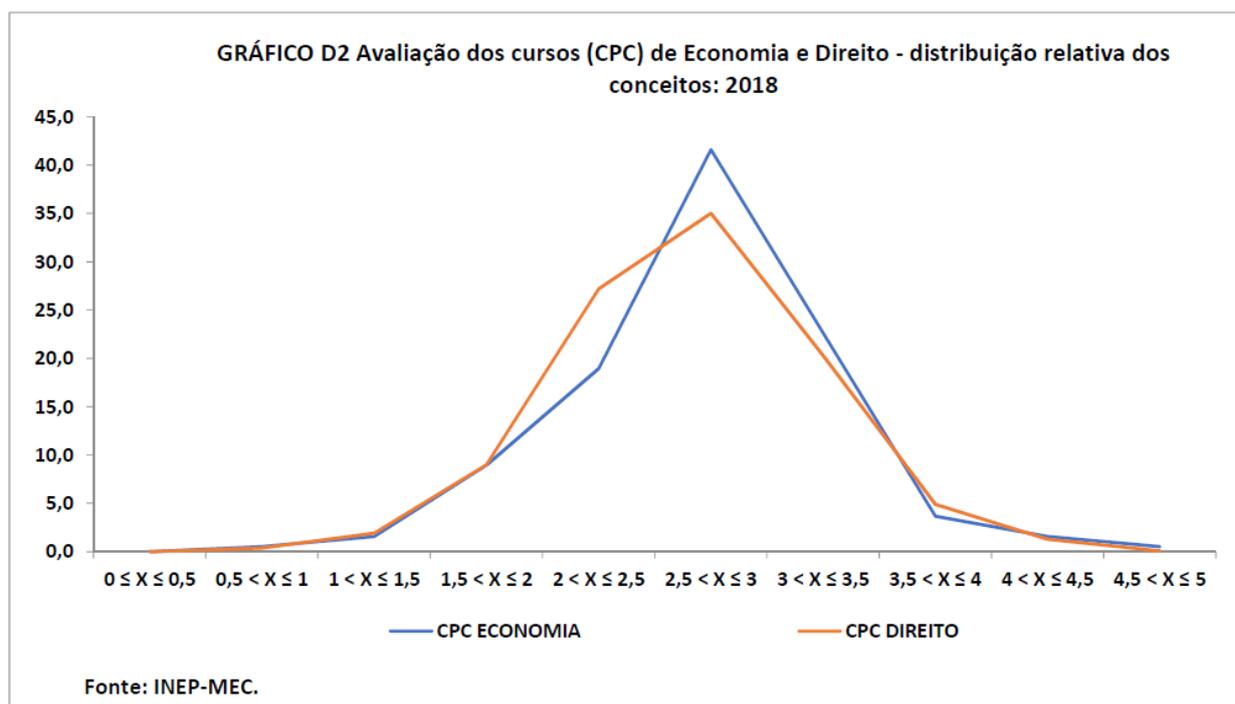
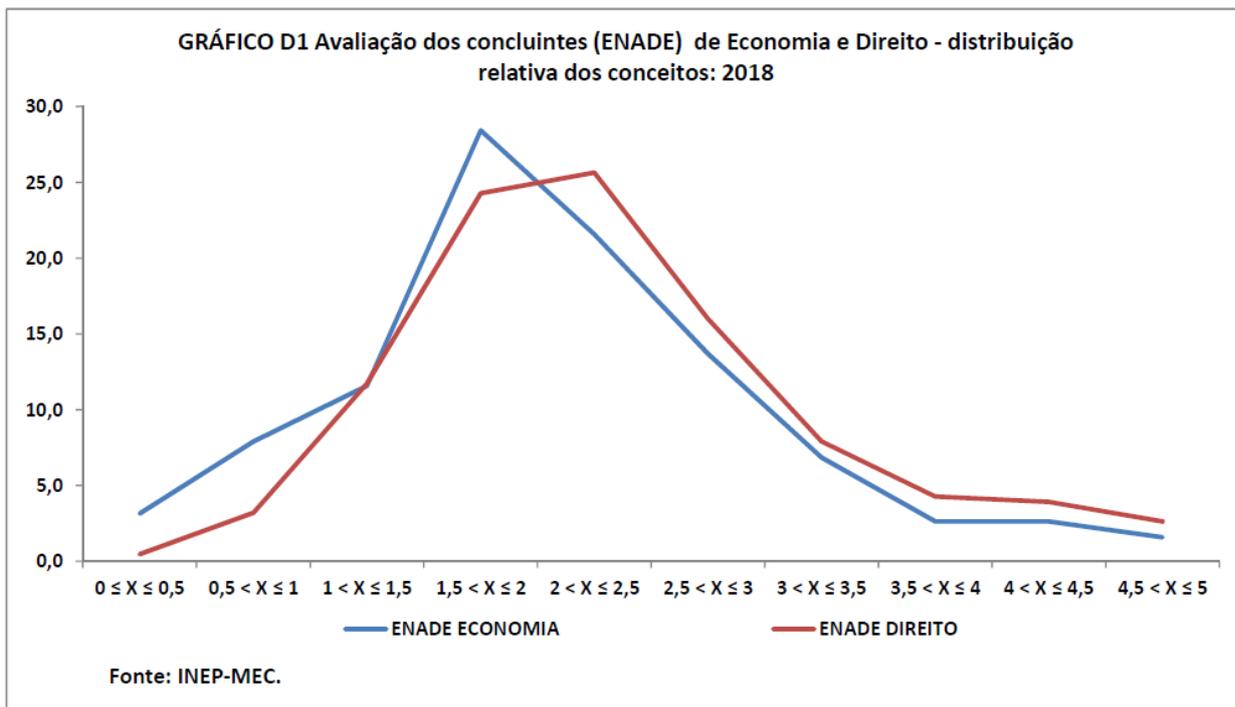
TABELA D1**RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DOS CONCLUINTES E DOS CURSOS DE DIREITO E ECONOMIA: 2018**

	ENADE (contínuo)		CPC (contínuo)	
	Economia	Direito	Economia	Direito
Média	2,08	2,32	2,73	2,66
Variância	0,86	0,79	0,32	0,32
<i>p-valor</i>		0,001		0,109
Mediana	1,98	2,20	2,77	2,65
<i>p-valor</i>	0,001		0,047	
Concluintes participantes	190	1100		

Fonte e notas: INEP-MEC. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso: 25 de abril de 2021. Testes bicaudais para amostras independentes e variâncias desiguais. Teste *t* e teste Mann-Whitney.

No que se refere ao conceito CPC a média e a mediana dos cursos de Economia são maiores que dos cursos de Direito, mas as diferenças não são estatisticamente significativas (nível 0,001). Em ambos os casos o sistema de padronização implica variâncias idênticas ou praticamente idênticas. Na realidade, o sistema de avaliação acima não é apropriado para comparações cardinais, ou seja, coeficientes ENADE e CPC limitam-se às comparações ordinais. Assim, não podemos afirmar que uma organização de ensino ou curso com CPC igual a 4 seja duas vezes melhor que uma organização com CPC igual a 2. Ainda que o sistema tenha utilidade, essa se limita à escala ordinal para cada curso em determinado ano.

De fato, as curvas de distribuição dos conceitos de Economia e Direito do ENADE e do CPC não são muito diferentes. O GRÁFICO D1 mostra a distribuição relativa da avaliação dos concluintes (ENADE) em 2018 para concluintes dos cursos de Economia e Direito. Os testes de qualidade do ajuste para a curva normal (Kolmogorov-Smirnov e Anderson-Darling) não permitem rejeitar a hipótese nula de igualdade das distribuições. O mesmo resultado se aplica à distribuição relativa da avaliação dos cursos (CPC) (GRÁFICO D2). Esses resultados sugerem que, provavelmente, não há diferenças significativas entre o padrão de qualidade dos concluintes e dos cursos, por um lado, de Economia e, por outro, de Direito.



A evidência e os testes estatísticos devem ser vistos não somente com cautela como também com desconfiança tendo em vista a natureza dos dados e dos procedimentos de padronização dos resultados. No entanto, não podemos rejeitar a hipótese (hipótese alternativa) que os concluintes e os cursos de Direito sejam piores (ou melhores) que os

de Economia. Neste ponto, vale ressaltar que menos de 20% dos bacharéis em Direito passaram no exame da OAB em 2021!

Nesse ponto cabe referência à questão do grau de dispersão dos rendimentos dentro de cada profissão. Esse grau expressaria o diferencial de qualidade de cursos e concluintes em cada área de formação ou profissão. A evidência do Censo Demográfico de 2010 é que, no conjunto de 44 profissões, aquelas com maior desigualdade dos rendimentos são, precisamente, Direito e Economia (o mais elevado grau de todas as profissões) (MENEZES FILHO, 2012, Figura 20, p. 22).⁴⁵ Ou seja, Direito e Economia não somente teriam desníveis na qualidade de cursos e concluintes praticamente idênticos como também teriam os maiores diferenciais de qualidade intra profissão no conjunto das 44 profissões.

Por fim, cabe destacar que o exame da OAB não tem, historicamente, sido capaz de impedir a dissolução expansionista dos cursos de Direito. A hipótese, portanto, é que a aquisição de um diploma de bacharel envolve decisões não relacionadas ao investimento em ativo (capital humano = habilidades e competências específicas) e, sim, relativas ao consumo (cultural geral, passatempo, entretenimento etc.) ou ao investimento na obtenção de uma credencial (diploma de bacharel, “doutor”). O mesmo pode ocorrer no caso dos economistas.

A literatura sobre credencialismo é importante (COLLINS, 1979) e adquire dimensões diferenciadas nos países em desenvolvimento em que a dissolução expansionista na educação superior causa a *diploma disease* (DORE, 1976). No Brasil esse fenômeno parece ter se transformado em pandemia de diploma no século XXI em decorrência das políticas governamentais (ensino público e gratuito, subsídios fiscais, discriminação positiva, assistencialismo etc.), das oportunidades de negócios (massificação do ensino privado) e da formação social, política e econômica marcada pela extraordinária

⁴⁵ O indicador de desigualdade é a relação entre o nonagésimo e o décimo percentil da distribuição salarial de cada profissão. Essas relações são aproximadamente 11,8 (Direito) e 11,9 (Economia) (Ibid.).

desigualdade e, portanto, pela permanente e acirrada disputa por *status*, poder e renda. Esses temas, no entanto, ultrapassam o escopo desse trabalho.