

Empréstimos com amortizações condicionadas à renda futura: alternativa para o financiamento estudantil no Brasil?

Income contingent loans: an alternative for higher education student financing in Brazil?

Préstamos contingentes al ingreso: ¿una alternativa para el financiamiento de estudiantes de educación superior en Brasil?

PAULO MEYER NASCIMENTO¹

Resumo: Este artigo apresenta uma revisão da literatura internacional sobre empréstimos com amortizações condicionadas à renda futura (ECR), destaca as condições institucionais necessárias para seu adequado funcionamento como instrumento de crédito e discute brevemente duas de suas possíveis aplicações para financiamento estudantil envolvendo cursos de graduação no Brasil. Busca, com isso, colocar em debate se os ECR seriam um instrumento de política viável e pertinente dentro do sistema de financiamento estudantil brasileiro.

Palavras-chave: financiamento estudantil; educação superior; empréstimos com amortizações condicionadas à renda futura; Brasil.

Abstract: *This article surveys of the international literature concerning income contingent loans (ICL), highlights the institutional conditions required for operating ICL schemes, and briefly discusses two possible ICL applications for the Brazilian higher education system. The main objective is to debate whether ICL would be an effective alternative to the student funding policy in Brazil.*

Keywords: *student funding; higher education; income contingent loans; Brazil.*

Resumen: *Este artículo presenta un estudio de la literatura internacional sobre préstamos contingentes a la renta, destaca las condiciones institucionales requeridas para operar esquemas de ese tipo y analiza brevemente dos posibles aplicaciones para el sistema de educación superior brasileño. El objetivo principal es debatir si préstamos contingentes a la renta serían alternativa eficaz a la política de financiación de estudiantes en Brasil.*

Palabras clave: *financiación estudiantil; educación superior; préstamos contingentes a los ingresos; Brasil.*

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2145-5517>. Escola de Políticas Públicas e Governo da Fundação Getúlio Vargas (FGV EPPG), Programa de Mestrado e Doutorado Profissionais em Economia e Finanças (MPDEB), Brasília, DF, Brasil.

INTRODUÇÃO

Programas de crédito educativo existem em dezenas de países. Com a crescente massificação e comoditização da educação superior (Pascuci; Fishlow, 2023), aliada a políticas fiscais contracionistas a reduzir investimento público direto em educação superior (Moreira, 2023) e ao desafio de se buscar fontes de financiamento para seguir expandindo esse nível de ensino (Carvalho; Amaral, 2019), sua proliferação se naturaliza como mecanismo desenhado para atingir variados objetivos. Assim é que alguns programas buscam primordialmente repartir os custos do ensino superior entre contribuintes e ex-estudantes. Outros centram-se no financiamento dos estudos de quem não teria como arcar com mensalidades e encargos educacionais similares antes de se formar. Há ainda aqueles que financiam despesas cotidianas, a fim de reduzir a necessidade de se recorrer a trabalho remunerado durante o curso. Um programa de crédito educativo pode ter, com efeito, a predominância, em maior ou em menor medida, de um ou mais de um desses três conjuntos principais de objetivos (Ziderman, 2013).

Tradicionalmente, empréstimos estudantis requerem o pagamento de volta do valor emprestado durante um período especificado, em prestações fixas que dependem das taxas de juros contratadas e do prazo de amortização, independentemente da capacidade de pagamento do mutuário. O resultado é que muitos indivíduos enfrentam barreiras excessivas de acesso ao crédito, pois muitos são os eventos imprevisíveis e imprevisíveis. Alguém pode, por exemplo, receber treinamento para um emprego para o qual não tenha perfil adequado, ou para uma ocupação que venha a desaparecer. Pode vir ainda a permanecer desempregado por longo período (Stiglitz, 2016).

Apesar desses problemas, empréstimos tradicionais são ainda a forma mais comum de crédito educativo, incluindo no Brasil. No entanto, mais países têm passado a adotar programas baseados em empréstimos com amortizações condicionadas à renda (ECR), em paralelo ou em lugar de empréstimos convencionais. No Brasil, a Lei n. 13.530/2017 tentou reformar o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) para incluir pagamentos proporcionais à renda, descontados diretamente da folha de pagamento, embora a operacionalização do novo sistema esbarre em problemas legais e burocráticos que vêm adiando a efetiva implementação de algo sequer próximo ao modelo de um ECR (Tavares et al., 2024).

As principais diferenças entre um ECR e os empréstimos convencionais estão no cálculo e na cobrança das parcelas devidas, que ocorrem pelos mesmos canais de tributação da renda ou de coleta de contribuições previdenciárias, e na duração total do contrato de financiamento, que se torna flexível, pois os pagamentos são definidos de acordo com a renda da pessoa, ao invés de fixados a partir da

distribuição do montante principal e dos juros por um número predeterminado de parcelas. Em períodos de renda baixa ou inexistente, as parcelas devidas são reduzidas ou até, no limite, suspensas. O saldo devedor segue existindo e sujeito às taxas de juros contratadas, mas suas amortizações são proporcionais à renda de quem tomou o financiamento, de forma a melhor adequarem-se às flutuações de rendimento, comuns, sobretudo, nos primeiros anos após a formatura. À medida que muda o patamar de renda da pessoa ao longo da vida, acelera-se a amortização do saldo devedor. Critérios específicos podem, adicionalmente, permitir o perdão da dívida em casos como morte ou aposentadoria, sendo ainda possível incutir regras que, na prática, façam com que ex-estudantes que venham a ter alta renda acabem por pagar um pouco mais do que o custo de sua formação, para subsidiar parte das perdas do Estado com quem não consegue pagar tudo (Dearden; Nascimento, 2019). Essas características tornam os ECR mecanismo potencialmente mais justo, ao menos quando comparados aos empréstimos tradicionais.

As desvantagens do modelo, por sua vez, podem ser resumidas da seguinte maneira: i) como em qualquer modelo que cobra encargos educacionais do estudante (ainda que diferidos), não incentiva participação na educação superior; ii) pode reduzir participação no mercado de trabalho (já que os pagamentos são proporcionais à renda), embora estudos em países que adotam ECR como política governamental de crédito educativo não tenham encontrado evidência nesse sentido (Britton; Gruber, 2020; Chapman; Leigh, 2009); iii) custo do programa para o governo cresce em períodos de maior desemprego entre egressos do ensino superior; e iv) o termo “empréstimo” pode desencorajar quem é avesso à dívida, o que faz alguns autores sugerirem adotar o termo “bolsa reembolsável” para mitigar essa percepção (Cabrales *et al.*, 2019), enquanto outros (Caetano; Palacios; Patrinos, 2019) sugerem ser dada a opção de contratos que estabeleçam uma janela de reembolso dissociada de saldo devedor.

Após esta introdução aos ECR como política de crédito educativo, este artigo traz na próxima seção um apanhado histórico dessa modalidade de crédito, seus principais aspectos teóricos e suas primeiras aplicações. A seção seguinte discorre sobre políticas nacionais de crédito educativo com ECR, destacando as experiências da Austrália, da Hungria, da Nova Zelândia e do Reino Unido. A seção posterior sintetiza as discussões sobre ECR existentes no Brasil e aborda brevemente os tipos de informações necessárias para o desenho de políticas de ECR no contexto brasileiro. A seção final traz as considerações finais e duas recomendações de política, que ensejariam reformas no financiamento do ensino superior com implicações para quem estuda tanto em estabelecimentos públicos quanto em estabelecimentos privados.

ANTECEDENTES TEÓRICOS E PRÁTICOS

Sistemas de ECR são discutidos teoricamente desde a década de 1950, seja com base no *princípio do benefício* (como em Friedman, 1955), segundo o qual cada contribuinte deve ser tributado de acordo com sua demanda por serviços públicos, seja com base no *princípio da capacidade contributiva* (como em Glennerster; Merrett; Wilson, 1968), segundo o qual cada contribuinte deve ser tributado de acordo com sua capacidade de pagamento. A ideia dos ECR surgiu, assim, como instrumento defensável tanto via argumentos mormente associados à direita quanto via argumentos comumente à esquerda do espectro de ideias políticas (Barr, 2014).

Partindo seja do princípio do benefício, seja do princípio da capacidade contributiva, o que fundamentalmente se propunha na discussão teórica predominante nessa temática nas décadas de 1950 e 1960 nos EUA e na Europa era a introdução de um tributo incidente sobre os egressos do ensino superior público. Esse formato, que nunca chegou a ser implementado na prática, acompanharia a pessoa por toda a vida. Tributo assim figuraria como contraincentivo a pretensões de se fazer curso superior – e obrigaria algumas pessoas a pagar de volta quantias bem maiores do que os custos reais de seus estudos.

Barr (2014) apelida de *problema de Mick Jagger* esse desdobramento decorrente da eventual introdução de um tributo sobre diplomas de nível superior. Havendo cursado, no início da década de 1960, algumas disciplinas na prestigiada *London School of Economics (LSE)*, o cantor Mick Jagger já teria pagado, se desde então existisse tal tributo, quantia muito maior do que o custo de seus estudos na LSE – isso sem nem sequer seus rendimentos ao longo da vida decorrerem de sua inconclusa formação superior.

Trata-se de um hipotético exemplo extremo para expor as distorções mais óbvias que um tributo dessa natureza pode gerar quando sai de sua destinação mais apropriada, qual seja, precificar e desestimular comportamentos que tendem a gerar o que os economistas chamam de *externalidades negativas*, isto é, desdobramentos que venham a acarretar efeitos perniciosos sobre o bem-estar de outrem (o que não costuma ser o caso da escolarização).

Enquanto nos EUA e na Europa o debate centrava-se em justificativas teóricas para cobrar um percentual da renda do trabalho de quem fez curso superior e assim recuperar o investimento público feito nessa etapa de ensino, na América Latina alastrava-se a solução baseada em empréstimos propriamente ditos. Idealizada por Gabriel Betancur Mejía, político e diplomata colombiano, foi fundada em 1950, na Colômbia, a primeira agência nacional especializada em crédito educativo. A ideia de crédito educativo como política que viabiliza ao estudante de hoje ser

financiado pelo profissional de amanhã rapidamente se difundiu pelo continente e outras organizações governamentais semelhantes foram criadas em outros países (Téllez-Fuentes, 2009).

Embora empréstimos estudantis não fossem novidade – agências privadas de crédito educativo existiam nos EUA desde o século XIX, com a Universidade de Harvard sendo a pioneira ao criar a sua em 1838 (Fuller, 2014) –, a ideia de institucionalizá-los como política pública foi estruturada inicialmente em Betancur-Mejía (1944) e a agência colombiana foi a primeira de natureza pública (Betancur-Mejía, 1992; Domínguez-Urosa, 1973). Dali em diante programas governamentais de crédito educativo passaram a ser adotados por cada vez mais países (Téllez-Fuentes, 2009).

Nenhuma das iniciativas difundidas pelo mundo nas décadas de 1950 e de 1960 previam, contudo, a possibilidade de pagamentos vinculados à renda. Não era esse o foco das políticas governamentais de crédito educativo da época, talvez pelo fato de as condições institucionais não serem então as mais propícias, nem mesmo em países desenvolvidos.

Foi na década de 1970 que James Tobin, que viria a ser vencedor do prêmio Nobel de Economia em 1981, juntou a ideia de crédito educativo e de tributo do graduado e colocou em prática o primeiro programa de ECR reportado na literatura, na Universidade de Yale, nos EUA, onde Tobin lecionava. O ECR de Yale financiava as taxas cobradas pela universidade e permitia também que se tomasse emprestado quantia mensal para custear a manutenção da pessoa durante seus estudos. Foi visto como maneira inovadora de financiar cursos superiores, mas foi descontinuado depois de poucos anos. Atribui-se o insucesso a um conjunto de fatores, particularmente: i) à limitada capacidade da universidade para posteriormente cobrar os pagamentos de maneira eficaz, como também para levantar com precisão a renda da pessoa para daí calcular o pagamento devido; ii) a problemas de risco moral e de seleção adversa², pois o custo da inadimplência era repartido entre os adimplentes, gerando incentivos, por exemplo, a beneficiários omitirem rendimentos no momento de pagar de volta o empréstimo, como também a solicitarem o empréstimo majoritariamente quem não esperava dispor de alta renda no futuro ou quem planejava emigrar (Feldman, 1976; Nerlove, 1975).

2 Problemas de seleção adversa surgem quando uma parte não consegue informações precisas sobre a outra, elevando o risco de acordos com agentes inadequados. Risco moral ocorre quando uma parte altera seu comportamento após a transação, prejudicando os ganhos da outra. Esses problemas de assimetria de informação, comuns em transações, incluindo as do mercado de crédito, podem limitar as transações, evidenciando a necessidade de intervenção pública nos mercados mais afetados.

O experimento de Yale é a mais conhecida e citada das experiências pioneiras com ECR, mas duas outras universidades americanas – Harvard e Duke – também implantaram programas de ECR para seus estudantes na mesma época. Introduzidas em um momento histórico em que o governo americano expandia programas federais de ajuda financeira a estudantes – sobretudo por meio de empréstimos convencionais a juros baixos –, nenhuma das três iniciativas foi muito adiante (Palacios, 2007).

AS EXPERIÊNCIAS COM ECR EM DIFERENTES PAÍSES

Regimes de ECR só passaram a se mostrar viáveis quando vieram a ser adotados em escala nacional e de adesão obrigatória nos cursos superiores oferecidos por estabelecimentos públicos – ou pelo menos com restritas possibilidades de não adesão, a fim de evitar sua contaminação por problemas de seleção adversa na escala observada em Yale. Experiências bem-sucedidas ocorrem em países que disponham das condições institucionais mínimas para conceder empréstimos estudantis, manter registros atualizados dos saldos devedores dos beneficiários, aferir com boa precisão a renda das pessoas e coletar de maneira eficaz os pagamentos devidos (Chapman, 2014).

Em 1989, foi implantado na Austrália o primeiro – e até hoje o mais estudado – sistema nacional de ECR para financiamento estudantil, destinado a cobrir anuidades (Chapman; Dearden, 2022). Ao invés de um sistema de mutualização de riscos, em que, como em Yale, o custo da inadimplência é repartido entre os próprios beneficiários do crédito educativo, o ECR australiano compartilha tais riscos com o contribuinte, à medida que o governo arca integralmente com o custo dos débitos que venham a ser perdoados por decurso de tempo. Há também, no modelo australiano, subsídios implícitos nas taxas de juros contratadas (não são cobrados juros, há apenas atualização do saldo devedor pela inflação), prática que costuma implicar altos custos aos cofres públicos e distorcer a ideia de ECR como um seguro às oscilações de renda. Além disso, quando dado indiscriminadamente, termina por estender o subsídio a quem, ao longo da vida, aufere retornos econômicos que lhe permitiriam pagar integralmente por seus estudos superiores.

A despeito dessas questões, o ECR australiano provou-se relativamente barato e eficaz no levantamento de novos recursos para as instituições de ensino: estima-se que as amortizações a empréstimos concedidos no passado propiciem anualmente receitas adicionais para o sistema de ensino superior público australiano em ordem de grandeza 20 vezes superior ao dos custos de manutenção do programa (como se pode inferir dos custos e receitas reportados em Chapman, 2006a). São inconclusas, no entanto, as evidências acerca do efeito do sistema de cobrança de

anuidades atrelado a um ECR sobre o acesso ao ensino superior de minorias étnicas e de pessoas de famílias de baixa renda. Sabe-se, porém, que o número de matrículas no ensino superior público australiano cresceu cerca de 50% nos primeiros doze anos de operação desse sistema, tendo sido maiores os crescimentos da participação das mulheres e de estudantes provenientes de famílias com rendimentos em torno da mediana da distribuição de renda (Chapman, 2011).

Inspirado na experiência australiana, o governo neozelandês implantou, em 1992, um ECR para financiar anuidades e parte do custo de vida durante os estudos. Já o Reino Unido dispõe de um ECR para cobrir despesas cotidianas de estudantes do ensino superior desde 1998. A partir de 2006, passou também a cobrir anuidades. Os modelos de ECR implantados nesses dois países evidenciam os custos de oferecer taxas de juros reais inferiores ao custo do financiamento do próprio governo (Barr, 2014).

Na Nova Zelândia, inicialmente cobrava-se taxa de juros equivalente à taxa básica da economia acrescida de um *spread* capaz de cobrir os custos administrativos e metade do custo da inadimplência esperada. Sob tal arranjo, estima-se que era possível recobrar algo em torno de 90% do que se emprestava. Reforma feita no sistema em 2000 zerou a taxa de juros durante os estudos e congelou a taxa a incidir depois da formatura em nível inferior à taxa básica de juros do país. A partir daí, estima-se que o governo neozelandês passou a recuperar apenas 77% do que emprestava (Barr, 2014).

No Reino Unido, as taxas de juros eram subsidiadas para todos até 2012. Estima-se que, em decorrência desse subsídio, algo aproximadamente entre um quarto (segundo Dearden *et al.*, 2010) e um terço (segundo Barr, 2012) do valor real do que era até então emprestado não retornava aos cofres públicos. A partir de 2012, as taxas de juros do ECR inglês deixaram de ser subsidiadas, passando, inclusive, a serem superiores ao próprio custo de financiamento do governo – isto é, acima da taxa básica de juros do país. As mudanças de 2012 buscaram reduzir os custos fiscais do financiamento estudantil no Reino Unido, focalizando o subsídio em quem efetivamente não consegue pagar de volta o investimento do Estado em seus estudos. Ocorre que outras mudanças no modelo induziram equalização e majoração das anuidades cobradas e trouxeram alguns resultados indesejáveis, como o avanço de cursos de baixo custo em detrimento de cursos financeiramente mais caros para as universidades – ver as críticas apresentadas em Barr (2012).

Já na Hungria foi implantado em 2003 um modelo celebrado por autores como Barr (2014) e Berlinger (2009) como o mais próximo de um ECR puro. Segundo reportado, o sistema é autofinanciável e não depende de recursos públicos, com inadimplência e custos administrativos recaindo completamente sobre os próprios beneficiários. A emissão de títulos públicos financiou os recursos

iniciais do programa, que é gerido por um órgão público criado para essa finalidade específica. A autoridade fiscal coleta os pagamentos dos empréstimos com base na renda individual – embora limitações institucionais tenham feito o governo optar por aferir rendimento de dois anos antes, para fins da cobrança do empréstimo. Estima-se que historicamente a inadimplência se situe entre 1% e 2%. A principal limitação parece ser que o ECR húngaro se resume a financiar parte das despesas de custo de vida, além de haver poucas informações disponíveis sobre sua evolução desde os dados reportados em Barr (2014) e Berlinger (2009).

Há ainda exemplos de aplicação de variantes do ECR, no passado e no presente, na África do Sul, no Canadá, no Chile, na Colômbia, na Coreia do Sul, nos EUA, na Holanda, no Japão, na Suécia e na Tailândia (Chapman; Dearden, 2022). Sabe-se também de tentativas passadas de implementação cuja eficácia mostrou-se limitada pela baixa capacidade institucional concernente à administração do sistema e à coleta dos pagamentos, tendo essas iniciativas ocorrido principalmente entre 1995 e 2003 em alguns países da Ásia e da África (Chapman, 2006b).

Débitos estudantis crescentes têm motivado debates em diferentes países acerca de alternativas para financiamento da formação superior. Nos Estados Unidos, a ampliação de programas de ECR está na pauta, inclusive por meio de projeto de lei de iniciativa conjunta dos dois principais partidos com representação no Congresso americano (Chapman; Higgins; Stiglitz, 2014). Após as manifestações estudantis no Chile e na Colômbia, em boa parte decorrentes de elevados débitos estudantis (Salmi, 2013), desenhos de programas de ECR passaram a ser frequentemente discutidos nesses países, acentuando-se esse debate no pós-pandemia (Arias Ortiz *et al.*, 2021). Chapman (2014) já identificava um crescente debate acadêmico e de política pública sobre o tema em variados países. Durante a elaboração deste artigo, estudos discutindo a viabilidade, seja econômica, seja política, da implantação de sistemas de crédito educativo baseados em ECR foram encontrados para Alemanha (Sinning, 2016), Brasil (Dearden; Nascimento, 2019), China (Cai; Chapman; Wang, 2019), EUA (Barr *et al.*, 2019), França (Charles, 2012), Indonésia (Chapman; Suryadarma, 2013), Irlanda (Chapman; Doris, 2019), Letônia (Mhamed; Kasa; Cunska, 2012), Malásia (Isma, 2022), Ucrânia (Gorbyk, 2006), Uruguai (Doneschi; Novas; Velázquez, 2014) e Vietnã (Doan; Kang; Zhu, 2020).

OS ECR E O FINANCIAMENTO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Apesar de crescentemente debatido e adotado em outros países, o formato de crédito educativo com pagamentos vinculados à renda ainda parece ser pouco conhecido no Brasil, embora sejam crescentes debates sobre o tema no Legislativo e na Academia.

No âmbito do Legislativo, a Lei n. 13.530/2017 tentou introduzir pagamentos vinculados à renda de devedores do Fies, embora na prática, por razões diversas, não tenha o programa até hoje se transformado em um ECR (Tavares *et al.*, 2024). Quiçá buscando viabilizar que isso ocorra, a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) n. 24/2023, que, até a data de conclusão deste artigo, tinha tramitação ainda inicial no Senado Federal, prevê a criação de nova contribuição que teria por razão única de existir colocar a Receita Federal do Brasil (RFB) para recolher, na fonte, pagamentos vinculados à renda destinados a honrar prestações de crédito educativo operado por bancos públicos.

No âmbito da Academia, Souza e Faro (1980) já propunham transformar em ECR o Programa de Crédito Educativo (Ceduc), antecessor do Fies, e estendê-lo às universidades públicas, que passariam a ser pagas. Os mesmos autores mencionam novamente o formato de ECR, que conheciam a partir do trabalho de Shell *et al.* (1968), quando, em artigo posterior (Souza; Faro, 1982), fazem uma análise econômica e financeira do Ceduc. Depois disso, o ECR como modalidade de crédito educativo esvaiu-se do debate acadêmico brasileiro até 2013, quando Duenhas (2013) simulou a arrecadação financeira governamental sob diferentes regimes de financiamento compartilhado das instituições de educação superior (IES) públicas.

O financiamento compartilhado em estabelecimentos públicos é tema bastante sensível e controverso, particularmente no Brasil. Em organismos internacionais e em parte da Academia, argumentos em prol da eficiência e da equidade emergem na defesa da cobrança de encargos educacionais em estabelecimentos oficiais de educação superior – ver Azevedo e Salgado (2012), Duenhas (2013), Banco Mundial (2017) e Malbouisson *et al.* (2019). Predominam, no entanto, argumentos contrários, assentados na visão da educação como direito e em análises acerca das reduções das desigualdades no acesso à formação superior no Brasil (Amaral, 2018; Costa *et al.*, 2021; McCowan, 2020; Waltenberg, 2019) e das peculiaridades institucionais e políticas que poderiam impor riscos mesmo se o financiamento compartilhado viesse introduzido por meio de um ECR (Cataldo, 2019).

Sem embargo aos argumentos contrários, as estimativas de Duenhas (2013) indicam que cobrar R\$ 4 mil anuais por estudante matriculado em IES públicas em 2009 geraria naquele ano arrecadação adicional de R\$ 5 bilhões, equivalente a 28% das transferências feitas em 2008 pela União, Estados e Municípios às IES públicas, que remontaram, naquele ano, a R\$ 17 bilhões. Limitando a cobrança dessa anuidade a estudantes com renda familiar mensal acima de R\$ 10 mil geraria receita adicional de cerca de R\$ 500 milhões às IES públicas naquele ano. Já a instituição da cobrança de uma contribuição social, com alíquota progressiva de 1% a 2,5% incidente sobre todos os egressos do ensino superior público não isentos de imposto de renda, viabilizaria arrecadação adicional de até R\$ 900 milhões (aproximadamente 5,3% de todas as transferências governamentais para IES públicas registradas em 2008).

As simulações feitas por Duenhas (2013) ilustram possibilidades de arrecadação adicional que o financiamento compartilhado poderia ensejar para as IES públicas. Exercícios complementares feitos pelo autor contribuem subsidiariamente em outras duas frentes. A primeira, evidenciar o quanto a renda familiar está associada às chances de êxito nos processos seletivos mais concorridos. A segunda, mostrar que iniciativas voltadas a ganhos de eficiência são insuficientes para expandir o sistema de ensino superior público na escala almejada no Plano Nacional de Educação – PNE, sem que haja, em paralelo, avanço das políticas de financiamento compartilhado.

Duenhas (2013) inova ao dar enfoque aos ECR como instrumento em prol do compartilhamento de custos no ensino superior público brasileiro. Os cenários de arrecadação que constrói são, contudo, de alcance limitado. Servem como aproximação inicial e são válidos pelo pioneirismo em uma frente de pesquisa até então inexplorada no Brasil, mas pouco contribuiriam para o efetivo desenho de uma política de financiamento compartilhado via ECR. Para essa finalidade, é preciso conhecer os diferentes perfis de renda e de capacidade de amortização dos egressos, pois o peso dos encargos financeiros e a capacidade de pagamento mudam de acordo com as variações na renda do graduado em cada momento do período de amortização. Para que isso seja levado em conta ao ser elaborada a política, são necessários dados e métodos diferentes dos utilizados por Duenhas (2013).

Esforço nesse sentido é feito por Dearden e Nascimento (2019), que, a partir de um painel de dois anos sucessivos montado com microdados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio Contínua (Pnad Contínua), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aplicam método descrito em Dearden (2019) para projetar, para um horizonte de até 40 anos à frente, perfis de idade-renda para homens e mulheres com nível superior. Daí então simulam, usando diversos cenários alternativos para crescimento dos salários, da inflação e da taxa de juros, a capacidade de pagamento de pessoas com tais características, como

se tivessem uma dívida estudantil a ser paga por prestações vinculadas à renda – isto é, com os pagamentos sendo recolhidos só quando a renda supera patamar preestabelecido (na maioria dos cenários, a faixa de isenção do imposto de renda), sem que se incorra em inadimplência ou em nenhum tipo de sanção nos momentos em que isso não ocorre. Nos cenários com subsídios focalizados em perdões dados somente ao final do prazo de amortização e apenas a quem não vem a dispor de rendimento suficiente para concluir os pagamentos, seriam recuperados até 90% do valor presente dos desembolsos feitos pelo governo para empréstimos estudantis compatíveis com os praticados pelo Fies.

Aplicando o mesmo método, porém focando especificamente no Fies, Silva (2022) mostra que a transformação do programa em um ECR melhoraria substancialmente sua sustentabilidade financeira. Valendo-se dessa evidência empírica, Nascimento (2022) propõe um sistema de financiamento estudantil e Nogueira *et al.* (2022) propõem um sistema de financiamento a micro e pequenas empresas que girariam em torno de contribuições a serem recolhidas pela RFB – em moldes semelhantes aos da contribuição proposta pela PEC n. 24/2023.

Para além das simulações com dados brasileiros encontradas na literatura, seria desejável dispor de diversas informações mantidas em registros administrativos federais para daí estimar de forma mais acurada os custos e a viabilidade de um ECR como alternativa para financiar estudantes no Brasil. O ideal seria conhecer, particularmente, os rendimentos ao longo da vida e o acesso a crédito por parte de beneficiários de programas de crédito educativo e de bolsas, bem como de egressos do ensino superior (graduação e pós-graduação).

Dynarski (2021) recorre a um exemplo para ilustrar por que dados sobre rendimentos e crédito registrados ao nível do indivíduo são importantes para, com base em evidências empíricas, otimizar o desenho de políticas de crédito estudantil envolvendo ECR.

Considere-se a hipótese de um programa tradicional de financiamento estudantil (sem ECR) em que pequenos empréstimos apresentem taxas superiores de inadimplência em relação às registradas para grandes empréstimos. Situação assim seria consistente com dois cenários alternativos, cada um dos quais acarretando implicações bem diferentes de política.

Em um desses cenários, inadimplentes apresentam baixo rendimento justamente durante a parte de suas vidas produtivas em que vencem as parcelas dos seus financiamentos estudantis. Nesse caso, a migração do programa para um ECR, ao reduzir os pagamentos durante períodos de baixa renda, representaria segurança financeira para os beneficiários. Ao mesmo tempo, se o padrão de renda dessas pessoas se elevar ao longo da vida, o governo poderá recuperar maiores proporções

dos recursos emprestados. Não havendo subsídios adicionais implícitos no desenho do programa, seu custo se limitaria às perdas com a minoria que não dispusesse, ao longo da vida, de renda suficiente para pagar integralmente a dívida.

O outro cenário possível seria o de que o padrão de renda de muitas dessas pessoas se mantivesse, ao longo da vida, em patamar baixo, de forma que boa parte delas não tivesse capacidade de suportar sequer pequenos pagamentos. Nesse caso, um ECR continuaria a ser mais vantajoso para elas do que o financiamento tradicional, mas o custo para o governo seria bem mais elevado, tendo em vista que parcela significativa de muitos empréstimos acabaria sendo perdoadada. A não ser que tenha sido implantado com o objetivo específico de viabilizar o pagamento de ao menos parte de débitos estudantis preexistentes, o custo de conceder, administrar e perdoar esses empréstimos tornaria programas de bolsas e/ou a manutenção/expansão de sistemas públicos totalmente gratuitos alternativas mais custo-efetivas para o contribuinte.

A lição central a ser tirada desta seção é que, quando metodologicamente bem conduzidos e com dados apropriados, estudos e pesquisas funcionam como ferramentas para informar o formulador de política sobre como os parâmetros de um programa de crédito educativo podem afetar diferentes tipos de beneficiários e, por conseguinte, aproximar ou distanciar os resultados alcançados dos esperados. Fornecem condições, pois, para definir com critérios mais objetivos parâmetros como elegibilidade, limites máximos de crédito, taxas de juros, estruturas de amortização e regras para o perdão da dívida.

O Brasil dispõe de diversas bases de dados que permitiriam estruturar programas de crédito educativo capazes de proteger seus beneficiários de choques de renda e ao mesmo tempo cobrir minimamente os riscos de inadimplência, o custo de financiamento do próprio governo e a administração do programa. Poucos países possuem condições como as que possui o Brasil para centralizar informações longitudinais sobre escolarização das pessoas, sua renda individual, seus débitos estudantis e sua eventual situação de inadimplência no mercado de crédito em geral. A maior parte dos dados dessa natureza encontra-se reportada em registros mantidos sob a tutela da Administração Pública Federal ou em registros privados regulados e fiscalizados pelo poder público. São bases de dados que costumam contar com uma informação comum capaz de relacioná-las entre si – o Cadastro de Pessoas Físicas (CPF).

Dados dessa natureza poderiam, portanto, ser utilizados pelo governo para o desenho de políticas de crédito educativo lastreadas em evidência empírica. Poderiam, ademais, ser disponibilizados a pesquisadores interessados. Iniciativas desse tipo tendem a ajudar o próprio governo no desenho de políticas públicas e em seu controle social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES DE POLÍTICA

Créditos educativos via ECR começaram a se consolidar como alternativa de financiamento estudantil à medida que cresciam custos da educação superior em países desenvolvidos e depois de se mostrarem viáveis e relativamente bem-sucedidos na Austrália, na Nova Zelândia e no Reino Unido, países onde sua implantação em larga escala ocorreu entre 1989 e 1998. Mais recentemente, crises relacionadas a crescentes débitos estudantis em países como EUA, Chile e Colômbia têm intensificado o debate sobre essa forma de crédito, atraindo o interesse de pesquisadores de reconhecimento internacional, a exemplo de Joseph Stiglitz, ganhador do Prêmio Nobel de Economia em 2001. Intensificaram-se também formulações de ECR (ainda não implementadas na prática) destinadas a outros temas que não o ensino superior, para financiar desde seguros-desemprego e licença parental até painéis fotovoltaicos residenciais. A literatura na área ainda está ganhando escala, carecendo-se ainda de maior consolidação da evidência não só sobre os benefícios do ECR para políticas de financiamento, mas também das distorções que talvez possam gerar no ensino superior, no mercado formal de trabalho e no sistema tributário. Há, não obstante, grande potencial de desenvolvimento dos ECR, para financiar educação e outras áreas.

No mundo em desenvolvimento, o Brasil tem grande potencial como país institucionalmente preparado para introduzir regimes de ECR em grande escala como política de financiamento estudantil – e para estruturá-los e refiná-los a partir de evidência empírica. Seriam relativamente poucos os ajustes necessários para que o país conseguisse cumprir os requisitos mínimos identificados pela literatura para bem-sucedidos sistemas de ECR e correlatos. Há uma bem consolidada estrutura administrativa de aferição da renda e de coleta de tributos, bem como de registros de matrícula em estabelecimentos de ensino. Há, ademais, instituições com experiência acumulada no gerenciamento de programas de crédito educativo em larga escala. E há censos, pesquisas domiciliares e vasta gama de registros administrativos (inclusive fiscais) com informações detalhadas sobre as variáveis-chave necessárias ao desenho de programas de ECR – educação, trabalho e renda. A maior parte das dificuldades de implementação, portanto, não estariam relacionadas a questões técnicas, e, sim, quicá, à possível oposição política de setores organizados e à qualidade das reformas legais necessárias.

Sistemas de ECR poderiam orientar ao menos duas reformas no financiamento do ensino superior brasileiro. Uma, a transformação do Fies em um ECR, de forma a não sobrecarregar seus mutuários com encargos financeiros em momentos de suas vidas que ainda estejam firmando suas carreiras e estabelecendo suas famílias. A outra, a introdução de uma política de compartilhamento de custos

no ensino superior, na forma, por exemplo, de uma retribuição financeira devida por quem teve seus estudos superiores pagos pelo Estado (seja para estudar em IES públicas, seja para estudar em IES privadas), receita essa que poderia ser direcionada à complementação do orçamento das instituições federais de educação superior. Nos dois casos, o pagamento só ocorre depois da conclusão do curso, em prestações vinculadas à renda futura e que cessam quando finda o saldo devedor ou quando são atendidos os critérios para perdão da dívida. A segunda reforma (retribuição financeira de quem tem estudos superiores financiados pelo Estado) traz questionamentos políticos de diversas naturezas e muitos dos quais têm sua pertinência – embora não seja escopo do presente artigo discuti-las. A primeira reforma (a transformação do Fies em um ECR), no entanto, tenderia a enfrentar resistências muito menores.

REFERÊNCIAS

AMARAL, N. A cobrança de mensalidades nas universidades federais: uma fonte alternativa viável? *In*: CANZIANI, A. (Org.). **Financiamento da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2018. p. 129–153. Disponível em: <https://bit.ly/38XPYtX>. Acesso em: 16 ago. 2024.

ARIAS ORTIZ, E. *et al.* **Educación superior y COVID-19 en América Latina y el Caribe: financiamiento para los estudiantes**. [S. l.]: Inter-American Development Bank, 2021. Disponível em: <https://publications.iadb.org/es/node/30501>. Acesso em: 16 ago. 2024.

AZEVEDO, E.; SALGADO, P. Universidade pública deve ser grátis para quem pode pagar? **Revista Brasileira de Economia**, [s. l.], v. 66, n. 1, p. 99–116, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-71402012000100005>. Acesso em: 16 ago. 2024.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. Brasília: Banco Mundial, 2017.

BARR, N. Income contingent loans and higher education financing: theory and practice. *In*: CHAPMAN, B.; HIGGINS, T.; STIGLITZ, J. (Orgs.). **Income contingent loans: theory, practice and prospects**. Houndmills; Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2014, p. 63-75.

BARR, N. The higher education white paper: the good, the bad, the unspeakable – and the next white paper. **Social Policy & Administration**, [s. l.], v. 46, n. 5, p. 483–508, 2012. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9515.2012.00852.x/full>. Acesso em: 16 ago. 2024.

BARR, N. *et al.* The US college loans system: lessons from Australia and England. **Economics of Education Review**, [s. l.], v. 71, n. C (ed. especial), p. 32–48, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.07.007>. Acesso em: 16 ago. 2024.

BERLINGER, E. An efficient student loan system: case study of Hungary. **Higher Education in Europe**, [s. l.], v. 34, n. 2, p. 257–267, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03797720902867542>. Acesso em: 16 ago. 2024.

BETANCUR-MEJÍA, G. **Project for the creation of the Colombian Institute for Advanced Training Abroad**. 1944. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Syracuse University, Syracuse, NY (EUA), 1944, [s. l.].

BETANCUR-MEJÍA, G. **The institutionalization of educational credit**. Santafe de Bogota, DC (Colômbia): Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito Educativo (Apice), 1992.

BRITTON, J.; GRUBER, J. Do income contingent student loans reduce labor supply? **Economics of Education Review**, [s. l.], v. 79, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.102061>. Acesso em: 16 ago. 2024.

CABRALES, A. *et al.* Income contingent university loans: policy design and an application to Spain. **Economic Policy**, [s. l.], v. 34, n. 99, p. 479–521, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/epolic/eiz010>. Acesso em: 16 ago. 2024.

CAETANO, G.; PALACIOS, M.; PATRINOS, H. A. Measuring aversion to debt: an experiment among student loan candidates. **Journal of Family and Economic Issues**, [s. l.], v. 40, n. 1, p. 117–131, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10834-018-9601-8>. Acesso em: 16 ago. 2024.

CAI, Y.; CHAPMAN, B.; WANG, Q. Repayment burdens of mortgage-style student loans in China and steps toward income-contingent loans. **Economics of Education Review**, [s. l.], v. 71, n. C (ed. especial), p. 95–108, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.10.006>. Acesso em: 16 ago. 2024.

CARVALHO, R.; AMARAL, N. As universidades estaduais brasileiras e as metas do PNE (2014-2024) para a educação superior: desafios de expansão e financiamento. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 35, n. 1, p. 181–205, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol1n12019.86825>. Acesso em: 16 ago. 2024.

CATALDO, B. **Higher education funding in Brazil and the income contingent loans alternative**. 2019. Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: <https://shorturl.at/OeKEl>. Acesso em: 16 ago. 2024.

CHAPMAN, B. **Government managing risk: income contingent loans for social and economic progress**. Londres: Routledge, 2006a.

CHAPMAN, B. Income contingent loans: background. *In*: CHAPMAN, B.; HIGGINS, T.; STIGLITZ, J. (Orgs.). **Income contingent loans: theory, practice and prospects**. Houndmills; Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2014, p. 12-28.

CHAPMAN, B. Income contingent loans for higher education: international reforms. *In*: HANUSHEK, E.; WELCH, F. (Orgs.). **Handbook of the economics of education**. Amsterdam; Oxford: Elsevier, 2006b. v. 2, p. 1435–1503. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S1574-0692\(06\)02025-3](https://doi.org/10.1016/S1574-0692(06)02025-3). Acesso em: 16 ago. 2024.

CHAPMAN, B. The Australian university student financing system: the rationale for, and experience with, income-contingent loans. *In*: ARMSTRONG, S.; CHAPMAN, B. (Orgs.). **Financing higher education and economic development in East Asia**. Camberra (Austrália): ANU E. Press, 2011. p. 83–106.

CHAPMAN, B.; DEARDEN, L. Income-contingent loans in higher education financing. **IZA World of Labor**, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://shorturl.at/sGDBE>. Acesso em: 16 ago. 2024.

CHAPMAN, B.; DORIS, A. Modelling higher education financing reform for Ireland. **Economics of Education Review**, [s. l.], v. 71, n. C (ed. especial), p. 109–119, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.06.002>. Acesso em: 16 ago. 2024.

CHAPMAN, B.; HIGGINS, T.; STIGLITZ, J. (Orgs.). **Income contingent loans: theory, practice and prospects**. Houndmills; New York Palgrave Macmillan, 2014.

CHAPMAN, B.; LEIGH, A. Do very high tax rates induce bunching? Implications for the design of income contingent loan schemes. **The Economic Record**, [s. l], v. 85, n. 270, p. 276–289, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1475-4932.2009.00554.x>. Acesso em: 16 ago. 2024.

CHAPMAN, B.; SURYADARMA, D. Financing higher education: the viability of commercial student loan scheme in Indonesia. *In*: SURYADARMA, D.; JONES, G. (Orgs.). **Education in Indonesia**. Cingapura: Institute of Southeast Asian Studies, 2013. p. 203–215.

CHARLES, N. Les prêts à remboursement contingent au revenu: un système de financement des études importable en France? **Revue française de sociologie**, [s. l], v. 53, n. 2, p. 293–333, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.3917/rfs.532.0293>. Acesso em: 16 ago. 2024.

COSTA, J. *et al.* **Expansão da educação superior e progressividade do investimento público**. Brasília: Ipea, 2021 (Texto para discussão n° 2631). Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10500>. Acesso em: 16 ago. 2024.

DEARDEN, L. Evaluating and designing student loan systems: an overview of empirical approaches. **Economics of Education Review**, [s. l], v. 71, n. C (ed. especial), p. 49–64, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.11.003>. Acesso em: 16 ago. 2024.

DEARDEN, L. *et al.* **Future arrangements for funding higher education**. Londres: Institute for Fiscal Studies; Nuffield Foundation, 2010. Disponível em: <https://ifs.org.uk/publications/future-arrangements-funding-higher-education>. Acesso em: 16 ago. 2024.

DEARDEN, L.; NASCIMENTO, P. Modelling alternative student loan schemes for Brazil. **Economics of Education Review**, [s. l], v. 71, n. C (ed. especial), p. 83–94, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.11.005>. Acesso em: 16 ago. 2024.

DOAN, D.; KANG, J.; ZHU, Y. **Financing higher education in Vietnam: student loan reform**. Oxford: Centre for Global Higher Education, 2020 (Working paper nº 51). Disponível em: <https://shorturl.at/Nh4Hy>. Acesso em: 16 ago. 2024.

DOMÍNGUEZ-UROSA, J. **Student loan institutions in selected developing countries: an analytical framework and a rationale for their inclusion into the banking system**. 1973. Tese (Doutorado) – Harvard, Cambridge (EUA), 1973, [s. l].

DONESCHI, A.; NOVAS, V.; VELÁZQUEZ, C. Impuesto al graduado en Uruguay: reformulación del Fondo de Solidaridad. **Páginas de Educación**, [s. l], v. 7, n. 1, p. 88–90, 2014. Disponível em: <https://shorturl.at/yvDOh>. Acesso em: 16 ago. 2024.

DUENHAS, R. **O compartilhamento do financiamento das instituições públicas de ensino superior**. 2013. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/32755>. Acesso em: 16 ago. 2024.

DYNARSKI, S. An economist's perspective on student loans in the United States. In: NEUMARK, D.; KIM, Y.; LEE, S. (Orgs.). **Human Capital Policy**. Cheltenham (Reino Unido); Northampton, MA(EUA): Edward Elgar Publishing, 2021. p. 84–102. Disponível em: <https://doi.org/10.4337/9781800377806.00012>. Acesso em: 16 ago. 2024.

FELDMAN, R. Some more problems with income-contingent loans: The case of medical education. **The Journal of Political Economy**, [s. l], v. 84, n. 6, p. 1305–1311, 1976. Disponível em: <https://shorturl.at/IuaE9>. Acesso em: 16 ago. 2024.

FRIEDMAN, M. The role of government in education. In: SOLO, R. (Org.). **Economics and the public interest**. New Brunswick: Rutgers University Press, 1955. p. 123–144. Disponível em: <https://shorturl.at/jY9Yf>. Acesso em: 16 ago. 2024.

FULLER, M. A history of financial aid to students. **Journal of Student Financial Aid**, [s. l], v. 44, n. 1, p. 42–68, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.55504/0884-9153.1078>. Acesso em: 16 ago. 2024.

GLENNERSTER, H.; MERRETT, S.; WILSON, G. A graduate tax. **Higher Education Review**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 26–38, 1968. Disponível em: <https://shorturl.at/lfktj>. Acesso em: 16 ago. 2024.

GORBYK, O. **Empréstimo contingente sobre o rendimento: opção para Ucrânia?** 2006. Dissertação (European Master in Higher Education) – Universidade de Aveiro, Aveiro (Portugal), 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/3475>. Acesso em: 16 ago. 2024.

ISMA, S. **The prospect of income-contingent loans for Malaysia higher education student financing**. 2022. Tese (Doutorado em Filosofia) – Australian National University, Camberra (Austrália), 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1885/266360>. Acesso em: 16 ago. 2024.

MALBOUISSON, C. *et al.* O Ensino superior público deve ser gratuito? Algumas considerações preliminares. In: NASCIMENTO, P. (Org.). **Financiamentos com pagamentos vinculados à renda futura: A produção do Ipea até 2018**. Brasília: Ipea, 2019. p. 233–240. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9342>. Acesso em: 16 ago. 2024.

MCCOWAN, T. Existe um direito universal à educação superior? **Jornal de Políticas Educacionais**, [s. l.], v. 14, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/jpe.v14i0.71196>. Acesso em: 16 ago. 2024.

MHAMED, A.; KASA, R.; CUNSKA, Z. Student debt among University of Latvia graduates: repayment prospects under income-contingent student loan scheme. **Baltic Journal of Economics**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 73–88, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1406099X.2012.10840518>. Acesso em: 16 ago. 2024.

MOREIRA, C. A educação superior na conjuntura de fragilização da democracia no Brasil: impactos sobre as condições de oferta e do financiamento. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 39, n. 1, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol39n12023.125303>. Acesso em: 16 ago. 2024.

NASCIMENTO, P. **O estudante de hoje financiado pelo profissional do amanhã: proposta de um sistema nacional de financiamento estudantil com pagamentos vinculados à renda futura - funcionamento e fonte de recursos**. Brasília: Ipea, 2022 (Texto para discussão nº 2784). Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/11259>. Acesso em: 16 ago. 2024.

NERLOVE, M. Some problems in the use of income-contingent loans for the finance of higher education. **The Journal of Political Economy**, [s. l.], p. 157–183, 1975. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1833278>. Acesso em: 16 ago. 2024.

NOGUEIRA, M. *et al.* **Aníbal Pinto, Schumpeter e Friedman em um coquetel**: uma proposta de sistema de capacitação e financiamento do aumento da produtividade das MPEs com pagamento quando e se o negócio prospera. Brasília: Ipea, 2022 (Texto para discussão nº 2754). Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/11112>. Acesso em: 16 ago. 2024.

PALACIOS, M. **Investing in human capital**: a capital markets approach to student funding. Cambridge: Cambridge Univ Pr, 2007.

PASCUCI, L.; FISHLOW, A. Higher Education in Brazil: retrospective, current challenges and looking ahead. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s. l.], v. 31, n. 119, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103775>. Acesso em: 16 ago. 2024.

SALMI, J. The challenge of sustaining student loan system: Colombia and Chile. **International Higher Education**, [s. l.], n. 72, p. 21–23, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.6017/ihe.2013.72.6107>. Aesso em: 16 ago. 2024.

SHELL, K. *et al.* **The Educational Opportunity Bank**: an economic analysis of a contingent repayment loan program for higher education. *National Tax Journal*, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 2–45, 1968. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/41791576>. Acesso em: 16 ago. 2024.

SILVA, A. **Fundo de Financiamento Estudantil - Fies**: uma análise com vistas à sustentabilidade operacional. 2022. Monografia (Especialização em Ciência de Dados Aplicada a Políticas Públicas) - Escola Nacional de Administração Pública (Enap), Brasília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/7345>. Acesso em: 16 ago. 2024.

SINNING, M. The financial capacity of German university graduates to repay student loans. In: STIGLITZ, J.; GUZMAN, M. (Orgs.). **Contemporary issues in Microeconomics**. Houndmills; Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2016.

SOUZA, A.; FARO, C. Análise econômica e financeira do crédito educativo. **Revista Brasileira de Economia**, [s. l.], v. 36, n. 4, p. 371–401, 1982. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rbe/article/view/2635>. Acesso em: 16 ago. 2024.

SOUZA, A.; FARO, C. Crédito educativo e ensino pago: sugestões para o financiamento do ensino universitário. **Fórum Educacional**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 3–17, 1980. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/fe/article/download/87481/82294/192115>. Acesso em: 16 ago. 2024.

STIGLITZ, J. Income contingent loans: some general theoretical considerations, with applications. In: STIGLITZ, J.; GUZMAN, M. (Orgs.). **Contemporary issues in Microeconomics**. Houndmills; Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2016.

TAVARES, R. *et al.* **Financiamento federal a estudantes**: proposições para remodelagem do Fies, sua integração com renúncias e imunidades fiscais e extensão de seu alcance a cursos de EPT. Brasília: Ipea, 2024 (Texto para discussão, no prelo).

TÉLLEZ-FUENTES, J. Una visión panorámica del crédito educativo en América Latina. In: UNIVERSIA PERÚ *et al.* (Eds.). **Crédito educativo**: experiencias internacionales y desafíos futuros en America Latina. Lima, Peru: Universia Perú, 2009. p. 121–150.

WALTENBERG, F. Cursos em estabelecimentos públicos de ensino superior devem permanecer gratuitos. In: NASCIMENTO, P. (Org.). **Financiamentos com pagamentos vinculados à renda futura**: a produção do Ipea até 2018. Brasília: Ipea, 2019. p. 241–248. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9342>. Acesso em: 16 ago. 2024.

ZIDERMAN, A. Student loan schemes in practice: a global perspective. In: HELLER, D.; CALLENDER, C. (Orgs.). **Student financing of higher education**: a comparative perspective. Oxon: Routledge, 2013. p. 32–60.

SOBRE O AUTOR

Paulo Meyer Nascimento

Doutor em Economia pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, com doutorado-sanduíche na Australian National University - ANU e período como visitante no Centro Lemann da Universidade de Stanford. E-mail: paulo.nascimento@fgv.br

Recebido em: 24/09/2023

Aprovado em: 25/04/2024