Limites à concepção da educação como capital humano: uma visão comparativa entre Adam Smith e Gary Becker

Limits to the Conception of Education as Human Capital: A Comparative Analysis between Adam Smith and Gary Becker

Igor Acácio Corrêa Guimarães
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Emmanoel De Oliveira Boff
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Resumo

O artigo investiga os limites da concepção da educação como capital humano, comparando as visões de Adam Smith e Gary Becker. Seu objetivo é mostrar que, embora ambos reconheçam dimensões econômicas na educação, Smith concebe-a principalmente como instrumento de socialização e aculturação, essencial à coesão social, ao passo que Becker a entende predominantemente como investimento individual em produtividade e retorno econômico. Metodologicamente, o trabalho combina análise histórica do pensamento econômico, revisão bibliográfica e contraste teórico entre autores, articulando referências clássicas (Smith) com debates contemporâneos sobre neoliberalismo e capital humano. A relevância do estudo reside em iluminar como diferentes concepções de educação impactam políticas públicas e podem influenciar a coesão social, especialmente num contexto neoliberal que tende a reduzir a educação a mero cálculo custo-benefício. Os resultados esperados apontam para limites éticos, políticos e sociais da abordagem de Becker, destacando que sentimentos morais, simpatia e coesão social — centrais para Smith — não encontram espaço adequado na teoria do capital humano, o que pode acarretar riscos à estabilidade social e à justiça distributiva.

Palavras-chave: Adam Smith. Gary Becker. Capital humano. Educação. Coesão social

Abstract

This paper investigates the limits of conceiving education as human capital by comparing the perspectives of Adam Smith and Gary Becker. Its aim is to show that, although both recognize the economic dimensions of education, Smith views it primarily as an instrument of socialization and acculturation, essential for social cohesion, whereas Becker predominantly understands it as an individual investment in productivity and economic returns. Methodologically, the work combines historical analysis of economic thought, literature review, and theoretical contrast between authors, linking classical references (Smith) to contemporary debates on neoliberalism and human capital. The study's relevance lies in highlighting how different conceptions of education shape public policies and influence the social fabric, particularly in a neoliberal context that tends to reduce education to mere cost-benefit calculations. The expected findings point to ethical, political, and

social limits in Becker's approach, emphasizing that moral sentiments, sympathy, and social cohesion —central to Smith—find no proper place in human capital theory, which may pose risks to social stability and distributive justice.

Key-words: Adam Smith. Gary Becker. Human capital. Education. Social cohesion.

Introdução

A educação é incensada na teoria econômica dominante como uma forma de panaceia técnica para os problemas socioeconômicos, sobretudo no diagnóstico da problemática brasileira. Dentro do quadro referencial e teórico, economistas apontam para a importância da educação no desenvolvimento econômico com base nos ganhos de produtividade que a mesma proporcionaria. Essa concepção se sustenta sobretudo através da Teoria do Capital Humano que emerge nas décadas de 1950 e 1960 na Universidade de Chicago e é incorporada em múltiplos modelos da teoria econômica, como em modelos de crescimento (cf. Lucas, 1988; Mankiw; Romer; Weil, 1992).

A educação aparece como questão para o pensamento humano desde as discussões mais antigas. Para Sócrates, Platão e Aristóteles já no século IV a.E.C. a função pública da educação (παιδεία) era tema de debate na sua forma e conteúdo, vide a polêmica platônica contra os sofistas em *Teeteto* (Platao, 1988), No iluminismo, a educação encontra uma posição privilegiada com uma importância social destacada, sobretudo em *Émile* (Rousseau, 2009), onde a educação aparece como peça chave na construção de um indivíduo. Assim mesmo, não se deve surpreender que a educação apareça sob alguma forma nas discussões proposta pelos pensadores da economia, como Adam Smith (1723-1790) já se confronta com essa temática.

Adam Smith, filósofo moral e o nomeado como o pai da economia moderna, em suas duas principais obras, *A Teoria dos sentimentos morais* (Smith, 1790) e *A riqueza das nações* (Smith, 2007), discute a importância da educação para o sistema que se propõe a desenvolver e elaborar a sua necessidade diante da sociabilidade dos indivíduos. Em sua discussão a respeito de capital fixo, o autor inclusive coloca que "as habilidades úteis adquiridas por todos os habitantes ou membros da sociedade [...] constitui um capital fixo e [...] como essas habilidades fazem parte da fortuna da pessoa, da mesma forma fazem parte da sociedade à qual ela pertence." (Smith, 1996, p. 289). Deste modo, atribuiu-se ao escocês uma suposta "prototeoria" do capital humano, como fizeram Hill (2011) e Goldin (2016).

De fato, a educação permaneceu como objeto marginal de estudo para os economistas neoclássicos, tornando-se apenas uma agenda de pesquisa através da abordagem do capital humano pela escola de Chicago. Ainda assim, a concepção social e econômica já poderia encontrar o seu gérmen em Marshall. Na virada do século XIX para o XX, o economista inglês discorre sobre o impacto econômico da educação enquanto um importante fator na definição dos ganhos futuros para os indivíduos, mas que essa capacidade é diferenciada conforme o estrato de renda (Marshall, 1996). Ele reconhece nas "classes profissionais" a disponibilidade para o esforço de "economizar algum capital para seus filhos, estão muito mais alertas em busca de oportunidades para investir neles" (Marshall, 1996, p. 188). Por outro lado, os "filhos de classes trabalhadoras" perpassam dificuldades e incapacidades devido à insuficiente capacidade de seus pais proverem o mínimo, dito: alimentação, habitação, vestimenta, quiçá um desenvolvimento educacional para além da educação escolar pública mais básica. Por sua vez, também há em Fisher (1897) e em Nicholson (1891) o aspecto da habilidade e capacidade de trabalho como "estoques", na medida em que os autores buscam estimar através do trabalhador e das suas habilidades uma soma total de rendimentos, dando uma estimativa nacional do "capital" pessoal.

No entanto, os desenvolvimentos mais substanciais da educação como um fator econômico direto advém dos teóricos do capital humano. Diante desses teóricos, a educação é sobretudo um vetor de desenvolvimento da produtividade do trabalho e uma forma de acumulação de capital. A educação torna-se, na verdade, um grande instrumento de desenvolvimento econômico e social que se coaduna com a ideologia do "empreendedorismo de si mesmo": cada um de nós dispõe em si mesmo um "capital pessoal" que pode ser alocado de forma racional de modo a maximizar ganhos futuros sob certas restrições e sob risco. E esse desenvolvimento faz parte de um movimento ideológico mais amplo.

O neoliberalismo, enquanto a ideologia dominante do período, data as suas origens já na década de 1930 como teoria política e econômica e segue marginal até a crise do keynesianismo nos anos 1970. Foi com o Golpe de Chile e a Ditadura de Pinochet (1973-1990), e com os governos Thatcher e Reagan que essa ideologia se desdobra como prática social e econômica dominante pelo globo. Porém, o neoliberalismo se desenvolve de forma gradualmente através de defensores do liberalismo econômicos, entre eles aqueles da Escola de Chicago.

Enquanto estratégia de desenvolvimento, o neoliberalismo tem na liberdade das forças de mercado o ideal orientador para todas as suas políticas. Por isso mesmo, segue-se a liberação dos fluxos de capitais e mercadorias, e a atuação estatal orienta-se por incorporar a iniciativa privada na

esfera executiva, inserindo concessões e privatizações como meios de inclusão das forças de mercado dentro da esfera do Estado– o ato de governar é substituído pela administração da governança. Isso posto, a estratégia neoliberal coloca na liberação dos mercados a fundamentação da sua estratégia de desenvolvimento, tornando necessária tanto a estabilidade macroeconômica, como as reformas estruturais aliadas a processos de privatizações (Carcanholo, 2015). O objetivo torna-se afastar da esfera de decisões políticas a execução direta de atividades econômicas, através da criação e disseminação de mercados antes sob jurisdição estatal, como saúde, educação e bens estratégicos, como energia e petróleo. A gestão política da economia, para o pensamento neoliberal, provoca, via de regra, uma alocação ineficiente de recursos e, em última instância, uma desaceleração no processo de acumulação de capital.

Diante dos paradigmas individualistas do neoliberalismo, a ascensão e melhoria salarial são geradas pelo fator técnico da produtividade marginal do trabalho e não por disputas ou políticas dirigidas a esse fim. Desse modo, a explicação para o nível salarial médio da economia encontra-se na esfera individual: trabalhadores com baixa produtividade em seu trabalho, produzem menos e têm menor nível de rendimento. Políticas de elevação dos salários acima da produtividade levariam a um problema de alocação ineficiente de recursos — ganhos acima dos ganhos de produtividade do trabalho — que, no longo prazo, teriam efeitos danosos sobre o desempenho econômico, como a inflação.

Não obstante, o neoliberalismo não se encastelou apenas em círculos conservadores, mas também nas vertentes ditas progressistas. Isso se reflete através do chamado "neoliberalismo com rosto humano" (Saad Filho, 2015, p. 61), em que políticas de mitigação de pobreza (muitas vezes associadas à melhoria educacional) são inseridas em conjunto com a reforma neoliberal do Estado. Isso posto, o neoliberalismo aparentemente incompatível com políticas públicas– afinal, é da gestão privada dos interesses que se eleva o bem-estar social– passa a convertê-las em espaços de acumulação e desenhá-las em concordância com os preceitos neoliberais. Desse modo, diante da necessidade de promover uma mudança social, combater a pobreza e *valorizar* o ser humano dentro dos marcos do neoliberalismo, a teoria do capital humano aparece como um instrumental teórico crucial. As políticas públicas voltam-se para a capacitação dos indivíduos: trata-se de um investimento na produtividade individual (Goldin, 2016).

Desse modo, uma das propostas como investimento para avançar a produtividade do indivíduo, a educação, aparece como uma panaceia para o desenvolvimento socioeconômico do capitalismo, dentro da ortodoxia econômica. Habilidades de raciocínio lógico-matemático e a capacidade textual

idiomática da população aparecem como chaves para a resolução das desigualdades salariais: o crescimento econômico se acelera através do aumento do capital humano, da produtividade do trabalho e melhora na saúde da população, concomitantes, por sua vez e em número substancial de casos, à redução de violência e criminalidade.

No restante deste trabalho, buscaremos confrontar a concepção da teoria do capital humano esboçada acima com alguns de seus críticos, bem como propor um contraste com o papel da educação dentro da obra de Adam Smith. O trabalho visa, assim, apresentar: 1º a teoria do capital humano quando aplicada à educação; 2º algumas críticas que tal teoria enfrenta; e 3º discutir as especificidades da educação como apresentadas na obra de Smith. Entendemos que, para além de uma incompatibilidade metodológica entre os teóricos do capital humano e Adam Smith, a visão do escocês aponta para limites de aplicabilidade não observados dentro da teoria do capital humano. Esses limites apontam para a possibilidade de conceituarmos a educação como vetor de socialização e aculturação– fenômenos que vão além da pura acumulação de capital humano.

Em vista disso, o artigo se estrutura em cinco seções com essa introdução. Na segunda seção, apresentaremos as premissas centrais dos teóricos do capital humano e seus desdobramentos. Na terceira seção, elencaremos algumas das contestações da abordagem de Becker aos prospectos do capital humano e suas limitações sob as perspectivas de alguns críticos contemporâneos. Na quarta seção, contrastaremos o suposto refinamento da educação na economia com a sua análise em Adam Smith, onde exploraremos a sua diferença significantes diante da teoria do capital humano. Por fim, traçaremos algumas de nossas considerações finais.

Neoliberais e o Capital humano: primeiros desenvolvimentos teóricos

Esta seção se dedica a explorar a gênese e o desenvolvimento da Teoria do Capital Humano, um pilar fundamental da economia moderna que revolucionou a compreensão do papel da educação e das habilidades na formação de renda e no crescimento econômico. Abordaremos as contribuições seminais de Jacob Mincer, Theodore Schultz e Gary Becker, os principais expoentes da Escola de Chicago dentro dessa temática, analisando como suas perspectivas moldaram o conceito e suas implicações para a análise da distribuição de renda e da intervenção estatal.

O termo "capital humano" já se encontrava em utilização recorrente pelos autores da Escola de Chicago na década de 1950, como Friedman ou Becker (Teixeira, 2007). Antes de tal perspectiva teórica, soaria estranho o tratamento de serviços públicos como uma forma de investimento (Blaug, 1992). Se, por um lado, o desdobramento teórico em se tratar a educação como um fator de impacto

sobre as rendas dos trabalhadores estivesse já bem elaborada em Marshall (1996), sobretudo em seu livro V; por outro lado, a descrição de Walras (1996) de capital como toda propriedade fonte de rendimentos, o que inclui a própria capacidade de trabalho, o "capital pessoal"[1], antevê a conceituação genérica da categoria "capital" vigente nesses autores[2]. Ambas acepções anteveem possibilidades de desdobramento teóricos para a teoria do capital humano do núcleo neoclássico.

Todavia, a necessidade explicativa dentro do arcabouço teórico neoclássico advém de Mincer (1958). Em sua discussão sobre o aumento da concentração em estratos superiores de renda na sociedade estadunidense, o autor consegue conciliar uma explicação diante do núcleo neoclássico, contrabalanceando outros abordagens com base em modelos probabilísticos, ou até mesmo de base biológica. A ideia é explicar que em vez de aleatoriamente distribuídas enquanto talentos naturais, as habilidades laborais são também adquiridas através do treinamento e qualificação dos indivíduos, constituindo assim uma espécie de formação de capital no próprio trabalhador, o capital humano.

Em seu escrito, Mincer (1958) justificou que as habilidades são transformadas pela formação educacional e experiências profissionais, e não alocadas estocasticamente. A ideia é que pessoas de maiores talentos e habilidades seriam logicamente mais produtivas, e, dentro das premissas neoclássicas, seriam também pessoas com maiores rendimentos. Mesmo com a herança de desigualdades históricas, fossem os talentos normalmente distribuídos no tempo, "sob essas condições, a teoria da probabilidade garante que, com o tempo, a distribuição da renda se aproximará

---

1 Essa classificação encontra-se na seguinte passagem: "Classificaremos na segunda categoria [de capital] as pessoas: as que não fazem outra coisa senão viajar e se divertir; as que estão a serviço de outras pessoas: cocheiros, cozinheiros, criados e criadas; os funcionários públicos que estão a serviço do Estado, como administradores, juízes, militares etc.; os operários e operárias da agricultura, da indústria e do comércio; os homens que se dão a profissões liberais, como advogados, médicos, artistas etc. Todas essas pessoas são perfeitamente capitais. O ocioso que hoje flanou, flanará amanhã; o ferreiro que acaba de terminar seu dia de trabalho terá ainda muitos outros; o advogado que sai da audiência voltará ainda várias vezes para fazer uma defesa. Dessa forma, todas as pessoas subsistem depois do primeiro serviço que prestam, e a série dos serviços que prestam constitui seu rendimento. O prazer fruído pelo ocioso, a tarefa executada pelo artesão, a defesa pronunciada pelo advogado são os rendimentos dessas pessoas. Eis, pois, uma segunda categoria de capitais, os capitais pessoais ou pessoas prestes a fornecer seus rendimentos, os rendimentos ou serviços pessoais, que chamaremos também de trabalhos." (Walras, 1996, p. 161). As outras categorias de capitais para esse economista seriam o capital fundiário e o capital mobiliário.

2 Medeiros (2013) refere-se a "teoria do capital elefante", uma passagem onde Becker (1993) inadvertidamente equipara o treinamento humano ao do elefante, aproximando como o aumento na longevidade média da população humana tornou-se economicamente racional tal qual a dos elefantes de trabalho, animais com vida média de 70 anos e longo tempo de treinamento (cerca de 10 anos).

da normalidade, independentemente da forma da distribuição inicial." (Mincer, 1958, p. 282, tradução nossa). Desse modo o autor protege o princípio da produtividade marginal, $w/p = PMgL$, e encontra uma vertente de avanço teórico relevante dentro da escola de Chicago.

No entanto, como a distribuição de rendas não tende a uma distribuição normal, Mincer sustenta em sua hipótese explicativa a existência do que chama "capital humano". O economista assume os seguintes pontos-chaves em seu modelo: primeiro, o agente faz escolhas racionais; segundo, o treinamento tem o seu custo, seja no dispêndio direto referente à compra da qualificação, seja no tempo de treinamento que representa tempo de não trabalho. Dessa forma, os custos de treinamento e os rendimentos advindos do treinamento são sopesados a valores presentes por meio de desconto intertemporal, em que a renda de uma vida com treinamento e os seus custos trazidos a valor presente devam superar a renda de uma vida sem treinamento. Por sua vez, a qualificação educacional também permite que se obtenham distintos postos de ocupação. Acrescida com a experiência por tempo de trabalho, que eleva as habilidades em determinado trabalho, o investimento em educação proporcionaria distintas trajetórias de rendas do trabalho obtidas ao longo da vida.

A partir disso, Mincer reabre uma possibilidade teórica importante para a contabilidade do capital e do investimento: contabilizar a riqueza incrustada no rendimento das pessoas, e sobretudo, na possibilidade de transformação social e combate à pobreza de modo individualizado. A ideia de investimento em capital humano carrega implicitamente a concepção de que a ação individual é suficiente para a transformação material do indivíduo (dadas condições iniciais igualitárias de competição no mercado entre os agentes). Ao lado disso, uma contabilização da riqueza humana de uma sociedade, tal qual fizera Nicholson (1891), pode ser reabilitada nesse sentido.

Problema similar surge com a questão do modelo de crescimento então vigente e que é abordado por Schultz (1960). Aos modelos de distribuição e crescimento se impunha uma adequação teórica: a alocação de renda não seguia uma conformação que se adequasse a uma distribuição normal de habilidades na população; por outro lado, o crescimento econômico não se explicava apenas com base na formação bruta de capital fixo. Nesse sentido, a teoria do capital humano vai emergindo como um novo programa de pesquisa, alojando-se no cinturão protetor da teoria neoclássica (Blaug, 1992). Por um lado, o "capital humano" não se equipara totalmente ao capital fixo pelo fato crucial de ser inalienável daquela pessoa em que foi investido; por outro, torna-se "capital", pois nas palavras de Becker — que poderiam ser tomadas como as de Walras, se ditas em francês— "é algo com retornos duradouros".

Os trabalhos de Theodore Schultz expandem o escopo do capital humano a uma dimensão social e com desdobramentos mais amplos. No artigo *Capital formation by education* (Schultz, 1960), o autor trabalha com estatísticas diversas abrangendo o período 1900-1956 nos Estados Unidos. Se Mincer defendeu a relevância do capital humano como forma explicativa para as desigualdades de renda intra- e intersetoriais para profissionais, Schultz compreendeu que "há muitos indícios de que parte, e talvez uma parte substancial, dos aumentos inexplicados na renda nacional nos Estados Unidos são atribuíveis à formação desse tipo de capital" (1960, p. 571, tradução nossa). Nesse sentido, a atribuição do capital humano como um fator concreto advém em Schultz pelo crescimento econômico e aumento da produtividade dos Estados Unidos ao longo da primeira metade do século XX, o que não poderia ser atribuído inteiramente à formação bruta de capital fixo. O movimento observado pelo autor é que há uma grande incorporação de alunos nos níveis primário e secundário, conjuntamente com um incremento considerável da renda aplicada sobre esses níveis educacionais dentro do período de análise.

Em outro artigo, Schultz (1961) reconhece um ponto característico da teoria do capital humano ao se defrontar com a educação: nem toda educação pode ser considerada como investimento. Parte da população que obtém o estoque educacional poderia não ser incorporada à força de trabalho, que Schultz entende especificamente ser o caso da educação destinada às mulheres, por essas não serem integralmente incorporadas no mercado de trabalho. Tal passagem revela-se especialmente reveladora dos limites presentes na teoria e a sua metodologia do individualismo metodológico. Por óbvio, Schultz não partia de uma posição explicitamente misógina, mas sua teoria não consegue incorporar os efeitos transformadores que a educação feminina ocasionou na sociedade, e como isso pode refluir por sobre o seu objeto.

Junto a isso, o autor (Schultz, 1961, 1962) diferencia a educação em duas dimensões conjuntas: investimento em capital humano e consumo cultural. O autor entende que a compreensão da teoria econômica precedente era de enxergar na educação apenas a forma de consumo cultural, o que o autor não rejeita, mas entende na mesma uma parte considerável de investimento em capital humano. Desse modo, a defesa de Schultz é por uma educação de dimensão dúplice: ela aparece como consumo e como investimento.

Todavia, uma qualificação mais precisa dos tipos de educação só advém com o trabalho de Gary Becker. Em seu artigo *Investment in Human Capital,* Becker coloca que "[t]anto os ganhos quanto o consumo podem ser afetados [pelo capital humano]: o treinamento no trabalho afeta principalmente os ganhos, um veleiro novo afeta principalmente o consumo, e uma educação

universitária, diz-se, afeta ambos" (1962, p. 9). Por essa afirmativa, Becker aprofunda o caráter duplo da educação entre investimento e consumo.

A ideia de "capital humano" como investimento[3] reforçada por Becker(1962), permitiu constituir uma análise explorando a idealização do humano como agente racional, tendo um cálculo análogo junto às firmas na análise de investimento. Com isso, o autor explora as possibilidades de maximização com o investimento em capital humano, desde o indivíduo e, sobretudo, com ênfase nas firmas. O autor propõe um modelo matemático partindo seguinte forma,

$$W = MP - k \quad (4),$$

em que W representa os salários, MP, produtividade marginal do trabalho, e k aparece como o custo de treinamento. Adiante, o autor chega na seguinte igualdade,

$$W = M\,P_0 - (M\,P_0 - MP + k) = M\,P_0 - C \quad (5),$$

que de forma mais ampla, representa através de $M\,P_0$ a produtividade marginal sem treinamento, e C a diferença entre o gasto com treinamento e os ganhos de produtividade provenientes desse treinamento.

A análise de Becker (1962) dá um enfoque sobre a perspectiva também da firma investindo na formação de seus funcionários. Para o autor, "escolas e empresas são muitas vezes fontes substitutas para a aquisição de certas habilidades. A evolução observada ao longo do tempo tanto na área jurídica quanto na engenharia serve como um indicador dessa substituição" (Becker, 1962, p. 25, tradução nossa). Afinal, a essência do capital humano é em última instância o estoque de habilidades que o indivíduo possui.

O autor assume duas formas de conhecimento: aprendizados gerais, obtidos sobretudo através da educação formal; e aprendizados específicos, conhecimentos especializados dentro das funções e dinâmica de uma firma. Por meio das escolhas racionais, o resultado obtido é que a firma deve investir em conhecimentos especializados, uma vez que aumentam a produtividade do trabalho, mas não estão disponíveis no mercado, e deve evitar o investimento em educação geral, visto que os trabalhadores podem trocar de emprego sem que a firma tenha um retorno intertemporal desses investimentos. Assim, todo investimento em formação de habilidades laborais se resume na escolha racional de maximização da alocação de recursos intertemporalmente por parte de firmas e indivíduos.

3 Semelhante a Schultz, Becker (1962), reconhece para além da educação formal e treinamento no trabalho, a saúde e a informação dos agentes como formas de capital humano. Nesse sentido, capital humano é uma forma abstrata de incrementar de alguma forma inespecífica a produtividade do trabalho. E por isso mesmo, Schultz (1961) considerava como investimento em capital humano a migração para locais com menor dotação de trabalho.

A concepção de Becker impõe uma problemática distinta no sentido da distribuição de renda e capacidade de investimento em capital humano. O autor reconhece que os mais pobres têm menor capacidade de investirem nessa forma de capital, não apenas pela restrição de renda, mas também pela incapacidade de alavancagem que investimentos na formação oferecem: o valor investido não pode servir como colateral, é como um "custo irrecuperável" (Becker, 1962). Por sua vez, no polo oposto da distribuição de renda, os mais ricos têm maior capacidade de investir, tanto pela própria renda quanto se alavancando, empregando o seu patrimônio como um colateral, uma garantia. Em suma, as diferenças na distribuição de renda tendem a se perpetuar e até incrementar, tomando o capital humano em consideração como uma reprodução e ampliação das capacidades vigentes no mercado. Desse modo, a educação, dentro da concepção do capital humano, incorpora as formas de dispêndio mais variadas em termos de treinamento.

Em um texto posterior, Becker (2010) extrapolou a racionalidade intertemporal presente na teoria do capital humano a uma análise transgeracional de maximização da utilidade, agora na família. Ou seja, as famílias têm o incentivo de proteger a geração futura pela preocupação dos pais com os seus filhos, buscando garantir também o conforto futuro. Assim, Becker parte do ponto de que *"[t]he analysis incorporates the human capital approach to inequality in that parents maximize their utility by choosing optimal investments in the human and nonhuman capital of children and other members."* (Becker, 2010, p. 202). Desse modo, seja o investimento em educação, seja a aquisição de capital enquanto meios de produção, ambos provieram o aumento nos rendimentos futuros das crianças. Portanto, a educação aparece como um investimento substituível, intercambiável como qualquer título em um portfólio.

À guisa de conclusão, a teoria do capital humano racionaliza a desigualdade econômica sugerindo uma causa individual e ahistórica para a questão do crescimento e distribuição. O problema da pobreza pode ser reduzido à falta de formação dos indivíduos, o que fornece um substrato para que, por exemplo, políticas públicas adquiram caráter focalizado (isto é, destinada a públicos determinados que não consigam investir em capital humano), em oposição a direitos universais. As soluções coletivas de aumento de salário por meio de greves, por exemplo, são, desde essa teoria, limitadas enquanto meio de melhora de vida da população pobre, uma vez que a solução deve passar pela decisão individual de investir no seu capital humano. As greves podem levar à ineficiência devido ao desequilíbrio entre o salário e a produtividade marginal do trabalho. Além disso, essa teoria dá suporte a posições tipicamente neoliberais (Fleming, 2017): questionamento sobre uma educação financiada pelo público. Uma vez que, diante dos dispêndios coletivos, os retornos são

individualizados, as pessoas, dentro das premissas de "agente racional", buscariam, por si mesmas, qualificarem-se a fim de elevar suas rendas futuras. Deste modo, a teoria do capital humano coloca todos os trabalhadores como proprietários de capital.

Alternativas ao capital humano e manutenção de seus problemas

Embora a teoria do capital humano tenha alcançado proeminência e influência significativa, ela não está isenta de críticas contemporâneas. Nesse sentido, algumas críticas puderam ser elaboradas tanto do ponto de vista econômico quanto sociológico e ético. Esta seção se propõe a examinar diferentes abordagens críticas à teoria, começando pela hipótese do credencialismo (*screening hypothesis*), passando pela crítica ao método abstrato do capital humano e por uma crítica às implicações éticas e sociais das políticas baseadas no capital humano.

Uma forma de crítica ao próprio conceito de capital humano é a "teoria do credencialismo", segundo a qual a função da diplomação educacional aparece mais, na verdade, como uma forma de evidenciar habilidades e traços de personalidades presentes no indivíduo, com as habilidades de trabalho mais determinadas pelo ganho *on-job*. Nesse sentido, o capital humano não aparece como o fator determinante, mas o nível de ensino como uma forma de seleção para as funções de maior ou menor pagamento:

> "[W]hat the theory of credentialism amounts to is the charge that human capital theorists have been measuring the wrong thing: the social rate of return to educational investment is a rate of return to a particular occupational selection mechanism and not the yield on resources invested in improving the quality of the labor force." (Blaug, 1992, p. 215)

Blaug chegou a prever que a teoria do capital humano tenderia a se dissolver em outras teorias mais consistentes, como a hipótese do credencialismo (*screening hypothesis*), para se retratar posteriormente ao notar que, embora o programa de pesquisa tenha estagnado, o seu contestador mais forte parecia igualmente estagnado (Blaug, 1992). Fato é que essa dissolução não ocorreu, como também a teoria do capital humano se sustenta com força de domínio sobre as políticas públicas contemporâneas. A teoria do credencialismo em nada supera os problemas inerentes do individualismo metodológico e não oferece uma incorporação clara para o tema da educação dentro da economia. Se ela reconhece a limitação estrutural da sociedade em absorver certas formações, ela também parece limitar a educação a um papel inativo na transformação econômica.

Por sua vez, a crítica de Bowles e Gintis (1975) passa pelas insuficiências explicativas da teoria do capital humano, indicando opacidades e falta de clareza em sua construção. Os autores elencam

um conjunto de críticas à teoria, embora algumas dessas críticas pareçam advindas de uma incompreensão dos subterfúgios disponíveis a teoria[4], outras são bastante pertinentes. A primeira delas é a crítica à própria compreensão de capital, em que, por uma perspectiva de "capital" apenas como fonte de rendimento; consequentemente, tal visão não incorpora a *noção de capital enquanto meio de produção*. Tal perspectiva elucida como a educação não pode ser equiparada como capital fixo categorialmente: um alto estoque de educação não substitui a função do capital físico na criação e materialização de mercadorias. Nesse sentido, "trabalhadores educados não controlam, muito menos possuem, os meios de produção" (Bowles; Gintis, 1975, p. 79, tradução nossa).

Por outro lado, a teoria do capital humano se absteria de uma compreensão do processo educacional. O retorno advindo da escolarização estaria na teoria do capital humano dentro da mesma "caixa-preta" que o processo produtivo da firma: não se oferece uma explicação para o funcionamento da educação na elevação da produtividade. Alternativamente, Bowles e Gintis (1975) justificam o efeito positivo da educação na produtividade do trabalho com base em múltiplos fatores. Primeiramente, concordam com os teóricos do capital humano ao reconhecer na educação um aumento na capacidade da força de trabalho do indivíduo pelo incremento das suas habilidades e de sua autoridade supervisionadora sobre outros trabalhadores em funções gerenciais. Em segundo lugar, a educação é acrescida com dimensões políticas: os trabalhadores são adequados à estrutura e aos mecanismos de poder das empresas; a educação criaria uma divisão entre trabalhadores qualificados e não-qualificados, com diferenciação salarial. Desse modo, a diferenciação educacional facilitaria o aumento da taxa de exploração dos trabalhadores.

Se a crítica dos anos 1970 de Bowles e Gintis empregava conceitos e categorias marxistas, no século XXI a crítica à abordagem do capital humano formulada por Bowles se dá pelos efeitos de corrosão moral que o uso indiscriminado do cálculo econômico pode ter quando generalizado por todas as atividades sociais. No livro *The Moral Economy: Why Good Incentives are No Substitutes for Good Citizens,* Bowles (2016) fará uma crítica centrada na metodologia e nas implicações sobre

4 Uma das críticas direciona-se à incapacidade de agregação das diferentes habilidades economicamente relevantes, visto que em diferentes tipos de escolas ensinam habilidades diversas, diferentes tipos de educação os quais não conformariam mais ou menos investimento em capital humano. A fragilidade dessa crítica para a teoria do capital humano é duplo: primeiro, as diferentes habilidades são parametrizadas pelas suas fontes de retorno e o retorno do incremento de habilidades laborais é o determinante em intensificar a forma de retorno. A definição do capital desde esses autores segue como simples fonte de rendimento. Por outro lado, a educação enquanto consumo cultural permite novamente igualar todas as distintas formas de educação em diversas combinações entre consumo cultural e investimento em capital humano. O retorno a posteriori na produtividade do trabalho revelaria ao fim a parcela que fora consumo e investimento desse dispêndio educacional.

as políticas públicas desenvolvidas no arcabouço baseado no cálculo econômico de maximização sob restrição generalizado para todas as ações humanas. Assim, em parte

> [M]aterial incentives are now deployed to motivate student learning, teacher effectiveness, weight loss, voting, smoking cessation, the switch from plastic grocery bags to reusable ones, fiduciary responsibility in financial management, and basic research. All are activities that, in the absence of economic incentives, might be motivated by intrinsic, ethical, or other noneconomic reasons. (Bowles, 2016, p. 2).

Bowles entende haver uma forma de perversão e desajuste social desde uma acepção dos incentivos e políticas públicas a partir de uma lógica dos incentivos que tende a esvaziar (ou gerar um *crowding out)* das motivações éticas necessárias para manter a ordem social– e mesmo para diminuir "custos de transação" quando contratos realizados nos mercados não são completos ou quando temos casos e informação assimétrica. Nessas situações, uma base ética comum permite que transações econômicas sejam realizadas mesmo sob o risco dessas transações serem realizadas entre desconhecidos. Nesse sentido, uma crítica à política de educação de Becker se faz diretamente na sua compreensão como um instrumento de investimento e retorno puro (redutível a uma mercadoria). Não se leva em conta que a educação também pode ser responsável por criar e manter certos laços éticos entre os indivíduos sem os quais as próprias transações econômicas teriam grande dificuldade de ocorrer.

A partir de Bowles (2016), entende-se que a conversão de atividades não tradicionalmente associadas a mercados (como escolha de parceiros afetivos, educação, defesa nacional etc.) em atividades realizadas via incentivos pode ter um efeito autodestrutivo sobre essas atividades, no caso específico a atividade educacional. A "caixa-preta" da educação na teoria do capital humano, como nomeiam Bowles e Gintis (1975), retira da educação quaisquer sentidos de busca de conhecimento para além da formação de habilidades que se convertam em retornos monetários efetivos. Ou seja, questões como "verdade", "civilidade", "interesse pelo conhecimento" são colocadas em segundo plano, se não puderem ser aferidas dentro do enquadramento econômico: maximização sujeita a restrição com risco. Assim, a política pública guiada pelo capital humano substituiria racionalmente filosofia ou história por programação e promoveria atribuições de habilidades laborais, já que estas possuem retornos mensuráveis facilmente verificáveis no mercado. Contudo, o fomento de atividades de construção de caráter e sentido de pertencimento comunitário não possuem um retorno tão claramente mensurável. A educação dos cidadãos torna-se educação direcionada para investimento guiado pela demanda de mercado, principalmente.

Depreende-se que, em última instância, a educação pode ser reduzida a uma prática substituível de formas diversas: pode-se abandonar a escola para trabalhar (a depender dos retornos do trabalho)

ou substituir a educação pela formação de capital físico. Sendo ambos investimentos, a educação apenas se diferencia de outros capitais pela sua eventual taxa de depreciação ou pelos seus custos de carregamento. A ausência de uma concepção de sociedade para a interpretação da problemática da educação não é um erro em si, mas uma premissa metodológica dessa teoria. Como diria Davis,

> "The theory of the individual concerns our most basic assumptions regarding what explains individuality. Economics, in fact, takes the individual as given, and operates on the implicit assumption that one particular conception of the individual, indeed one of well-established lineage—the subjectivist view—successfully explains individuality." (Davis, 2003, p. 1)

Ou seja, tomar o indivíduo como o elemento central, mas também como o elemento isolado de influências outras é parte central da metodologia econômica. Assim sendo, o espaço para a interpretação do indivíduo na sociedade é o espaço do indivíduo no mercado: a sua interação social é apenas um reflexo de suas preferências diante das restrições impostas pela escassez material e a falta no mercado. Em uma situação de maximização, o indivíduo logo é deslocado para a disputa entre o seu orçamento e a melhor escolha disponível na sociedade do mercado. Mas a própria sociedade do mercado é apenas o somatório de outras restrições orçamentárias e escolhas ótimas em diante. Todavia, uma perspectiva mais ampla para a educação pode ser encontrada em Smith, como será abordado na seção a seguir.

De volta ao original: Smith e uma crítica possível aos limites da educação como capital humano– a coesão e a simpatia enquanto construções sociais

Ao passo que na seção anterior apresentamos algumas contestações contemporâneas diretas à teoria do capital humano, objeções podem ser elaboradas partindo de outras acepções sobre a educação na teoria econômica. Observamos anteriormente que Smith pôde ser visto como um autor de uma prototeoria do capital humano. Seria possível, portanto, traçar uma progressão linear da teoria socioeconômica de Smith até aquela do capital humano desenvolvida em Chicago? Uma espécie de história Whig da educação na teoria econômica? Argumentamos neste trabalho que não é possível traçar essa linha direta: embora haja semelhanças entre a proposta de Becker e algumas observações de Smith sobre a educação, a filosofia moral do escocês está claramente preocupada com um ponto que passa ao largo das teorias de Becker: o problema da aculturação e o papel socializante da educação. A perspectiva smithiana conseguiria assim inserir dimensões sociais para o papel da educação na economia que em muito distingue do individualismo metodológico seguido em Chicago.

De fato, como nos lembra Weinstein (2019), há em Smith um tipo de educação que podemos chamar de "educação vocacional" (denominada *apprenticeship* pelo filósofo-economista) que era realizada por guildas, em seu tempo, e que era voltada para a formação para o mercado de trabalho. Por outro lado, Smith trata separadamente o processo de "*schooling*", que é dever do soberano e que tem a função precípua de impedir o espraiamento do "entusiasmo" e da "superstição" no grosso da população. Esse processo de instrução pode ser ou apenas para a juventude, ou para toda a população– caso deixado para as instituições religiosas.

Como podemos entender a crítica que Smith faz ao "entusiasmo" e a "superstição"? Ora, a preocupação de Smith com o primeiro está no fato de que o entusiasmo promove a adoção de ideias e atitudes que podem passar ao largo do julgamento do espectador imparcial, que funciona como a "voz da consciência" para Smith. Em *Teoria dos Sentimentos Morais*, o espectador imparcial é criado imaginativamente, pressupondo que devemos julgar nossos concidadãos de forma igualitária e imparcial (do mesmo modo como devemos idealmente ser julgados). O entusiasmo faz com que nossa capacidade de simpatia – isto é, nossa capacidade de nos colocarmos no lugar de nossos concidadãos para julgarmos afetivamente por concordância ou discordância os nossos atos e os atos dos demais – seja enfraquecida. O mesmo ocorre no caso da superstição: pessoas movidas por crenças supersticiosas são incapazes de fazer julgamentos sobre seus próprios atos e dos demais de forma imparcial e igualitária. Quando movidos por crenças supersticiosas, não há capacidade de compreensão calma e racional da situação em que nós mesmos ou os outros se encontram, de modo que o julgamento imparcial das ações encontra-se prejudicado. A longa citação abaixo, do livro V da "Riqueza das Nações", deixa claro esse papel da instrução como essencial para evitar a desordem social. Smith afirma então que

> A man without the proper use of the intellectual faculties of a man, is, if possible, more contemptible than even a coward, and seems to be mutilated and deformed in a still more essential part of the character of human nature. Though the state was to derive no advantage from the instruction of the inferior ranks of people, it would still deserve its attention that they should not be altogether uninstructed. The state, however, derives no inconsiderable advantage from their instruction. The more they are instructed, the less liable they are to the delusions of enthusiasm and superstition, which, among ignorant nations frequently occasion the most dreadful disorders. An instructed and intelligent people, besides, are always more decent and orderly than an ignorant and stupid one. They feel themselves, each individually, more respectable, and more likely to obtain the respect of their lawful superiors, and they are, therefore, more disposed to respect those superiors. They are more disposed to examine, and more capable of seeing through, the interested complaints of faction and sedition; and they are, upon that account, less apt to be misled into any wanton or unnecessary opposition to the measures of government. In free countries, where

> the safety of government depends very much upon the favourable judgment which the people may form of its conduct, it must surely be of the highest importance, that they should not be disposed to judge rashly or capriciously concerning it (Smith, 1776, V, seção II).

Em outras palavras: mais importante que a educação vocacional voltada para o mercado (e que pode ser associada à construção de capital humano) está a educação capaz de manter a coesão social. Este seria o diferencial central da abordagem de Smith em relação à abordagem do capital humano, para quem o problema da coesão social não aparece de forma explícita.

A atenção explícita ao problema da ordem social e à capacidade adequada de julgamento de nossas próprias ações e dos demais membros da sociedade é central em Smith, inclusive em sua economia política. Ao contrário de uma visão apressada que associa o "*self-love*" de Smith à capacidade de maximizar uma função de utilidade sob restrição, o modelo do "cervejeiro/padeiro/açougueiro" de Smith deixa explícito que o interesse a que cada um desses produtores se endereça não é imediatamente o seu próprio, *mas é o interesse do outro mediado pela capacidade de simpatia*. Assim, é ao se colocar no lugar do cervejeiro que o padeiro imagina simpateticamente que ele possui cerveja mas precisa de pão; é ao se colocar simpateticamente no lugar do açougueiro que o padeiro imagina que a carne que o mesmo vende pode ser acompanhada de pão, e assim por diante. É essa capacidade de se colocar no lugar do outro que permite que haja trocas entre os indivíduos afinal.

As implicações da introdução da capacidade da simpatia e do espectador imparcial muda a relação de Smith com a educação. Essa capacidade de simpatia imaginativa é efeito de um exercício de educação e de aprendizado– evidentemente, não de um aprendizado vocacional voltado ao mercado, mas um aprendizado sem o qual o próprio mercado não funcionaria a contento.

Podemos aqui fornecer um exemplo comparativo com a abordagem de Becker: na visão de Chicago, em uma situação de desastre ambiental, a escassez de bens como água potável pode fazer o preço deste produto se elevar sobremodo, gerando revolta e ressentimento na população contra aqueles que possuem tal bem e o vendem a preços exorbitantes devido à escassez. Evidentemente, dependendo do grau de revolta e ressentimento da população, a mão forte do Estado deveria intervir para controlar a desordem que pode derivar dessa situação. Claro, é verdade que, dentro de uma abordagem beckeriana, seria possível ainda incorporar até mesmo certo mal-estar na função de utilidade do provedor de água que o fizesse não aumentar o preço do produto de forma muito drástica. Ou seja, sentimentos morais como inveja ou o sentimento de estigma são incorporáveis dentro da

visão de Chicago, mas funcionam apenas como um argumento a mais na função de utilidade do provedor de água.

A abordagem smithiana, contudo, seria bem diferente: um ofertante de água levaria em conta os interesses daqueles afetados pelo desastre a quem esse produto é escasso para daí poder precificá-lo de modo a compatibilizar o seu interesse próprio com o interesse daqueles que demandam seu produto. Idealmente, se realizado a contento, esse mecanismo permitiria uma harmonização pela via da simpatia dos interesses de ofertantes e demandantes sem necessidade de intervenção de forças policiais para conter revoltas e o ressentimento coletivo.

Talvez seja demais esperar que esse ideal se realize na prática, dado que os seres humanos são criaturas "frágeis e imperfeitas", na concepção do filósofo de Kircaldy. De qualquer modo — e este ponto é central para nosso argumento — *é através da educação que se cultiva uma capacidade cada vez mais ampla de simpatia*. É essa simpatia que será capaz de abarcar grupos distantes e distintos daqueles dos quais fazemos parte de modo a podermos realizar trocas de bens e serviços cada vez mais amplos e do modo menos violento possível. Embora seja um ideal, o cultivo da simpatia pela via da educação permite que, em primeiro lugar, nos aproximemos concretamente deste ideal. Em segundo lugar, a educação também pode impedir— ou ajuda a — impedir que as atividades comerciais corroam o sentimento moral dos agentes, como visto na seção anterior com a contribuição de Bowles (2016). Na "Teoria dos Sentimentos Morais" (mais precisamente em I.III.3), Smith observa que nossa tendência a simpatizar mais com os ricos e poderosos (e menos com os pobres e humildes) é exemplo da fragilidade e fraqueza da natureza humana no que diz respeito à capacidade de julgamento imparcial desejável para que se alcance uma ordem social adequada.

Este ponto é importante, pois, assumindo que o crescimento econômico seja de fato gerado pela acumulação de capital humano via educação como treinamento, o estilo de desenvolvimento (em termos de distribuição e velocidade de crescimento do produto) pode permear a sociedade de inveja e de desprezo dos mais pobres e humildes. Ou seja, na visão de Smith, podemos dizer que há uma falha importante em Becker, porque ele não incorpora o efeito retroativo do crescimento e da desigualdade sobre a coesão social (dada pela capacidade de simpatia) ponto fulcral na filosofia moral e econômica de Smith. E, claro, embora Becker possa incorporar sentimentos morais como inveja ou estigma em funções de utilidade individuais, ele não dispõe de instrumentos analíticos para modelar a coesão social enquanto conjunto de valores, compromissos e identidades coletivas. A abordagem de Adam Smith sobre simpatia revela como a coesão social não se reduz à soma de utilidades individuais, sendo antes um elemento constitutivo da própria ordem social.

Considerações finais

Este artigo teve como objeto de investigação os limites éticos e políticos à concepção de educação como "capital humano". Apontamos para as consequências sociais e econômicas do "jeito econômico de olhar a vida" (Becker, 1992) quando não se delineiam limites claros entre as diversas esferas de existência (como família, mercado e Estado). Embora Becker seja explícito quanto ao caráter apenas metodológico de sua abordagem, defendemos aqui que a aplicação prática desse método, embora útil em certos contextos, pode ignorar 1) tanto o caráter contextual da atividade de educação quanto 2) os efeitos do cálculo econômico sobre os sentimentos morais dos agentes. Apontamos os limites da abordagem beckeriana criticando seu uso do cálculo econômico, que não observa a capacidade de simpatia envolvida na tomada da decisão concreta dos agentes. O segundo passo do nosso trabalho questionou a proposta de Becker em termos do efeito negativo dos incentivos econômicos sobre os sentimentos morais dos agentes.

Nosso objetivo central foi atingido na seção 4, quando fizemos uma comparação da abordagem de Becker com a abordagem de outro autor seminal para a tradição liberal de pensamento econômico, Adam Smith. Esta análise mostrou divergências no papel da educação na economia entre os dois autores. Para Smith a educação não tem o papel precípuo de servir como construção de capital humano– embora sirva para isso também (Hill 2011). Em Smith a educação serve principalmente como veículo de aculturação e de socialização, justamente para impedir que certos "estilos de desenvolvimento" (em termos de crescimento e distribuição) tenham efeitos negativos sobre os sentimentos morais dos agentes econômicos. Ou seja, no caso smithiano a ação econômica autointeressada pode levar não apenas a consequências não-planejadas positivas para a coletividade (no caso de uma "boa mão invisível"), mas a consequências não-planejadas negativas, caso a ação autointeressada degenere em egoísmo puro e simples e corrosão de sentimentos morais que permitem a coesão social.

Ainda assim, verificamos que há uma interseção parcial entre as teorias da educação de Smith e Becker. Ainda que partamos de certas considerações semelhantes, o caráter a-histórico e individualista de uma perspectiva, e o histórico e social de outra chegam a conclusões distintas sobre o papel da educação no crescimento e distribuição da riqueza das nações.

Quanto à qualificação do trabalhador e do trabalho: para os teóricos do "capital humano", a qualificação é nada mais que um estoque de valor investido, isto é, quanto maior o dispêndio em educação, maior o nível de qualificação. Desse modo, segue-se harmonicamente um avanço da

produtividade marginal do trabalho e, consequentemente, dos salários, sem envolver nisso os rendimentos daquilo que Walras chamava "capital propriamente dito", nem as tensões distributivas diante dos rendimentos do trabalho.

Por um lado, o papel da educação é o de um ativo substituível por outros. As habilidades podem ser adquiridas de formas diversas, como através de treinamento no trabalho, cursos-livres e a própria experiência. A formação de capital humano influi diretamente sobre a produtividade marginal do trabalho isoladamente. Por outro lado, a educação também aparece como uma forma de consumo cultural e está sujeita a ser uma espécie de mercadoria e submetida a algum nível de substitutibilidade. O agente maximizador pode encontrar a sua melhor escolha intertemporal por meio do privilégio a uma formação que eleve o seu consumo cultural diretamente, ou através de uma formação que eleve as suas habilidades laborais de modo a elevar os seus retornos salariais.

Algumas questões ficam pendentes de serem exploradas. A proposta é que para o desenvolvimento do capitalismo em sua configuração atual, a teoria do capital humano tenha o seu içamento como um dos paradigmas chaves para o desenvolvimento e também o seu sucesso (ou fracasso). Ou seja, como no modelo proposto por Becker, a educação deve ser sujeita a uma racionalidade de custo benefício, visando o aumento da produtividade do trabalhador. Formação cultural, ampla e filosófica tornam-se penduricalhos, ou, na palavra desses teóricos — "consumo educacional". Por consequência, o problema da coesão social tão caro a Smith– e que justifica um papel ativo do Estado no provimento de educação em sentido amplo para a população– não é incorporado na visão de autores como Becker ou Schultz.

Referências

BECKER, G. S. (org.). *A treatise on the family*. Enl. eded. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2010.

BECKER, Gary S. **Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education**. 3. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

BECKER, G. S. Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, [s. l.], v. 70, n. 5, Part 2, p. 9–49, 1962.

BLAUG, M. *The methodology of economics*. 2. ed. [S. l.]: Cambridge University Press, 1992.

BOWLES, S. *The Moral Economy: Why Good Incentives Are No Substitute for Good Citizens*. New Haven, CT: Yale University Press, 2016. (Castle Lecture Series).

BOWLES, S.; GINTIS, H. The problem with human capital theory–a Marxian critique. *The American Economic Review*, [s. l.], v. 65, n. 2, p. 74–82, 1975.

FISHER, I. Senses of "capital". *The Economic Journal*, [s. l.], v. 7, n. 26, p. 199–213, 1897.

FLEMING, P. The Human Capital Hoax: Work, Debt and Insecurity in the Era of Uberization. *Organization Studies*, [s. l.], v. 38, n. 5, p. 691–709, 2017.

GOLDIN, C. Human Capital. In: DIEBOLT, C.; HAUPERT, M. J. (org.). *Handbook of Cliometrics*. 1st ed. 2016ed. Berlin Heidelberg: Springer Reference, 2016. (SpringerLink Bücher). p. 353–384.

LUCAS, R. E. On the mechanics of economic development. *Journal of Monetary Economics*, [s. l.], v. 22, n. 1, p. 3–42, 1988.

MANKIW, N. G.; ROMER, D.; WEIL, D. N. A Contribution to the Empirics of Economic Growth*. *The Quarterly Journal of Economics*, [s. l.], v. 107, n. 2, p. 407–437, 1992.

MARSHALL, A. *Princípios de Economia: Tratado Introdutório*. São Paulo, SP: Nova Cultura, 1996. (Os Economistas). v. 2

MEDEIROS, João Leonardo Gomes. **A economia diante do horror econômico: uma crítica ontológica dos surtos de altruísmo da ciência econômica**. Niterói: Editora da UFF, 2013.

MINCER, J. Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *Journal of Political Economy*, [s. l.], v. 66, n. 4, p. 281–302, 1958.

NICHOLSON, J. S. The living capital of the United Kingdom. *The Economic Journal*, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 95–107, 1891.

PLATAO. **Teeteto e Cratilo**. Tradução: Carlos Alberto Nunes. 2. ed. Belém: Edufpa, 1988.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Émile, ou, De l'éducation**. Paris: Flammarion, 2009.

SCHULTZ, T. W. Capital Formation by Education. *Journal of Political Economy*, [s. l.], v. 68, n. 6, p. 571–583, 1960.

SCHULTZ, T. W. Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, [s. l.], v. 51, n. 1, p. 1–17, 1961.

SCHULTZ, T. W. Reflections on Investment in Man. *Journal of Political Economy*, [s. l.], v. 70, n. 5, Part 2, p. 1–8, 1962.

SMITH, A. *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. São Paulo: Romances Nova Cultural, 1996. (Os Economistas). v. 1

TEIXEIRA, P. N. *Jacob Mincer: a founding father of modern labor economics*. Oxford: Oxford university press, 2007. (IZA prize in labor economics series, v. 1).

WALRAS, L. *Compêndio dos elementos de economia política pura*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Economistas).

WEINSTEIN, J. R. *Adam Smith on Education: Acculturation and Socialization*. Disponível em https://www.adamsmithworks.org/documents/adam-smith-on-education-socialization-and-acculturation