

TÍTULO: Sobre o alcance da aproximação entre neoliberalismo e capital humano: uma leitura da Economia da Educação

André Martins (FE/USP)¹

ÁREA TEMÁTICA: 1. HISTÓRIA ECONÔMICA E DEMOGRAFIA HISTÓRICA

RESUMO

Recentemente, a discussão sobre a especificidade da renovação do pensamento liberal no século XX ganhou novos contornos. A publicação do curso Nascimento da Biopolítica (2004[1979]), de Michel Foucault, suscitou o desenvolvimento de novos trabalhos, deslocando o eixo de análise da *ideologia* para a *governamentalidade*. Uma das formulações exploradas por esses novos estudos foi a aproximação entre a Teoria do Capital Humano e o neoliberalismo americano. Este artigo propõe um exame empírico da hipótese foucaultiana, a partir de uma leitura dos programas de governo produzidos no âmbito da Economia da Educação, a fim de verificar os limites e possibilidades dessa agenda pesquisa.

Palavras-chave: *Capital Humano; Neoliberalismo; Economia da Educação; Michel Foucault*

¹ Graduado em Relações Econômicas Internacionais, pela FACE/UFMG. Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo (FE/USP)

Sobre o alcance a aproximação entre neoliberalismo e capital humano: uma leitura da Economia da Educação

ANDRÉ MARTINS (FE/USP)

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa econômica em Educação tem balizado reformas educacionais pelo mundo. A pauta em defesa dos vouchers educacionais, charter schools e a concentração do investimento público no nível educacional de maior taxa de retorno – a educação básica – não apenas encontra ressonância nas deliberações a respeito de políticas e reformas educacionais em nível nacional, como possui respaldo internacional de organizações internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial. Não obstante, países como os Estados Unidos e o Chile, por exemplo, possuem notáveis inscrições da racionalidade econômica na história de suas políticas educacionais.

Neste trabalho, partimos da compreensão do surgimento da Economia da Educação como uma nova vontade de saber sobre a educação, a mobilização de “novos conceitos, objetos de conhecimento, técnicas e suporte institucional” (DAVIDSON, 2001, p.180, tradução nossa) no intento de conhecer para governar. Nossa análise, portanto, vai ao encontro da proposta de análise de Miller e Rose (2012), procurando compreender o processo de tradução de racionalidades em programações políticas. Não se trata, pois, de uma análise epistemológica, ou uma história das ideias econômicas sobre a educação, mas um esforço em compreender as formas pelas quais distintas racionalidades se traduzem em propostas concretas de administração e racionalização dos sistemas de ensino.

Autores de diferentes matrizes teóricas produziram críticas à teoria do capital humano e seus desdobramentos sobre a experiência educacional. De marxistas à foucaultianos, a teoria do capital humano vem sendo associada à difusão do neoliberalismo, seja este entendido como ideologia (para os marxistas) ou como um *ethos* (para os foucaultianos). A partir de uma perspectiva histórica, concentro minhas atenções na análise foucaultiana, procurando compreender os limites da proposição analítica de associar capital humano e neoliberalismo nas programações políticas produzidas no âmbito da Economia da Educação.

Primeiramente, será explorada a interpretação foucaultiana da teoria do capital humano, elaborada no curso *Nascimento da Biopolítica* (1979). Em seguida, minha proposta é apresentar dois momentos dos programas de governo² da Economia da Educação que procuraram articular a racionalidade econômica à política educacional. Tratamos de apresentar o planejamento educacional, um primeiro esforço de racionalização (econômica) da administração dos sistemas de ensino, que teve sua ascensão e apogeu na década de 60. Nossas investigações se concentram nas publicações vinculadas ao Mediterranean Regional Project (MRP), desenvolvido pela OCDE no contexto do seu *Study Group in Economics of Education*. Trata-se do principal projeto de planejamento educacional executado pela organização, planejando a organização dos

² Segundo Miller e Rose (2012), programas de governo referem-se à tradução das racionalidades políticas em “propostas e contrapropostas que buscam configurar ambientes e relações específicos por meios considerados desejáveis”. Utilizamos o termo empregado pelos autores devido ao nosso enfoque nos regimes de apropriação da noção de capital humano no âmbito da política educacional. Dessa forma, não nos interessa tanto compreender as reais intenções dos autores da teoria do capital humano, senão entender os modos pelos quais a teoria foi apropriada.

sistemas de ensino em consonância com as necessidades do desenvolvimento de seis países – Grécia, Itália, Portugal, Espanha, Turquia e Iugoslávia. Em seguida, tratarei de um segundo momento, compreendido como uma gestão (neoliberal) por incentivos, entendendo neoliberalismo a partir das próprias investigações de Michel Foucault sobre a renovação do pensamento liberal na segunda metade do século XX. Tomei como objeto de estudo a obra *Making Schools Work* (1994), escrita por um conjunto de economistas comprometidos com a reforma educacional nos Estados Unidos, o *Panel on the Economics of Educational Reform* (PEER). O livro é um esforço de síntese das principais programações políticas desenvolvidas a partir de uma tradução dos princípios neoliberais de competição, governo à distância e autoregulação. Por fim, farei algumas considerações finais, levantando a hipótese de que embora a teoria do capital humano tenha significado uma expansão das fronteiras da racionalidade econômica, não houve um desdobramento direto, lógico e subseqüente da noção de capital humano **sobre as políticas educacionais**.

2. CAPITAL HUMANO E NEOLIBERALISMO: A ANÁLISE DE MICHEL FOUCAULT

A análise de foucaultiana da teoria do capital humano é um desdobramento de seu interesse pela compreensão do neoliberalismo norte-americano. Seu surgimento se dá como contraponto ao papel interventor do Estado, em três dimensões: i) a política econômica do New Deal; ii) o plano Beveridge e os pactos sociais de guerra; iii) a agenda pública de política social. Ao configurar essa vertente do neoliberalismo como um modo de ser, um *ethos*, Foucault expressa seu interesse em analisá-lo a partir do “viés do modo de pensamento, do estilo de análise, da grade decifração histórica e sociológica” (FOUCAULT, 2008b, p. 302). Segundo François Ewald, Foucault buscava compreender o surgimento de uma *epistemologia neoliberal*, tomando a teoria do capital humano como sua manifestação autêntica (BECKER, EWALD e HARCOURT, 2012).

O capital humano como objeto privilegiado de análise da governamentalidade neoliberal se justifica por duas razões complementares. Se, por um lado, a teoria do capital humano representa uma incursão da Economia em áreas anteriormente inexploradas, por outro lado, possibilitou a reinterpretação de vários fenômenos até então entendidos como não-econômicos, a partir de termos estritamente econômicos. Esse fenômeno de expansão do escopo de análise da ciência econômica, aliado à pretensa colonização de alguns objetos outrora exclusivos às demais ciências sociais, ficou conhecido pelos economistas³ como *imperialismo da ciência econômica* (BACKHOUSE, 2009).

Para interpretar a teoria do capital humano como exemplo desses deslocamentos epistemológicos, Foucault se volta à noção de trabalho e as (re)formulações que se tornaram possíveis a partir da noção de capital humano. Segundo Foucault (2008b), Gary Becker e Theodore Schultz, responsáveis pela sistematização e popularização do capital humano como agenda de pesquisa, criticavam a abordagem que a ciência econômica conferiria, até então, ao trabalho. A Economia Política Clássica restringia suas análises do trabalho à sua dimensão quantitativa, materializada em outra categoria – o tempo. Tais análises não tratavam o trabalho na sua especificidade, reduzindo-o ao seu caráter abstrato e quantitativo. Seria preciso, então, fazer uma análise do trabalho em termos qualitativos, procurando esclarecer

qual cálculo fez que, dados certos recursos raros, um indivíduo ou indivíduos tenham decidido atribuí-los a este fim e não àquele [...] saber como quem trabalha utiliza os recursos de que dispõe. Ou seja, será necessário, para introduzir o trabalho no campo da análise

³ Para maiores informações a respeito, ver Stigler (1984), Lazear (2000) e Mäki (2008)

econômica, situar-se do ponto de vista de quem trabalha; será preciso estudar o trabalho como conduta econômica, como conduta econômica praticada, aplicada, racionalizada, calculada por quem trabalha (FOUCAULT, 2008b, p. 307).

Dessa forma, seria possível deslocar o lugar do trabalhador na análise econômica, que passaria de fator de produção à sujeito economicamente ativo. Para empreender esse deslocamento, os teóricos do capital humano, notadamente Gary Becker e Theodore Schultz, partem do conceito de Irving Fisher de capital, compreendendo-o como todo e qualquer insumo a partir do qual se possa auferir uma renda futura (FISHER, 2006). Nesse sentido, todo o enquadramento marxista das relações de produção, i.e, a venda da força de trabalho em troca de uma remuneração – o salário – é revisto a partir do par capital-renda. Ora, se podemos considerar o salário uma renda, qual é o capital que possibilitou a geração dessa renda? A pergunta encontra resposta justamente em um tipo específico de capital, não mais determinado material e fisicamente, mas em um insumo que é impossível de ser separado de quem o detém – o *capital humano*. E competência do trabalhador se assemelharia a uma máquina, da qual pode-se extrair fluxos de renda, que serão remunerações ajustadas ao investimento prévio realizado.

Essa reinterpretação do trabalho leva Foucault (2008b) a esboçar considerações em relação aos deslocamentos promovidos não apenas no âmbito epistemológico, mas a respeito da noção de sujeito produzida no contexto do liberalismo clássico – o *homo economicus*⁴. Enquanto na elaboração clássica esse sujeito econômico era definido como o homem da troca, sua versão neoliberal apresenta-se como um empresário de si mesmo: aquele que compete no mercado pela melhor apreciação relativa do seu capital humano. Tem-se, portanto, uma passagem do homem da *troca* ao homem da *concorrência*.

A noção de capital humano também permitiria imprimir novos contornos aos problemas que se colocavam aos entrecruzamentos entre política educacional e econômica. Os movimentos epistemológicos que a teoria do capital humano dava corpo estariam articulados a mudanças na orientação da ação governamental. Segundo Foucault (2008b), a expansão dessas análises estritamente econômicas ensejava generalizar a forma-mercado como princípio de decifração das relações sociais, constituindo novas regras de veridicção para ação governamental. A ciência econômica passaria, então, a gozar de um estatuto privilegiado na reformulação de problemas de governo. Constituiria, pois, o que o filósofo denomina de *tribunal econômico*, estabelecendo uma crítica permanente da ação governamental, com base nos princípios de mercado decifrados pela Economia. Essa vigilância implicaria em submeter a política à coerência dos preceitos econômicos, aos critérios de eficiência, custo-benefício, escassez, enfim,

constituir, em relação à governamentalidade efetivamente exercida, uma crítica que não seja simplesmente uma crítica política, que não seja uma crítica simplesmente jurídica. É uma crítica mercantil, o cinismo de uma crítica mercantil oposta à ação do poder público (FOUCAULT, 2008, p. 338).

Essa veridicção da política pública fornecerá os balizamentos para novos modos de governo, pautados na crítica às relações estabelecidas entre governantes e governados no *welfare-state*. A partir de uma análise da Economia da Criminalidade, Foucault esboçará os contornos de um novo exercício de poder, em contraste com as práticas disciplinares largamente difundidas⁵. A seguir, passamos à exposição da interpretação

⁴ Opto aqui pela terminologia amplamente utilizada pelos economistas, em contraste com o termo utilizado na tradução brasileira – *homo oeconomicus*.

⁵ Para maiores detalhes sobre a análise da sociedade disciplinar, ver Foucault (2014) e Foucault (2015b)

foucaultiana e seus desdobramentos para compreensão do neoliberalismo americano e seus modos de governo.

2.1. Poder ambiental e governo à distância

A *Economia da Criminalidade* de Gary Becker representa uma retomada do projeto utilitarista de reforma social, materializado em obras como as de Beccaria e Bentham. Desde o século XVIII, a redução dos custos do sistema penal já se colocava como um tema importante para os reformadores sociais da época. A solução, formulada já no século XIX por Beccaria, concentrava-se na formulação de leis que designassem de forma concreta os atos infracionais e sua devida graduação de gravidade, cabendo ao tribunal apenas a sua aplicação (FOUCAULT, 2008b, p. 341). Entretanto, o enfoque nas leis criou um dilema que acabou se desdobrando para além da noção econômica da criminalidade. Enquanto leis, as penas designavam *atos*, porém, o que se puniam não eram atos, mas indivíduos. Nesse sentido, uma análise focada na formulação de leis negligenciava sua relação com quem comete o ato infracional. Nessa condição de análise parcial, permitiu a proliferação de conhecimentos que se propunham compreender o segundo termo do par crime-criminoso, a partir de uma “modulação individualizante da lei”, uma antropologia do criminoso, que se afastava de uma análise estritamente econômica da criminalidade. (FOUCAULT, 2008b, p. 342).

A *Economia da Criminalidade* retoma esse dilema reformista com o intuito de produzir uma análise da criminalidade que se encerre na racionalidade econômica, que não dê vazão a esses saberes individualizantes. Era preciso, pois, compreender o crime a partir do comportamento do *homo economicus* como um cálculo racional de relações de meios e fins. O crime será redefinido como aquilo que expõe o indivíduo ao risco de ser punido e a punição como o meio de intervir nos estímulos ou desestímulos ao crime. Trata-se, agora, de tornar o ato infracional *custoso*, do ponto de vista da relação risco-benefício do comportamento criminoso.

A fim de ilustrar a teoria neoliberal, Foucault apresenta uma análise da *Economia da Criminalidade* sobre o mercado de drogas. Segundo tal perspectiva, uma política antidrogas não deveria se concentrar na redução da oferta de drogas, a partir do combate à produção e distribuição de substâncias. O vício, aliado ao aumento do preço da droga, decorrente da diminuição da oferta, produziria um meio estimulante para o crime, uma vez que a demanda do indivíduo viciado pela droga apresentaria um perfil inelástico ao preço. Sendo assim, o aumento do preço só incidiria sobre suas restrições orçamentárias, causando transtornos que o levariam ao roubo ou o assalto. Por sua vez, quem é usuário casual, ou até mesmo iniciante, teriam uma demanda elástica em relação ao preço, sendo o alto preço da droga um fator desestimulante ao seu consumo. O que se pode concluir, portanto, a respeito de uma política antidrogas eficiente? Que ela deveria ter em conta os diferenciais de elasticidade da demanda de acordo com o perfil dos usuários, procurando otimizar a relação de oferta e demanda de droga (FOUCAULT, 2008b).

O exemplo é elucidativo para compreendermos melhor o interesse de Foucault por essas análises. Por um lado, não há um interesse sobre as questões sociais e/ou psicológicas que levam um indivíduo a cometer um crime, muito menos uma pretensão de extinção da criminalidade. A partir da “supressão antropológica do criminoso”, desenvolve-se uma análise que procura otimizar as relações entre oferta e demanda do crime. Por outro lado, a eliminação do teor antropológico do crime nessas análises está

vinculada à ação governamental, que não incide sobre esse indivíduo criminoso, mas sobre aquilo que estrutura sua ação como agente econômico racional, ou seja, os recursos escassos disponíveis para serem alocados de forma a maximizar sua utilidade. Em contraponto ao poder disciplinar, que se exerce via um paciente exercício sobre corpos individuais⁶, esse *poder ambiental* permite uma nova relação entre governo e liberdade, que já não se dá pelo controle direto das liberdades, mas pela regulação dos meios pelos quais elas se exercem.

O que aparece não é em absoluto o ideal ou o projeto de uma sociedade exaustivamente disciplinar em que a rede legal que encerra os indivíduos seria substituída e prolongada de dentro por mecanismos, digamos, normativos. Tampouco é uma sociedade em que o mecanismo da normalização geral e da exclusão do não-normalizável seria requerido. Tem-se, ao contrário, no horizonte disso, a imagem ou a ideia ou o tema-programa de uma sociedade na qual haveria otimização dos sistemas de diferença, em que o terreno ficaria livre para os processos oscilatórios, em que haveria uma tolerância concedida aos indivíduos e as práticas minoritárias, na qual haveria uma ação, não sobre os jogadores do jogo, mas sobre as regras do jogo, e, enfim, na qual haveria uma intervenção que não seria do tipo da sujeição interna dos indivíduos, mas uma intervenção de tipo ambiental (FOUCAULT, 2008b, p. 354-355).

Em que sentido podemos compreender o que Foucault chama de ação sobre as “regras do jogo”? Fletcher (2010) retoma um termo muito caro aos economistas na sua compreensão das ideias de Foucault sobre esse poder ambiental: agir sobre as regras do jogo significaria alterar a *estrutura de incentivos* que coordenam a ação individual, visando motivar determinados comportamentos desejáveis. Nesse sentido, o componente normativo se produziria de forma indireta, em uma nova estratégia de *condução das condutas*, enfim, uma nova *governamentalidade*.

O welfare-state, enquanto modo de governo, geria os riscos inerentes à liberdade por meio da seguridade social e a automatização da responsabilidade. Ademais, a proliferação de mecanismos disciplinares (escolas, prisões, hospitais) permitia que a ação governamental não se efetivasse a despeito dos interesses dos sujeitos a quem ela se destina. Poderíamos afirmar, pois, que a efetividade do governo welfarista estaria submetida à produção de subjetividades em conformidade com seus valores e princípios. Afinal, o que seria o Maio de 68 francês senão o efeito dos desgastes da articulação *disciplina-biopolítica*⁷, desnudando a normatividade das inter-relações entre a micro e a macropolítica welfarista?⁸ Em contraste com o welfare-state, no neoliberalismo o problema da gestão dos riscos é reformulado a partir da ação pública submetida ao *tribunal econômico permanente*, visando construir estruturas de incentivos que conduzam

⁶ Para maiores detalhes, ver Foucault (2014)

⁷ Segundo Foucault (2012), disciplina e biopolítica são dois pólos interligados de desenvolvimento do poder sobre a vida. “Um dos polos, o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos = tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: anátomo-política do corpo humano. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: uma bio-política da população” (FOUCAULT, 2012, p.152)

⁸ Para maiores detalhes sobre essa interpretação dos movimentos na França, ver Donzelot (2007)

os comportamentos sociais na direção de resultados potencialmente desejáveis (ou na direção oposta àqueles indesejáveis). Rompe-se, pois, com a articulação *disciplina-biopolítica*, em favor de um “sistema de otimização das diferenças” garantido pela inserção de (certa ideia de) responsabilidade como princípio norteador da sociedade. Nesse sentido, é o deslocamento da disciplina para a responsabilização individual que permite reconfigurar o par governo-liberdade no âmbito do neoliberalismo, respondendo a anseios gestados em Maio de 68 e seus movimentos correlatos.

A compreensão do exercício desse poder ambiental passa, também, pelo entendimento correlato dos mecanismos que tornam possível esse *governo à distância*⁹, ou seja, “dispositivos, instrumentos, técnicas, pessoas, materiais e aparatos que possibilitavam as autoridades imaginar e agir sobre a conduta de pessoas individual e coletivamente, e em ambientes que se achavam frequentemente bem distantes” (MILLER e ROSE, 2012, p. 28). Um dos processos fundamentais para operacionalizar esse governo à distância foi o surgimento de novos modos de quantificação, novas formas de expressar em números, o que outrora era expresso em palavras (DESROSIERES, 2016). A quantificação, em si, não era um fenômeno novo, ou próprio à formulação do neoliberalismo enquanto modo de governo. Porter (1995) evidencia o seu papel importante na produção do conhecimento nas ciências sociais, sobretudo a partir do século XX, e o forte impacto na vida pública. Os números estariam ligados à própria consolidação das ciências sociais como ciências autônomas, permitindo aproximações com as ciências naturais, que gozavam de um estatuto de cientificidade. Esse processo de quantificação das ciências sociais poderia ser interpretado, então, nos termos da busca por uma objetividade mecânica como alternativa ao conhecimento pessoal: uma objetividade que estivesse ligada estritamente a regras e não à subjetividade do pesquisador. Esse caráter mecânico conferiria neutralidade e impessoalidade ao conhecimento, o que permitiria retomar a aproximação com as ciências naturais (PORTER, 1995).

Quanto à relação entre quantificação e vida pública, Porter (1995) vincula a ascensão dos números à utopia de eliminação da arbitrariedade e da sujeição aos interesses pessoais dos atores políticos. Nessa utopia, objetividade dos números poderia ser o meio de afastar a arbitrariedade inerente ao ato de governar, submetendo o governante às regras explícitas dos números e da ciência¹⁰. Ao eliminar a subjetividade da deliberação política, a quantificação permite uma confluência de interesses das heterogêneas demandas de uma democracia. Esse processo de des-subjetivação da experiência política torna possível não apenas uma ação mais justa, mas o combate às desigualdades que uma política *subjetiva* produz. Uma política subjetiva seria intrinsecamente segregante, considerando a predominância de uma elite cultural nos espaços de deliberação política. Nesse sentido, ao eliminar a subjetividade da política, a quantificação torna-se a linguagem comum que permitiria submeter as diferenças individuais ao consenso científico.

Dessa forma, a quantificação é um processo que se manteve historicamente atrelado às práticas de governo, sobretudo com a emergência da biopolítica e o súbito interesse em governar por meio das regularidades das populações, desveladas sobretudo pela Estatística enquanto ciência de governo. As classificações e categorias estatística permitiram não apenas *conhecer* a população, mas, a partir da análise das regularidades,

⁹ O conceito de governo à distância, cunhado por Peter Miller e Nikolas Rose, baseia-se nas teorizações de Bruno Latour sobre a ação à distância. Para maiores detalhes, ver (MILLER E ROSE, 2012, p.47).

¹⁰ “This ideal of objectivity is a political as well as a scientific one. Objectivity means the rule of law, not of men. It implies the subordination of personal interests and prejudices to public standards” (PORTER, 1995, p. 74).

estabelecer o binômio normal-anormal, permitindo o exercício da normalização, entendida como processo de discriminação que visa conduzir as populações a um certo padrão de normalidade (HACKING, 1990; ROSE, 1999). Desse modo, o governo por meio dos números não é uma especificidade do neoliberalismo. Trata-se, mais, de uma apropriação específica da virtude dos números no exercício de *poder ambiental*.

Essa apropriação se deu a partir da produção de novas formas de quantificação, atreladas às estratégias de governo sobre as “cartas do jogo”¹¹. Desrosières (2015; 2008), por exemplo, identifica a peculiaridade dos usos da quantificação no neoliberalismo na proliferação de indicadores de performance, produção de benchmarks e rankings. Em consonância com Fourcade (2009), Desrosières credita à microeconomia um papel crucial na produção de ferramentas de análise que permitem associar uma performance esperada a determinadas variáveis, fornecendo insumos para a criação de incentivos a comportamentos desejáveis

Microeconomic models make it possible to separate and isolate the ‘specific effects’ of variables or public-action tools on their performance with a view to improve the ‘target variables’ of policies that incentivize behavior, notably through tax policy. The emulation generated among public-action tools makes it possible to define ‘best practices’. (DESROSIÈRES, 2015, p. 337).

Em consonância com o argumento de Desrosières, Davies (2014) destaca o transbordamento de práticas de governo e uso dos números do meio empresarial para o Estado. No neoliberalismo, a ação governamental estaria cada vez mais submetida às formas de auditoria implementadas nas empresas, a partir do uso de benchmarks e outras técnicas de avaliação de performance que pudessem revelar a competitividade de agentes e instituições públicas. Por meio de um conjunto de organizações internacionais, essas estratégias foram tomadas em âmbito internacional, submetendo não apenas instituições e agentes públicos específicos a essas avaliações, mas o seu conjunto enquanto nação.

Statistics on national performance (such as productivity and growth) make rival nations comparable before common standards of measurement. However, national competitiveness evaluations and rankings are invented to provide an entirely separate and neoliberal national measurement framework, that engulfs the social, the political and the economic, within a single audit of strategic dynamism. Moral values themselves are evaluated, for how strongly they promote the ethos of competitiveness (DAVIES, 2014, p. 111-112)

O que podemos verificar, portanto, é que o governo ambiental permite reconfigurar as relações entre governo e liberdade no neoliberalismo, *deslocando o Estado de coordenador para supervisor das liberdades da sua população*. A despeito das diferenças entre o neoliberalismo alemão e o estadunidense, esse governo à distância parece responder à crítica ao planejamento formulada por Friedrich Hayek (PORTER, 2012), e também os anseios pela responsabilização individual e por novas direções à ação social do Estado. Esses novos modos de quantificação surgem, então, como mecanismo privilegiado para tal empreendimento, possibilitando o afastamento das intervenções governamentais, do indivíduo ao ambiente.

¹¹ Nos manuscritos da aula de 21 de março de 1979, Foucault ressalta: “a tecnologia a utilizar não será a disciplina-normalização, será a ação sobre o ambiente. *Modificar a distribuição das cartas do jogo, não a mentalidade dos jogadores*” (FOUCAULT, 2008b, p.356; grifo nosso).

2.2. Capital humano como fundamento para a política pública

Em linhas gerais, Foucault elenca pelo menos três implicações políticas que a teoria do capital humano suscitaria. Se o capital humano individual seria composto por aptidões inatas e adquiridas, uma política de melhoramento geral do capital humano da população teria, pelo menos, duas vias de constituição. Pelo aspecto das aptidões inatas, tornaria possível a reformulação de uma série de problemas inerentes à gestão dos fluxos populacionais em termos de otimização da distribuição sócio-genética, a partir do controle, filtragem e, por fim, melhoria do capital humano (FOUCAULT, 2008b, p.314). Pelo aspecto das aptidões adquiridas, seria possível reformular o custo educacional, seja público ou privado, em termos de *investimento* em capital humano, produzindo novos contornos no delineamento das políticas educacionais.

Por fim, a partir da associação de ambas perspectivas de melhoramento do capital humano, seria possível conceber novas políticas de crescimento econômico, fora do escopo tradicional das teorias de crescimento econômico, concebido pelas variáveis *capital* e *trabalho*. É sobre o problema da produtividade que o capital humano irá se desenvolver no nível da macroeconomia, procurando associá-lo a

uma política de crescimento que será centrada muito precisamente numa das coisas que o Ocidente, justamente, pode modificar com maior facilidade e que vai ser a modificação do nível e da forma do investimento em capital humano [...] e para esse lado, de fato, que se vê claramente que se orientam as políticas econômicas, mas também as políticas sociais, mas também as políticas culturais, as políticas educacionais, de todos os países desenvolvidos (FOUCAULT, 2008b, p. 319).

Das investigações apresentadas, podemos ressaltar, por um lado, os movimentos epistemológicos que ganham corpo com a teoria do capital humano, constituindo certa *epistemologia neoliberal* por meio da expansão da racionalidade econômica; por outro lado, a reformulação de uma série de problemas que perpassam a gestão dos fluxos populacionais em termos estritamente econômicos, constituindo um novo espaço de verificação da política pública.

3. A POLÍTICA DO CAPITAL HUMANO

A educação ou, mais especificamente, a instrução das populações é uma temática abordada por clássicos da Economia, como Adam Smith, John Stuart Mill e Alfred Marshall. Os autores versavam não apenas sobre os efeitos econômicos de um aumento da instrução geral da população, as também as formas pelas quais essa instrução deveria ser financiada (WOODHALL, 1987). Entretanto, alguns historiadores da Economia, como Blaug (1970), alegam não ter havido uma sistemática incursão da Educação como objeto da Economia até a Teoria do Capital Humano. A partir de Teixeira (2000), podemos dizer que, embora haja controvérsias a respeito do nascimento da Economia da Educação, há pouca dúvida sobre a importância da agenda de pesquisa do Capital Humano como marco fundamental da disciplina.

Segundo Blair (2011), “o termo capital humano refere-se ao conjunto de habilidades, conhecimentos, e recursos da força de trabalho de uma firma, de uma população de um país, assim como os arranjos organizacionais e a redes de relacionamentos que tornam os trabalhadores que as constituem mais inovadores e produtivos” (BLAIR, 2011, p. 49; tradução nossa). Nesse sentido, emprega-se a definição

de capital de Irving Fisher, para quem capital é todo insumo que visa gerar uma renda futura, para equiparar a potência produtiva do homem ao capital físico, com a diferença de que enquanto o último pode ser objetivamente delimitado no processo produtivo, o primeiro não pode se desagregar da própria mão-de-obra.

É a partir da noção de capital humano que economistas passam a se debruçar sistematicamente sobre um campo variado de assuntos educacionais, sejam assuntos diretamente vinculados às teorizações clássicas sobre o valor econômico da educação (BECKER, 1964; SCHULTZ, 1963), ou mesmo áreas que demonstram o alargamento da Economia da Educação após a década de 60. Tal alargamento pode ser atestado a partir da divisão em cinco grandes temáticas discutidas pelos economistas, proposta por Elchanan Cohn: o valor econômico da educação, a alocação de recursos na educação, salários dos professores, financiamento da educação e o planejamento educacional (COHN, 1979).

Em relação à contribuição da teoria do capital humano para a macroeconomia, predominam os estudos que avaliam o impacto do capital humano na produtividade total de um país, significando uma parcela significativa do crescimento econômico. Goldin (2010) destaca como o resíduo do estudo de Solow (1957) representava 87,5% do total do crescimento do PIB per capita, entre 1909-1949, quando considerados fatores de produção físicos, como estoque de capital, número de trabalhadores e horas trabalhadas totais. Isso significa que uma parcela significativa do crescimento no período não é explicada pelos fatores supracitados. Vários estudos em crescimento econômico passaram a incorporar o capital humano nos seus trabalhos econométricos, procurando reduzir o resíduo expressivo encontrado pelo trabalho de Solow (1957). Segundo Goldin (2015), a incorporação do capital humano permitiu uma redução considerável do resíduo, denotando a sua importância na explicação do crescimento econômico e nas desigualdades de renda entre os países.

A convicção no potencial econômico da educação passou a reorientar as políticas de desenvolvimento no pós-guerra, tornando factível a criação dos grandes sistemas de ensino nacionais, agora articulados ao crescimento econômico e a competitividade nos países desenvolvidos, e à superação do subdesenvolvimento pela periferia do capitalismo.

O pós-guerra foi também um período de entusiasmo com a capacidade do Estado no planejamento e ordenamento da economia, articulados à gestão da questão social, a partir das políticas inspiradas nas ideias de John Maynard Keynes e William Beveridge. A constituição dos Estados de Bem-Estar Social foi acompanhada de um desenvolvimento do capitalismo sem precedentes no século XX (ANDERSON, 1995). Por outro lado, a participação decisiva dos economistas na recuperação econômica americana após a depressão de 1929 e nas atividades econômicas e militares durante a Segunda Guerra Mundial, garantiu não apenas uma crença na importância do Estado na alocação ótima de recursos escassos, mas também um estatuto privilegiado dessa classe profissional como engenheiros sociais, designados a idealizar e executar planejamentos econômicos e sociais após a Segunda Guerra (BACKHOUSE, 2010, p.137).

É nesse contexto de entusiasmo com a capacidade de o Estado organizar a vida social e econômica que os economistas passam a se dedicar ao planejamento dos sistemas de ensino, um esforço de racionalização da política educacional com o objetivo de, por um lado, fornecer condições de melhoria da competitividade e produtividade dos países desenvolvidos e, por outro lado, suprir as demandas da industrialização e modernização dos países subdesenvolvidos. Nas palavras de Psacharopoulos (2004), o planejamento educacional era uma imitação dos planejamentos econômicos em curso na época.

3.1. *O Mediterranean Regional Project – uma proposta de planejamento educacional*

O planejamento educacional surge como um desdobramento político da agenda de pesquisa do capital humano. De acordo com Parnes (1962), o surgimento de noções como *human capital* e *investment in man* suscitou o interesse em precisar qual seria o investimento ótimo em educação, considerando determinadas metas de crescimento econômico. Trata-se, pois, de uma proposta de racionalização da administração dos sistemas de ensino, que não apenas aspira cumprir certos objetivos econômicos e social, mas a “criação de uma distribuição ótima de qualquer montante de gastos entre os vários níveis e tipos de educação” (PARNES, 1962a, p.8). Nesse sentido, o planejamento educacional inaugura um esforço de inserir a Economia no espaço de veridicção¹² das políticas educacionais, ou seja, um movimento no sentido de tornar a racionalidade econômica legítima na administração dos sistemas de ensino.

No início da década de 1960, a OCDE criou o Mediterranean Regional Project, com o objetivo de produzir um conjunto de recomendações para os *policy-makers* da área educacional de seis países – Grécia, Itália, Portugal, Espanha, Turquia e Iugoslávia. A fim de sincronizar a oferta educacional com as demandas de mão-de-obra compatíveis com o desenvolvimento econômico, a metodologia do MRP consistia no estabelecimento de uma meta de crescimento econômico para, em seguida, estimar a estrutura ocupacional necessária para o cumprimento da meta e, por fim, adequar a oferta de ensino à estrutura ocupacional estimada.

Assumir como objetivo a sincronização entre mercado de trabalho e sistemas de ensino pressupunha um papel coordenativo estratégico ao Estado. Ademais, o planejamento, enquanto ato deliberado que visa traçar um plano de ações futuras, surge de forma sistemática e racional a partir da necessidade de reestruturar as relações econômicas outrora baseadas no princípio do *laissez-faire*. Ainda que seja precipitoso antagonizar ambos conceitos, é notório que o planejamento econômico foi um desdobramento político decorrente do contexto de guerras vivido na primeira metade do século XX, somado às frustrações políticas, econômicas e sociais com o princípio do *laissez-faire*.

Não apenas as diretrizes do MRP estavam alinhadas a uma concepção que confere papel estratégico do Estado nas realização e coordenação de políticas econômicas, educacionais e trabalhistas, como seus países integrantes também adotavam, em alguma medida, noções de planejamento na administração da política pública. Países como Portugal e Espanha por exemplo, contavam com órgãos responsáveis pela coordenação e planejamento dos assuntos econômicos (STUDY GROUP IN ECONOMICS OF EDUCATION, 1966). Ausentes as forças de mercado que poderiam submeter as relações entre trabalho e educação ao livre jogo de interesses individuais, a atuação do Estado no planejamento dessas relações aparecia como imprescindível (PARNES, 1962b).

If the allocation of resources to education were governed entirely by market forces, the necessity for centralized decisions on such matters would, of course, disappear. Under these circumstances, the question whether new facilities and personnel for engineering schools should be developed would be the resultant of numerous individual decisions making themselves felt on the market, with each youngster (or his family) presumably making an individual ‘forecast’ to guide his action. *But since no country apparently contemplates this as a serious*

¹² Por espaços de veridicção me refiro aos diversos discursos que pretendem produzir os critérios de discriminação do par verdadeiro-falso. Para maiores detalhes, ver Foucault (2015a)

possibility, governments are unable to escape the responsibility of forecasting (PARNES, 1962b, p. 75; grifo nosso)

A afirmação do autor nos remete à ampla difusão da crença no papel estratégico do Estado como canalizador das forças vitais de um país em torno de um projeto nacional de desenvolvimento¹³. Se os governos nacionais não cogitavam o *laissez-faire* como princípio norteador das relações entre sistema de ensino e mercado de trabalho, isso se deve à descrença na capacidade do livre jogo de interesse individuais produzir um resultado eficiente para os objetivos sociais e econômicos da educação. Desde o século XIX, notadamente a partir do pensamento de John Stuart Mill, os economistas já apontavam a ausência das condições competitivas necessárias para o pleno funcionamento do sistema de mercado na educação, o que reforçava o papel do Estado no setor¹⁴.

Procurei apresentar de que maneira as relações entre planejamento econômico e educacional evidenciam o planejamento da mão-de-obra como apropriação da teoria do capital humano no quadro do welfare-state. Com isso, não pretendo afirmar o caráter inerentemente *welfarista* das pesquisas do capital humano, mas ressaltar suas formas de apropriação quase imediatas por uma agenda estatal de claros compromissos com a integração entre planejamento econômico e educacional. Sincronizar a oferta dos sistemas de ensino com as necessidades do mercado de trabalho consiste, na verdade, a realização do ajuste entre os objetivos do planejamento econômico (crescimento econômico a pleno emprego) e do planejamento educacional (escolarização da população). A seguir, procuro explorar de forma a crítica do capital humano se articulou a crítica do planejamento educacional, permitindo que novos problemas sejam colocados à Economia da Educação e a gestão dos sistemas escolares.

3.2. *Gestão por Incentivos*

Quando Blaug (1999) refere-se à teoria do capital humano mais como uma agenda de pesquisa do que propriamente uma teoria, podemos compreendê-lo a partir do entendimento do capital humano como um *destrave* epistemológico: muito embora a educação já fosse considerada na obra de economistas clássicos, é a partir da teoria do capital humano que se consolida um debate, tanto em nível macroeconômico quanto em nível microeconômico, a respeito das relações entre economia e educação. Apesar da ampla aceitação do entendimento da educação como insumo importante para o crescimento econômico, esses vínculos passam a ser questionados de um ponto de vista político-epistemológico no interior da própria Economia.

Por um lado, a produção do *Coleman Report*¹⁵, em 1967, levantou uma preocupação em relação a um desempenho educacional considerado decepcionante frente ao aumento do investimento educacional, avaliado a partir da expectativa que a escola pudesse reduzir as desigualdades sociais. Por outro lado, alguns economistas procuraram

¹³ Um fato curioso que reforça a descrença do autor no empenho em discutir os princípios de mercado para a governança dos sistemas de ensino é a completa ausência do tema na literatura produzida no âmbito da OCDE. As ideias sobre os vouchers escolares, publicadas pela primeira vez em 1955, por Milton Friedman, sequer foram mencionadas nas publicações do *Study Group* e do MRP.

¹⁴ Embora seja um defensor do sistema público de ensino, John Stuart Mill era contra o monopólio estatal na educação, já que “um governo que puder moldar as opiniões e os sentimentos do povo desde sua adolescência, pode fazer o que ele bem entender” (MILL, 1996, p.405)

¹⁵ O *Coleman Report* foi um estudo produzido no contexto do *Civil Rights Act*, de 1964. Dirigido pelo sociólogo James Coleman, baseou-se em um survey de cerca de 650 mil alunos, procurando compreender a realidade do sistema educacional americano. O relatório foi publicado em 1966, pelo próprio governo americano. Para maiores detalhes, ver Coleman *et al* (1966)

investigar as relações entre educação e mercado de trabalho, alimentando uma profunda desconfiança não apenas da capacidade de confirmação empírica da teoria do capital humano, mas do valor da educação como fonte de prosperidade material. Centrados na problematização das assimetrias de informações, Arrow (1973) e Spence (1974) procuram compreender o valor da educação a partir da análise do mercado de trabalho e a captação de recursos humanos. Tais estudos são calcados no entendimento de que o processo de contratação de profissionais conta com uma tradicional assimetria de informações – os candidatos conhecem suas habilidades, ao passo que as empresas as conhecem apenas parcialmente. As ditas teorias da *sinalização* e do *filtro* questionaram a associação tradicional da teoria do capital humano entre escolaridade e renda, na medida em que a educação apenas oferece credenciais que auxiliam os empregadores a selecioná-los, mas não necessariamente por suas capacidades efetivas.

Alguns problemas com os quais a economia norte-americana se deparava corroboravam com o caráter de sinalização e filtragem da educação. Apesar dos recursos investidos nos sistemas de ensino, a taxa de desemprego se elevava, juntamente com evidências de sobre-escolarização no mercado de trabalho, ou seja, a concentração de pessoas com grau de escolaridade incompatível com suas ocupações (TEIXEIRA, 2000, p. 268). Esse descompasso entre a produção de diplomas e empregos qualificados ficou conhecido, também, como *inflação de diplomas* (PASSERON, 1982). Mediante certa decepção com a euforia da panaceia do capital humano, o governo estadunidense decidiu reduzir seus custos por aluno, alocando recursos em outros setores prioritários (TEIXEIRA, 2000, p. 268).

O debate provocado pelo *Coleman Report* a respeito do desempenho escolar colocou um novo problema aos economistas da educação, que viria a dar a tônica da disciplina nos anos 80. O relatório foi importante não apenas para a colocação de novos objetos de pesquisa, mas porque suscitou a construção das chamadas *funções de produção da educação* (HANUSHEK, 1987). Trata-se de análises de input-output, um instrumental amplamente utilizado pela Economia neoclássica, para compreender os efeitos de determinadas variáveis sobre o resultado final de um processo. A inserção das funções de produção na Economia da Educação foi fundamental no deslocamento do foco da quantidade para a qualidade da escolarização.

Em 1983, outro relatório encomendado pelo governo norte-americano, o *A nation at risk*, novamente levantou a questão da qualidade da educação. O estudo versava, em tom calamitoso, sobre uma suposta mediocridade dos seus resultados educacionais estadunidenses, que, por sua vez, não demorariam a comprometer a prosperidade, segurança e civilidade no país (GARDNER, D.P. et al, 1983, p.1). Nota-se que o relatório ressalta o valor econômico da educação, estabelecendo a qualidade do ensino como fonte desse valor. No competitivo cenário da Guerra Fria, os resultados escolares passavam, portanto, a compor a vasta gama de variáveis que deveriam reafirmar a supremacia estadunidense.

O problema da qualidade da educação favoreceu o recrudescimento da Economia da Educação, não se limitando, como anteriormente, aos pontos de convergência entre economia e educação. No início da década de 1990, um grupo de economistas criou o *Panel on the Economics of Educational Reform* (PEER), projeto dedicado à sistematização de princípios econômicos que deveriam reger a gestão dos sistemas de ensino. O estabelecimento desses princípios não estava pautado em nenhum direcionamento a finalidades do próprio sistema econômico, mas na inserção, no interior dos sistemas de ensino, dos mesmos princípios que deveriam reger toda e qualquer política pública. A racionalidade econômica seria, pois, alçada como princípio de inteligibilidade da ação governamental.

O resultado do trabalho do PEER foi sistematizado no livro *Making School Work: Improving Performance and Controlling Costs*, organizado pelo coordenador do projeto, Eric Hanushek. Segundo Hanushek *et al* (1994), três princípios básicos devem reger a gestão da educação: i) a soberania do uso eficiente de recursos; ii) a estrutura de incentivos como a forma mais segura de melhorar a performance educacional e garantir o uso eficiente de recursos; iii) a aprendizagem a partir da experiência como forma de melhoramento sustentável (HANUSHEK *et al*, 1994, p. 52-55). Tem-se, primeiramente, a eficiência como o parâmetro que permearia toda a organização da política educacional, reafirmando a inadequação de uma reforma educacional *input-based*. Considera-se *input-based* as reformas educacionais que se pautam na alocação de novos recursos para a melhoria das condições salariais e de trabalho dos profissionais da educação, historicamente vinculados à essa perspectiva (RAVITCH, 2002). Em contraposição, Hanushek *et al* (1994) propuseram uma reforma educacional focalizada no “lado direito” da função de produção, ou seja, nos *outputs*. E o que são os outputs educacionais nessa perspectiva? Justamente o desempenho dos alunos em testes padronizados. É a partir da avaliação educação em larga escala que se articulam os outros dois princípios supracitados: a estrutura de incentivos e a aprendizagem a partir da experiência.

A construção de uma estrutura de incentivos como um dos pilares da reforma educacional se coloca como antítese do planejamento educacional, no qual se pressupõe uma direção central dos meios e fins colocados às escolas. Com nítidas ressonâncias da crítica hayekiana do planejamento, a gestão por incentivos se exerce sobre um sistema de ensino descentralizado, no qual as escolas seriam soberanas na escolha dos meios, enquanto o governo decidiria apenas os fins desejados – conhecido por *school-based management*.

There are two basic approaches to decision-making in education: regulation and incentives. Regulation is a centralized command and control system based on punishment. Central management creates a system of rules; those under its control are punished if they do not obey. Incentives are a decentralized system based on rewards. Central management specifies a set of desired outcomes and rewards those school personnel (and students and parents) who achieve them. Typically incentives specify the goal and leave it to the agent to decide how to achieve it; regulatory regimes attempt to specify both the goal and the way it is to be reached. (HANUSHEK *et al*, 1994, p. 53; grifo nosso).

Nesse contexto das estruturas de incentivo, a avaliação educacional alia-se às políticas de responsabilização (ou *accountability*). Quantificam-se as metas, cria-se uma estrutura de incentivos em torno dessa meta para que, assim, as escolas possam ser livres, porém responsáveis, para cumprir o resultado estipulado. Hanushek *et al* (1994) sugere, ainda, algumas formas de tornar o trabalho docente quantificável e, portanto, *accountable*. Trata-se da instituição do pagamento por mérito, ou seja, um bônus salarial ao professor, de acordo com a melhoria nos resultados dos seus alunos. Aqui, *o mérito do professor está vinculado à performance dos seus alunos*. O trabalho do PEER ainda sugere que é preciso considerar a disparidade de desempenho dos alunos, procurando adequar o bônus aos *ganhos diferenciais* de performance dos alunos.

Os sistemas de avaliação e responsabilização permitiriam às escolas diferenciar suas práticas de excelência e as de fracasso. Esse processo de discriminação de boas práticas se daria tanto no nível intraescolar quanto no nível interescolar, tornando os

governos difusores conhecimentos¹⁶ que permitiriam tornar suas escolas instituições não apenas de aprendizagem, mas *em aprendizagem constante*. Criar uma estrutura de incentivos significa a necessidade de avaliar permanentemente as ações empreendidas, procurando verificar o grau em que os incentivos estão orientando os comportamentos no sentido dos resultados desejados.

Nesse sentido, a avaliação em larga escala é a tecnologia que permite exercer um governo à distância sobre os sistemas de ensino, um poder que não incide diretamente sobre as escolas e/ou o professor, determinando de forma minuciosa suas atividades, mas criando um sistema de premiações e/ou punições em relação às metas estipuladas. Assim como o problema do criminoso na Economia da Criminalidade era formulado a partir da alteração dos meios sobre os quais ele condiciona seu comportamento, é a partir da gestão por *accountability* que a escola e o trabalho docente se tornam eminentemente governáveis. Temos, então, uma concepção de avaliação que vai além da verificação da realidade educacional, tornando-se um agente de transformação, de melhoria da *qualidade* da educação.

Por meio da avaliação, seria possível não apenas premiar as melhores escolas, mas, a partir da difusão dos seus resultados, colocar as escolas em competição. Essa competição, por sua vez, funcionaria como um motor de difusão das melhores práticas, assim como ocorre nos demais mercados (LEIVA; CAMILLA; POBLETTE, 2015). A chamada *school choice*, a livre escolha dos pais para matricular os filhos, é calcada na ampla divulgação dos resultados educacionais das escolas, por sua vez incentivadas permanentemente a melhorar, visando atrair a atenção dos familiares.

Giving parents and students the ability to choose among a range of nearby schools is intended to make them more informed, involved, and influential in the education process. It would also effectively give them, rather than school administrators, the power to define a 'good' education and to shape the schools accordingly (HANUSHEK *et al*, 1994, p.103).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de Michel Foucault sobre o capital humano possui uma peculiaridade que não podemos negligenciar: ela foi desenvolvida *apenas* em aulas transcritas. Isso nos levanta a necessidade de duplicarmos nossa cautela ao nos valermos de suas ideias, sobretudo em ir além do que o próprio filósofo nos disse. Não coincidentemente, leituras apressadas já fizeram de Foucault até mesmo um ideólogo do neoliberalismo (ZAMORA, 2015).

Com consciência dessa cautela, propus que, apesar da teoria do capital humano ser um marco importante no processo de expansão imperialista do escopo de análise da ciência econômica, a instrumentalização dessas ideias sobre escolarização e crescimento econômico não tiveram um desdobramento subsequente sobre as tecnologias de governo dos sistemas de ensino. Muito pelo contrário, o primeiro programa de governo herdeiro do capital humano se concentrou justamente naquilo que o mesmo Foucault afirma ser o contraponto do neoliberalismo – o intervencionismo estatal. Seria mesmo neoliberal uma proposta de sincronização, coordenada pelo Estado, dos sistemas de ensino ao mercado de trabalho?

Procurando explorar as ideias foucaultianas a respeito do neoliberalismo norte-americano, sugeri que a noção de poder ambiental nos permite caracterizar o projeto de gestão dos sistemas de ensino por incentivos como uma proposta atrelada à crítica ao

¹⁶ Retomando as ideias de Desrosières (2015), vale ressaltar o papel realizado pelos estudos microeconômicos da educação na identificação dessas melhores práticas, a partir de estudos experimentais que buscam delimitar os efeitos de uma determinada prática sobre o desempenho dos alunos.

welfare-state e à restrição da atuação do Estado. Uma proposta de reformulação, enfim, das tecnologias de governo que permitirão reconfigurar a política educacional de acordo com os princípios neoliberais estadunidenses.

Essas constatações, portanto, não vão necessariamente no sentido de refutar as análises de Michel Foucault, mas procuram delimitar seu alcance metodológico, sobretudo em relação às políticas educacionais. Não se trata, também, de rechaçar a importância da teoria do capital humano para o desenvolvimento de propostas ligadas à desregulamentação e descentralização dos sistemas de ensino, além do papel destacado conferido ao ensino privado em detrimento do público. A teoria do capital humano, sem dúvidas, possibilitou que os economistas lograssem legitimidade no campo educacional, bem como produziu a convicção, amplamente difundida, do papel da educação como estratégia de crescimento econômico. É justamente a partir dessa convicção que a Economia da Educação se desenvolveu para além do capital humano, ressignificando alguns de seus pressupostos a partir das novas problematizações que iam surgindo em torno da política e reforma educacional.

É preciso lembrar que a teoria do capital humano surgiu em um momento histórico muito diferente daquele em que floresceu o projeto neoliberal. Nesse sentido, atribuições diretas se fazem perigosas, na medida em que, a partir deste trabalho, podemos concluir que se há uma natureza neoliberal no capital humano, esta se refere apenas à expansão das fronteiras da racionalidade econômica. Do ponto de vista das tecnologias de governo, algo fundamental para a compreensão do neoliberalismo como um *ethos*, trata-se mais de uma reapropriação política e epistemológica de alguns pressupostos da agenda de pesquisa em questão para um projeto político-econômico distinto, articulado a um governo à distância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995)

ARROW, Keneth. Higher education as a filter. **Journal of Public Economics**, vol. 2(3), p. 193-216, 1973.

BACKHOUSE, Roger. Defining Economics: the long road to acceptance of the Robbins definition. **Economica**, 76, p. 805-820, 2009.

BACKHOUSE, Roger. Economics. In: BACKHOUSE, Roger; FONTAINE, Philippe. **The History of the Social Sciences since 1945**, Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BECKER, Gary. **Human Capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education**. Chicago: University of Chicago Press, 1964.

BECKER, Gary; EWALD, François; HARCOURT, Bernard E. Becker on Ewald on Foucault on Becker American Neoliberalism and Michel Foucault's 1979 'Birth of Biopolitics' Lectures". **Coase-Sandor Institute for Law & Economics Working Paper**, No. 614, 2012

BLAIR, Margareth B. An economic perspective on the notion of "Human Capital". In: BURTON-JONES, Alan; SPENDER, J-C. **The Oxford Handbook of Human Capital**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

- BLAUG, Mark. **Economics of Education I**. London: Penguin, 1970.
- BLAUG, Mark. **Metodologia da Economia**. 2ª ed, São Paulo: EDUSP, 1999.
- BOWMAN, Mary Jean. Investment in Human Capital. **American Economic Review**, Pittsburgh: 51, p. 1-17, 1966.
- COHN, Elchanan. **The Economics of Education**. Oxford: Pergamon, 1979.
- COLEMAN, James *et al.* **Equality of Educational Opportunity**. Washington, D.C: U.S Government Printing Office, 1966.
- DAVIDSON, Arnold I. **The emergency of sexuality**: historical epistemology and the formation of concepts. Cambridge: Harvard University Press, 2001.
- DAVIES, W. **The limits of neoliberalism**: Authority, sovereignty and the logic of competition. Los Angeles/London/New Delhi: Sage Publications, 2014.
- DESROSIÈRES, Alain. Managing the Economy. In: PORTER, Theodore; ROSS, Dorothy. **The Cambridge History of Science: The Modern Social Sciences (v.7)**, Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- DESROSIÈRES, Alain. Retroaction: how indicators feed back onto quantified actors. In: ROTTENBURG, Richard; MERRY, Sally. **The World of Indicators**: the making of governmental knowledge through quantification. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.
- DESROSIÈRES, Alain. The Quantification of the Social Sciences: an historical comparison. In: BRUNO, Isabelle; JANY-CATRICE, Florence; TOUCHELAY, Béatrice. **The Social Sciences of Quantification**: from politics of large numbers to target-driven policies. Cham: Springer, 2016.
- DONZELOT, J. **La invención de lo social**: ensayo sobre la declinación de las pasiones políticas. Buenos Aires: Nueva Visión Argentina, 2007.
- FISHER, Irving. **The nature of capital and income**. New York: Cosimo, 2006.
- FLETCHER, Robert. Neoliberal Environmentalism: towards a poststructuralist political ecology of the conservation debate. **Conservation and Society**, 8(3), p. 171-181, 2010.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. São Paulo: Graal, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**: Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **A sociedade punitiva**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015b.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FOURCADE, Marion. **Economists and Societies**: discipline and profession in the United States, Britain and France, 1890s to 1990s. Princeton: Princeton University Press, 2009.

GARDNER, D. P. et al. A Nation at risk: the imperative for educational reform. An open letter to the American people. A report to the Nation and the Secretary of education. Washington: **National Commission on Excellence in Education**, Superintendent of Documents, Government Printing Office, apr.1983.

GOLDIN, Claudia. Human Capital In: DIEBOLT, Claude; HAUPERT, Michael. **Handbook of Cliometrics**. Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 2015.

HACKING, Ian. **The Taming of Chance**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

HANUSHEK, Eric *et at*. **Making Schools Work**: improving performance and controlling costs. Washington, D.C: The Brookings Institution, 1994.

HANUSHEK, Eric. Educational Productions Functions. . In: _____. **Economics of Education**: research and studies. Nova Iórque: Pergamon Books, 1987.

HAYEK, Friedrich. Socialist Calculation: the competitive 'solution'. **Economica**, vol. 7, n. 26, p. 125-149, 1940..

LEIVA, Jorge A; CAMILLA, Claudio F; POBLETE, Carla G. El devenir de la utopía economicista em el sistema escolar chileno. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, nº 4, p. 947-960, 2015.

MILL, J. S. **Princípios de Economia Política**. Vol. 1 e 2. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. **Governando o Presente**: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal. São Paulo: Paulus, 2012.

MILONAKIS, Dimitris; BEN, Fine. **From Economics Imperialism to Freakonomics**: the shifting boundaries between Economics and other Social Sciences. Abington: Routledge, 2009.

PARNES, Herbert S. Introduction. In: _____. **Forecasting Educational Needs for Economic and Social Development**. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development, 1962a.

PARNES, Herbert S. Manpower Analysis in Educational Planning. In: _____. **Forecasting Educational Needs for Economic and Social Development**. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development, 1962b.

PASSERON, Jean-Claude. L'inflation des diplômes: remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie. **Revue française de sociologie**, 23(4), p. 551-584, 1982.

PORTER, Theodore. Funny Numbers. **Culture Unbound**, v.4, p. 585-598, 2012.

PORTER, Theodore. **Trust in Numbers**: The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life. Princeton: Princeton University Press, 1995.

PSACHAROPOULOS, George. Economic Aspects of Educational Planning. In: _____. **Economics of Education: research and studies**. Nova Iórque: Pergamon Books, 1987a.

PSACHAROPOULOS, George. Economics of Education: from theory to practice. **Brussels Economic Review**, Bruxelles, 47(3/4), p. 341-357, 2004.

PSACHAROPOULOS, George. The Manpower Requirements Approach. In: _____. **Economics of Education: research and studies**. Nova Iórque: Pergamon Books, 1987c.

PSACHAROPOULOS, George. The Social Demand Model. In: _____. **Economics of Education: research and studies**. Nova Iórque: Pergamon Books, 1987b.

RAVITCH, Diane. Testing and Accountability, Historically Considered. In: EVERS, Williamson; WALBERG, Herbert. **School Accountability**. Stanford: Hoover Institution, 2002.

ROBBINS, Lionel. **An Essay on the Nature and Significance of Economic Science**. Londres: MacMillan, 1932.

ROSE, Nikolas. **Governing the Soul: the shaping of the private self**. Londres: Free Association Books, 1999.

SCHULTZ, Theodore. **Economic Value of Education**. New York: Columbia University Press, 1963.

SOLOW, Robert. Technical change and the aggregate production function. **Review of Economics and Statistics**, Cambridge, vol.39, p. 312-320, 1957

SPENCE, Michael. **Market Signaling: informational transfer in hiring and related screening processes**. Cambridge: Havard University Press, 1974.

STIGLER, George. Economics: the imperial Science? **The Scandinavian Journal of Economics**, 86(3), p. 301-313, 1984.

STUDY GROUP IN THE ECONOMICS OF EDUCATION. **Organisational Problems in Planning Educational Development**. Paris: OECD, 1966.

TEIXEIRA, Pedro Nuno. A portrait of Economics of Education, 1960-1997. **History of Political Economy**, n. 32, suppl. 1, p. 257-288, 2000.

WOODHALL, M. Economics of Education: a review. In: PSACHAROPOULOS, George. **Economics of Education: research and studies**. Nova Iórque: Pergamon Books, 1987.

ZAMORA, Daniel. **Foucault and Neoliberalism**. Cambridge: Polity Press, 2015.