

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA

Thiago Guimarães de Souza

Smith e Marshall sobre educação: uma comparação dos autores

Orientadora: Prof^a. Dra. Laura Valladão de Mattos

São Paulo

2021

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, à minha família, em especial meus pais e minha avó. Seu apoio incondicional em todos os momentos foi fundamental para que eu chegasse até aqui. Certamente nada disso seria possível sem eles.

Agradeço especialmente, também, minha orientadora neste trabalho, Prof^a. Dra. Laura Valladão de Mattos. Seu suporte, conhecimento e atenção foram determinantes para que esta monografia fosse concluída. Foi uma honra tê-la como orientadora.

Agradeço aos demais professores da FEA-USP, em especial os do departamento de economia, que me proporcionaram a base de formação necessária à elaboração deste trabalho.

Agradeço, também, aos demais professores que estiveram em minha vida em momentos anteriores à Universidade e que, de alguma forma, me levaram a ela e contribuíram com todo o meu processo de formação.

Hei de agradecer, também, a FEA-USP enquanto instituição e a todos os seus funcionários. Este trabalho representa a conclusão de um ciclo nessa faculdade pelo qual sou extremamente grato e no qual fui muito feliz.

Por fim, agradeço a meus amigos de maneira geral, cujo apoio em momentos de dificuldade com o curso e com a realização da monografia foi crucial para me ajudar a manter o foco e a determinação.

Meus mais sinceros agradecimentos a todos!

Sumário

O presente trabalho tem como objetivo analisar e comparar as visões de Adam Smith e Alfred Marshall a respeito da educação. O tema, que ganhou extrema relevância na economia durante o século XX, já esteve presente nos escritos dos dois autores, embora com ênfases e abordagens bastante distintas. Em Smith, é possível notar maior preocupação com o tema por conta da esfera social, sempre muito presente em sua obra, como forma de evitar que os trabalhadores que exerciam atividades predominantemente mecânicas tivessem sua capacidade mental tolhida por conta de suas atividades simples e repetitivas, mas sem ver a qualificação como promotora de crescimento econômico. Em Marshall, a noção de ganhos de produtividade por meio de incrementos em educação está bastante presente sendo, para ele, além de uma forma de aumentar o produto nacional, também um meio de romper o círculo vicioso da pobreza e proporcionar um desenvolvimento que se acumularia a cada geração. Dessa forma, seria possível apontar Marshall como um precursor das teorias de capital humano surgidas posteriormente, como alguns autores, de fato, apontam.

Classificação JEL: B12; B13; I25; O15.

Palavras-chave: Smith; Marshall; educação; capital humano.

ÍNDICE

1 INTRODUÇÃO.....	5
2 ADAM SMITH SOBRE EDUCAÇÃO.....	9
2.1 O aspecto econômico da educação em Smith.....	10
2.2 A visão sociológica sobre a educação.....	19
2.3 As universidades.....	25
2.4 Conclusões.....	27
3 A EDUCAÇÃO EM MARSHALL.....	29
3.1 Aspectos sociais e o papel da família.....	30
3.2 Qualificação e diferenças nos salários.....	35
3.3 A educação e o desenvolvimento econômico.....	37
3.4 O papel do Estado e investimento nacional.....	40
3.5 Conclusões.....	42
4 AS CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE OS AUTORES.....	44
4.1 A divergência no aspecto econômico.....	45
4.2 O aspecto social: razões diferentes, mas resultados semelhantes.....	49
4.3 As diferentes motivações para defender a atuação estatal.....	53
5 CONCLUSÃO.....	57
6 REFERÊNCIAS.....	61

1 INTRODUÇÃO

A educação tem sido uma questão de larga investigação dos economistas ao longo do século XX, sobretudo após Becker (1964), um grande marco na forma como a ciência econômica aborda a questão educacional. O tema mostrou-se relevante, sobretudo, no âmbito do desenvolvimento econômico de longo prazo, passando a integrar diversos modelos de crescimento.

Entretanto, tais questões não passaram a ser discutidas apenas no século passado e, de alguma forma, já eram caras a autores da Economia Política Clássica e da Economia Neoclássica, no caso de Marshall. Esses autores são, por vezes, apontados como potenciais precursores das teorias modernas de capital humano, embora seja necessário entender que suas abordagens se deram em moldes diferentes daquelas adotadas pelos estudos posteriores (BOWMAN, 1990).

Smith e Marshall publicaram suas obras magnas com mais de um século de diferença e, como esperado, estas foram escritas em sociedades com necessidades diferentes, em momentos distintos do processo de industrialização e crescimento que ocorria na Europa. Assim, é de se esperar que as visões dos autores a respeito da educação, influenciadas por essas diferenças contextuais, apresentem divergências entre si, mas também que haja algumas semelhanças e talvez influência de Smith sobre Marshall.

Em Smith é possível notar uma visão controversa a respeito do tema em alguns momentos: se, por um lado, o autor escocês compara o investimento na educação de um homem ao gasto realizado em outras formas de capital (SMITH, 2007, p.84), por outro existe pouca ou nenhuma menção do investimento em qualificação dos trabalhadores contribuir para o crescimento do produto nacional.

Essa primeira controvérsia pode-se dever ao fato de que, como aponta Bowman (1990), Smith ter vivenciado um período de crescimento econômico em que o trabalho mais qualificado (realizado por mestres artesãos, por exemplo) estava sendo substituído pelo menos qualificado (realizado, sobretudo, nas manufaturas da época, em que os trabalhadores executavam tarefas bastante simples e repetitivas e que, portanto, não exigiam muita qualificação).

Dessa forma, é possível afirmar que o grande motor do desenvolvimento na abordagem smithiana era a divisão do trabalho. Entretanto, como aponta West (1964), Smith também possuía uma visão um tanto controversa a respeito do aprofundamento dessa divisão: se, por um lado, a maior divisão trazia crescimento econômico e tendia a aumentar a destreza dos trabalhadores em sua tarefa específica, por outro a realização de tarefas tão específicas poderia prejudicar as faculdades mentais desses trabalhadores, incapacitando sua mente de ter pensamentos mais complexos e tornando-os estúpidos

É nesse aspecto e com essa preocupação que a questão educacional é abordada com maior ênfase por Smith. A questão social lhe é muito cara, e o autor expõe diversas razões pelas quais seria indesejável ter uma massa de trabalhadores mentalmente corrompidos (SMITH, 2007, p. 602-7).

Com relação ao fator social, inclusive, é que Smith admite a participação do Estado na provisão de educação, com ênfase na educação básica dos mais pobres (SMITH, 2007, p.605), em oposição à sua defesa do *laissez-faire* em questões de qualificação profissional, como os processos de aprendizados (SMITH, 2007, p. 101).

Dessa forma, será discutida a forma como parece haver certa separação entre as visões econômica e social de Smith no que diz respeito à educação, dada a clara diferença de ênfase com que o autor trata o assunto em cada uma das abordagens.

Marshall, por outro lado, aparenta tratar dessa questão de maneira bastante diversa em relação a Smith: enquanto no autor escocês existe a

citada divergência entre o papel econômico e o papel social da educação, o economista inglês as interliga intimamente.

Fonseca (1992) e Mattos (2014) apontam a forma como Marshall colocou a educação no centro de seu projeto de reforma social, vendo a qualificação do fator humano de produção como aspecto fundamental do crescimento do país, trazendo consigo a possibilidade de superação da pobreza e, com isso, o melhoramento social. Para ele, educar os trabalhadores os tornaria mais produtivos, aumentaria seus ganhos salariais e, assim, sua possibilidade de investir nas gerações futuras. O autor chega a afirmar que “o mais importante de todos os capitais é aquele investido em seres humanos” (MARSHALL, 2007, p. 469, tradução nossa)

Na visão marshalliana, existe a novidade em relação a seus antecessores de adotar um argumento puramente econômico em adição ao social na justificativa de investimentos em educação, inclusive com o uso de recursos públicos para impulsionar esse incremento (FONSECA, 1992).

Essa adoção pode ser apontada, talvez, como uma semelhança entre a abordagem de Marshall e as teorias modernas que incluem o capital humano como fator determinante ao crescimento econômico.

Apesar da maior clareza dada à importância da educação e qualificação dos trabalhadores em sua obra (se compararmos à visão de Smith, que possui controvérsias mais marcantes), há também alguns aspectos discutidos sem tanto consenso na literatura: Kiker (1966), afirma que Marshall descartou a noção de capital humano ao afirmar que, diferente de outras formas de capital, os homens não eram comercializáveis. De fato essa é uma leitura possível e que gera em Marshall, inclusive, uma preocupação com a subprovisão de investimentos na qualificação dos trabalhadores (MARSHALL, 2013, p.466).

Entretanto, Blandy (1967) e Blaug (1975) mostram como, mesmo com tal diferenciação feita por Marshall entre o capital humano - aqui entendido como a capacidade dos trabalhadores de executarem suas tarefas de forma mais

eficiente, obtida por meio de qualificação - e outras formas de capital, sua contribuição para o tema foi inegável.

Outra possível controvérsia diz respeito ao papel da mulher: se, por um lado, seria benéfico que elas tivessem salários mais altos e, assim, desenvolvessem suas capacidades, por outro o autor cita diversas vezes a importância das mulheres nos lares, o que o levou a defender políticas de redução da participação feminina no mercado de trabalho e, como aponta Mattos (2014), representou um retrocesso em relação à visão de J.S. Mill, seu antecessor.

Enfim, apesar de todas as controvérsias em suas visões e divergências - em especial na questão econômica da educação - entre os dois autores, será, talvez, possível notar também a existência de similaridades entre suas visões, sobretudo as de caráter normativo, ligadas à participação do Estado na provisão de educação dos jovens mais pobres.

2 ADAM SMITH SOBRE EDUCAÇÃO

Não se pode dizer que o tema da educação foi central ao longo da obra de Adam Smith, mas o tema claramente também não foi por ele ignorado. O autor é, inclusive, por vezes apontado como um precursor das teorias de capital humano, em alguma medida. Sua abordagem, entretanto, apresenta um caráter um tanto contraditório: se, por um lado, investimentos na educação de um trabalhador seriam comparáveis a outros tipos de investimentos em capital e, portanto, gerariam maior remuneração, por outro, fica clara a falta de ênfase dada pelo autor nessa questão como promotora de crescimento econômico, por exemplo, e em alguns momentos, até mesmo na questão dos ganhos individuais.. Além do aspecto econômico, Smith aborda o tema também por uma perspectiva mais social, filosófica, como é comum em sua obra, dado que o autor escreveu em um momento em que a economia sequer existia enquanto ciência e seu estudo era dedicado a filósofos morais como ele.

Como aponta Spengler (1977), pode-se dizer que, na visão de Smith, o capital humano - aqui entendido como habilidades adquiridas pelos indivíduos por meio de educação, estudo ou aprendizado, enfim, seus talentos adquiridos às custas de despesas de tempo e dinheiro - possuiria duas grandes raízes: uma ligada à experiência na realização do trabalho e à destreza proveniente desta; e outra relativa à educação formal, ligada a instituições de ensino. A primeira, portanto, seria a visão econômica, ligada aos aspectos práticos do aprendizado e ao processo produtivo propriamente dito; a segunda associa-se à temática sociológica, trazendo consigo aspectos de enobrecimento dos indivíduos, controle social por parte do Estado e ensino daquilo que o autor julgava como aspectos básicos à vida de todos.

2.1 O aspecto econômico da educação em Smith

Com relação à sua abordagem econômica da educação e formação de capital humano, isto é, a educação vista como a destreza e habilidade desenvolvidas e necessárias ao trabalho, no capítulo X do Livro I de *A Riqueza das Nações* - denominado “dos salários e lucro nos diferentes empregos de trabalho e dos estoques” - está a passagem em que Smith dá a entender que o capital humano seria comparável a outras formas de capital e que, portanto, o investimento nele era comparável ao investimento em uma máquina. Afirma-se a esse respeito:

[...] os salários do trabalho variam com a facilidade e o baixo custo, ou a dificuldade e o dispêndio de aprender a função. Quando qualquer máquina cara é instalada, o trabalho extraordinário realizado por ela antes que se esgote, espera-se, recompensará o capital nela investido, com pelo menos os lucros normais. Um homem educado à custa de muito tempo e trabalho [...] pode ser comparado a uma dessas máquinas caras. O trabalho que ele aprende a realizar, espera-se, além dos salários do trabalho comum, irá lhe repor os custos de sua educação, com ao menos os lucros usuais de um capital igualmente valioso. [...] A diferença entre os salários do trabalho qualificado e do trabalho comum está fundada nesse princípio (SMITH, 2007, p. 84, tradução nossa).

Entretanto, como aponta Bowman (1990), Smith acompanhou o acontecimento e os benefícios econômicos da substituição do trabalho mais qualificado para o menos qualificado, isto é, as funções dos trabalhadores passaram a ser mais simples e repetitivas do que anteriormente e, como causa desse processo, estava a principal produtora de crescimento na visão do autor: a divisão do trabalho.

O tema é o primeiro de que Smith trata em sua obra magna, dando o famoso exemplo da fábrica de alfinetes em que, caso um homem precisasse realizar todo o processo de produção sozinho, mesmo com muito esforço, produziria em torno de vinte peças por dia. Entretanto, em uma fábrica

com tarefas bastante simples e segmentadas, em que cada alfinete passava por até dezoito processos diferentes e em que cada trabalhador fosse especializado em um ou dois desses processos, a quantidade produzida seria infinitamente maior (SMITH, 2007, p.8-9).

Por essa razão, talvez, ele tenha adotado uma visão muito pouco enfática com relação ao aspecto econômico da educação, o que pode ser notado, por exemplo, pelo fato de sua abordagem relativa à qualificação e seu efeito sobre os salários, ter sido feita em conjunto com diversos outros fatores.

Trabalhos mais inconstantes, por exemplo, tendiam a oferecer maiores remunerações. É citado o exemplo dos pedreiros, cujo ofício seria simples para aprender, porém bem remunerado por conta da inconstância, isto é, dado que seu período de trabalho não era certo como o de outros trabalhadores, sua remuneração era grande o suficiente para mantê-lo em momentos de impossibilidade de trabalho, seja por questões ambientais (o autor cita o frio extremo como exemplo) ou pela falta de demanda por seus serviços. Assim, no caso dessa classe de trabalhadores, a maior remuneração oferecida seria oriunda da inconstância da profissão, e não da dificuldade de seu aprendizado (SMITH, 2007, p.85).

Se, além da inconstância houvesse também um aspecto desagradável nesse trabalho, os salários de trabalhadores comuns poderiam subir além daquele oferecido para o trabalho qualificado (exemplo dos mineiros). Outro fator seria a confiança que se deposita no trabalhador, como nos casos do joalheiro e do médico, que possuíam grandes responsabilidades em suas mãos e, portanto, remuneração mais elevada do que a que em geral era observada para trabalhadores qualificados em outros ofícios. Além disso, cita-se também a probabilidade de sucesso que a profissão oferecia, isto é, para trabalhos em que muitos falham em aprender a realizar propriamente (são citados os advogados como exemplo), os que têm sucesso são mais bem remunerados, como se lhes fossem destinados os ganhos daqueles que ficaram pelo caminho e não completaram o processo de aprendizado (SMITH, 2007, p.86-87).

Dessa forma, nota-se o pouco destaque dado por Smith à questão da qualificação que, embora na presença de um sistema de liberdade natural pudesse, de fato, gerar ganhos maiores, foi tratada juntamente com uma gama de fatores alheios a ela que também influenciava os salários observados pelos trabalhadores.

Além da questão mercadológica citada anteriormente, outro fator que poderia ser desincentivo que os homens recebiam para se qualificar era o processo de aprendizado em si. Por muitas vezes, os processos eram longos e dispendiosos demais, de forma a tornar os ganhos monetários superiores trazidos pela qualificação menos atrativos, talvez. Há de se fazer a observação de que isso, para Smith, provavelmente seria natural posto que tal mecanismo seria uma forma de equilibrar as vantagens líquidas entre as profissões.

Spalletti (2014) aponta a questão dos custos que estavam ligados aos processos de aprendizado, divididos em quatro partes: primeiro, o custo direto que pagavam os aprendizes a seus mestres; em segundo lugar, o custo de manutenção do aprendiz, com o qual sua família deveria arcar para mantê-lo ao menos alimentado e vestido; além disso, havia também o fato de que, durante o período de aprendizado, o produto do trabalho destinava-se inteiramente ao mestre, em geral, o que também representava um custo; por último, havia o custo de oportunidade em se ocupar na busca por qualificação em vez de destinar-se a um ofício que não exigisse tamanho conhecimento e que já poderia trazer rendimentos ao indivíduo. Além de tudo isso, havia a questão da longa duração dos períodos de aprendizado (potencializando ainda mais os custos associados a eles), elemento que faria, talvez, os indivíduos somente serem atraídos por essas profissões se o fluxo de renda futuro fosse grande o suficiente para remunerar tais gastos, o que nem sempre ocorria - novamente, ocorreria, para ele, em ausência de interferência, um equilíbrio entre as vantagens líquidas de cada ocupação. Dessa maneira, de uma perspectiva individual, o investimento em qualificação poderia trazer ganhos salariais, mas não representaria, por exemplo, um investimento com retornos extraordinários. A passagem a seguir ilustra esse aspecto:

É razoável, portanto, que na Europa os salários de mecânicos, artífices e trabalhadores manufatureiros, devam ser em algo mais altos que aqueles dos trabalhadores comuns. [...] Essa superioridade, entretanto, é geralmente muito baixa. [...] Parece evidentemente, entretanto, não ser maior do que o que é suficiente para compensar o gasto superior em sua educação (SMITH, 1904, p.104, apud SPALLETI, 2014 p.62, tradução nossa).

O custo de oportunidade, inclusive, era uma questão importante e desde muito cedo. Devido à facilidade em empregar crianças nas cidades mais modernizadas da época, as famílias também não possuíam razões econômicas para educar seus filhos, posto que, em vez de um considerável dispêndio em sua qualificação, era possível obter rendimentos que contribuíssem para a subsistência da família. Como diz Smith “um garoto de 6 ou 7 anos de idade em Birmingham pode ganhar seus três ou seis *pence* por dia e seus pais acham que é de seu interesse colocá-los para trabalhar cedo” (SMITH, 1978, p.539-40, apud BOWMAN, 1990, p.243, tradução nossa).

Veremos que é justamente por essa razão sociológica, ligada à falta de incentivo para educar os jovens mais pobres e aos problemas que essa situação trazia, que Smith justifica a participação do Estado no processo, de forma a garantir que essas recebessem ao menos a educação básica.

É preciso, também, frisar que o autor vê como talvez o principal problema da qualificação dos trabalhadores a forma como esses aprendizados eram conduzidos. Afirma que a situação “embora não fosse sempre vantajosa para o mestre, (...) era sempre desvantajosa para o aprendiz” (Smith, 2007, p.84, tradução nossa).

Os processos seguiam leis adotadas em quase toda a Europa e, segundo Smith, “ao não deixar as coisas em perfeita liberdade” (SMITH, 2007, p.98, tradução nossa), diferenças indesejadas entre os rendimentos eram geradas, isto é, as vantagens líquidas que naturalmente existiriam entre as diferentes profissões, seriam distorcidas por conta das leis. As chamadas

apprentice laws são duramente criticadas por ele, sobretudo por prejudicar o tamanho dos mercados de trabalho (restringindo o número de trabalhadores em alguns setores e aumentando seu número acima do que seria natural em outros) e por restringir a circulação do trabalho em termos de lugar e emprego.

Com relação ao tamanho dos mercados, o autor afirma que, posto que em muitas cidades o requisito para poder trabalhar em um determinado ofício era ter sido aprendiz de um mestre qualificado naquela cidade, haveria restrição à competição e, com isso, distorção das vantagens e desvantagens existentes entre as profissões. Além disso, o mercado poderia ser ainda mais limitado se a legislação também impusesse um teto ao número de aprendizes que um determinado mestre poderia ter, acentuando o problema citado. Assim, embora sempre desvantajosas à coletividade, essas leis poderiam privilegiar membros de corporações de ofício, elevando seus salários muito acima do que seriam se seus mercados operassem em liberdade natural - sendo, nesse caso, uma situação vantajosa aos seus membros, em contraste com o que ocorreria em liberdade natural, em que os ganhos monetários seriam superiores, mas em termos de vantagens líquidas, haveria equilíbrio (SMITH, 2007, p.97-98).

Nesse sentido, Smith vai ainda mais longe e afirma que a legislação era inclusive opressiva, à medida que impedia trabalhadores e empregadores de se relacionarem livremente, prejudicando a ambos nesse processo (SMITH, 2007, p.100). Para ele, é relevante a questão de que os homens pobres apenas tinham posse de seu trabalho, isto é, de sua força e destreza, sendo esse seu único meio para garantir sustento, por exemplo. Dessa forma, limitar seu uso desse patrimônio seria “uma plena violação de sua propriedade mais sagrada” (SMITH, 2007, p.101, tradução nossa).

Outra crítica que Smith faz ao sistema de leis diz respeito ao período mínimo que elas impunham. Na maior parte do continente, os períodos de aprendizado duravam sete anos, com algumas exceções pontuais (a França, por exemplo, tinha legislação variável em determinadas cidades e para determinados ofícios; na Escócia não havia legislação específica e, em geral,

era possível concluir em períodos mais curtos com o pagamento de uma pequena multa). Por meio dessa imposição de longos períodos, indiretamente a legislação contribuía para uma restrição ainda maior do mercado nos ofícios ensinados. (SMITH, 2007, p.97-98).

Ele acentua a visão negativa a respeito do sistema vigente na maior parte da Europa, ao passo que afirma que, além de não trazer segurança com relação à falta de mão-de-obra, os longos períodos de aprendizado também tendem a tornar os aprendizes indolentes, posto que não lhes haveria estímulo a outro comportamento devido ao fato de que não colhiam os frutos de seu esforço, causando aversão ao trabalho nos homens jovens que participavam dos programas. (SMITH, 2007, p.100-101).

Num trecho de crítica bastante categórica à duração e aos meios utilizados nos aprendizados, Smith diz:

Longos aprendizados são completamente desnecessários. As artes, que são muito superiores aos ofícios comuns, como a de fazer relógios não possuem tal mistério que exija um longo caminho de instrução. (...) Explicar a qualquer homem jovem, da maneira mais completa, como aplicar os instrumentos e como construir as máquinas, não deve exigir mais do que as lições de algumas semanas; talvez as de alguns dias poderiam ser suficientes. Nos ofícios mecânicos comuns, [as lições] de alguns dias podem certamente ser suficientes (SMITH, 2007, p.101, tradução nossa).

Fica bastante claro que, para o autor, mesmo os ofícios mais complexos poderiam e deveriam ser ensinados por uma via mais direta, simples e que permitisse aos aprendizes estarem mais próximos de um trabalhador de jornada, com remuneração condizente com o trabalho que pudesse realiza, isto é, inicialmente receberia menos por estar menos familiarizado com o trabalho e, portanto, produzir menos, e progressivamente teria seu salário aumentado à medida em que aumentasse sua destreza e capacidade de produção. Para Smith, com isso, “sua educação seria geralmente mais efetiva e sempre menos tediosa e dispendiosa” (SMITH, 2007, p.101, tradução nossa).

Esse modelo seria mais interessante posto que, à medida em que trabalhadores teriam seus proventos aumentados de acordo com os incrementos em sua habilidade na nova função, isso o que os incentivaria a ter maior dedicação nos períodos de aprendizado, e ainda possibilitaria maior dinamismo nas contratações e daria mais liberdade para empregadores e trabalhadores em suas relações. Outro benefício que poderia ocorrer com a participação mais direta dos trabalhadores jovens no processo produtivo, seria a possibilidade de surgimento de novas invenções que, como aponta Smith, por muitas vezes eram resultado da criatividade dos homens ao executar uma tarefa a que se dedicasse (SMITH, 2007, 12).

Para ele, o sistema vigente beneficiava grupos específicos (corporações de ofício, por exemplo) por meio das leis e gerava diferenças de remuneração que não deveriam existir entre, por exemplo, dois trabalhadores de manufaturas que, por vezes, se encontravam na mesma cidade, mas sujeitos a regras diferentes. Dessa maneira, mudanças na legislação seriam desejáveis, pois assim “o público seria um ganhador, com o trabalho de todos os artífices chegando dessa forma muito mais baratos ao mercado” (SMITH, 2007, p.101, tradução nossa).

Se nos casos de ofícios mais complexos o autor defendia modelos mais livres para a formação de profissionais, é intuitivo pensar que Smith tinha a mesma aversão às leis que limitavam a mobilidade nos trabalhos mais simples, como os em manufaturas, por exemplo. Ele usa o exemplo de manufaturas de diferentes tipos de tecido que, não fosse pelas restrições legais, poderiam ter trabalhadores transitando de uma mais decadente para uma mais promissora, mantendo equilibrados os salários em ambas e evitando as diferenças de remuneração citadas anteriormente (SMITH, 2007, p.110).

Pode-se dizer que tal visão foi em parte influenciada pelo momento produtivo em que Smith escreveu: muitas das tarefas realizadas pelos empregados nas manufaturas da época eram bastante similares, de modo que o próprio afirma que “em muitas diferentes manufaturas, entretanto, as operações são tão parecidas que os trabalhadores poderiam facilmente trocar

de tarefas uns com os outros, se aquelas leis absurdas não os impedissem” (SMITH, 2007, p.110, tradução nossa).

Outro ponto é que, além de parecidas, as funções de grande parte dos trabalhadores da época também se tornaram mais simples do que eram em estágios anteriores do desenvolvimento econômico. A divisão do trabalho, citada por Smith como causa maior do “incremento no potencial produtivo do trabalho” (SMITH, 2007, p.8, tradução nossa) simplificou em tal nível as tarefas realizadas por cada homem, que tornou ainda mais injustificado o entrave que representavam as leis de aprendizado, por exemplo, à rápida contratação e adaptação de cada indivíduo ao trabalho.

A divisão do trabalho, por sinal, seria na visão smithiana um motor aos ganhos de produtividade por três vias: o ganho de destreza que cada trabalhador teria por se especializar em uma tarefa menos complexa e mais repetitiva; o ganho de tempo por cada homem não ter que se deslocar de uma atribuição até a próxima; e, por fim, o surgimento de novas máquinas que facilitassem cada vez mais o processo produtivo (SMITH, 2007, p.10-12). Com exceção da segunda causa citada, as demais possuem relação com a capacitação do trabalhador e sua educação.

O ganho de destreza se daria por conta da simplicidade e repetitividade da tarefa. Esperar-se-ia que, um homem realizando a mesma operação manual incontáveis vezes, iria adquirir habilidade e rapidez nela a ponto de atingir um nível de habilidade que poderia parecer impossível para quem olhasse de fora (SMITH, 2007, p.11). Esse ganho, espalhado por diversos trabalhadores, cada um exímio em seu processo específico, traria expressivos ganhos na produtividade do trabalho.

Com relação ao surgimento de novas máquinas, Smith afirma que, quanto mais focada está a atenção de um indivíduo em uma tarefa específica, mais ele tende a buscar formas simples e engenhosas de realizá-la. Assim, o aprofundamento da divisão do trabalho, ao tornar as atividades de cada trabalhador cada vez mais específicas, tenderia a incentivar o surgimento de

novas máquinas e equipamentos que facilitassem o trabalho e aumentassem, assim, a eficiência e produtividade dos processos. Além disso, havia também a contribuição dos filósofos especulativos, homens cujo ofício era justamente buscar inovações que potencializassem a capacidade produtiva das indústrias (SMITH, 2007, p.11-12).

Dessa forma, fica claro que, do ponto de vista do crescimento e desenvolvimento econômico, tal “perda” de qualificação dos trabalhadores (posto que suas tarefas eram mais simples do que as de outros homens em estágios anteriores do desenvolvimento econômico) advinda do aprofundamento da divisão do trabalho não lhe era um problema, dado os benefícios que essa divisão trazia.

Surge aqui, uma controvérsia tratada por West (1964) a respeito das “duas visões sobre a divisão do trabalho” que Smith apresentou: a primeira é aquela presente no livro I de seu *A Riqueza das Nações*, citada por West como a visão econômica do autor sobre o tema, isto é, todos os ganhos citados que o sistema produtivo da época teve pelo advento e aprofundamento da divisão do trabalho; a segunda, chamada de visão sociológica, está presente no livro V da mesma obra e expressa a preocupação de Smith com a limitação de mentalidade que uma especialização muito grande poderia causar nos trabalhadores.

A contradição está em que, se por um lado as tarefas mais simples deveriam incentivar a engenhosidade dos trabalhadores na forma de realizá-las (livro I), por outro Smith apontava que tal especialização tendia a limitar o pensamento da classe trabalhadora, tornando-a estúpida e ignorante (livro V).

O aspecto sociológico citado por West (1964) será tratado mais à frente. No momento, o que vale ressaltar é que, do ponto de vista econômico, a educação para Smith tinha um aspecto um tanto controverso da perspectiva individual - posto que a expectativa de ganho futuro, em geral, apenas igualava as vantagens líquidas entre as ocupações, feita a exceção dos salários artificialmente elevados por algumas corporações de ofício - e bastante

diminutos pela perspectiva coletiva ou de desenvolvimento, atribuídos quase em sua totalidade pelo autor à divisão do trabalho, que não só não aumentava a qualificação da classe trabalhadora em relação ao que havia antes, como ainda tornava suas tarefas mais simples, de forma a dar mais um argumento contra os longos e burocráticos processos de formação de trabalhadores que a lei impunha.

2.2 A visão sociológica sobre a educação

Dados os benefícios econômicos da divisão do trabalho e, com ela, da simplificação das funções dos trabalhadores e consequente redução de sua qualificação, poder-se-ia imaginar que não haveria na teoria *smithiana* uma justificativa para a promoção da educação. Do ponto de vista puramente econômico, parece haver pouca ênfase do autor no assunto. Entretanto, não se pode ignorar o aspecto social e moral de Smith

É importante, por exemplo, destacar a visão de natureza humana que o autor escocês tinha e a forma como os fatores externos, de formação e ocupação poderiam influenciar os homens.

Para Smith, as atividades desenvolvidas por diferentes homens ao longo de suas vidas são muito mais determinadas por seu processo de formação do que por suas habilidades inatas, isto é, embora o autor reconheça que houvesse pessoas com inclinações maiores a determinadas tarefas, afirma que as diferenças naturais entre pessoas de diferentes ocupações são menores do que se poderia imaginar:

A diferença nos talentos naturais em homens diferentes é, na realidade, muito menor do que sabemos; e o próprio temperamento que parece distinguir homens de diferentes profissões, chegando à maturidade, não é em tantas ocasiões a causa, mas o efeito da divisão do trabalho. As diferenças entre indivíduos muito distantes, entre um filósofo e um carregador comum, por exemplo, parecem se mostrar não

tanto por natureza, mas por hábito, costume e educação. Quando eles vieram ao mundo, e pelos primeiros seis ou oito anos de suas vidas, eram, talvez, muito parecidos e nem seus pais nem seus companheiros podiam notar nenhuma diferença marcante (SMITH, 2007, p.17, tradução nossa).

Assim, o direcionamento dado às crianças a partir dessa idade poderia ser determinante no tipo de ocupação que elas teriam ao longo da vida, sendo, portanto, mais uma vez a educação relevante do ponto de vista social.

Nesse aspecto, nota-se uma marcante diferença no tratamento dado por Smith à educação no aspecto econômico e no social: o papel do Estado. Se, no primeiro, o autor defendia a extinção das regulações dos regimes de aprendizado, de forma a proporcionar maior liberdade para empregadores e empregados; no segundo, defende a atuação do Estado para garantir ao menos a educação básica - vista por ele como a capacidade de escrever, ler e fazer contas - para a massa de trabalhadores mais pobres e evitar sua “quase completa corrupção e degeneração” (SMITH, 2007, p.602, tradução nossa). Vale ressaltar que, como aponta Rothschild (2005), Smith em nenhum momento aponta a educação pública como promotora de aumento de riqueza da nação, por exemplo, sendo sua defesa exclusivamente ligada ao campo sociológico.

Como dito anteriormente, apesar da clara defesa efetuada por Smith à divisão do trabalho, havia nele também uma preocupação com relação ao efeito que o aprofundamento desse processo poderia ter sobre os trabalhadores. Preocupava-lhe se a especialização pudesse chegar ao ponto de causar um processo de “imbecilização” na massa de trabalhadores, chamada por ele de *“the great body of people”*, de modo que os ganhos de habilidade em sua atribuição econômica fossem adquiridos à custa da deterioração de seu caráter mental e social:

O homem cuja vida é gasta realizando algumas operações simples, que têm efeitos talvez sempre iguais, ou quase sempre iguais, não tem oportunidade de expandir seu

entendimento, ou de exercitar sua criatividade em encontrar soluções para remover dificuldades que nunca acontecem. Naturalmente, ele perde, portanto, o hábito de tal extensão, e geralmente se torna tão estúpido e ignorante quanto é possível a uma criatura humana se tornar. O torpor de sua mente lhe torna, não apenas incapaz de manter qualquer conversa racional, mas de conceber qualquer sentimento generoso, nobre ou terno e, conseqüentemente, de formar qualquer julgamento em relação a muitos dos deveres de sua vida privada (SMITH, 2007, p.603, tradução nossa).

Além das consequências na vida pessoal e no aspecto intelectual do processo, outro ponto para que o autor chama a atenção é a questão nacional, isto é, de identificação e disposição a defender o país em um eventual conflito, dado que a defesa nacional é um assunto de central importância para Smith e, a corrupção desse caráter nos homens representaria uma preocupação necessária, como nota-se no trecho:

Nos grandes e extensivos interesses de seu país, ele é totalmente incapaz de qualquer julgamento e, a menos que dores muito particulares o levem a outro caminho, é igualmente incapaz de defender seu país na guerra. A uniformidade de sua vida estacionária naturalmente corrompe a coragem de sua mente e o faz rejeitar com abominação a irregular, incerta e aventurada vida de um soldado. Corrompe a atividade de seu corpo e o torna incapaz de extrair sua força, com vigor e perseverança, para qualquer outro uso além daquele para o qual foi criado. Sua destreza em sua função particular, parece ser adquirida à custa de suas virtudes intelectuais, sociais e marciais. Mas em toda sociedade desenvolvida e civilizada, este é o estado em que os trabalhadores pobres, isto é, a grande massa de pessoas, deve necessariamente cair, a menos que o governo tome medidas para impedir (Smith, 2007, p.603, tradução nossa).

Perelman (1989) liga as discussões de educação em Smith à questão militar, afirmando que provisão de soldados adequados tornava necessária a atuação do Estado na educação, de forma a tornar a classe trabalhadora mais simpática “tanto à disciplina militar quanto aos direitos de propriedade” (PERELMAN, 1989, p.514, tradução nossa).

Na sequência, Smith cita as sociedades “bárbaras” (ligadas à caça ou ao pastoreio, em geral) como comparação às citadas sociedades modernizadas. Nas primeiras, todo homem teria uma variedade de ocupações, tendo que ser ora guerreiro e ora estadista, mantendo sua mente pronta a elaborar soluções para diferentes problemas. Embora, afirma o autor, poucos homens nessas sociedades tenham um grande nível de conhecimento e inventividade, a maioria possui um nível suficiente, diferentemente da ampla maioria dos membros de sociedades civilizadas, tomada por uma “sonolenta estupidez” e tendo “todas as partes mais nobres partes do caráter humano (...), em grande parte, obliteradas e extintas” (SMITH, 2007, p.603-604, tradução nossa).

Como dito anteriormente, a maior preocupação de Smith com a educação pública era ligada aos estratos mais pobres da sociedade. Segundo ele, os mais afortunados em geral já despediam recursos suficientes em sua educação e, para além disso, costumavam ter ocupações menos penosas e repetitivas que a massa de trabalhadores, de forma a ter mais tempo para a reflexão e sua mente mais estimulada pelas próprias atividades que “exercitam mais a cabeça do que as mãos” (SMITH, 2007, p.604, tradução nossa).

O mesmo não ocorria com os trabalhadores mais pobres. Suas famílias em geral tinham dificuldades para mantê-los desde a infância, de modo que eram mandados ao trabalho tão cedo quanto possível e passavam a executar tarefas muito simples e repetitivas a ponto de não lhes estimular a mente, mas com jornadas árduas a ponto de não lhes deixar tempo ou disposição “a se dedicar, ou a sequer pensar, em qualquer outra coisa” (SMITH, 2007, p.604-605, tradução nossa).

Notas-se, aqui, o outro lado da contradição apontada por West (1964) citada na sessão anterior: se na abordagem econômica, Smith aponta vantagens advindas da divisão do trabalho na habilidade dos indivíduos de se tornarem inventivos para resolver problemas, no âmbito sociológico o mesmo fenômeno do aprofundamento dessa divisão tenderia a reduzir os estímulos intelectuais aos trabalhadores. West afirma que Smith “teve essa atitude dual

em relação à divisão do trabalho durante toda a vida” (WEST, 1964, p.27, tradução nossa).

Enfim, como solução para esse problema que atingia a classe trabalhadora desde a infância, Smith propunha a participação do sistema público de forma a incentivar, facilitar e até impor - vale lembrar que o sistema educacional mandatório só surgiu na Inglaterra em fins do século XIX (GOUVÊA, 2013) - que as noções básicas de educação formal fossem garantidas.

A idéia seria que cada distrito tivesse uma pequena escola, com custos tão baixos que cada trabalhador comum pudesse pagar. Os professores, embora fossem parcialmente pagos pelo Estado, deveriam ter a menor parte de seus proventos vindos de financiamento público, pois caso fossem total ou majoritariamente pagos por essa fonte, seriam negligentes com seus trabalhos (SMITH, 2007, p.605). Dessa forma, a maior parte de seus salários deveria vir do pagamento privado, variando de acordo com a quantidade de assuntos que se dispusessem a ensinar (BLAUG, 1975).

Para incentivar as crianças, poderiam ser oferecidos, devido ao bom desempenho das crianças, prêmios e distinções. E, mais do que isso, para garantir a adesão, testes poderiam ser aplicados àqueles que estivessem tentando se juntar a organizações ou iniciar negócios. Dessa forma, o Estado poderia garantir que a ampla maioria da massa de trabalhadores tivesse a instrução básica necessária (SMITH, 2007, p.605).

A inspiração para esse modelo veio de escolas escocesas que ensinaram quase a totalidade das pessoas comuns do país a ler, escrever e fazer contas - instrução básica para Smith. Ele sugere, ainda, que as escolas que fossem instaladas poderiam ensinar também noções de mecânica e geometria, que seriam úteis a praticamente todos os ofícios a que as pessoas poderiam seguir posteriormente (SMITH, 2007, p.605).

Como aponta Blaug (1975), Smith tem clara preferência pela educação privada em comparação com a pública, afirmando que as partes essenciais -

ler, escrever e fazer contas - eram melhor ensinadas em instituições privadas. Ainda assim, dada a vulnerabilidade da classe trabalhadora nesse aspecto, a participação do Estado seria justificável, mas vale notar que, mesmo com essa justificativa, fica muito clara a preocupação do autor de que nada fosse completamente dado, nem aos alunos (que teriam de arcar com uma parte dos custos de sua educação), nem aos professores (que deveriam ter a maior parte de seus rendimentos ligados à sua disposição em ensinar).

Além do aspecto social já citado, o Estado teria outro benefício com o aumento da instrução da massa de trabalhadores, um ganho político ligado ao controle social. Para Smith, homens mais instruídos tenderiam a ser mais ordeiros, menos voltados às paixões e, assim, menos inclinados a convulsões sociais, por exemplo:

Um homem sem o uso próprio das faculdades intelectuais de um homem é, se possível, mais desprezível do que um covarde e parece estar mutilado e deformado em uma ainda mais essencial parte do caráter humano. (...) Quanto mais eles [cidadãos de classes baixas] forem instruídos, menos vulneráveis são a ilusões de entusiasmo e superstição, que, em nações ignorantes, frequentemente causam as mais terríveis desordens. Um povo instruído e inteligente é sempre mais decente e ordeiro do que um ignorante e estúpido. Eles se sentem, individualmente, mais respeitáveis e mais inclinados a obter o respeito de seus superiores legais e estão, portanto, mais dispostos a respeitar esses superiores. (...) e são, até esse ponto, menos aptos a se deixar levar por qualquer devassidão ou oposição desnecessária às medidas do governo (Smith, 2007, p.607, tradução nossa).

Afirma que, embora o Estado não tenha um benefício direto pela instrução das pessoas mais pobres, lhe é interessante que elas não sejam completamente ignorantes. Nas sociedades livres, é necessário que o governo esteja atento ao assunto, posto que muito de sua segurança depende da percepção popular de suas ações (SMITH, 2007, p.607).

Assim, mostra-se que para o autor, havia diversos benefícios para a instrução formal, sobretudo básica e voltada à massa de trabalhadores, que justificavam o incentivo a esse incremento de educação. Contudo, essa maior instrução não ocorreria espontaneamente, a “mão invisível” não chegaria nesse ponto, sendo, portanto, necessária a atuação estatal. Esses benefícios, entretanto, em nada contribuiriam para o desenvolvimento econômico futuro, sendo puramente sociais, voltados à preparação das pessoas para sua vida privada e pública, seu julgamento a respeito de projetos públicos, enfim, sua forma de encarar o mundo. Rothschild (2005, p.211, tradução nossa) resume bem: “a educação era necessária como consequência do desenvolvimento econômico, não como causa de desenvolvimento futuro”.

Por fim, vale ressaltar que, como pontua Rothschild (2005, p.218) Smith foi criticado por sua defesa de um sistema público de educação, sendo apontado como “subversivo” e como um entrave à segurança política e à riqueza.

2.3 As universidades

Se, por um lado, Smith era favorável à participação estatal na educação básica da população pobre, por outro, sua visão era um tanto diferente ao se referir às Universidades.

No livro V de *A Riqueza das Nações*, o autor se debruça sobre a questão das Universidades e, sobretudo, às suas formas de financiamento. Fica claro desde o início que Smith defende uma relação bastante diferente da que propõe para o ensino básico. O financiamento público, por exemplo, não seria justificável como no caso anterior, posto que em geral, aqueles que chegavam a universidades eram pessoas de maior fortuna.

Além disso - e há aqui certa semelhança entre educação básica e universitária - defendia que a maior parte da remuneração dos professores viesse de taxas pagas por seus pupilos, não de um salário pago pela

instituição. Dessa forma, haveria estímulo a esses mestres a serem atentos a seus alunos, oferecerem boas palestras e manterem boas reputações, de forma a maximizar seus rendimentos, como ocorria em algumas universidades, Glasgow, por exemplo (SMITH, 2007, p.589).

Por outro lado, havia instituições em que os professores eram proibidos de cobrar taxas dos alunos, sendo sua remuneração inteiramente composta pelo salário. Segundo Smith (2007, p.589, tradução nossa) “seu interesse, nesse caso, se coloca diretamente em oposição ao dever quanto for possível colocar-se”. Em adição, se o seu superior for um de seus pares, isto é, um professor ou alguém com aspirações de ser professor, tenderia a haver certa conivência de uns com a negligência dos outros em fazer seus deveres corretamente.

O mesmo valia para as bonificações oferecidas por instituições de caridade a alunos. Afirmava que muitas dessas bolsas prendiam os estudantes a uma determinada instituição, sem que aquela instituição necessariamente tenha mérito. Defende que haveria maior empenho por parte das universidades em melhorar para receber os estudantes se houvesse um sistema em que estes fossem livres para escolher a instituição de que fariam parte com as bolsas recebidas (SMITH, 2007, p.590).

Com relação ao sistema disciplinar das universidades, Smith é taxativo ao afirmar que servia majoritariamente para proteger os interesses e a facilidade dos professores, garantindo sua autoridade sobre os estudantes e impedindo que estes questionem os mestres que não realizam seu trabalho corretamente. A aversão do autor ao sistema utilizado fica clara na passagem “parece admitir perfeita sabedoria e virtude em um grupo, e a maior fraqueza e loucura no outro” (SMITH, 2007, p.591, tradução nossa).

Em última instância, Smith defendia um sistema com maior liberdade para os estudantes e, conseqüentemente, maior incentivo à realização de um bom trabalho por parte de professores e instituições, posto que seu rendimento

dependeria das taxas que esses alunos estariam dispostos a pagar, de modo que seu bom trabalho e reputação fossem reconhecidos (SMITH, 2007, p.591).

Reafirma sua já citada preferência pelo ensino privado ao dizer que “as partes da educação para cujo ensino não há instituições públicas, são geralmente melhor ensinadas” (SMITH, 2007, p.591, tradução nossa).

Por fim, no que diz respeito às Universidades, uma passagem ilustra bem a visão do autor de que, embora seu funcionamento estivesse longe do ideal, sua existência era importante:

As partes da educação que são comumente ensinadas em universidades, pode-se, talvez, dizer que não são muito bem ensinadas. Mas não fosse por essas instituições elas não teriam sido ensinadas de maneira nenhuma, e tanto os indivíduos quanto o público teriam sofrido bastante com a necessidade dessas importantes partes da educação (Smith, 2007, p.592, tradução nossa).

Nesse sentido, relaciona-se, por exemplo, a questão da filosofia especulativa, voltada à criação de novas máquinas, métodos, enfim de inovações úteis ao processo produtivo. Esses homens especulativos, como diz Smith, tinham como ocupação “não fazer alguma coisa, mas observar tudo” e, com suas observações e capacidade de combinar objetos, proporcionarem inovações tecnológicas úteis ao setor produtivo (SMITH, 2007, p.12-3).

2.4 Conclusões

Enfim, é possível notar a abordagem bem dividida presente nos textos de Smith a respeito da educação, uma no aspecto econômico e outra no aspecto social. No primeiro, embora inicialmente pareça haver certa controvérsia na abordagem, uma análise mais profunda permite notar que de

fato a motivação econômica não justificava maior qualificação: do ponto de vista individual, os ganhos superiores não eram grandes o suficiente para repor os dispêndios - salvo pela exceção do caso das corporações de ofício que tinham salários artificialmente altos; na visão agregada, os maiores ganhos vinham da divisão do trabalho que, não apenas não exigia trabalho mais qualificado, como diminuía o nível de conhecimento exigido de cada trabalhador.

Deve-se, como pontuou Bowman (1990), reconhecer que tal concepção de Smith precisa ser contextualizada, devido ao período em que o autor escreveu e ao momento econômico que o mundo vivia, isto é, um momento de manufaturas mais inferiores (inferiores em relação ao que se viu no final no século XIX, por exemplo, sobretudo pelo fato de ainda demandarem muito trabalho manual, posteriormente substituído por máquinas), com necessidade de funcionários menos qualificados para funções simples, diferentemente dos estágios posteriores do processo de industrialização, que tiveram várias dessas funções sendo realizadas por máquinas e a necessidade era de mão-de-obra mais qualificada, voltada sobretudo à administração das fábricas e gestão das máquinas.

Por outro lado, fica clara a preocupação com a educação e a instrução em nível social, tanto pelo enobrecimento da massa de trabalhadores que potencialmente poderia ficar cada vez mais estúpida por conta da maior especialização e tarefas simples, quanto por conta da maior facilidade de controle social do Estado. Smith, nesse caso, também acertou em antecipar um sistema mandatório de educação que só viria a ser implementado cerca de um século depois (GOUVÊA, 2013).

Já com relação às universidades, é fácil notar a abordagem mais próxima a um *laissez-faire* defendida por Smith: um modelo com liberdade para estudantes escolherem e se desvincularem de professores e instituições, de modo a incentivar os últimos a realizarem o melhor trabalho possível e maximizar seus ganhos.

3 A EDUCAÇÃO EM MARSHALL

Em Marshall, a questão da educação também foi abordada por diversas vezes e, assim como em Smith, existem a perspectiva econômica e social, embora seja possível notar que elas estão muito mais interligadas na filosofia marshalliana.

É preciso, no entanto, primeiramente contextualizar a publicação dos *Princípios de Economia* de Marshall: durante a maior parte do século XIX a Economia Política Clássica teve caráter hegemônico, sendo seu último grande expoente os *Princípios* de Mill e a influência que estes exerciam sobre o pensamento econômico da época, como é possível notar na frase de Bagehot escrita no obituário de Mill, em 1873, “Todos os estudantes [...] veem a economia política com os olhos de Mill” (BAGEHOT, 1880, 215 apud FONSECA, 1992, p.65-6).

Entretanto, no trecho final do século, esse status estava bastante abalado: a escola Clássica recebia duras críticas tanto dos historicistas - com bastante influência em escolas inglesa e alemã - quanto dos marginalistas, representados sobretudo por Jevons, que em diversas ocasiões defendeu uma ruptura completa com a visão clássica (FONSECA, 1992, p.66).

Nesse contexto, Marshall publica seus *Princípios de Economia* - primeira grande obra a abolir a expressão “Economia Política” em seu título. Como aponta Fonseca (1992), a obra conta com posições bastante conciliadoras, divergindo de Jevons em sua “estratégia do confronto” em relação aos clássicos. Marshall defende um programa integrador, em que a Economia Neoclássica complete o pensamento clássico e não o destrua. O autor acreditava, inclusive, que as contribuições marginalistas poderiam coexistir com o referencial teórico construído de Smith a Mill.

Os *Princípios* de Marshall são resultado de muitos anos de dedicação do autor (pelo menos quinze anos, segundo o próprio Marshall) e cobrem uma vasta gama de assuntos, entre eles a educação, a qualificação dos

trabalhadores e suas repercussões sobre os salários, o desenvolvimento econômico, a redução da pobreza, o enobrecimento da sociedade em geral, o papel do Estado na provisão de educação, a relação entre as universidades e o setor de negócios, enfim, diversos desdobramentos que serão discutidos a seguir.

Vale ressaltar que a visão marshalliana sobre o conceito de “capital humano” já gerou algumas controvérsias no meio acadêmico: Kiker (1966, p.481, tradução nossa), ao analisar as raízes do conceito de capital humano, afirma que este “era de alguma forma proeminente no pensamento econômico até Marshall descartá-lo como irrealista”, citando posteriormente que o autor o fez pelo fato de os seres humanos não serem comercializáveis como outras formas de capital.

Essa afirmação gerou respostas, como em Blandy (1967) e Blaug (1975): ambos os autores direcionam seus argumentos ao fato de que, embora Marshall de fato exclua o fator humano de suas definições de capital, o autor “volta repetidamente às suas implicações econômicas e contribuiu mais para a análise dessa idéia do que qualquer outro economista desde Adam Smith” (BLAUG, 1975, p.578, tradução nossa). Nessa mesma linha, Schultz (1961) afirma que na teoria marshalliana, apesar da exclusão dos humanos como capital em análises práticas por conta da ausência de mercado, do ponto de vista matemático e abstrato, eles certamente seriam capital. Dessa forma, menções a capital humano neste capítulo se aproximarão da visão dos últimos autores.

3.1 Aspectos sociais e o papel da família

Uma das grandes preocupações de Marshall em sua obra e que, para ele, deveria ser o objetivo maior da economia era a questão do bem-estar da humanidade e seu desenvolvimento. O autor afirma que “o progresso da natureza humana é, na minha concepção, o núcleo do objetivo maior da

investigação econômica” (MARSHALL, 1898, p.54 APUD FONSECA, 1992, p.72).

De fato, em seus *Princípios* é possível notar essa preocupação, dada a existência, por exemplo, de capítulos inteiros no livro IV dedicados à temática demográfica, que discorrem sobre o crescimento da população tanto quantitativamente, quanto na questão de sua “saúde e força” (MARSHALL, 2013, p.162). Além disso, é notável, também, em diversos momentos a preocupação de Marshall com a questão dos pobres e de como seria possível romper o ciclo existente entre pobreza e baixa produtividade que condenava os despossuídos a permanecerem nessa posição.

Marshall cita o trabalho de Malthus em seu estudo sobre o crescimento da população. Segundo ele, a teoria malthusiana usava aspectos históricos para investigar o crescimento de populações e os problemas trazidos por ele e inferia que o que ocorreu no passado, provavelmente ocorrerá no futuro para explicar o crescimento da população e como este, se dado de forma muito acentuada, tenderia a aumentar a pobreza do país (MARSHALL, 2013, p.148-9).

Em seguida, discorre sobre diversos aspectos que influenciam a taxa de crescimento da população, como o clima, as diferenças de idade em que geralmente ocorriam os casamentos entre as classes médias e as mais baixas, as particularidades dos meios rurais, além, é claro, de uma taxa natural de crescimento. Sua conclusão é a de que, via de regra, os mais pobres tenderiam elevar a taxa de natalidade (MARSHALL, 2013, p.150-4).

Ora, se o crescimento elevado da população leva à pobreza e os mais despossuídos tendem a ter mais filhos, educar as classes mais baixas, torná-las mais esclarecidas e qualificadas e elevando seus ganhos - como será visto posteriormente neste trabalho - teria efeito sobre a redução de pobreza não apenas pela via direta do crescimento econômico, mas também pela via do maior controle demográfico.

Antes de discutir como seria dada a provisão dessa maior qualificação humana e de qual seria o papel da família nesse processo, é preciso entender o processo de crescimento econômico para Marshall: ele associava tal processo à disposição dos homens em sacrificar alguns benefícios presentes por maiores ganhos no futuro, isto é, a capacidade de se ter uma visão mais “telescópica”, de forma a valorizar ganhos temporalmente distantes em detrimento de menores ganhos imediatos, o que possibilitaria um aumento da poupança, de forma a viabilizar maiores investimentos em capital físico e humano - o autor, inclusive, era bastante otimista nesse sentido e observava crescimento nessa percepção entre os homens de seu tempo (MARSHALL, 2013, p.566).

Nesse sentido, a mesma necessidade de visão de futuro se dava com relação à educação, posto que o tempo necessário e os gastos ligados à qualificação exigiam dos provedores - em geral, os pais - uma visão de futuro para destinar investimentos em capital em seus filhos. O autor diz:

A maioria dos pais está disposta a fazer por seus filhos o que seus próprios pais fizeram por eles; e talvez de até ir um pouco além disso se estiverem cercados de vizinhos que tenham um padrão mais alto. Mas fazer mais do que isso exige, além das qualidades morais de altruísmo e afeição que talvez não raras, um certo hábito mental que não é muito comum. Exige o hábito de distintamente perceber o futuro, de considerar um evento futuro com quase a mesma importância que se estivesse próximo (MARSHALL, 2013, p.180, tradução nossa).

De fato, como aponta Nishizawa (2002), a família, para Marshall era, além de parte necessária ao crescimento econômico, um “veículo para a evolução humana e aprimoramento geral” (NISHIZAWA, 2002, p.307, tradução nossa).

Dadas tal importância à unidade familiar, Marshall conclui que “as pessoas não deveriam trazer crianças ao mundo até que tenham condição de

dar-lhes ao menos uma educação, tanto física quanto mental, tão boa quanto a que elas mesmas tiveram” (MARSHALL, 2013, p.168, tradução nossa).

É importante frisar que, a citar a provisão de educação pelos pais, o autor não se refere apenas ao investimento feito em educação formal, mas daquela recebida dentro de casa, nos estágios mais iniciais da vida, por algumas razões.

A primeira razão é a de que as habilidades gerais, isto é, aquelas ligadas à inteligência e conhecimento mais abrangentes, não específicos a um ofício, estavam, como será discutido posteriormente, ganhando importância em relação às habilidades específicas. Marshall acreditava que essa habilidade geral era desenvolvida, sobretudo, na infância e juventude e dependia largamente do entorno dos jovens, sobretudo a influência materna (MARSHALL, 2013, p.172).

O papel da mãe, inclusive, é destacado por diversas vezes pelo autor como o de influência com a maior importância na formação dos jovens, em suas habilidades e como cidadãos. Afirma que “trabalhadores hábeis e bons cidadãos não costumam vir de casas em que a mãe está ausente durante a maior parte do dia” (MARSHALL, 2013, p.600, tradução nossa).

O trecho a seguir resume bem a importância dada por Marshall ao capital humano e ao papel materno na formação deste:

O mais valioso de todos os capitais é aquele investido nos seres humanos; e desse capital, a parte mais preciosa é resultado dos cuidados e influência da, desde que ela mantenha seus instintos de ternura e altruísmo, e não tenha sido endurecida pela pressão e estresse do trabalho não feminino (MARSHALL, 2013, p.469, tradução nossa).

A frase final desse trecho, inclusive, justifica a defesa feita posteriormente pelo autor de que o aumento observado dos salários femininos em relação aos dos homens, embora tivesse o aspecto desejável de tender a

desenvolvê-las mentalmente, trazia o ônus de reduzir sua dedicação ao lar e à formação do caráter e habilidades gerais de seus filhos (MARSHALL, 2013, 570). Daí a sua defesa de um salário-família que possibilitasse aos homens prover o sustento de sua esposa e filhos, de forma a minuar a necessidade de participação das mulheres no mercado de trabalho (MATTOS, 2014, p.59).

Mas para além do aspecto relativo à formação em um âmbito mais íntimo, realizado dentro de casa pela própria família, a unidade familiar também era importante na provisão de educação formal, de fato, e na formação de poupança, necessária ao crescimento econômico.

Segundo Marshall, o maior incentivo tido por um homem para poupar seus recursos seria o de dar à sua família a possibilidade de “começar em um nível mais alto da escala social do que aquele em que ele começou” (MARSHALL, 2013, p.190, tradução nossa).

Associado a essa maior poupança, haveria também uma maior disposição a financiar a qualificação de seus filhos, sobretudo em classes mais altas, enquanto as classes mais baixas tendiam a investir mais na garantia de força física e mental de seus filhos com seus escassos recursos.

O investimento dos pais na educação dos filhos era muito importante, segundo Marshall, porque, diferente de outras formas de capital, o homem não pode ser comprado e vendido, isto é, ele “vende seu trabalho, mas mantém a posse de si mesmo” (MARSHALL, 2013, p.466, tradução nossa). Essa definição, inclusive, serve de base para as críticas de Kiker (1966) e (1968), por exemplo.

O ponto é que, dessa forma, terceiros teriam pouco incentivo para investir na qualificação de seus trabalhadores, por exemplo, pois poderiam não colher os frutos desse investimento. O trabalhador poderia, inclusive, se dirigir a outro emprego ou até tornar-se um concorrente daquele empregador que investira em sua educação. Assim, o investimento em educação dependia quase exclusivamente da disposição dos pais, de seu altruísmo em relação aos filhos e, sobretudo, de sua capacidade de vislumbrar ganhos futuros para seus

filhos em detrimento de seu próprio bem-estar presente (MARSHALL, 2013, p.466-7).

O autor aponta ainda que, nas classes trabalhadoras, a capacidade de antever o futuro era menor do que naquelas mais afortunadas, como industriais e artesãos. Novamente, nota-se o caráter cíclico e cumulativo desse mal, dado que as gerações posteriores advindas das classes mais pobres tenderiam a ser menos educadas e, portanto, ganhar menos, tendo menos condições de manter e educar seus filhos, fazendo com que esse efeito ocorresse sucessivamente (MARSHALL, 2013, p.467-8).

3.2 Qualificação e diferenças nos salários

No final do século XIX, época da publicação dos *Princípios* de Marshall, a industrialização já atingia níveis superiores, com mudanças técnicas que proporcionaram máquinas semiautomáticas que, em grande parte, substituíam o trabalho manual menos qualificado, adicionando complexidade ao processo produtivo (BOWMAN, 1990).

Assim, as definições de trabalho qualificado e não qualificado estavam, também, em constante mudança. Além disso, existia, segundo Marshall, uma tendência em não classificar como trabalho qualificado as habilidades que se tornam muito comuns. Como resultado, em algumas cidades onde as manufaturas já estavam estabelecidas há algum tempo, parte do trabalho de manusear essas máquinas era visto como mecânico e não qualificado, o que ilustra essa constante mudança conceitual (MARSHALL, 2013, p.171).

Nesse aspecto, o autor esclarece sua diferença entre os conceitos de habilidade geral e habilidade especializada: a primeira estaria ligada à inteligência e conhecimento necessários em diversos ramos diferentes de atuação; a última seria referente às habilidades manuais ou conhecimentos muito específicos de algum negócio. Para o autor, era claro que as habilidades

gerais estavam ganhando importância em relação às especializadas (MARSHALL, 2013, p.172).

No que concerne ao desenvolvimento dessas habilidades gerais, Marshall denota o papel dos estímulos ocorridos durante a primeira infância tanto pela família (sobretudo) pelas mães quanto na escola. Defende que a educação voltada às crianças deve, de fato, ser geral e voltada a treinar a mente para seu melhor uso futuro nos negócios e no aumento de cultura (MARSHALL, 2013, 173).

Por outro lado, o desenvolvimento de alguns aspectos mais específicos deveria ser feito pelas escolas técnicas, mas sem perder a intenção de desenvolver as habilidades mentais do aluno. A crítica de Marshall ao sistema de educação técnica que existia era justamente essa, a de que ao invés de incentivar a evolução mental dos alunos, ela impedia seu desenvolvimento, por não incentivar suas faculdades ligadas às habilidades gerais, voltando-se apenas ao aspecto específico. Assim, uma reforma nesse aspecto da educação inglesa seria desejável segundo ele, de forma a tornar prioridade das escolas técnicas a questão da evolução das habilidades mentais dos alunos em conjunto com os aprendizados mais específicos (MARSHALL, 2013, p.173-4).

Em suma, o uso de maquinário mais sofisticado tendia a valorizar mais as habilidades gerais, o que, em última instância, se refletia na necessidade de trabalhadores mais qualificados.

Assim, o estágio superior da industrialização - isto é, aquele que se colocava presente na época, com máquinas mais modernas e que, em grande parte, substituíam o trabalho manual - mudava a forma como os empregadores viam seus incentivos para contratar funcionários mais ou menos eficientes: se anteriormente lhes era indiferente contratar um número maior de trabalhadores não qualificados a um salário menor ou um grupo menor de funcionários mais eficientes e com maiores salários, ao adicionar o maquinário mais sofisticado à balança, que potencializava a produtividade daqueles trabalhadores que já

eram por si mais produtivos, ter menos funcionários mais qualificados diminuiria os custos totais de cada uma de suas mercadorias (MARSHALL, 2013, p.457).

Por fim, vale ressaltar que, assim como Smith, Marshall também cita outros fatores alheios à qualificação que influenciavam os salários, como a constância do trabalho, sua agradabilidade, incertezas ligadas à atividade, entre outros que, em alguns casos, geram prêmios grandes do ponto de vista salarial. Concorde, também, com o autor escocês ao afirmar que a escolha dos trabalhadores por alguma atividade, não se dava apenas pelos ganhos monetários, mas pelas chamadas “vantagens líquidas”, isto é, trabalhos mais desagradáveis ou incertos, por exemplo, teriam salários mais altos como uma forma de compensar esses fatores e se tornarem atrativos. Ainda assim, pode-se depreender que, para Marshall, em uma mesma atividade, um trabalhador mais qualificado (e, portanto, mais eficiente) tenderia a ter seus ganhos aumentados em relação aos demais (MARSHALL, 2013, p.461-463)

3.3 A educação e o desenvolvimento econômico

Fonseca (1992) aponta o fato de que Marshall foi o primeiro economista a apontar o investimento em seres humanos como parte do processo de acumulação de capital, ou seja, do processo de crescimento da riqueza nacional. Afirma também que, para Marshall, em muitos países pobres, o fator limitante a seu desenvolvimento seria justamente a falta de qualidade de seu capital humano, isto é, a inabilidade de seus indivíduos em realizar trabalho qualificado, se integrar às inovações tecnológicas e exercer liderança e iniciativa.

A visão marshalliana era a de que a questão da qualificação humana era um aspecto indispensável ao crescimento e que fora pouco considerada pelos clássicos, como é possível notar no trecho:

Os economistas antigos levaram muito pouco em conta o fato de que as faculdades humanas são meios de produção tão importantes quanto qualquer outra forma de capital (MARSHALL, 2013, p.191, tradução nossa).

Mas como se daria essa relação entre maior qualificação e ganhos no produto do país? Como dito anteriormente e também apontado por Fonseca (1992), o avanço tecnológico tenderia a, ao longo do tempo, extinguir o trabalho puramente mecânico e não qualificado e elevaria a demanda por trabalho mais qualificado, voltado a atividades de administração e supervisão.

Assim, como explica Bowman (1990) ao analisar o papel da formação de capital humano na teoria marshalliana, o maior nível de educação elevaria a produtividade do trabalho e, portanto, o produto nacional. Com maior produto, seriam pagos maiores salários, o que possibilitaria investimentos mais volumosos na educação das gerações posteriores, trazendo caráter cíclico para o incremento em qualificação.

Isso mostra, como afirmado por Fonseca (1992), a crença de Marshall em uma economia de altos salários. Os proventos mais elevados à classe trabalhadora seriam desejáveis não apenas do ponto de vista social de redução das desigualdades e melhora nas condições de vida dessa massa de pessoas, mas também, deve-se destacar, pelo argumento econômico de maior produtividade ganhos no produto de longo prazo, como é visível no trecho:

Podemos concluir [...] que qualquer mudança na distribuição de riqueza que dê mais aos que recebem salários e menos ao capitalista irá provavelmente, tudo o mais não se alterando, acelerar o aumento da produção material [...]. Um pequeno e temporário freio à acumulação de riqueza material não precisa ser necessariamente um mal, mesmo de um ponto de vista puramente econômico, desde que, feito de modo sereno e sem grandes distúrbios, forneça melhores oportunidades para a grande massa do povo, aumente sua eficiência, e desenvolva neles os hábitos de autorrespeito, de modo a resultar numa classe de produtores muito mais eficientes na próxima geração. Para eles, isso ajudaria mais, a longo prazo, a promover o crescimento, até mesmo da riqueza material, do que grandes

acréscimos ao nosso estoque de fábricas e maquinário (MARSHALL, 2013, p.191, tradução nossa).

Essa seria, segundo Marshall, uma forma de romper o círculo vicioso existente entre pobreza e incompetência e substituí-lo por um outro fenômeno cumulativo, mas de caráter virtuoso, uma sucessão de gerações com maior qualificação e, assim, maiores salários do que as anteriores, podendo investir mais na educação de seus filhos e potencializando os efeitos descritos. É preciso, entretanto, frisar que tal efeito só seria atingido se, de fato, os ganhos adicionais fossem reinvestidos nesse ciclo, visando a qualificar o capital humano da geração posterior (FONSECA, 1992).

Mas além da questão dos maiores salários e dos ganhos de produtividade, existe outro aspecto cuja importância é destacada por Marshall na justificativa de educar sobretudo a classe trabalhadora: a questão do progresso tecnológico ligado a novas invenções, isto é, dar condições para que mentes singulares nascidas em famílias despossuídas pudessem desenvolver seu potencial e, assim, contribuir com o surgimento de novas máquinas, equipamentos ou se dedicar ao estudo das artes e da literatura. (MARSHALL, 2013, p.176).

Marshall afirma que este seja talvez a maior via de ganho econômico imediato que se teria com a melhora da educação da maior parte do povo. Afirma que

[...]não é improvável que mais da metade dos melhores gênios naturais no país pertençam a eles [classes trabalhadoras]. Não existe extravagância mais prejudicial ao crescimento da riqueza nacional do que aquela negligência esbanjadora que permite a uma criança bem-dotada, nascida de pais despossuídos, consumir sua vida em trabalhos manuais de baixo nível. Nenhuma mudança favorecerá tanto um crescimento mais rápido da riqueza material quanto uma melhoria em nossas escolas, especialmente aquelas de grau médio, se esta fosse combinada com um extensivo sistema de bolsas de estudo, que permitiria ao filho inteligente de um trabalhador subir gradualmente de escola a escola até ter a melhor educação

teórica e prática que a época pode oferecer (MARSHALL, 2013, p.176, tradução nossa).

3.4 O papel do Estado e investimento nacional

Dados os ganhos ao produto nacional que a maior oferta de educação trazia, é de se esperar que, para Marshall, a atuação estatal fosse justificada para, em conjunto com a família, assegurar que a educação fosse provida aos filhos da classe trabalhadora, de forma a incentivar sua criatividade, curiosidade, inteligência, enfim, o adequado desenvolvimento de suas atividades mentais. Esta seria, em última instância, a forma de evitar os desperdícios de potenciais gênios descritos anteriormente.

De fato, como aponta Fonseca (1992), o autor defende em diversos momentos a atuação estatal no financiamento da educação, sobretudo dos mais pobres, sem contradizer sua filosofia liberal. A interferência se legitimava pelo fato de os interesses de gerações futuras estarem “sendo claramente sacrificados pelos erros e omissões das gerações precedentes” (FONSECA, 1992, p.82).

Por conta de diversos fatores, a provisão de educação às classes mais pobres poderia ser menor do que o social e economicamente desejável. Primeiro, havia a questão de necessidade de visão de futuro por parte dos pais ao investirem na educação de seus filhos.

Em segundo lugar, mesmo que houvesse a visão de futuro em algumas famílias mais pobres, é possível que elas não possuíssem recursos para poder financiar a qualificação de suas crianças, dado que os *Princípios* de Marshall foram escrito em um momento em que a educação compulsória e financiada pelo Estado ainda era bastante incipiente (GOUVÊA, 2013).

Em terceiro lugar, havia a questão da dificuldade de retenção dos ganhos da qualificação se o investimento viesse de um terceiro - no caso da educação técnica de adultos, por exemplo -, isto é, o fato de que o retorno da

educação pertencia ao trabalhador, o que diferenciava o capital humano de outras formas de capital e fazia com que este fosse subprovido. Além disso, como aponta Bowman (1990), outro impeditivo à qualificação em estágios mais tardios da vida, já no momento profissional, era a ausência de um mercado de capitais para financiamento de educação.

Entretanto, a novidade trazida por Marshall para o debate do investimento público em educação foi o uso do argumento puramente econômico como justificativa, isto é, a visão da educação como um “investimento nacional” (MARSHALL, 2013, p.179). Essa visão tão bem definida do aspecto econômico da educação não existia em autores anteriores, que em geral justificavam a participação estatal por conta da questão social, com apenas alguma tangência em questões puramente econômicas (BOWMAN, 1990).

Tal defesa do autor pela educação enquanto investimento nacional fica clara no trecho:

O valor econômico de um único grande gênio industrial é suficiente para cobrir as despesas com educação de toda uma comunidade; pois uma nova idéia, como a invenção principal de Bessemer, acrescentou tanto ao poder produtivo da Inglaterra quanto o trabalho de cem mil homens (MARSHALL, 2013, p.179, tradução nossa).

Fonseca (1992) frisa que, na visão marshalliana, o governo não poderia, em hipótese alguma, ter as condições de substituir a iniciativa privada em questões de inovação e capacidade de geração de riqueza. Entretanto, seu papel seria o de impedir que indivíduos talentosos passem pela vida despercebidos e sem possibilidade de desenvolver suas potencialmente extraordinárias aptidões por conta das condições em que nasceram e sejam ofuscados pela pobreza, a ignorância e a privação. E sumariza bem tal idéia no trecho:

O governo, é certo, é impotente para fazer com que obras como as de Shakespeare sejam criadas. Mas não há nada que o impeça de cuidar para que o maior número possível de membros da comunidade tenha ao menos a chance de lê-las (FONSECA, 1992, p.83).

Vale citar, em conclusão, que além da educação propriamente dita, outro aspecto em que a participação pública é defendida por Marshall é na promoção de lazer, por meio da construção de parques e *playgrounds*, por exemplo. Para o autor, essa provisão de “ar puro” espaços para relaxamento nas cidades, teria grande papel em garantir a força e o vigor da população (NISHIZAWA, 2002, p.313-4).

3.5 Conclusões

Fica claro que, em Marshall, as concepções econômica e social dos benefícios da educação estão bastante interligadas. Fonseca (1992) mostra a importância de o autor ter incluído a variável tempo em sua análise teórica. Isso serve, na questão da análise da educação em sua filosofia, para explicitar o caráter cumulativo que a qualificação possuía.

Existia, para Marshall, um ciclo vicioso entre pobreza e incapacidade de trabalhar de forma produtiva, e tal processo tendia a se acentuar nas gerações futuras, dado que seus pais sempre teriam poucos recursos para educá-los, justamente por serem pouco produtivos.

Assim, a superação das condições de atraso econômico e social dependia do investimento no fator produtivo humano (FONSECA, 1992). Assim, ao educar os menos afortunados de uma geração, tender-se-ia a romper esse ciclo negativo e iniciar um ciclo virtuoso, positivo e de caráter cumulativo, também: gerações mais educadas tendiam a ser mais produtivas, ter ganhos maiores e esses ganhos elevados lhes possibilitariam investir ainda mais em sua educação e na das gerações posteriores, fazendo não apenas

com que houvesse ganho social pela redução da pobreza e aprimoramento nas habilidades mentais da coletividade, mas também que o crescimento econômico fosse propulsionado pelo fato de os trabalhadores serem, a cada geração, mais qualificados e produtivos (BOWMAN, 1990).

E é justamente por conta do argumento econômico do crescimento cumulativo e de longo prazo que a intervenção do Estado se justifica, representando um investimento nacional em seu crescimento não apenas moral, mas de ganho de riqueza, aumento de produto. A ruptura do ciclo existente entre pobreza e ineficiência seria muito mais difícil sem a atuação estatal.

Por fim, vale ressaltar o contexto em que Marshall escreveu e seu relativo otimismo com relação ao que ocorria na época. O final do século XIX representou uma fase superior da industrialização: as máquinas eram consideravelmente mais sofisticadas do que as de estágios anteriores e, em grande parte, substituíram o trabalho manual mais monótono - o que torna ainda mais problemática a questão da qualificação, dada a perda de espaço vivida pelos trabalhadores pouco educados naquele momento -, portanto a preocupação com os efeitos do trabalho sobre a monotonia da vida é menor do que era em Smith, por exemplo (MARSHALL, 2013, p.217).

Além disso, havia nele um já citado otimismo com relação à visão dos homens mais voltada ao futuro, uma crença de que a visão “telescópica” se tornava mais comum. O progresso, em adição, melhorava o padrão de vida das pessoas da época, em especial das classes trabalhadoras. Marshall afirma:

[...] tudo indica que os ganhos das classes médias estão subindo mais rápido do que aqueles dos ricos; que os ganhos de artesãos estão crescendo mais rápido do que os das classes profissionais, e que os salários dos trabalhadores comuns saudáveis e vigorosos está crescendo ainda mais rápido do que os dos artesãos (MARSHALL, 2013, p.571, tradução nossa).

Tudo isso demonstra uma visão positiva do autor em relação ao futuro e em relação à possibilidade de ruptura do ciclo de pobreza e ineficiência, em prol de um crescimento econômico, social e cumulativo derivado do investimento no capital pessoal das classes mais pobres, sobretudo, com ativa potencialização por parte do Estado durante o processo.

4 AS CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE OS AUTORES

Ao longo dos dois primeiros capítulos, foram apresentadas e discutidas as visões de Smith e Marshall em relação à educação em suas diversas perspectivas, a econômica, a social, o papel das instituições de ensino superior e o do Estado na provisão de educação, sobretudo em relação às classes mais pobres.

Foi possível notar a existência de pontos de discordância entre os autores, como seria de se esperar, sobretudo por conta da distância temporal existente entre *A Riqueza das Nações* de Smith - publicado em 1776 - e os *Princípios de Economia* de Marshall - publicado em 1890 e bastante alterado pelo autor até a oitava edição, publicada em 1920.

Mas, apesar dessa distância no tempo, existem também vários aspectos em que os autores concordam, sobretudo no âmbito social. Essas semelhanças existem, pode-se inferir, pelo fato de que, embora afastados no tempo, os autores possuíam preocupações sociais similares, em alguma medida, sendo-lhes cara a questão da preocupação com a condição dos homens, seu enobrecimento pessoal e social e a forma como essa condição - sobretudo a da grande massa de trabalhadores - afetava o país como um todo.

Neste capítulo, buscar-se-á confrontar mais diretamente as idéias dos dois autores, apontando convergências e divergências entre eles, e tentando apontar potenciais causas para essas posições adotadas.

4.1 A divergência no aspecto econômico

Como aponta Bowman (1990), ao analisar o peso dado por Smith e Marshall à educação na questão puramente econômica - sobretudo ao que diz respeito ao seu papel no crescimento econômico -, é preciso entender os

momentos e os contextos em que os dois autores escreveram e como esses fatores podem ter influenciado as suas visões.

Smith escreveu na segunda metade do século XVIII, momento em que a divisão do trabalho se intensificava e, com isso, as tarefas desenvolvidas pelos trabalhadores eram cada vez mais simples e exigiam menor qualificação se comparadas àquelas realizadas por artesãos.

Como consequência dessa alteração no modo de produção, o produto nacional aumentava mais rápido do que em qualquer outro momento até então, devido à possibilidade de se aumentar a capacidade produtiva do trabalho por meio da maior divisão e simplificação das tarefas. Smith inclusive escolhe a divisão do trabalho como assunto do primeiro capítulo de sua obra magna e discorre extensivamente sobre os ganhos trazidos por ela, que estariam bastante ligados à capacidade de os trabalhadores se tornarem mais hábeis em seus trabalhos e de poderem, também, propiciar inovações tecnológicas em seus ofícios.

Sendo assim, é natural que o autor não dê ênfase para a educação como um fator determinante ao crescimento econômico. Nesse aspecto de longo prazo, aliás, fica claro que não existia um papel para a qualificação dos trabalhadores, sendo o aumento do produto nacional advindo quase completamente da maior divisão do trabalho - que proporcionava um estreitamento de funções e, ao invés de exigir trabalhadores mais educados, os tornava menos qualificados.

Marshall, por outro lado, escreveu no final do século XIX e início do XX, momento em que a industrialização já estava bastante avançada em relação ao seu estado na era de Smith: as máquinas mais sofisticadas já haviam substituído em grande parte o trabalho manual não qualificado e, dessa forma, a necessidade que se impunha era aquela por pessoas mais qualificadas, voltadas, sobretudo, à administração das fábricas, ou seja, trabalhadores mais educados.

É importante frisar que a educação requerida era a que o autor chama de “habilidade geral”, isto é, aquela ligada ao conhecimento e inteligência gerais, requeridos em diversas indústrias, em contraste com a habilidade mais especializada e que, justamente por ser muito específica, teria pouca mobilidade entre trabalhos (MARSHALL, 2013, p.172).

O ponto fundamental é que, na teoria marshalliana, a educação teria papel central no desenvolvimento econômico da nação, por meio dos aumentos da produtividade do trabalho ocorridos a cada geração mais qualificada do que a anterior, sobretudo nas classes mais baixas.

A idéia seria a substituição de um ciclo vicioso por um virtuoso do ponto de vista de educação e capacidade produtiva dos trabalhadores: para Marshall, como visto anteriormente, havia um ciclo vicioso entre pobreza e baixa produtividade, que fazia com que cada geração tivesse menos recursos para investir na qualificação de seus filhos, o que os condenava a ser ainda menos educados, produtivos e, portanto, mais pobres do que seus pais. Além disso, como aponta Mattos (2014), a crescente sofisticação das máquinas utilizadas tendia a reduzir ainda mais o mercado de trabalho para os pouco qualificados, tornando menores, também, seus salários.

Assim, o investimento em educação representaria a ruptura desse ciclo e sua substituição por um em que cada geração seria mais educada, mais produtiva e mais rica do que a anterior - desde que houvesse reinvestimento dos maiores ganhos na qualificação das gerações futuras -, como já foi discutido. Tal ciclo virtuoso seria condição necessária para o crescimento econômico de um país e teria, também, importantes impactos sociais, como será discutido mais à frente.

Além disso, Marshall também destaca a importância da educação nos processos de inovação, ao citar a necessidade de evitar que gênios despossuídos passem pela vida sem se desenvolver por conta de sua condição de pobreza. Nesse aspecto, em específico, existe alguma semelhança entre ele e Smith no que concerne à importância das inovações; entretanto, a visão

smithiana é divergente da de Marshall por não atribuir à educação a tarefa de potencializar tais avanços tecnológicos.

Fica claro, portanto, que a mais marcante diferença entre as abordagens de Smith e Marshall com relação à educação e a qualificação é a visão de ambos com relação à importância desta no desenvolvimento econômico: enquanto para o filósofo escocês parece não ter um papel muito relevante no crescimento da economia nacional, para o economista inglês, o investimento em educação seria a forma mais rápida de incrementar a riqueza da nação (MARSHALL, 2013, p. 176).

Assim, a ideia presente em Marshall, que vê a educação como um investimento nacional e que teria a participação do Estado justificada por um argumento econômico, é inexistente na teoria smithiana.

Ainda no campo econômico, mas agora voltando-se à perspectiva individual, é possível notar posições mais próximas, embora haja também notáveis divergências.

A posição de Smith com relação ao peso da qualificação nos salários é um pouco controversa: embora seja possível depreender que, *ceteris paribus*, trabalhadores mais qualificados tenderiam a receber mais (sobretudo em alguns mercados cujo tamanho era restrito pelas corporações de ofício), o autor chega a afirmar que tais ganhos, em geral, não eram muito grandes. Mas, de uma forma ou de outras, fica bastante clara uma questão de ênfase (ou, no caso, de falta de ênfase) dada pelo autor ao tema: Smith discute a qualificação em conjunto com diversos outros fatores (confiança depositada no trabalho, agradabilidade do trabalho, constância do trabalho), sem determinar atenção especial a ela.

Em Marshall, embora também seja presente a questão das vantagens líquidas entre os trabalhos também seja presente e que os fatores alheios à qualificação também tragam vantagens monetárias em alguns casos, a educação parece receber um papel mais importante do que aquele dado por Smith, sobretudo aquela ligada às habilidades gerais, cuja necessidade era

crescente no mercado de trabalho, acentuando-se ainda mais conforme as máquinas utilizadas também se sofisticassem.

Em suma, embora haja algumas semelhanças entre os autores na perspectiva econômica individual, não podemos negar que existem mais discordâncias do que convergências entre eles no aspecto econômico, sobretudo ao alongarmos o recorte temporal, introduzindo a questão do crescimento econômico. É importante destacar que tais divergências no campo estritamente econômico têm algumas consequências nos campos social e de atuação do Estado.

4.2 O aspecto social: razões diferentes, mas resultados semelhantes

Em primeiro lugar, vale frisar a importância dada pelos dois autores às questões sociais e morais em suas obras: Smith era, de fato, um filósofo moral e, como seria esperado, tinha grandes preocupações com o estado social, mental e moral da população, discorrendo em diversos momentos sobre a importância de um povo manter sua dignidade e nobreza de caráter.

Marshall, da mesma maneira, também tinha forte dedicação a assuntos ligados às condições de vida da população e como isso poderia afetar as faculdades humanas. Afirma, por exemplo, que “[...] a principal importância da riqueza material descansa no fato de que, quando usada de forma sábia, ela aumenta a saúde e a força física, mental e moral da raça humana” (MARSHALL, 1982, p.161 APUD MATTOS, 2014, p.53). Além disso, dedica vários capítulos de seus *Princípios* a temas ligados à qualidade de vida da população, sua força, vigor e à demografia.

Sendo assim, é de se esperar que haja mais convergências entre eles no aspecto social da educação. De fato, suas posições com relação a esse campo mais sociológico são mais parecidas, embora, por vezes, suas motivações sejam diferentes.

A principal preocupação de Smith em relação à sua abordagem sociológica da educação era a de que, com o aprofundamento, da divisão do trabalho, apesar dos benefícios econômicos que esta trazia, as tarefas delegadas aos trabalhadores comuns fossem tão simples e tão monótonas a ponto de corromper sua capacidade de entendimento e de uso de suas faculdades mentais mais nobres, que teriam consequências em sua vida social, doméstica e em seu papel como cidadão. Essa visão ambígua em relação à divisão do trabalho, como aponta West (1964), esteve no pensamento de Smith por toda sua vida.

Para o autor, a educação seria bastante desejável justamente nesse sentido de impedir que as mais nobres faculdades humanas, que potencialmente estavam, em maior ou menor medida, presentes em todos os homens e que eram bastante influenciadas por seu processo de formação, deixassem de ser desenvolvidas por conta de uma monotonia no trabalho, que se refletia em monotonia mental na vida da massa de trabalhadores. Segundo ele, o efeito era o de que os homens se tornassem tão estúpidos e ignorantes quanto lhes seria possível (SMITH, 2007, p.603).

Essa visão a respeito da necessidade de educação da massa de trabalhadores, de forma a evitar a corrupção de suas faculdades mentais é o que justifica, para Smith, a atuação do Estado em sua provisão.

De uma maneira geral, a existência de escolas mais acessíveis e subsidiadas por recursos públicos faria com que a grande maioria de jovens pobres tivesse ao menos o mínimo da educação necessária, tornando-os cidadãos mais nobres, mais compreensivos em relação às políticas propostas por seu governo, mais inclinados e capazes de defender seu país, enfim, os tornaria seres humanos social e mentalmente mais elevados (SMITH, 2007, p. 607).

Cabe, novamente, frisar que Smith defendia que houvesse participação dos trabalhadores no pagamento dessa instrução, sendo o Estado tanto um incentivador do acesso - via políticas de incentivo ou até de obrigatoriedade de

educação básica para ingresso nos trabalhos, por exemplo - quanto um facilitador deste, com seus subsídios tornando as escolas básicas financeiramente acessíveis a qualquer trabalhador comum (SMITH, 2007, p.605).

Em Marshall, por outro lado, a preocupação com a educação pela perspectiva social também é bastante latente e os efeitos de enobrecimento que a maior qualificação teria sobre a população seriam similares aos apontados por Smith. Entretanto, a raiz primária da potencial corrupção intelectual dos mais pobres é próxima, mas não idêntica entre os dois autores.

Em Smith, é possível inferir que a principal causa da degradação moral da massa de trabalhadores seria a monotonia de seus trabalhos que, ao ser transferida para outras áreas de sua vida, prejudicava os aspectos socialmente desejáveis de seu caráter. Marshall, por outro lado, descreve a forma como as máquinas mais sofisticadas já substituíam, em muitos ofícios, os trabalhos manuais mais monótonos (MARSHALL, 2013, p.217-8). Ou seja, na visão marshalliana, a questão da monotonia no trabalho já não era mais uma preocupação tão central quanto era para Smith.

A aproximação que ocorre entre suas motivações é a questão da pobreza: enquanto para Marshall, a pobreza - e não a divisão do trabalho - seria a fonte de degradação humana, o tema está implícito na argumentação de Smith por estar intimamente ligada aos trabalhos mais monótonos, isto é, a ampla maioria dos trabalhadores ocupados nessas atividades eram, também, pobres.

Entretanto, essa preocupação implícita não deixa claro se a pobreza para Smith seria um problema por si mesma, isto é, se a privação material seria problemática (ou, ao menos se teria a mesma importância), caso não fosse associada à monotonia do trabalho e, conseqüentemente, à ignorância. Em Marshall, por outro lado, é bastante claro que, sim, a pobreza era um grande problema por si e talvez o maior problema social para o autor.

Como apontam Fonseca (1992) e Mattos (2014), o ponto central da agenda de reformas sociais propostas por Marshall, seria o ataque à questão da pobreza. Nas palavras do autor, se as “[...] doentias condições físicas, mentais e morais [dos pobres] são em parte devidas a outras causas alheias à pobreza, esta é, sem dúvida, a causa principal” (MARSHALL, 1982, p.2 *APUD* MATTOS, 2014, p.53).

Assim sendo, é possível notar como o argumento econômico coloca-se também no centro da reforma social proposta pelo autor: o investimento em educação, além de proporcionar a ruptura do círculo vicioso da pobreza, por meio dos incrementos em qualificação, produtividade e salários entre gerações sucessivas, traria ainda benefícios diretos ao incentivar as qualidades intelectuais e morais dos indivíduos (MATTOS, 2014, p.59).

Por essa razão, Marshall, assim como Smith, defendia a atuação estatal como forma de incentivar e, em última instância, garantir que o maior número possível de jovens despossuídos fosse educado. Todavia, suas razões para justificar tal atuação são, novamente, divergentes.

A principal dessas diferenças, provavelmente, é a forma com que os dois autores tratam a ligação entre suas visões econômica e social. Smith distingue muito claramente os papéis econômico e social da educação, no primeiro dando-lhe pouca ênfase e tratando-a junto com diversos outros fatores; e no segundo vendo, de fato, um papel de destaque para ela como instrumento de enobrecimento dos homens e controle social, mas com benefícios que não se estendem ao campo da produção.

Marshall, em contraste, amarra suas duas visões: como dito por Fonseca (1992) e Mattos (2014), a superação da condição de pobreza, o surgimento de gerações futuras mais educadas e produtivas, além de trazer crescimento econômico para o país, também teria importantes benefícios às condições sociais, sobretudo as da massa de pessoas comuns. Dessa forma, o aumento do produto e, assim, o enriquecimento do país por meio do

investimento no fator humano, estaria no centro da filosofia tanto econômica quanto social de Marshall.

4.3 As diferentes motivações para defender a atuação estatal

Assim como na perspectiva social, no que diz respeito à atuação do Estado, as posições dos autores também apresentam algum nível de concordância e de discordância. Novamente, talvez seja possível dizer que os efeitos de suas sugestões fossem ser parecidos, embora suas motivações para fazê-las tenham sido diferentes.

Uma grande convergência digna de nota é o fato de ambos os autores defenderem, em maior ou menor grau, a necessidade de atuação estatal na questão educacional, o que torna o tema um tanto *sui generis*. Smith era, na ampla maioria dos temas, um grande defensor do *laissez-faire*; Marshall, por sua vez, também tinha seu liberalismo muito evidente. Mas, como aponta, Fonseca (1992), sobretudo com relação às crianças, seria impossível esperar uma relação de liberdade de contratos e escolha de ocupação, por exemplo. E, no caso em que os pais teriam razões para negligenciar a formação dos filhos, a atuação estatal seria legítima.

Cabe explicar com mais detalhes a questão da motivação de cada autor para defender intervenção do Estado nessa questão e os moldes em que cada um defendia que fosse realizada.

Smith, como visto anteriormente, via na questão social a maior - para não dizer a única - justificativa para a maior provisão de educação: seria socialmente desejável que os homens não deixassem sua mente ser tomada pelo torpor causado por suas atividades laborais repetitivas, monótonas e que pouco instigavam sua mente.

Dessa forma, como meio de impedir essa corrupção das faculdades mentais da grande massa de pessoas, a provisão de educação básica seria

fundamental. Entretanto, como nem sempre havia um ganho econômico ligado a ela e como alguns pais de fato não tinham meios para educar seus filhos, essa provisão não atingiria o nível socialmente desejável, isto é, a “mão invisível” não conseguia chegar até esse problema.

Por tal razão, Smith defende que o Estado deveria subsidiar, incentivar e, em última instância, obrigar a educação das crianças, sobretudo das mais pobres, de forma a garantir que elas aprendam ao menos a ler, escrever e fazer contas.

Os benefícios colhidos por esse incremento de instrução nas classes mais baixas seriam diversos, inclusive para o próprio Estado: o povo mais educado, além de preservar as partes mais fundamentais de seu caráter mental e social, seria mais ordeiro e menos voltado a revoltas e oposição desnecessária às medidas governamentais, mais capaz de defender seu país, enfim, mais elevado em diversos aspectos de sua vida (SMITH, 2007, p.607).

Mesmo com esse destaque, vale ressaltar novamente que Smith não menciona nenhum benefício econômico como justificativa da atuação estatal na questão educacional. Pelo contrário, defende a menor intervenção possível no aspecto econômico, como é possível notar em suas críticas às leis de aprendizes, por exemplo.

Além da questão da justificativa, há também a questão da extensão dessa atuação do Estado: as escolas das crianças mais pobres não deveriam ser totalmente mantidas com recursos públicos, de forma que nada fosse dado nem aos alunos, cujas famílias ainda teriam que arcar com uma parte dos custos, nem as professores, que deveriam ter a maior parte de seus salários advindos dos pagamentos dos alunos como forma de evitar sua acomodação, sendo tal sistema inspirado no molde educacional já existente na Escócia (SMITH, 2007, p.605).

Mais uma vez, a diferença fundamental da abordagem marshalliana está na forma com que o autor inglês agrega a perspectiva econômica, em conjunto com a questão social, em sua argumentação.

Como mostra Fonseca (1992), Marshall foi o primeiro autor a justificar o investimento público em educação com um argumento econômico, diferindo de seus antecessores que davam a ela um caráter puramente social.

Marshall, como dito, via a qualificação do fator humano como um investimento nacional, argumentando que, com uma população mais educada a cada geração, dois grandes fatores impulsionariam o crescimento econômico: o primeiro relativo à ruptura do ciclo entre pobreza e ineficiência existente e sua substituição por um ciclo de maior qualificação, maior produtividade e maiores salários a cada geração; o segundo relativo ao terreno fértil que o maior nível de educação proporcionava ao surgimento de novas inovações tecnológicas criadas pelos potenciais gênios existentes na massa de trabalhadores (MARSHALL, 2013, p.179).

O fator produtividade, além de trazer ganhos estáveis ao produto nacional, ainda trazia consigo os benefícios sociais ligados à diminuição da pobreza, o que por si já justificaria grandes investimentos em educação. Como diz Mattos (2014), “[...] mesmo que a educação não tivesse nenhum impacto sobre a riqueza, Marshall, ainda assim, apoiaria grandes investimentos nesse setor por conta de seus efeitos benéficos sobre a natureza humana” (MATTOS, 2014, p.60).

Além disso, a educação evitaria o desperdício de talentos que se observava na época por conta da pobreza, o que poderia, em alguns casos, resultar no surgimento de gênios que potencialmente gerariam saltos no processo produtivo por meio de suas invenções ou, caso isso não ocorresse, ao menos tornaria os jovens mais pobres aptos a trabalhos mais sofisticados, dando início ao ciclo virtuoso já citado (MATTOS, 2014, p.60-1).

Com relação à extensão da atuação estatal, Marshall também vai além: primeiro pelo fato de que, aparentemente, não lhe seria um problema que o financiamento da educação de alguns dos mais pobres fosse totalmente pública, diferindo de Smith em sua defesa de que todos os trabalhadores deveriam contribuir para a educação de seus filhos.

Além disso, o argumento marshalliano é mais abrangente, no sentido em que aborda também o Estado na questão do bem-estar da população e na educação não formal, isto é, aquela que ocorre dentro de casa desde a primeira infância.

No primeiro caso, Marshall defende o investimento público na qualidade da moradia, em planejamento urbano e a criação de espaços de lazer para a população, como parques e museus. Tudo isso, segundo ele, traria força e vigor para a população (NISHIZAWA, 2002, p.313-4).

Com relação à educação doméstica, Marshall a via como de extrema importância no desenvolvimento das habilidades gerais por ele chamadas, isto é, as formas gerais de inteligência e conhecimento, que deveriam ser desenvolvidas desde muito cedo. Nesse sentido, dado o papel central dado por ele à convivência materna no processo de educação nos estágios mais iniciais da vida, Marshall defendeu políticas que reduziam o papel da mulher no mercado de trabalho.

Dentre as políticas defendidas por ele, estão a existência de um salário-família que garantisse aos homens o suficiente para sustentar sua esposa e filhos e diminuísse a participação feminina no mercado de trabalho, a oposição à equiparação salarial entre os gêneros e ao direito de voto feminino (MATTOS, 2014, p.59). Tudo isso serviria para garantir uma maior dedicação da mulher à família, o que, como dito, era fundamental à educação de seus filhos. Tal postura, como aponta Mattos (2014), representa um retrocesso em relação àquela adotada por J. S. Mill, seu antecessor.

Assim, mais uma vez é possível notar algumas semelhanças nas posições dos autores, isto é, ambos concordam com a atuação do Estado na provisão de educação, sobretudo dos mais pobres. Entretanto, os argumentos que os levam a assumir essa posição similar são distintos e, mais uma vez decorrem daquela que é, provavelmente, a diferença fundamental entre suas abordagens do tema: enquanto Smith desmembra suas visões econômica e social ao tratar de educação, dando mais ênfase para a segunda, Marshall vê

ambas as questões como intimamente ligadas, sendo a economia uma parte crucial de sua proposta de reforma social e, assim, provendo um argumento mais robusto para o investimento público na qualificação dos mais pobres.

5 CONCLUSÃO

Ao longo do trabalho, foi possível notar a existência de semelhanças e divergências entre as abordagens de Smith e Marshall em relação à educação, as justificativas para o investimento nela, as consequências que tal provisão teria, enfim, numa ampla gama de fatores que tanto influenciariam, quanto seriam influenciados pelo aspecto educacional da sociedade.

A diferença mais marcante, provavelmente, está na visão de cada autor na questão do crescimento econômico: enquanto Marshall afirma que nada traria um benefício maior e mais rápido ao crescimento do que uma melhoria nas escolas (MARSHALL, 2013, p. 176), Smith praticamente não cita a educação como parte do crescimento econômico.

Novamente a ponderação feita por Bowman (1990) a respeito da necessidade de inserir os autores em um contexto histórico é bastante válida: a passagem de mais de um século entre a publicação de *A Riqueza das Nações* de Smith e dos *Princípios de Economia* de Marshall é um fator que não pode ser ignorado ou minimizado.

Um recorte temporal tão amplo faz com que as preocupações de ambas as épocas, seus aspectos relevantes sejam, em grande parte, muito distintos. Smith, por exemplo, tinha como cerne de sua preocupação social com a educação dos trabalhadores a questão da monotonia laboral destes se espalhando para os outros aspectos de sua vida, dada a forma de trabalho que era predominante na época, com realização de tarefas simples e repetitivas.

Em Marshall, por outro lado, essa razão para preocupação já era muito menor, posto que no final do século XIX, uma grande parte do trabalho mais monótono e repetitivo, anteriormente desempenhado por seres humanos, estava sendo substituído por máquinas mais modernas e semiautomáticas, que demandavam outro tipo de trabalho. Dessa forma, não havia mais razão para tamanha preocupação com relação à monotonia (MARSHALL, 2013, p.217-8).

Tal modernização, além disso, também teve papel em moldar parte da visão econômica de Marshall e explica, ao menos em parte, as diferenças entre a sua abordagem e a de Smith. O autor inglês observou a necessidade de trabalhadores mais educados, sobretudo os capacitados para funções administrativas das fábricas mais modernas do trecho final do século XIX.

Por outro lado, é difícil culpar Smith por não antever esse estágio posterior do desenvolvimento, dado o cenário que se apresentava no final dos anos 1700: as manufaturas mais simples (em relação ao que se viu posteriormente) demandavam, de fato, muita mão-de-obra pouco qualificada e, apesar da menor qualificação, a maior divisão do trabalho trazia ganhos de produto. Tal contexto, muito provavelmente, influenciou fortemente sua visão, o que é esperado.

Apesar disso, é importante frisar que o autor escocês esteve bastante à frente de seu tempo ao defender a existência de um sistema de educação que poderia, segundo ele, além de ter participação de recursos estatais no seu financiamento, contar também com papel governamental para torná-lo, em última instância, quase compulsório. Essa seria, para Smith, uma forma de garantir a educação básica à grande massa de pessoas comuns. Vale ressaltar que, como aponta Gouvêa (2013), o ensino compulsório na Inglaterra só foi adotado, ainda que de forma incipiente, cerca de um século depois.

Esse ponto é, provavelmente, aquele que mais une os autores: embora ambos defendam o liberalismo na ampla maioria das questões e que, como liberais, rejeitem o paternalismo, ao tratar de educação, em especial a dos mais jovens e mais pobres, tanto Smith, quanto Marshall veem a atuação do Estado como não apenas justificada, mas necessária.

É comum aos autores a crença de que, nesse ponto em específico, a existência de plena liberdade não resolveria o problema, embora suas motivações e justificativas sejam diferentes - Marshall abraça o argumento econômico em conjunto com o social, enquanto para Smith as razões estejam inteiramente ligadas ao aspecto moral. Pode-se apontar, também, uma

diferença na extensão em que tal intervenção se daria - Smith é muito claro ao afirmar que as escolas não deveriam ser inteiramente públicas, enquanto Marshall parece ser mais inclinado a gastos mais robustos. Mas, apesar de tudo isso, é possível afirmar que ambos são favoráveis à participação ativa do Estado na provisão de educação para os mais pobres.

Enfim, foi possível notar algumas diferenças marcantes nas abordagens dos autores, mas que, como dito, não de ser relativizadas pelos diferentes contextos em que as obras foram escritas. Por outro lado, é importante (e talvez até bonito) notar como a preocupação social esteve latente nos pensamentos de ambos. Pode-se dizer que, embora com algumas diferenças de caráter positivo, talvez suas sugestões de caráter normativo tivessem similaridades.

Por fim, com relação à discussão sobre Smith e Marshall serem ou não precursores das teorias de capital humano, é necessário ter em mente que suas abordagens são muito diferentes das que foram utilizadas no século XX e posteriormente, como aponta Bowman (1990). A economia como um todo mudou significativamente nesse período e, espera-se, com isso, que a abordagem dada aos temas também mude, o que de fato aconteceu.

Entretanto, ignorar as contribuições dos dois autores, em especial Marshall, com relação à educação é negar a existência de raízes que, embora do ponto de vista de formalização de teorias tenham contribuído pouco, provavelmente tiveram influência na definição de tal tema como um aspecto relevante a ser estudado.

6 REFERÊNCIAS

BECKER, G. **Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education**. Chicago: University of Chicago Press, 1964.

BLANDY, R. Marshall on Human Capital: A Note. **Journal of Political Economy**, Chicago, v. 75, n. 6, pp. 874 - 875, dez. 1967.

BLAUG, M. The economics of education in English Classical Political Economy: a reexamination. In: SKINNER, A. & WILSON, T., **Essays on Adam Smith** (pp. 568-599). Clarendon: Oxford Press, 1975.

BOWMAN, R. S. Smith, Mill, and Marshall on human capital formation. **History of Political Economy**, vol. 22, n. 2, pp. 239 - 259, 1990.

FONSECA, E. G. O Capital Humano na Filosofia Social de Marshall. **Revista de Economia Política**, vol. 12, n. 2, pp. 64 - 87, 1992.

GOUVÊA, M. C. S. Escola compulsória inglesa: história e historiografia. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 18, n. 53, pp. 377-398, abr-jun. 2013.

KIKER, B. Marshal on Human Capital: Comment. **Journal of Political Economy**, vol. 76, n. 5, Chicago, pp. 1088 - 1090, set-out. 1968.

KIKER, B. The Historical Roots of the Concept of Human Capital. **Journal of Political Economy**, vol. 74, n.5 pp. 481 - 499, out. 1966.

MARSHALL, A. **Principles of Economics**. London: Palgrave MacMillan, 2013.

MATTOS, L. V. A economia e o melhoramento social: a agenda de reformas de Alfred Marshall. **Nova Economia Belo Horizonte**, vol. 24, n. 1, pp. 50-72, jan-abr. 2014.

NISHIZAWA, T. Alfred Marshall on Human Capital and Future Generations. **Hitotsubashi Journal of Economics**, vol. 53, n. 4, pp. 305 - 321, out. 2002.

PERELMAN, M. Adam Smith and dependent social relations. **History of Political Economy**, vol. 21, n. 3, pp. 503-520, 1989.

ROTHSCHILD, E. Condorcet and Adam Smith on Education and Instruction. In: RORTY, A. **Philosophers on Education** (pp. 208-225). London: Routledge, 2005.

SCHULTZ, T. W. Investment in Human Capital. **The American Economic Review**, vol. 51, n. 1, pp. 1-17, mar. 1961.

SMITH, A. **An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations**. Lausanne: MetaLibri Digital Library, 2007.

SPALLETTI, S. The economics of education in Adam Smith's 'Wealth of nations'. **Journal of World Economic Reserach**, Macerata, vol. 3, n. 5, pp. 60 - 64, 2014.

SPENGLER, J. J. Adam Smith on Human Capital. **The American Economic Review**, vol. 67, n. 1, pp. 32 -36, fev. 1977.

WEST, E. Adam Smith's Two Views on the Division of Labour. **Economica**, vol. 31, n. 121, pp. 23-32, fev. 1964.