CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Davyson Demmer Guimarães Barbosa

TRABALHO, PRODUÇÃO E EDUCAÇÃO NA TEORIZAÇÃO DE ADAM SMITH

Belo Horizonte
2023

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Davyson Demmer Guimarães Barbosa

TRABALHO, PRODUÇÃO E EDUCAÇÃO NA TEORIZAÇÃO DE ADAM SMITH

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Cefet-MG, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de pesquisa I – Ciência, Tecnologia e Trabalho: abordagens filosóficas, históricas e sociológicas.

Orientadora: Professora Dra. Sabina Maura Silva

Belo Horizonte

2023

Barbosa, Davyson Demmer Guimarães
B238t Trabalho, produção e educação na teorização de Adam Smith. / Davyson Demmer Guimarães Barbosa. – Belo Horizonte, 2023.

53 f.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Sabina Maura Silva

Bibliografia

1. Educação para o trabalho. 2. Desenvolvimento social. 3. Smith, Adam, 1723-1790. I. Silva, Sabina Maura. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título

CDD 370.193

Elaboração da ficha catalográfica pela Bibliotecária Elisângela Gonçalves Barbieri CRB-6: 2624 / CEFET-MG

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET
Portaria MEC n°. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

Davyson Demmer Guimarães Barbosa

"Trabalho, produção e educação na teorização de Adam Smith"

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 1º de fevereiro de 2023 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

Prof.ª Dr.ª Sabina Maura Silva – Orientadora
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. Luiz Henrique De Lacerda Abrahão
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Documento assinado digitalmente
gov.br ANTONIO JOSE LOPES ALVES
Data: 03/02/2023 13:30:54-0300
Verifique em https://verificador.iti.br

Prof. Dr. Antônio Jose Lopes Alves
Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO

Esta pesquisa, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, tem como objeto de estudo o pensamento do filósofo iluminista Adam Smith, inserindo-se na linha de pesquisa I - Fundamentos da Técnica, da Tecnologia e do Trabalho no âmbito da Educação Tecnológica. O trabalho, por meio de uma análise imanente, percorre as duas principais obras desse autor – *Teoria dos Sentimento Morais* e *A Riqueza das Nações* – a fim de explicitar a relação entre trabalho e educação, a partir das concepções, conceitos e categorias que sustentam o pensamento de Smith, objetivando apresentar a importância que Smith confere ao desenvolvimento técnico, ao trabalho e à educação para o desenvolvimento social. Nesse sentido, expõe-se como Adam Smith tematiza o trabalho e a divisão do trabalho, a cooperação ampliada no trabalho industrial, a relação entre desenvolvimento técnico e desenvolvimento social, a relação entre trabalho e educação. Ademais, discute-se as influências da doutrina liberal, da qual Smith é um dos formuladores, no contexto educacional brasileiro.

Palavras-chave: Adam Smith. Trabalho. Desenvolvimento Técnico. Desenvolvimento Social. Educação.

ABSTRACT

This research, presented to the Postgraduate Program in Technological Education of the Federal Center for Technological Education of Minas Gerais, has as its object of study the thought of the Enlightenment philosopher Adam Smith, inserting itself in the line of research I - Fundamentals of Technique, of Technology and Work within the scope of Technological Education. The work, through an immanent analysis, goes through the two main works of this author – The Theory of Moral Sentiments and The Wealth of Nations – in order to explain the relationship between work and education, from the conceptions, concepts and categories that support the thought of Smith, aiming to present the importance that Smith gives to technical development, work and education for social development. In this sense, it exposes how Adam Smith thematizes work, the division of labor, expanded cooperation in industrial work, the relationship between technical development and social development, the relationship between work and education. Furthermore, it discusses the influences of the liberal doctrine, of which Smith is one of the formulators, in the Brazilian educational context.

Keywords: Adam Smith. Work. Technical Development. Social Development. Education.

AGRADECIMENTOS

Desde que deixei a pequena Cordisburgo para estudar e trabalhar, tenho recebido o apoio incondicional de pessoas maravilhosas que me auxiliam e compartilham comigo todas as conquistas que consegui até aqui. Então eu gostaria de dedicar esta dissertação a todas as pessoas que me apoiaram desde o início até esse momento, que é mais um marco importante de minha evolução intelectual.

Gostaria de agradecer especialmente aos meus pais que sempre me ajudam quando podem e entendem, apesar de não desejarem que eu permaneça distante, as opções que tive que fazer para ampliar meus conhecimentos e buscar mais oportunidades de trabalho e estudo que não poderiam ser ofertadas por uma pequena cidade interiorana.

Agradeço a minha irmã que me ajudou a aprender a ler e escrever desde os primeiros anos de aprendizagem e continua me auxiliando sempre que possível para me desenvolver no trabalho e nos estudos.

Agradeço a minha companheira Izabela, que compreende os meus momentos de ausência em que tive que me dedicar à dissertação e me auxiliou no projeto de mestrado, com revisão dos textos e sugestões que melhoraram muito o entendimento das questões abordadas. Agradeço pelas discussões sobre os temas que me fizeram enxergar outras possibilidades que puderam ser integradas ao texto, o que enriqueceu consideravelmente a escrita.

Gostaria de saudar os colegas e estudantes do programa de Mestrado em Educação Tecnológica do Cefet-MG que me proporcionaram a oportunidade de debater e ampliar ideias. As trocas foram fundamentais para melhorar minha percepção da realidade e persistir na busca pelo aperfeiçoamento do sistema educacional brasileiro. Principalmente neste momento, final do ano de 2022, onde o sistema vem sofrendo ataques sucessivos pela administração federal, contar com professores e estudantes resistentes e ampliar os debates sobre a educação são ações fundamentais para superar esses tempos sombrios.

Agradeço também a todos os professores do CEFET-MG, especialmente do Mestrado em Educação Tecnológica que trabalham com dedicação e carinho para levar conhecimento e auxiliar os estudantes a ampliarem os pensamentos sobre o sistema educacional injusto e desigual brasileiro. A dedicação dos professores desta instituição é fundamental para transformar a situação educacional medíocre que a grande maioria da população do nosso país vive, ainda mais nos tempos atuais de aparente retrocesso educacional.

Por fim, agradeço à minha orientadora, a professora Sabina Maura Silva que me acolheu desde a entrevista para acesso ao curso de Mestrado e que, com todas as dificuldades

impostas pela pior pandemia dos últimos 100 anos, conseguiu me orientar mesmo à distância. Apesar das adversidades impostas pela falta de encontros presenciais em sala de aula, sempre se mostrou solícita e me auxiliou na construção do estudo que será apresentado nas páginas que se seguem. Agradeço a oportunidade de relembrar e testar os limites do meu pensamento sobre as influências profundas que Adam Smith realizou para o entendimento da economia mundial, bem como aprofundar sobre questões relativas à Economia Clássica, seus seguidores e críticos. Muito obrigado!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 7

CAPÍTULO I 10

ALGUNS CONCEITOS E CATEGORIAS FUNDAMENTAIS DO PENSAMENTO DE ADAM SMITH 10

1.1 O Contexto Intelectual de Adam Smith 10

1.2 O Iluminismo 10

1.3 O Iluminismo escocês e a filosofia moral 16

1.4 Natureza humana: individualismo e sociedade 19

1.5 A concepção de ser humano 19

1.6 A concepção de trabalho 22

1.7 A divisão do trabalho 23

CAPÍTULO II 30

EDUCAÇÃO E TRABALHO 30

EXCURSO 37

ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO 37

CONSIDERAÇÕES FINAIS 48

REFERÊNCIAS 50

INTRODUÇÃO

Este trabalho, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, insere-se na linha de pesquisa I- Fundamentos da Técnica, da Tecnologia e do Trabalho no âmbito da Educação Tecnológica: abordagens filosóficas, históricas e sociológicas.

O tema central do estudo é o pensamento do filósofo Adam Smith (1723-1790), a partir de suas principais obras – *A Teoria dos Sentimentos Morais* e *A Riqueza das Nações* visando explicitar a relação entre trabalho e educação, a partir das concepções, conceitos e categorias que sustentam o pensamento desse autor.

Considera-se que este trabalho se justifica em razão da relevância de Smith para a compreensão do modo como se relacionam a forma de produção capitalista e a formação dos indivíduos. Formação que pode ser compreendida em duplo sentido: geral, no que diz respeito à individualidade, e particular, relativa à da força de trabalho a ser mobilizada nos diferentes ramos da produção social. Assim, o tema trata das relações entre o desenvolvimento do capitalismo e a formação educativa dos indivíduos, em especial aquela de caráter escolar. Nesse sentido, esta dissertação volta-se a um tema de atualidade, particularmente considerando também a instituição na qual é apresentada, uma instituição de educação técnica e tecnológica em diferentes níveis e momentos de formação.

Adam Smith, filósofo escocês, é um dos teóricos fundadores da doutrina liberal, sendo o inaugurador da denominada Economia Política Clássica. Insere-se no contexto do Iluminismo, movimento intelectual do século XVIII originado

> de um contexto revolucionário, que é o que lhe conferiu o aspecto crítico pelo qual se definiu e constituiu. [...] no âmbito das Revoluções na Inglaterra do século XVII - a Puritana de 1640 e a Gloriosa de 1688 - é elaborado e consagrado um pensamento crítico, marcando decisivamente o século seguinte em toda a Europa" (Grespan, 2003, p. 19).

Grespan (2003, p. 15) adverte que "por Iluminismo não se pode entender um sistema coerente e homogêneo de pensamento, nem sequer com o mínimo de unidade para classificar uma "escola" filosófica". Esse caráter deriva das particularidades econômicas, sociais e políticas das regiões da Europa pelas quais o movimento se propagou. No que concerne à região que se refere diretamente ao autor objeto deste trabalho, Falcon (1991, p. 22) aponta que "*Iluminismo* propriamente dito, no caso das ilhas britânicas, só o iremos encontrar na *Escócia*, em Glasgow e Edimburgo". O mesmo autor esclarece que

> Na *Inglaterra* e *Escócia*, onde as condições políticas e sociais já traduziam na prática uma boa parte daquelas ideias e propostas que constituíam ainda objetos de desejo ou de projeto no contexto das "Luzes", *to enlighten* possui um sentido mais dirigido para as questões de natureza moral e econômica (Falcon, 1991, p. 14).

Adam Smith ocupou-se de ambas as questões. Em 1759, é publicada a *Teoria dos sentimentos morais ou Ensaio para uma análise dos princípios pelos quais os homens naturalmente julgam a conduta e o caráter, primeiro de seus próximos, depois de si mesmos*. Em 1776 vem a público *Uma investigação sobre a natureza e causas da Riqueza das Nações.* De acordo com Cerqueira (2008, p.71),

> o projeto de Adam Smith, e dos filósofos morais escoceses, consistiu em realizar para a filosofia moral e para os fenômenos sociais aquilo que Isaac Newton fizera no domínio da filosofia da natureza. Se o último desvelara as conexões ocultas que unem os vários fenômenos naturais, Smith pretendeu revelar os princípios que conectam e ordenam a vida em sociedade. [...]. Para ele, a tarefa da filosofia era explicar os vários fenômenos, quer naturais ou morais, a partir de princípios bem conhecidos ou provados, de modo a alcançar aquele prazer de "ver os fenômenos que considerávamos os mais inexplicáveis todos deduzidos de algum princípio (normalmente um princípio bem conhecido) e todos unidos em uma cadeia..."

O ponto de união entre as duas obras que tem destaque neste trabalho é a conexão atribuída por Smith entre a riqueza individual e a riqueza social, enfatizando o papel da educação para obtenção de ambas. Em *Teoria dos sentimentos morais (*1999, p. 265) Smith aponta que a busca dos meios para prover os cuidados consigo leva os indivíduos a busca da fortuna. Em *Riqueza das Nações*, defende que a riqueza geral se dá por meio do desenvolvimento das forças produtivas individuais, que, consequentemente, seriam responsáveis pelo desenvolvimento nacional como um todo. O espírito de busca da riqueza que mobiliza os indivíduos é o principal fundamento para que a nação consiga desenvolver suas forças produtivas e assim se desenvolver econômica e tecnologicamente. Segundo Smith, o trabalho é a fonte de riqueza, sendo a divisão do trabalho a mola propulsora do desenvolvimento econômico de uma nação, dado que expressa a diversidade de trabalhos e talentos. E é em relação à divisão do trabalho que a educação ganha importância no interior da explanação constante em *Riqueza das Nações.*

Assim, a presente dissertação tem por objetivo geral a tematização de Adam Smith quanto a importância da educação para o desenvolvimento social. Busca-se, também, de modo a demonstrar a importância de se pesquisar esse teórico do século XVIII no tempo atual, analisar, de modo sumário, a presença dos princípios defendidos por Smith na configuração da política educacional brasileira.

Assim, os objetivos específicos deste trabalho são:

1- Apresentar e discutir como Adam Smith tematiza:

a- a natureza humana;

b- o trabalho;

c- a divisão do trabalho;

d- a cooperação ampliada no trabalho industrial;

e- a relação entre desenvolvimento técnico e desenvolvimento social;

f- a relação entre trabalho e educação.

Esta pesquisa se configura como bibliográfica. As obras que constituem o centro da análise são as já referidas *A Riqueza das Nações* e *Teoria dos Sentimentos Morais*. Por meio de uma leitura imanente ou estrutural, foi feita uma análise de conteúdo, mostrando quais são os principais elementos conceituais e categoriais que o autor escocês mobiliza, bem como o modo sob o qual se articulam, ao tratar os temas que compõem as obras e que se ligam aos objetivos propostos.

Posto isso, este estudo se organiza do seguinte modo: o primeiro capítulo, após esta introdução, apresenta, sumariamente, o contexto intelectual de Adam Smith e alguns conceitos e categorias fundamentais do seu pensamento, como a concepção de ser humano e o comportamento socialmente adequado para o indivíduo se desenvolver, bem como do trabalho e da divisão do trabalho conforme apresentado por Smith. O segundo capítulo expõe a importância da educação dos trabalhadores, bem como o nível de escolarização preconizado à classe trabalhadora. Ao final desse capítulo, apresenta-se um excurso que objetiva mostrar, de modo panorâmico e breve, as influências do pensamento liberal no contexto educacional brasileiro. As considerações finais sintetizam os principais resultados alcançados a partir da análise das contribuições do filósofo escocês.

CAPÍTULO I
ALGUNS CONCEITOS E CATEGORIAS FUNDAMENTAIS DO PENSAMENTO DE ADAM SMITH

Neste capítulo serão apresentados alguns conceitos e categorias que expressam as concepções de Smith relativos à natureza humana e ao trabalho, constantes em *Teoria dos sentimentos morais* e *A Riqueza das Nações*, os quais estejam diretamente ligados aos objetivos propostos. Porém, não se trata de uma abordagem que explora todo o conteúdo tratado nas referidas obras, o que demandaria investigação e análises amplas, que excedem em muito os limites do presente trabalho. Assim, serão abordados conceitos e categorias basilares que configuram a tematização smithiana acerca do caráter dos indivíduos e suas relações com a sociedade.

Entretanto, antes, faz-se necessário abordar o contexto e as influências a partir dos quais se desenvolveu o pensamento smithiano.

1.1 O Contexto Intelectual de Adam Smith

Como já mencionado, Smith foi um filósofo de grande importância para a constituição do pensamento econômico capitalista. Suas contribuições são fundamentais para inaugurar um modo de compreensão acerca das relações que os seres humanos estabelecem para realizarem a cooperação produtiva.

As influências de filósofos iluministas, como Locke, Mandeville, Hume e Hutcheson, foram fundamentais para moldar o pensamento de Smith, bem como estimulá-lo a estabelecer suas próprias percepções sobre o funcionamento da sociedade. Porém, antes de apresentar tais influências, faz-se necessário expor resumidamente o contexto histórico e os fundamentos teóricos do Iluminismo.

1.2 O Iluminismo

Já foi aludido que o Iluminismo não constitui um movimento intelectual unívoco. Porém, há elementos conceituais que, a despeito das diferenças, constituem seus princípios fundamentais. São eles o naturalismo, o racionalismo, o liberalismo e o individualismo, os quais estão intrinsecamente relacionados.

Segundo Grespan (2003, p. 10) “o Iluminismo é aqui considerado já como uma reflexão sobre um processo revolucionário, ocorrido na Inglaterra do século XVII, que consagrou alguns princípios básicos para a filosofia política, moral e até da natureza”.

Foi, pois, na Inglaterra que ocorreu o primeiro golpe contra o absolutismo monárquico, um sistema político em que o poder se concentrava em torno do soberano. O processo de centralização do poder político, ocorrido na Europa a partir de finais do século XIV, originando os Estados nacionais, superou a fragmentação política característica da Idade Média, culminando no domínio e controle do poder estatal sobre as instâncias da vida social, inclusive a econômica, que se desloca da esfera privada para o âmbito público.

Conforme aponta Grespan (2003, p. 25-26),

> Além da monopolização da força militar e de coordenação administrativa, um dos instrumentos mais eficazes para realizar toda essa centralização de poder político e econômico foi a retomada do Direito Romano. Isso já vinha acontecendo desde o fim do período medieval no âmbito privado, do Direito Civil que reintroduzia instituições como a propriedade particular plena – caracterizada pelo direito de venda e não só de usufruto de um bem -, bem de acordo com as conveniências do comércio em expansão. Mas, em seguida, as exigências políticas do Estado moderno levaram a recuperar inclusive o Direito-Público dos romanos, baseado na concentração do poder na figura de um príncipe ou do senado.
>
> O desenvolvimento jurídico inevitável para adaptar as instituições antigas às necessidades do presente criou novos conceitos, dentre os quais talvez o mais importante tenha sido o de “soberania”, núcleo da obra *Da Republica* do francês Jean Bodin (1530-1596), publicada em 1576. O “soberano” não é obrigatoriamente o monarca, conforme o uso corriqueiro da palavra, mas o poder centralizado, absoluto, que se coloca *super omnia,* sobre todos. Ou seja, acima do nível particularista do domínio senhorial e da relativa autonomia urbana, há uma instância mais alta, para a qual converge todo o poder dentro de um território e que tem a tarefa de orná-lo.

O autor continua sua exposição, indicando que

> Na “soberania” a centralização política encontrou a categoria mais adequada para pensar-se e legitimar-se. Sua elaboração nos quadros do Direito Romano retomado, porém, teve de levar em consideração um outro marco legal importante na época, desenvolvido pelo menos desde o século XIII, o “jusnaturalismo”. Também derivada do pensamento jurídico romano, foi intensamente discutida pelos teólogos e filósofos medievais a doutrina de que, antes mesmo da vida política, já a natureza impõe aos homens um conjunto de leis cujo cumprimento define uma dimensão fundamental da existência, uma “justiça natural”. Na medida em que é fundamental, essa dimensão estabelece uma primeira forma de sociabilidade a qual a vida política deveria se conformar: as leis criadas pelo homem são posteriores as da natureza e não podem violá-las; se o fizerem, haverá um abuso condenável. Ora, na medida em que a natureza com suas leis e criação direta de Deus, a Igreja tem a incumbência de cuidar, para que não sucedam tais abusos, para que se realize o “naturalmente justo” (Grespan, 2003, p. 26).

Entretanto, a "partir do século XVI, o contexto da Reforma Protestante e das guerras religiosas altera esse quadro exatamente quando o conceito estratégico de "soberania" está em elaboração. Neste momento, não é mais a religião, cindida, que deve caber o papel de árbitro moral da política" (Grespan, 2003, p. 25). Assim,

> A concepção medieval de "direito natural" ressurge então nesta nova situação, parcialmente despojada de suas conotações teológicas. Trata-se agora de pensar se haveria uma sociabilidade possível sem o ordenamento civil, ou melhor se existiria sociedade sem o Estado garantindo e coordenando seu funcionamento. Recusar essa possibilidade afigurava-se como a atitude mais coerente com a definição da "soberania", que exigia a subordinação das formas mais elementares de poder, presentes em todas as relações sociais, ao nível mais elevado da esfera pública. E, de fato, os autores do século XVI se inclinavam a conceber o âmbito natural da humanidade *como uma situação de barbárie, em que seria impossível* existirem leis garantindo uma sociabilidade harmoniosa. E só o século seguinte que introduz um aspecto novo e crucial nesta questão.
>
> Com a obra do holandês Hugo Grotius (1583-1645), principalmente o seu *Do Direito da Guerra e da Paz,* de 1625, as relações sociais passam a ser definitivamente pensadas de acordo com o modelo jurídico do contrato, em que as pessoas se vinculam pela transferência mútua de suas propriedades, com obrigações e direitos recíprocos. Aqui, o indivíduo é a base da sociedade, antecedendo a esta, pois é pelo seu consentimento e pelo exercício da sua vontade que os acordos são firmados. Mais ainda, a propriedade pertence a sua individualidade e a constitui, sendo seu intercâmbio que define a forma básica do vínculo social: porque são proprietários, eles têm o direito de vender um bem, cedendo a outro o direito de usá-lo. Finalmente, na formulação de Grotius, há um tipo de sociabilidade anterior à instituição do Estado, operando pelas regras do contrato. Mas Grotius é ambíguo a respeito do estatuto dessa relação contratual, não definindo claramente se ela corresponde ou não a natureza humana, ou seja, até que ponto ela limita a soberania do Estado.
>
> Por essa ambivalência, sua obra originou interpretações diferentes, até conflitantes, com o filósofo inglês Thomas Hobbes (1588-1679) defendendo uma visão mais estrita da autoridade do soberano. Nas obras *Do Cidadão* e *O Leviatã,* publicadas em 1642 e 1651, respectivamente, Hobbes, parte da definição da relação social como contrato entre indivíduos, para em seguida demonstrar que no "estado natural" esses contratos seriam apenas virtuais, não havendo como impô-los definitivamente se uma das partes decidisse não o cumprir. Os interesses divergentes dos indivíduos os conduziriam a uma verdadeira "guerra de todos contra todos" que só cessaria mediante um acordo geral, pelo qual todos consentiriam em ceder seu direito ao uso da força a um poder único e central, justamente o soberano. Este seria estabelecido, assim, também por um contrato, com direitos e obrigações recíprocos entre ele e seus súditos; tal seria o "contrato social", mais tarde formulado por Rousseau (Grespan, 2003, p. 27-28).

Entretanto, diferentemente da formulação hobbesiana,

> especialmente no *Segundo Tratado do Governo Civil* de 1689, o também inglês John Locke (1632-1704) formula uma concepção política na qual a sociabilidade contratual seria efetivamente, e não só virtualmente, possível. Os indivíduos tenderiam a respeitar os acordos firmados no nível elementar

> de suas relações "naturais", sob as quais Locke compreende os laços familiares e o modo com que as famílias administram seus bens domésticos e os intercambiam umas com as outras, já definindo um nível básico de economia.
>
> Mas esse acordo é apenas possível, não inevitável. Podem também ocorrer conflitos que ponham em risco a sociedade "natural", tomando nulos os contratos e ameaçando a propriedade privada, que os contratos reconhecem e transferem mutuamente. Por isso é preciso instituir o Estado "civil" com suas leis e sua soberania, determinada, como em Hobbes, por um contrato de tipo social. Mas, diferentemente de Hobbes, como o "estado natural" é possível, ele constitui de fato uma esfera social que deve ser mantida, respeitada e garantida pelas leis civis. Mesmo depois de instituída a vida política, portanto, essa esfera permanece e, aliás, ela é a razão de ser da própria política. Mais ou menos como pensavam os jusnaturalistas medievais, as leis civis não poderiam violar as da natureza, sob pena de configurar um abuso, uma tirania da política. Na formulação de Locke, o Estado é realmente soberano, mas só no sentido de que não há poder particular acima dele; a sociabilidade primeira, dos laços familiares e, sublinhe-se, da economia, não pode ser invadida.
>
> Desta maneira, de um golpe Locke funda o liberalismo político e econômico. A propriedade privada é um "direito natural", bem como o são os contratos entre os indivíduos. O ordenamento jurídico não é instituído para permitir a própria existência desses contratos, como em Hobbes, mas simplesmente para garantir seu reconhecimento universal, de modo que não sejam ameaçados. Na teoria de Locke, por isso, o consentimento geral transfere ao soberano apenas o direito ao uso da força, mas não o de dispor das propriedades dos indivíduos e de interferir em seu comércio. O abuso de tal direito legitimaria a deposição e substituição do soberano – isto é, uma "revolução" (Grespan, 2003, p. 28-29).

Esse processo intelectual que culminou nas formulações de Hobbes e Locke se desenvolveu, na Inglaterra, em consonância com um processo revolucionário efetivo que, iniciado em 1640, completou-se em 1688, quando a Revolução Gloriosa encerrou o domínio da monarquia absoluta, impondo ao rei o poder do Parlamento.

No que concerne ao objeto deste trabalho, há que se destacar as proposições de Locke acerca da proeminência do âmbito civil sobre o político, da liberdade como direito natural e da concepção de indivíduo como proprietário privado por direito natural.

O Iluminismo também está diretamente associado à revolução científica ocorrida no século XVII, da qual decorre o racionalismo naturalista, um dos pressupostos básicos do Iluminismo (Falcon, 1991).

> A passagem à imanência, cada vez mais associada às ideias de "progresso" e de "civilização" (...) está presente nas sucessivas mudanças que então operam quanto à maneira de definir as relações entre o homem e a natureza, cuja contrapartida se acha na luta da igreja católica contra os avanços de "um novo espírito científico" que é o verdadeiro espírito da ciência moderna, expresso na concepção matemático-natural do mundo. Contra essa possibilidade de uma outra verdade distinta autônoma e imanente, os guardiães da verdade revelada assestaram suas baterias. Que o digam Giordano Bruno e Galileu Galilei!

> A afirmação da imanência, típica do racionalismo moderno, privilegiando a dialética homem-natureza, colocou em evidência o *paradigma naturalista,* fazendo da ideia de uma natureza auto-regulada, detentora de sua própria legalidade, a premissa necessária de todo o conhecimento científico.
>
> A secularização significou, até certo ponto, a essência do processo de passagem da transcendência à imanência no campo das teorias e práticas políticas, econômicas e sociais em geral. Neste sentido, a secularização pode ser identificada como a emancipação de cada um dos campos particulares do conhecimento, especialmente daqueles cujo objeto é o próprio homem, da tutela teológica e metafísica (Falcon, 1991, p. 32).

A posição de uma nova concepção de natureza, contraposta à visão tradicional de natureza finalística e teleológica, fez com que houvesse o avanço de uma visão imanentista, naturalista e antropocêntrica, de modo que, "ao longo desse embate produziu-se uma nova concepção de mundo e do homem, essencialmente terrena e humana, pautada pelos pressupostos da imanência, da racionalidade e da relação homem natureza como realidade essencial" (Falcon, 1991, p. 33). Disso decorre,

> no plano do *pensamento político*, as especulações sobre as origens da sociedade e do Estado e sobre a natureza do poder do príncipe e dos direitos dos súditos levam a uma espécie de compromisso entre a esfera da política, própria do Estado, e a esfera da liberdade de consciência, própria do súdito, afirmando então o binômio "público" (Estado) *versus* "privado" (indivíduo) (...) (Falcon, 1991, p. 35).

No que se refere à razão,

> O movimento mental das "Luzes" repousa no pressuposto do avanço constante, historicamente necessário, de uma racionalidade que pouco a pouco "ilumina" as sombras do erro e da ignorância. A *razão iluminista* apresenta-se aos seus adeptos como um instrumental crítico que se dirige a cada indivíduo naquilo que possui de mais íntimo e essencial – sua consciência racional de ser humano. Mais que convencer ou persuadir, com argumentos racionais, trata-se de trazer à tona, em cada um, essa capacidade ou essa essência racional comum a todos: *pensar por si mesmo* "sair da menoridade para a maioridade" tal é a palavra de ordem (Falcon, 1991, p. 37).

A demonstração científica da racionalidade do universo se assenta no paradigma físico-matemático, instituído a partir do século XVII, o qual

> Constitui a garantia de que existe uma identidade *essencial* entre o sujeito e o objeto do conhecimento: a racionalidade é imanente ao mundo e ao homem. Deriva daí o *otimismo* quanto às possibilidades da razão humana – ela pode apreender, reconhecendo-se, a razão universal. Daí as *consequências* básicas: existem leis que regem o existente, tais leis são racionais, logo, acessíveis à razão humana. O homem pode conhecer as leis que governam o mundo material e as próprias sociedades que ele criou, logo, conhecendo-se tais leis é possível construir uma sociedade adequada a elas e que, dada a

> natureza racional do próprio homem, será também a *melhor sociedade possível* para esse homem.
>
> O *modelo de racionalidade* típico do pensamento iluminista é aquele que o grande avanço das ciências na natureza, de *Galileu* a *Newton* havia fixado como verdade indiscutível. Os progressos da matemática e da física ali estavam, diante dos "filósofos", a demonstrar a verdade insofismável da racionalidade do universo. Existem "leis" ao mesmo tempo racionais, naturais e universais. Se assim é no mundo da natureza, por que não o deveria ser também no mundo dos homens? Se a razão que a tudo governa é a mesma, por que não se deveriam estar também a ela submetidas às instituições sociais? Eis, portanto, a grande tarefa do *Iluminismo:* fazer o balanço e a divulgação dos enormes progressos já alcançados pela razão teórica e prática (as ciências e as técnicas) e empreender a investigação das leis que dizem respeito diretamente ao homem – individual e social.
>
> O *paradigma físico-matemático*, então no seu apogeu, levou o racionalismo iluminista à naturalização do homem, isto é, da sociedade e da cultura. As instituições humanas então existentes apareciam à *razão iluminista* como criações irracionais incapazes de resistirem por mais tempo aos golpes da crítica racional. Cabe a essa última desvendar a inadequação de tais instituições à natureza racional do homem (Falcon, 1991, p. 39-40).

A razão, imanente ao universo e força natural humana, é a condição de possibilidade da verdadeira liberdade. "Tal liberdade só é possível através do conhecimento daquelas forças e tendências que regem o mundo e são responsáveis pela ordem e pelas leis universais" (Falcon, 1991, p. 41).

Um aspecto importante a ser destacado quanto às concepções de natureza e sua racionalidade imanente é a necessidade de se "aceitar o mundo tal como ele o é, em suas inevitáveis mazelas" (Falcon, 1991, p. 46), uma vez que

> a lógica que o rege, apesar de ainda não ser plenamente conhecida em muitos pormenores, é seguramente *racional*, daí ser de somenos importância o fato de existirem indivíduos infelizes ou miseráveis, pois, de alguma forma, funciona uma espécie de mecanismo que faz com que "os males de alguns se transformem no bem ou felicidade de muitos" assegurando-se assim o *equilíbrio* que é tão real nas sociedades humanas quanto no universo como um todo (Idem).

Isso constitui o aspecto axiologicamente negativo do entendimento da objetividade das leis da sociedade como uma forma objetiva natural como outra qualquer. A assimetria social propiciada pela convivência de riqueza e miséria, bem como os comportamentos dela advindos, são considerados efeitos inevitáveis da ordem natural do mundo, frente aos quais caberia, quando muito, tão somente a administração de seus graus.

Em síntese, a natureza é concebida como um conjunto de entes e relações movidos por forças imanentes. Tudo é natural: a natureza é o critério de verdade; a produção de riqueza é natural, seja por meio da terra (fisiocracia), seja pelo trabalho e pela interdependência humana (Smith e economistas clássicos); o ser humano é natural: tanto a

razão quanto os sentidos e os sentimentos são forças da natureza humana. Por isso, indagar pela natureza dos sentimentos morais e pela natureza do enriquecimento das nações, como o faz Smith (1759), é investigar, pois, os princípios – os elementos, a legalidade, as interrelações, naturalmente imanentes a esses objetos.

1.3 O Iluminismo escocês e a filosofia moral

A abordagem da filosofia de Adam Smith, exige, também, o delineamento do contexto intelectual no qual se desenvolveu. Assim, serão apresentados os filósofos e as questões que animavam o cenário iluminista inglês e escocês e que tiveram influência sobre a teoria de Smith. Por não serem o foco do trabalho, não serão utilizadas fontes primárias, mas as considerações de Cláudio Napoleoni e Hugo da Gama Cerqueira.

Conforme observa Cerqueira (2008, p. 62), "a filosofia moral proposta pelos escoceses pode ser entendida, em larga medida, como uma resposta ao desafio colocado por autores como Thomas Hobbes (1588-1679) e Bernard Mandeville (1670-1733)", filósofos que partilham a concepção de que os indivíduos são mobilizados a partir de seus interesses pessoais. A respeito de Mandeville, Cerqueira (2008, p.62) registra que

> A exemplo de Hobbes, mas adotando um tom muito mais provocativo, [...] argumentou que os homens não são naturalmente sociáveis ou benevolentes, mas que a motivação básica das ações humanas é a busca do interesse pessoal. Para ele, cada homem "é um composto de várias paixões", e "todas elas, na medida em que são provocadas e tornam-se predominantes, governam-no por seu turno, quer ele queira ou não" (Mandeville, 1988: 39). Sendo o homem naturalmente inclinado a buscar sua própria satisfação sem considerar os interesses dos demais, o estabelecimento da sociedade fica, então, na dependência de que, de um lado, o governo exerça o controle sobre os homens através da força e, de outro, que os homens sejam civilizados, isto é, convencidos eles mesmos a subjugar seus apetites, deixando de lado seu interesse privado para se preocupar com o interesse público.

Por sua vez, Napoleoni (2000, p. 35) afirma que

> A filosofia moral de Smith acha-se vinculada a uma linha de pensamento que na Inglaterra do séc. XVIII, nasce como reação ao *selfish system* de Hobbes, ou seja, a afirmação de um *estado natural* no qual cada comportamento humano somente possui como objetivo a mera autoconservação ou *egoísmo,* de cada indivíduo, e do qual, se alguma vez se tornar possível sua realização integral, decorreria uma guerra geral.

A reação à filosofia moral e política de Hobbes, substancialmente pessimista, por partir de uma concepção negativa da natureza humana, "realiza-se ao largo de uma curva de pensamento que apresenta Locke e Hume como pontos essenciais" (Napoleoni, 2000, p. 36).

No que se refere a Locke, diferentemente de Hobbes, "o estado natural é essencialmente bom e a existência de contrastes independente de uma perversidade natural dos homens, tendo a ver, isto sim, com uma espécie de avareza da natureza física" (Napoleoni, 2000, p. 36).

> O Estado se apresenta então, em Locke, não como a fonte da sociedade civil mas, sim, com a simples garantia de sua propriedade, ou seja, uma propriedade que *cada* ser humano pode conquistar através de seu próprio trabalho. Disso resulta inevitavelmente que alguns busquem conquistar sua própria posição usurpando-a aos demais e daí o perigo e o risco a que se submeteu a existência e a continuidade de uma sociedade civil que, embora encontre sua base autônoma de constituição na própria natureza dos homens, como se fosse abandonada a si mesmo deveria experimentar continuamente os limites impostos pela natureza física. O Estado se apresenta em Locke não como a fonte da sociedade civil, mas, ao invés disso, como a simples garantia de sua permanência ordenada, ou seja, como o órgão que com a utilização da força da lei pode fazer face a cada ameaça antepostas à propriedade permitindo o pleno desenvolvimento da ordem natural. (Napoleoni, 2000, p. 37).

Assim, conforme Locke, o Estado não aliena a liberdade dos indivíduos, configurando-se, ao contrário, como instrumento por meio do qual a liberdade pode se desenvolver plenamente (Napoleoni, 2000).

Napoleoni (2000, p. 37) chama a atenção para um aspecto da filosofia política de Locke que terá implicações no pensamento de Smith:

> torna-se inevitável, então, que na sociedade, tal como pensava Locke, devam existir, como fenômenos não eliminàveis, os excluídos cuja existência e posição podem justificar-se somente afirmando sua menor capacidade de conquista de uma propriedade por intermédio do trabalho. Em resumo: o sistema de Locke torna-se coerente apenas quando, ao lado da afirmação da bondade natural, se posiciona a afirmação (que neste pensador está implícita, embora clara) de uma desigualdade essencial natural. Essa desigualdade, precisamente por ser natural, é insuperável, sendo por isso inimaginável confiar-se ao estado a tarefa de superá-la: com Locke, o liberalismo inglês nasce como liberalismo de moldes rigorosamente burgueses.

Por sua vez, Francis Hutcheson (1694-1746), considerado o pai do Iluminismo escocês e mestre de Smith, opõe-se mais diretamente à Mandeville e à sua defesa do egoísmo (Cerqueira, 2008). Tal qual Hume, Hutcheson "também reivindica a originalidade do -sentimento moral- e, mostrando que todas as ações humanas podem ser referidas a dois objetivos reciprocamente independentes – isto é, o egoísmo e o altruísmo -, põe

implicitamente em evidência a presença de um dualismo profundo na estrutura psicológica dos homens" (Napoleoni, 2000, p. 39).

Quanto a David Hume (1711- 1776), compatriota e amigo de Smith, Napoleoni (2000, p. 38-39) aponta que

> a crítica à filosofia do egoísmo é feita [...] afirmando [...] a existência, na estrutura psicológica humana, de um "sentimento", diferente do egoísmo e irredutível a este, que leva cada um a desejar o que é bom no sentido óbvio de útil ou agradável para os demais, ou o que é útil para um desenvolvimento ordenado da convivência social.
>
> [...]Esse "sentimento", que se opõe ao egoísmo e que Hume designa como "benevolência", "sentido de humanidade", "simpatia", constitui, em primeiro lugar, a fonte de onde brotam os *juízos morais*, que são os juízos de aprovação para a virtude, ou seja, para tudo o que se afigura útil sob o duplo perfil individual e social; porém, em segundo lugar, constitui também a origem de um *comportamento* virtuoso, já que o sentimento de simpatia leva cada um a trabalhar para o bem dos demais, como a melhor forma de se conseguir um sistema de relações entre os homens que resulte vantajoso ao máximo para o próprio ser humano.

A apreciação socialmente positiva do egoísmo, conforme explica Napoleoni (2000, p. 41), é o que caracteriza o pensamento de Adam Smith:

> Com efeito, em Smith o problema dualismo psicológico apresenta-se, de qualquer forma, como o problema mais importante do discurso filosófico. O aspecto que mais nos interessa aqui, em seu *Teoria dos sentimentos morais*, é o fato de que Smith, após haver confirmado na utilidade, no sentido humeano, o fundamento da moralidade – e, daí, da simpatia, a origem do juízo e do comportamento moral -, individualiza uma zona do proceder humano na qual um comportamento correspondente ao objetivo egoísta justifica-se tomando por base o próprio princípio da utilidade: trata-se da esfera na qual ocorrem a formação e o desenvolvimento da riqueza, já que, quando um indivíduo se esforça por conseguir a maior vantagem pessoal na troca, vai mais além de sua própria vontade, de tal sorte que seja máxima a disponibilidade de bens para todos. O dualismo próprio da ética psicológica inglesa torna-se, assim, cristalizado e de certa forma também redimido, uma vez que a separação do comportamento humano em duas áreas, em uma das quais, a moral, a utilidade dos indivíduos e da sociedade é obtida através do exercício da simpatia, e em outra, a econômica, a mesma utilidade é obtida através do exercício do egoísmo poderia deixar antever a possibilidade de se evitar todo o conflito entre as duas faculdades. Os vícios a que Mandeville denominava "vícios privados", e que no mecanismo da produção e da troca seriam transformados em "virtudes públicas", para Smith não constituíam realmente vícios sequer no plano privado; tratava-se, isso sim, de tendências também positivas com a condição de que houvessem sido desenvolvidas em sua própria esfera.

Nesse sentido, continua Napoleoni (2000, p. 41-42), apresentando um aspecto fundamental do pensamento smithiano,

> Para que a positividade do egoísmo resulte operante, é necessária, ao menos, uma condição; essa condição é a de que ninguém, na busca de seu próprio

> interesse, impeça aos demais a obtenção de seus interesses – ou seja, é necessário que não ocorram prevaricações, sejam elas devidas a posições naturais de força ou privilégios institucionais. Nesse sentido, *A Riqueza das Nações* representa a tentativa sistemática de explicar de que modo, satisfeita a condição anterior, o livre desenvolvimento das forças individuais no terreno econômico dá lugar à constituição e ao desenvolvimento da sociedade econômica.

Assim, conclui Napoleoni (2000, p. 42),

> Pode-se afirmar, então, que se Hume representou na filosofia inglesa da atividade prática a conquista plena da autonomia da moralidade, Smith representou a aquisição da autonomia da atividade econômica, que veio a situar-se, com Smith, como verdadeiro fundamento da sociedade civil e, portanto, como o princípio da própria existência da realidade do Estado, na qual é essencialmente exigida a garantia das condições que são necessárias ao exercício ordenado da produção, da troca e do consumo. O liberalismo burguês de Locke é assim confirmado, ainda que a partir de uma fundamentação diversa de princípio.

Apresentado o quadro teórico no qual se desenvolveu a filosofia de Smith, passa-se, na sequência, à análise mais detida das principais concepções de Adam Smith que permitam a compreensão da relação por ele atribuída entre trabalho e educação.

1.4 Natureza humana: individualismo e sociedade

Este tópico apresenta algumas concepções de Smith relativas à natureza humana constantes em *Teoria dos sentimentos morais* e *Riqueza das Nações*, que estão diretamente ligadas aos objetivos propostos. Não se trata, portanto, de uma abordagem que explora todo o conteúdo tratado nas referidas obras, o que demandaria investigação e análises amplas, que excedem em muito os limites deste trabalho.

1.5 A concepção de ser humano

Os filósofos fundadores do Liberalismo desenvolveram suas teorizações tendo por base uma concepção de indivíduo, da qual decorrem as concepções de sociedade e Estado. De modo geral, partem da convicção de que os indivíduos são naturalmente determinados pelo auto-interesse, ou seja, são naturalmente egoístas. Entretanto, este individualismo natural não impede a vida social. Ao contrário, a vida social deve ser organizada de modo a permitir a autonomia dos indivíduos, portadores de direitos naturais inalienáveis, como o direito à vida, à liberdade e à propriedade, conforme afirma John Locke, no “Segundo Tratado sobre o Governo Civil”, publicado em 1690.

> Embora a terra e todas as criaturas inferiores sejam comuns a todos os homens, cada homem tem uma *propriedade* em sua própria *pessoa.* A esta ninguém tem direito algum além dele mesmo. O *trabalho* de seu corpo e a *obra* de suas mãos, pode-se dizer, são propriamente dele. Qualquer coisa que ele então retire do estado com que a natureza a proveu e deixou, mistura-a ele com o seu trabalho e junta-lhe algo que é seu, transformando-a em sua *propriedade (*Locke, 2005, p. 406-407. Grifos no original).

Como já apontado, referindo Napoleoni, há em Smith uma consideração positiva do egoísmo, havendo a compatibilização entre interesse individual e social. Conforme se lê em *Teoria dos sentimentos morais*,

> todo homem é primeiro e principalmente recomendado a seu próprio cuidado: e todo homem é certamente, em todos os aspectos, mais adequado e capaz de cuidar de si mesmo do que qualquer outra pessoa. Portanto, todo homem está muito mais profundamente interessado no que diz respeito imediatamente a si, do que no que diz respeito a outro homem qualquer (Smith, 1999, p. 274).

Nesse sentido, como afirma Cerqueira (2008, p. 75), "ele reconhece que o amor-próprio *(self-love)* é um princípio natural nos homens". Porém, as relações sociais se dão, porque,

> Por mais egoísta que se suponha o homem, evidentemente há alguns princípios em sua natureza que o fazem interessar-se pela sorte de outros, e considerar a felicidade deles necessária para si mesmo, embora nada extraia disso senão o prazer de assistir a ela. Dessa espécie é a piedade, ou compaixão, emoção que sentimos ante a desgraça dos outros, quer quando a vemos, quer quando somos levados a imaginá-la de modo muito vivo. É fato óbvio demais para precisar ser comprovado, que frequentemente ficamos tristes com a tristeza alheia; pois esse sentimento, bem como todas as outras paixões originais da natureza humana, de modo algum se limita aos virtuosos e humanitários, embora estes talvez a sintam com uma sensibilidade mais delicada. O maior rufião, o mais empedernido infrator das leis da sociedade, não é totalmente desprovido desse sentimento (Smith, 1999, p. 6).

Diz Smith que os indivíduos são naturalmente solidários, seja no infortúnio ou no prazer, solidariedade que decorre da capacidade natural de simpatia *(sympathy)*, sentimento pelo qual os indivíduos são empáticos, isto é, capazes de se colocarem na situação e compartilharem os sentimentos dos outros. Conforme esclarece Stewart (1999, p. XXIV-XXV), na Biografia Crítica que escreve a respeito de Smith,

> É apenas a partir de nossa própria experiência que podemos formar uma ideia sobre o que sucede, numa dada situação, no espírito de outra pessoa; e

> o único modo pelo qual podemos formar essa ideia é, supondo-nos em circunstâncias idênticas, imaginar como reagiríamos nesses casos.
>
> [...]
>
> A esse princípio de nossa natureza, que nos faz experimentar as situações de outros, e dividir com eles as paixões que essas situações tendem a despertar, o Sr. Smith dá o nome de *simpatia* ou *solidariedade*, palavras que emprega como sinônimos.

Nos próprios termos de Smith (1999, p.8),

> Piedade e compaixão são palavras que com propriedade denotam nossa solidariedade pelo sofrimento alheio. Simpatia, embora talvez originalmente sua significação fosse a mesma, pode agora ser usada, sem grande impropriedade, para denotar nossa solidariedade com qualquer paixão.

A simpatia é o princípio de todos os sentimentos morais (Stewart, 1999, p. XXIX) e, por conseguinte da relação indivíduo e sociedade. De acordo com o autor escocês, a natureza formou os homens para a bondade recíproca, "tão necessária para sua felicidade" (Smith, 1999, p. 282). Nesse sentido,

> É assim que o homem, que apenas pode subsistir em sociedade, foi adequado pela natureza à situação para a qual foi criado. Todos os membros da sociedade humana precisam da ajuda uns dos outros, e estão igualmente expostos a ofensas mútuas. Onde a ajuda necessária é reciprocamente provida pelo amor, gratidão, amizade e estima, a sociedade floresce e é feliz. Todos os seus diferentes membros estão atados entre si pelos agradáveis elos do amor e afeição, como se atraídos para um centro comum de bons serviços recíprocos.
>
> Mas, ainda que a ajuda necessária não seja provida por motivos tão generosos e desinteressados, ainda que entre os diferentes membros da sociedade não haja amor e afeto mútuos, a sociedade, embora menos feliz e agradável, não se dissolverá necessariamente, pois pode subsistir entre diferentes homens, como entre diferentes mercadores, por um senso de sua utilidade, sem qualquer amor ou afeto recíprocos. E embora nenhum homem que vive em sociedade deva obediência ou esteja atado a outro por gratidão, ainda assim é possível mantê-la por uma troca mercenária de bons serviços, segundo uma valoração acordada entre eles (Smith, 1999, p. 106).

A simpatia deveria ser a base do entendimento mútuo e da empatia entre os indivíduos. A doutrina da simpatia buscava produzir o entendimento mútuo entre as pessoas e, consequentemente, uma certa coesão social (Griswold Jr, 1999). De modo que os indivíduos são naturalmente interdependentes, necessitando uns dos outros para sua sobrevivência e prosperidade. Mesmo sob formas distintas de liames sociais, sejam os afetos, seja a utilidade, a sociedade e os indivíduos prosperam. Assim, ao ver de Smith, autointeresse e sociabilidade não são instâncias antagônicas, como, por exemplo, em Hobbes. Entretanto, esclarece Smith (1999, p. 107), "A sociedade poderá subsistir, ainda que não segundo a

condição mais confortável, sem beneficência, mas a prevalência da injustiça deverá destruí-la completamente". Assim, "A justiça [...] é o principal pilar que sustenta todo o edifício".

O indivíduo busca satisfazer suas necessidades para atendimento de seus interesses pessoais, em busca da própria sobrevivência e, consequentemente, dos demais membros da comunidade. O atendimento das necessidades individuais é benéfico para toda a sociedade, pois, uma vez que cada indivíduo busca satisfazer o bem para si mesmo, todos fazem o bem para si próprios, o que beneficia toda a sociedade. A interdependência social torna-se explícita nas análises de Smith sobre o trabalho e a produção da riqueza nacional, apresentadas a seguir.

1.6 A concepção de trabalho

O liberalismo clássico representado por Smith identifica que o trabalho é a principal fonte de geração de riqueza. O trabalho é identificado como um fator de produção, juntamente com a terra e o capital. O trabalho é, no entendimento de Smith, o principal fator de produção para a geração de riqueza de uma nação (Lisboa, 1956).

Não basta a uma nação ter abundância de terra, se não tiver pessoas competentes e capazes de trabalhar para obter a melhor produção possível proveniente do cultivo. Não basta a uma nação ter acúmulo de metais, se não tiver pessoas qualificadas para produzir e trocar bens e serviços livremente para elevar a riqueza da nação (Smith, 1996).

A riqueza das pessoas é determinada pela quantidade de trabalho que conseguem adquirir ou comandar, seja por si próprias, seja pela apropriação do trabalho de outras pessoas. O valor das mercadorias, na concepção smithiana, deve ser determinado pela quantidade de trabalho inserida na constituição do produto. Assim, seria determinado pelo valor de troca da mercadoria por outras. O trabalho deve ser a medida do valor de troca de todas as mercadorias. O preço das mercadorias está relacionado com o labor de conseguir tal produto ou o incômodo de produzi-lo. O trabalho, portanto, foi a primeira moeda original inventada pela humanidade. Nas palavras de Smith:

> Todo homem é rico ou pobre, de acordo com o grau em que consegue desfrutar das coisas necessárias, das coisas convenientes e dos prazeres da vida. Todavia, uma vez implantada plenamente a divisão do trabalho, são muito poucas as necessidades que o homem consegue atender com o produto de seu próprio trabalho. A maior parte delas deverá ser atendida com o produto do trabalho de outros, e o homem será então rico ou pobre, conforme a quantidade de serviço alheio que está em condições de encomendar ou comprar. Portanto, o valor de qualquer mercadoria, para a pessoa que a possui, mas não tenciona usá-la ou consumi-la ela própria, senão trocá-la por outros bens, é igual à quantidade de trabalho que essa mercadoria lhe dá

> condições de comprar ou comandar. Consequentemente, o trabalho é a medida real do valor de troca de todas as mercadorias.
>
> O preço real de cada coisa — ou seja, o que ela custa à pessoa que deseja adquiri-la — é o trabalho e o incômodo que custa a sua aquisição. O valor real de cada coisa, para a pessoa que a adquiriu e deseja tomá-la ou trocá-la por qualquer outra coisa, é o trabalho e o incômodo que a pessoa pode poupar a si mesma e pode impor a outros.
>
> O que é comprado com dinheiro ou com bens, é adquirido pelo trabalho, tanto quanto aquilo que adquirimos com o nosso próprio trabalho. Aquele dinheiro ou aqueles bens na realidade nos poupam este trabalho. Eles contêm o valor de uma certa quantidade de trabalho que permutamos por aquilo que, na ocasião, supomos conter o valor de uma quantidade igual. O trabalho foi o primeiro preço, o dinheiro de compra original que foi pago por todas as coisas. Não foi por ouro ou por prata, mas pelo trabalho, que foi originalmente comprada toda a riqueza do mundo; e o valor dessa riqueza, para aqueles que a possuem, e desejam trocá-la por novos produtos, é exatamente igual à quantidade de trabalho que essa riqueza lhes dá condições de comprar ou comandar. (Smith, 1996, v. I, p. 87).

1.7 A divisão do trabalho

Uma vez determinado que o trabalho é a origem da riqueza, pelo qual são supridas todas as necessidades da vida, Adam Smith precisa determinar como isto se dá nas próprias economias das nações Assim, no que se refere às nações, o **“**trabalho anual de cada nação constitui o fundo que originalmente lhe fornece todos os bens necessários e os confortos materiais que consome anualmente.” (Smith, 1996, v. I, p. 59).

A Riqueza das Nações, quando aborda temas relacionados à produção e tecnologia, dedica uma importante contribuição sobre a divisão do trabalho. Nessa análise são apresentados diversos exemplos de eficiência produtiva. Smith era a voz dominante nesse debate (Berry, 1997).

A produção da riqueza está diretamente ligada à expansão das forças produtivas do trabalho. Quanto mais desenvolvidas, maior será o produto socialmente obtido. Assim, diferentemente das “nações selvagens de caçadores e pescadores” (Smith, 1996, v. I, p. 58),

> entre nações civilizadas e prósperas, embora grande parte dos cidadãos não trabalhe, muitos deles, com efeito, consomem a produção correspondente a 10 ou até 100 vezes a que é consumida pela maior parte dos que trabalham — a produção resultante de todo o trabalho da sociedade é tão grande, que todos dispõem, muitas vezes, de suprimento abundante, e um trabalhador, mesmo o mais pobre e de baixa posição, se for frugal e laborioso, pode desfrutar de uma porção maior de bens necessários e confortos materiais, do que aquilo que qualquer selvagem pode adquirir (Idem).

O aumento e aperfeiçoamento das forças produtivas do trabalho “e a maior parte da habilidade, destreza e bom senso com os quais o trabalho é em toda parte dirigido ou

executado, parecem ter sido resultados da divisão do trabalho" (Smith, 1996, v. I, p. 65). Divisão do trabalho é uma categoria central no pensamento smithiano e diz respeito à especialização, ao parcelamento das atividades. Quanto mais especializado, mais parcelado, maior a produtividade do trabalho. Tomando como exemplo a divisão de tarefas em uma fábrica de alfinetes, Smith aponta que para exercer o ofício do alfineteiro,

> Um operário não treinado para essa atividade (que a divisão do trabalho transformou em uma indústria específica) nem familiarizado com a utilização das máquinas ali empregadas (cuja invenção provavelmente também se deveu à mesma divisão do trabalho), dificilmente poderia talvez fabricar um único alfinete em um dia, empenhando o máximo de trabalho; de qualquer forma, certamente não conseguirá fabricar vinte. Entretanto, da forma como essa atividade é hoje executada, não somente o trabalho todo constitui uma indústria específica, mas ele está dividido em uma série de setores, dos quais, por sua vez, a maior parte também constitui provavelmente um ofício especial. Um operário desenrola o arame, um outro o endireita, um terceiro o corta, um quarto faz as pontas, um quinto o afia nas pontas para a colocação da cabeça do alfinete; para fazer uma cabeça de alfinete requerem-se 3 ou 4 operações diferentes; montar a cabeça já é uma atividade diferente, e alvejar os alfinetes é outra; a própria embalagem dos alfinetes também constitui uma atividade independente. Assim, a importante atividade de fabricar um alfinete está dividida em aproximadamente 18 operações distintas (...) (Smith, 1996, v. I, p. 66).

Observando uma pequena manufatura de alfinetes, em que dez pessoas trabalhando na produção conseguiam produzir mais de 48 mil alfinetes por dia, Smith conclui que,

> Por conseguinte, essas 10 pessoas conseguiam produzir entre elas mais do que 48 mil alfinetes por dia. Assim, já que cada pessoa conseguia fazer 1/10 de 48 mil alfinetes por dia, pode-se considerar que cada uma produzia 4 800 alfinetes diariamente. Se, porém, tivessem trabalhado independentemente um do outro, e sem que nenhum deles tivesse sido treinado para esse ramo de atividade, certamente cada um deles não teria conseguido fabricar 20 alfinetes por dia, e talvez nem mesmo 1, ou seja: com certeza não conseguiria produzir a 240ª parte, e talvez nem mesmo a 4 800ª parte daquilo que hoje são capazes de produzir, em virtude de uma adequada divisão do trabalho e combinação de suas diferentes operações. (Smith, 1996, v. I, p.66).

De modo que, "Em qualquer outro ofício e manufatura, os efeitos da divisão do trabalho são semelhantes aos que se verificam nessa fábrica insignificante embora em muitas delas o trabalho não possa ser tão subdividido, nem reduzido a uma simplicidade tão grande de operações" (Smith, 1996, v.1, p. 66), como ocorre, por exemplo, nos ofícios próprios à agricultura. Mas, assevera Smith (idem),

> A divisão do trabalho, na medida em que pode ser introduzida, gera, em cada ofício, um aumento proporcional das forças produtivas do trabalho. A diferenciação das ocupações e empregos parece haver-se efetuado em

> decorrência dessa vantagem. Essa diferenciação, aliás, geralmente atinge o máximo nos países que se caracterizam pelo mais alto grau da evolução, no tocante ao trabalho e aprimoramento; o que, em uma sociedade em estágio primitivo, é o trabalho de uma única pessoa, é o de várias em uma sociedade mais evoluída.

O filósofo escocês considera que

> Esse grande aumento da quantidade de trabalho que, em consequência da divisão do trabalho, o mesmo número de pessoas é capaz de realizar, é devido a três circunstâncias distintas: em primeiro lugar, devido à maior destreza existente em cada trabalhador; em segundo, à poupança daquele tempo que, geralmente, seria costume perder ao passar de um tipo de trabalho para outro; finalmente, à invenção de um grande número de máquinas que facilitam e abreviam o trabalho, possibilitando a uma única pessoa fazer o trabalho que, de outra forma, teria que ser feito por muitas.
>
> Em primeiro lugar, vejamos como o aprimoramento da destreza do operário necessariamente aumenta a quantidade de serviço que ele pode realizar; a divisão do trabalho, reduzindo a atividade de cada pessoa a alguma operação simples e fazendo dela o único emprego de sua vida, necessariamente aumenta muito a destreza do operário.
>
> Em segundo lugar, a vantagem que se aufere economizando o tempo que geralmente se perderia no passar de um tipo de trabalho para o outro é muito maior do que à primeira vista poderíamos imaginar. É impossível passar com muita rapidez de um tipo de trabalho para outro, porque este é executado em lugar diferente e com ferramentas muito diversas.
>
> Em terceiro — e último lugar — precisamos todos tomar consciência de quanto o trabalho é facilitado e abreviado pela utilização de máquinas adequadas. É desnecessário citar exemplos. Limitar-me-ei, portanto, a observar que a invenção de todas essas máquinas que tanto facilitam e abreviam o trabalho parece ter sua origem na divisão do trabalho (Smith, 1996, v. I, p. 68).

Quanto esse último fator, observa que

> As pessoas têm muito maior probabilidade de descobrir com maior facilidade e rapidez métodos para atingir um objetivo quando toda a sua atenção está dirigida para esse objeto único, do que quando a mente se ocupa com uma grande variedade de coisas. Mas, em consequência da divisão do trabalho, toda a atenção de uma pessoa é naturalmente dirigida para um único objeto muito simples. Eis por que é natural podermos esperar que uma ou outra das pessoas ocupadas em cada setor de trabalho específico logo acabe descobrindo métodos mais fáceis e mais rápidos de executar seu trabalho específico, sempre que a natureza do trabalho comporte tal melhoria. Grande parte das máquinas utilizadas nas manufaturas em que o trabalho está mais subdividido constituiu originalmente invenções de operários comuns, os quais, com naturalidade, se preocuparam em concentrar sua atenção na procura de métodos para executar sua função com maior facilidade e rapidez, estando cada um deles empregado em alguma operação muito simples (Smith, 1996, v. I, p. 69).

Entretanto, o desenvolvimento e aperfeiçoamento de máquinas também se deveu ao

> engenho dos fabricantes das máquinas, quando a fabricação de máquinas passou a constituir uma profissão específica; alguns desses aperfeiçoamentos foram obra de pessoas denominadas filósofos ou pesquisadores, cujo ofício não é fazer as coisas, mas observar cada coisa, e que, por essa razão, muitas vezes são capazes de combinar entre si as forças e poderes dos objetos mais distantes e diferentes (Smith, 1996, v. I, p.70).

E aponta que

> Com o progresso da sociedade, a filosofia ou pesquisa torna-se, como qualquer ofício, a ocupação principal ou exclusiva de uma categoria específica de pessoas. Como qualquer outro ofício, também esse está subdividido em grande número de setores ou áreas diferentes, cada uma das quais oferece trabalho a uma categoria especial de filósofos; e essa subdivisão do trabalho filosófico, da mesma forma como em qualquer outra ocupação, melhora e aperfeiçoa a destreza e proporciona economia de tempo. Cada indivíduo torna-se mais hábil em seu setor específico, o volume de trabalho produzido é maior, aumentando também consideravelmente o cabedal científico (Smith, 1996, v. I, p. 70).

A divisão do trabalho promove a produção de excedente, ampliando, assim, a cooperação social:

> É a grande multiplicação das produções de todos os diversos ofícios — multiplicação essa decorrente da divisão do trabalho — que gera, em uma sociedade bem dirigida, aquela riqueza universal que se estende até as camadas mais baixas do povo. Cada trabalhador tem para vender uma grande quantidade do seu próprio trabalho, além daquela de que ele mesmo necessita; e pelo fato de todos os outros trabalhadores estarem exatamente na mesma situação, pode ele trocar grande parte de seus próprios bens por uma grande quantidade, ou — o que é a mesma coisa — pelo preço de grande quantidade de bens desses outros. Fornece-lhes em abundância aquilo de que carecem, e estes, por sua vez, com a mesma abundância, lhe fornecem aquilo de que ele necessita; assim é que em todas as camadas da sociedade se difunde uma abundância geral de bens (Smith, 1996, v. I, p. 70).

Assim, considerando, segundo a lógica interna de uma produtividade imediata, a gama de indivíduos e a variedade dos trabalhos envolvidos no atendimento das necessidades sociais, Smith conclui que

> sem a ajuda e cooperação de muitos milhares não seria possível prover às necessidades, nem mesmo de uma pessoa de classe mais baixa de um país civilizado, por mais que imaginemos — erroneamente — é muito pouco e muito simples aquilo de que tais pessoas necessitam (Smith, 1996, v. I, p. 70).

A divisão do trabalho não é, conforme Smith, originariamente,

> o efeito de uma sabedoria humana qualquer, que preveria e visaria esta riqueza geral à qual dá origem. Ela é a consequência necessária, embora muito lenta e gradual, de uma certa tendência ou propensão existente na

> natureza humana que não tem em vista essa utilidade extensa, ou seja: a propensão a intercambiar, permutar ou trocar uma coisa pela outra (Smith, 1996, v. I, p. 73).

Advertindo que não pertence ao âmbito de sua investigação indagar se essa propensão ao intercâmbio é "simplesmente um dos princípios originais da natureza humana, sobre o qual nada mais restaria a dizer, ou se — como parece mais provável — é uma consequência necessária das faculdades de raciocinar e falar" (Smith, 1996, v. I, p.73), pondera que, "De qualquer maneira, essa propensão encontra-se em todos os homens, não se encontrando em nenhuma outra raça de animais, que não parecem conhecer nem essa nem qualquer outra espécie de contratos" (Idem).

Essa propensão ao intercâmbio se deve ao fato de, na sociedade civilizada, os indivíduos necessitarem "da ajuda e cooperação de grandes multidões" (Smith, 1996, V. I, p. 74). Entretanto, a interdependência não se deve à benevolência, mas ao amor-próprio de cada um. Apresenta-se, aqui, novamente, a positividade que Smith confere ao egoísmo, conforme aludido por Napoleoni, referido no capítulo 1 deste trabalho. Nas palavras do filósofo escocês, o indivíduo

> terá maior probabilidade de obter o que quer, se conseguir interessar a seu favor dos outros, mostrando-lhes que é vantajoso para eles fazer-lhe ou dar-lhe aquilo de que ele precisa. É isto o que faz toda pessoa que propõe um negócio a outra. Dê-me aquilo que eu quero, e você terá isto aqui, que você quer — esse é o significado de qualquer oferta desse tipo; e é dessa forma que obtemos uns dos outros a grande maioria dos serviços de que necessitamos. Não é da benevolência do açougueiro, do cervejeiro ou do padeiro que esperamos nosso jantar, mas da consideração que eles têm pelo seu próprio interesse. Dirigimo-nos não à sua humanidade, mas à sua autoestima, e nunca lhes falamos das nossas próprias necessidades, mas das vantagens que advirão para eles. Ninguém, a não ser o mendigo, sujeita-se a depender sobretudo da benevolência dos semelhantes. Mesmo o mendigo não depende inteiramente dessa benevolência. Com efeito, a caridade de pessoas com boa disposição lhe fornece tudo o de que carece para a subsistência. Mas embora esse princípio lhe assegure, em última análise, tudo o que é necessário para a sua subsistência, ele não pode garantir-lhe isso sempre, em determinados momentos em que precisar. A maior parte dos desejos ocasionais do mendigo são atendidos da mesma forma que os de outras pessoas, através de negociação, de permuta ou de compra. Com o dinheiro que alguém lhe dá, ele compra alimento. A roupa velha que um outro lhe dá, ele a troca por outras roupas velhas que lhe servem melhor, por moradia, alimento ou dinheiro, com o qual pode comprar alimento, roupas ou moradia, conforme tiver necessidade (Smith, 1996, v. I, p. 74).

Smith explica como, originalmente, a propensão à troca gera a divisão do trabalho:

> Em uma tribo de caçadores ou pastores, por exemplo, uma determinada pessoa faz arcos e flechas com mais habilidade e rapidez do que qualquer outra. Muitas vezes trocá-los-á com seus companheiros, por gado ou por carne de caça; considera que, dessa forma, pode conseguir mais gado e mais

> carne de caça do que conseguiria se ele mesmo fosse à procura deles no campo. Partindo pois da consideração de seu interesse próprio, resolve que o fazer arcos e flechas será sua ocupação principal, tornando-se uma espécie de armeiro. Um outro é particularmente hábil em fazer o madeiramento e as coberturas de suas pequenas cabanas ou casas removíveis. Ele está habituado a ser útil a seus vizinhos dessa forma, os quais o remuneram da mesma maneira, com gado e carne de caça, até que, ao final, acaba achando interessante dedicar-se inteiramente a essa ocupação, e tornar-se uma espécie de carpinteiro dedicado à construção de casas. Da mesma forma, um terceiro torna-se ferreiro ou apascentador de gado, um quarto se faz curtidor ou preparador de peles ou couros, componente primordial da roupa dos silvícolas. E dessa forma, a certeza de poder permutar toda a parte excedente da produção de seu próprio trabalho que ultrapasse seu consumo pessoal estimula cada pessoa a dedicar-se a uma ocupação específica, e a cultivar e aperfeiçoar todo e qualquer talento ou inclinação que possa ter por aquele tipo de ocupação ou negócio (Smith, 1996, v. I, p. 74-75).

Uma importante constatação de Smith deve ser ressaltada. Segundo ele, "a grande diferença de habilidade que distingue entre si pessoas de diferentes profissões (...) em muitos casos não é tanto a causa, mas antes o efeito da divisão do trabalho" (Smith, 1996, v. I, p. 75). Nesse sentido, prossegue, "A diferença entre as personalidades mais diferentes, entre um filósofo e um carregador comum da rua, por exemplo, parece não provir tanto da natureza, mas antes do hábito, do costume, da educação ou formação" (idem). Ou seja, para Smith, a distinção entre os indivíduos é, principalmente, social. Nesse sentido, atribui à educação importante papel na diferenciação dos indivíduos, uma vez que, assevera, "Muitos grupos de animais, todos reconhecidamente da mesma espécie, trazem de nascença uma diferença de 'índole' muito maior do que aquela que se verifica entre as pessoas, anteriormente à aquisição de hábitos e à educação" (Smith, 1996, v. I, p. 75). Na sequência, esclarece que

> Por natureza, a diferença entre um filósofo e um carregador de rua, no tocante ao caráter básico e à disposição, não representa sequer 50% da diferença que existe entre um mastim e um galgo, ou entre um galgo e um *spaniel*, ou entre este último e um cão pastor. Entretanto, esses tipos de animais, embora sendo da mesma espécie, dificilmente têm qualquer utilidade uns em relação aos outros. A força do mastim não se beneficia em nada da velocidade ou rapidez do galgo ou da sagacidade do *spaniel* ou da docilidade do cão pastor. Os efeitos provenientes dessas diferenças de "índole" e talentos, por falta da faculdade ou propensão à troca, não são capazes de formar um patrimônio comum, e não contribuem o mínimo para o melhor atendimento das necessidades da espécie. Cada animal, individualmente, continua obrigado a ajudar-se e defender-se sozinho, não dependendo um do outro, não auferindo vantagem alguma da variedade de talentos com a qual a natureza distinguiu seus semelhantes (Idem).

Porém, em razão da sociabilidade,

> Ao contrário, entre os homens, os caracteres e as habilidades mais diferentes são úteis uns aos outros; as produções diferentes e dos respectivos talentos e habilidades, em virtude da capacidade e propensão geral ao intercâmbio, ao escambo e à troca, são como que somados em um cabedal comum, no qual cada um pode comprar qualquer parcela da produção dos talentos dos outros, de acordo com suas necessidades (Smith, 1996, v. I, p. 75).

Portanto, a disposição ao intercâmbio "gera essa diferença de talentos, tão notável entre pessoas de profissões diferentes, [e] da mesma forma, é essa mesma propensão que faz com que a diferença seja útil" (Smith, 1996, v. I, p. 75) socialmente.

A partir do exposto, cabe interrogar: se a distinção entre os indivíduos é principalmente social e se a divisão do trabalho deriva de uma propensão natural e gera, entre seus benefícios, a criação de um cabedal social de talentos, como Smith tematiza a estratificação social, que engendra a participação desigual dos indivíduos no âmbito da produção e, por consequência, a apropriação desigual da riqueza socialmente produzida? As premissas à resposta a essa questão serão apresentadas no capítulo seguinte, em que se tratará da visão smithiana sobre a educação.

CAPÍTULO II
EDUCAÇÃO E TRABALHO

Adam Smith considera a educação como fator de distinção entre os indivíduos. Segundo ele, as diferenças entre um filósofo e um simples carregador, exemplo já referido, manifestam-se a partir do momento em que passam a se envolverem com determinadas ocupações. Assim,

> Ao virem ao mundo, e durante os seis ou oito primeiros anos de existência, talvez fossem muito semelhantes entre si, e nem seus pais nem seus companheiros de folguedo eram capazes de perceber nenhuma diferença notável. Em torno dessa idade, ou logo depois, começam a engajar-se em ocupações muito diferentes. Começa-se então a perceber a diferença de talentos, sendo que esta diferenciação vai-se ampliando gradualmente, até que, ao final, o filósofo dificilmente se disporá a reconhecer qualquer semelhança (Smith, 1996, v. I, p. 76).

Conforme já foi exposto, a divisão do trabalho é responsável pelo desenvolvimento de talentos distintos e dela derivam, também, a quantidade e qualidade da educação, as quais determinam em relação direta o valor de um produto e a remuneração do trabalho. A principal instituição discutida por Adam Smith em suas obras é a educação (McLean, 2006). A educação é investimento – de tempo e recursos – que deverá ser recompensado, posteriormente, por meio do lucro obtido com a remuneração à altura da qualificação do trabalho realizado.

> Quando se instala uma máquina cara, deve-se esperar que o trabalho extraordinário a ser executado por ela antes que se desgaste permita recuperar o capital nela investido, no mínimo com o lucro normal. Uma pessoa formada ou treinada a custo de muito trabalho e tempo para qualquer ocupação que exija destreza e habilidade extraordinárias pode ser comparada a uma dessas máquinas dispendiosas. Espera-se que o trabalho que essa pessoa aprende a executar, além de garantir-lhe o salário normal de um trabalho comum, lhe permita recuperar toda a despesa de sua formação, no mínimo com os lucros normais de um capital do mesmo valor. E isso deve acontecer dentro de um prazo razoável, levando-se em conta a duração muito incerta da vida humana, da mesma forma como se leva em conta a durabilidade mais certa da máquina.
>
> A diferença entre os salários do trabalho qualificado e os do trabalho comum está fundada nesse princípio (Smith, 1996, v. I, p.149).

De modo que, continua Smith,

> A política europeia considera o trabalho de todos os mecânicos, artífices e operários de manufaturas como trabalho qualificado, e o de todos os trabalhadores do campo como trabalho comum. Parece supor que o trabalho

> dos primeiros é de natureza mais exata e mais delicada que o dos segundos. (...). Eis por que as leis e costumes da Europa, para qualificar uma pessoa a executar um determinado tipo de trabalho, impõem a necessidade de uma aprendizagem, embora com rigor diferente conforme os lugares. (...). É pois razoável que, na Europa, os salários dos mecânicos, artífices e operários de manufaturas sejam algo mais altos que os dos trabalhadores comuns. Realmente o são; e seus ganhos maiores fazem com que, na maioria dos lugares, sejam considerados como uma categoria superior de pessoas.
>
> A formação para as artes inventivas e para as profissões liberais é ainda mais cansativa e dispendiosa. Em consequência disso, a remuneração de pintores e escultores, de advogados e médicos deve ser muito superior, e realmente o é (Smith, 1996, v. I, p. 149-150).

Entretanto, em seu entendimento, não se deve, por isso, expandir a educação àqueles que não têm condições de arcar com os investimentos requeridos, já que isso gera a concorrência e a consequente desvalorização da remuneração. Por isso, Smith critica as iniciativas caritativas de educação:

> Tem-se atribuído tamanha importância a que seja educado um número adequado de jovens para certas profissões, que às vezes o público ou a piedade dos fundadores privados tem estabelecido muitos pensionatos, escolas, bolsas de estudo etc. para essa finalidade — o que faz com que a essas profissões acorra um número de pessoas muito maior do que os que normalmente as abraçariam. Em todos os países cristãos, creio que a formação da maior parte dos eclesiásticos é paga dessa forma. Pouquíssimos são totalmente formados às próprias expensas. Acontece então que a educação longa, cansativa e dispendiosa desses elementos nem sempre lhes proporcionará uma remuneração conveniente, uma vez que a igreja está cheia de pessoas que, para conseguir emprego, estão dispostas a aceitar uma remuneração inferior àquela à qual lhes daria direito a formação que tiveram; dessa forma, a concorrência dos pobres sempre absorve e desvia a remuneração dos ricos (Smith, 1996, v. I, p. 174).

Pela mesma razão, não recomenda a expansão da educação com custeio público:

> Em profissões nas quais não existem benefícios, tais como o Direito e a Medicina, se um contingente igual de pessoas fosse formado às expensas públicas, a concorrência logo cresceria a tal ponto que a remuneração pecuniária desses profissionais baixaria muito; poder-se-ia chegar à situação de que já não valeria a pena os pais formarem um filho às suas custas para essa profissão. Os meninos e rapazes ficariam então inteiramente abandonados à formação dada pelos institutos de caridade e devido ao grande número e às necessidades, teriam que contentar-se com uma remuneração muito miserável, para degradação completa das profissões do Direito e da Medicina, hoje tão respeitadas (Smith, 1996, v. I, p. 175).

Essa desvalorização já ocorre, conforme Smith, com a profissão dos professores:

> A estirpe, não próspera, das pessoas comumente chamadas homens de letras está hoje mais ou menos na mesma situação em que estariam os advogados e os médicos, na hipótese que acabamos de apontar. Na maior parte da Europa, a maioria desses letrados foram educados para a Igreja, porém foram

> impedidos de abraçar as ordens sacras por motivos diversos. Por isso, geralmente foram formados às expensas públicas, e o seu número em toda parte é tão grande, que a remuneração financeira de seu trabalho geralmente é miserável.
>
> Antes da invenção da imprensa, a única ocupação na qual uma pessoa de letras podia empregar seus talentos era a de professor público ou particular, ou seja, transmitindo a outros os conhecimentos curiosos e úteis por ele previamente adquiridos; esse é ainda um ofício certamente mais digno, mais útil e, de modo geral até mais rendoso do que o ofício de livreiro, profissão essa gerada pela invenção da imprensa. O tempo e o estudo, o talento, o conhecimento e a aplicação necessários para qualificar um eminente mestre de ciências são no mínimo iguais aos exigidos para formar os grandes advogados e médicos. No entanto, a remuneração costumeira do professor ilustre não tem proporção alguma com a do advogado ou a do médico; isso porque a profissão de professor está apinhada de pobres formados às expensas do público, ao passo que entre os advogados e médicos são muito poucos os que não se tenham formado às próprias custas. Todavia, a remuneração costumeira dos professores públicos e particulares seria sem dúvida ainda menor, se não se tivesse excluído do mercado a concorrência daqueles letrados ainda mais pobres, que escrevem apenas para ganhar o pão. Antes da invenção da imprensa, os termos "letrado" e "mendigo" parecem ter sido mais ou menos sinônimos. Ao que parece, os reitores das universidades muitas vezes outorgavam a seus professores e alunos licença para mendigar.
>
> Nos tempos antigos, antes de se estabelecerem quaisquer instituições de caridade para a formação de pobres para essas profissões de letrados, parece ter sido muito melhor a remuneração paga aos professores ilustres (Smith, 1996, v. I, p. 175-176).

Também no que se refere aos professores, Smith dirige duras críticas aos que são remunerados com recursos públicos. Segundo ele, "Em toda profissão, o empenho da maior parte dos que a exercem é sempre proporcional à necessidade de que estes têm de demonstrar aquele empenho" (Smith, 1996, v. II, p. 228). Porém,

> As dotações concedidas a escolas e colégios necessariamente diminuíram, em menor ou maior grau, a necessidade de os professores se aplicarem em sua profissão. Sua subsistência, na medida em que provém de seus salários, tem provindo evidentemente de um fundo que independe totalmente do sucesso e da reputação que conseguem em suas ocupações especializadas (Smith, 1996, v. II, p. 229).

De modo que "a diligência dos professores públicos é mais ou menos deturpada pelas circunstâncias que os tornam mais ou menos independentes de seu sucesso e de sua reputação em suas respectivas profissões" (Smith, 1996, v. II, p. 242), na medida em que têm seus proventos garantidos, independentemente da qualidade de seu trabalho.

Entretanto, Smith indaga: "não deverá o Estado dispensar nenhuma atenção à educação das pessoas? Ou, se alguma atenção deve dispensar, quais são as matérias que deve reconhecer, nas diversas categorias da população? E de que maneira as deverá reconhecer?"

(Smith, 1996, v. II, p. 243). Defende, então, a necessidade de se educar, com recursos públicos, os trabalhadores, pois

> Em alguns casos, o estado da sociedade necessariamente leva a maior parte dos indivíduos a situações que naturalmente lhes dão, independentemente de qualquer atenção por parte do Governo, quase todas as capacidades e virtudes exigidas por aquele estado e que talvez ele possa admitir. Em outros casos, o estado da sociedade não oferece a maioria dos indivíduos em tais situações, sendo necessária certa atenção do Governo para impedir a corrupção e degeneração quase total da maioria da população (Smith, 1996, v. II, p. 243-244).

No atinente especificamente à educação dos trabalhadores, conquanto o desenvolvimento advindo da crescente divisão do trabalho, Smith chama a atenção para uma consequência negativa, no que se refere aos trabalhos pouco complexos:

> Com o avanço da divisão do trabalho, a ocupação da maior parte daqueles que vivem do trabalho, isto é, da maioria da população, acaba restringindo-se a algumas operações extremamente simples, muitas vezes a uma ou duas. Ora, a compreensão da maior parte das pessoas é formada pelas suas ocupações normais. O homem que gasta toda sua vida executando algumas operações simples, cujos efeitos também são, talvez, sempre os mesmos ou mais ou menos os mesmos, não tem nenhuma oportunidade para exercitar sua compreensão ou para exercer seu espírito inventivo no sentido de encontrar meios para eliminar dificuldades que nunca ocorrem. Ele perde naturalmente o hábito de fazer isso, tornando-se geralmente tão embotado e ignorante quanto o possa ser uma criatura humana (Smith, 1996, v. II, p. 244).

Essa ineficiência não se limita à atividade produtiva, mas interfere no âmbito pessoal, social e nacional, pois

> O entorpecimento de sua mente o torna não somente incapaz de saborear ou ter alguma participação em toda conversação racional, mas também de conceber algum sentimento generoso, nobre ou terno, e, consequentemente, de formar algum julgamento justo até mesmo acerca de muitas das obrigações normais da vida privada. Ele é totalmente incapaz de formar juízo sobre os grandes e vastos interesses de seus país; e, a menos que se tenha empreendido um esforço inaudito para transformá-lo, é igualmente incapaz de defender seu país na guerra. A uniformidade de sua vida estagnada naturalmente corrompe a coragem de seu espírito, fazendo-o olhar com horror a vida irregular, incerta e cheia de aventuras de um soldado. Esse tipo de vida corrompe até mesmo sua atividade corporal, tornando- o incapaz de utilizar sua força física com vigor e perseverança em alguma ocupação que não aquela para a qual foi criado. Assim, a habilidade que ele adquiriu em sua ocupação específica parece ter sido adquirida à custa de suas virtudes intelectuais, sociais e marciais (Smith, 1996, v. II, p. 244).

Ora, conclui Smith, "em toda sociedade evoluída e civilizada, este é o estado em que inevitavelmente caem os trabalhadores pobres — isto é, a grande massa da população —a

menos que o Governo tome algumas providências para impedir que tal aconteça” (Smith, 1996, v. II, p. 244).

Refletindo sobre as diferentes condições de vida das classes sociais, Smith justifica porque a “educação das pessoas comuns talvez exija, em uma sociedade civilizada e comercial, mais atenção por parte do Estado que a de pessoas de alguma posição e fortuna” (Smith, 1996, v. II, p. 245):

> Estas últimas costumam completar dezoito ou dezenove anos antes de iniciar-se nos negócios, profissão ou atividade específica com a qual pretendem distinguir-se no mundo. Até então, têm todo o tempo necessário para adquirir ou, ao menos, para preparar-se para adquirir mais tarde tudo o que possa recomendá-los à estima pública ou torná-los dignos dela. Seus pais ou tutores costumam preocupar-se suficientemente para que isso ocorra e, na maioria dos casos, estão devidamente dispostos a despender a soma necessária para tal fim. Se nem sempre são bem formados, raramente isso acontece por se ter gasto pouco em sua educação, mas antes devido à aplicação inadequada desses gastos. Raramente é por falta de professores, mas pela negligência e incapacidade dos professores disponíveis e pela dificuldade, ou melhor, pela impossibilidade de encontrar melhores mestres no atual estado de coisas. Outrossim, as ocupações em que as pessoas de alguma posição ou fortunas gastam a maior parte de sua vida não são simples e uniformes como no caso das pessoas comuns. Quase todas elas são extremamente complexas, exercitando mais as faculdades mentais do que as corporais. A mente dos que estão empenhados nessas ocupações raramente pode entorpecer- se por falta de exercício. Além disso, as ocupações de pessoas de alguma posição e fortuna raras vezes são de molde a molestá-las da manhã à noite. Tais pessoas costumam dispor de bastante lazer, durante o qual podem aperfeiçoar-se em qualquer ramo de conhecimento útil ou decorativo para o qual possam ter lançado alguma base ou pelo qual possam ter adquirido certo gosto, no período anterior de sua vida (Smith, 1996, v. II, p. 245-246).

Entretanto, prossegue,

> O mesmo não corre com as pessoas comuns. Tais pessoas dispõem de pouco tempo para dedicar à educação. Seus pais dificilmente têm condições de mantê-las, mesmo na infância. Tão logo sejam capazes de trabalhar, têm que ocupar-se com alguma atividade, para sua subsistência. Este tipo de atividade é geralmente muito simples e uniforme para dar-lhes pequenas oportunidades de exercitarem a mente; ao mesmo tempo, seu trabalho é tão constante e pesado que lhes deixa pouco lazer e menos inclinação para aplicar-se a qualquer outra coisa, ou mesmo para pensar nisso (Smith, 1996, v. II, p. 246).

Admitindo que embora

> as pessoas comuns não possam, em uma sociedade civilizada, ser tão bem instruídas como as pessoas de alguma posição e fortuna, podem aprender as matérias mais essenciais da educação — ler, escrever e calcular — em idade tão jovem, que a maior parte, mesmo daqueles que precisam ser formados para as ocupações mais humildes, têm tempo para aprendê-las antes de empregar-se em tais ocupações. Com gastos muito pequenos, o Estado pode facilitar, encorajar e até mesmo impor a quase toda a população a

> necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação (Smith, 1996, v. II, p. 246).

O filósofo escocês, então, preconiza como deveria ser efetivada a educação dos trabalhadores. A esse respeito, dois aspectos devem ser ressaltados: embora esteja sob incumbência estatal, não se trata de uma educação gratuita; além disso, os conteúdos devem se alinhar à atividade produtiva:

> O Estado pode facilitar essa aprendizagem elementar criando em cada paróquia ou distrito uma pequena escola, onde as crianças possam ser ensinadas pagando tão pouco que até mesmo um trabalhador comum tem condições de arcar com este gasto, sendo o professor pago em parte, não totalmente, pelo Estado, digo só em parte porque, se o professor fosse pago totalmente, ou mesmo principalmente, com o dinheiro do Estado, logo começaria a negligenciar seu trabalho. Na Escócia, essas escolas paroquiais ensinaram a quase a totalidade das pessoas comuns a ler e a enorme proporção delas a escrever e a calcular. Na Inglaterra, a criação de escolas de caridade tem surtido um efeito do mesmo gênero, ainda que não tão generalizado, porque esses estabelecimentos não são tão numerosos. Se, nessas pequenas escolas, os livros com os quais se ensinam as crianças a ler fossem um pouco mais instrutivos do que comumente o são, e se, em vez de um pequeno verniz de latim, que às vezes ali se ensinam aos filhos das pessoas comuns — e que dificilmente poderá ser-lhes de alguma utilidade —, se ensinassem os rudimentos da geometria e da mecânica, a educação literária dessa classe popular talvez fosse a mais completa possível. É raro encontrar uma atividade comum que não ofereça algumas oportunidades para se aplicar nela os princípios da geometria e da mecânica e que, portanto, não exercitem e aprimorem as pessoas comuns nesses princípios que constituem a propedêutica necessária para as ciências mais elevadas e mais úteis (Smith, 1996, v. II, p. 246-247).

Segundo ele,

> O Estado pode impor à quase totalidade da população a obrigatoriedade de adquirir tais elementos mais essenciais da educação, obrigando cada um a submeter-se a um exame ou período de experiência em relação aos mesmos, antes que ele possa obter a liberdade em qualquer corporação ou poder exercer qualquer atividade, seja em uma aldeia, seja em uma cidade corporativa (Smith, 1996, v. II, p. 247).

Para Smith, trata-se de uma mutilação mental a "ignorância e estultícia crassas que, em uma sociedade civilizada, parecem entorpecer com frequência a mente de todas as camadas inferiores da população" (Smith, 1996, v. II, p. 248), pois

> Um homem destituído do uso adequado das faculdades intelectuais humanas é, se isso é possível, mais desprezível até mesmo do que um covarde, parecendo mutilado e deformado em um ponto ainda mais essencial do caráter da natureza humana. Ainda que o Estado não aufira nenhuma vantagem da instrução das camadas inferiores do povo, mesmo assim deveria procurar evitar que elas permaneçam totalmente sem instrução (Smith, 1996, v. II, p. 248-249).

Entretanto, o Estado aufere vantagens com a educação das “camadas inferiores da população”, do povo, a qual contribui para a segurança da nação, pois

> Quanto mais instruído ele for, tanto menos estará sujeito às ilusões do entusiasmo e da superstição que, entre nações ignorantes, muitas vezes dão origem às mais temíveis desordens. Além disso, um povo instruído e inteligente sempre é mais decente e ordeiro do que um povo ignorante e obtuso. As pessoas se sentem, cada qual individualmente, mais respeitáveis e com maior possibilidade de ser respeitadas pelos seus legítimos superiores e, consequentemente, mais propensas a respeitar seus superiores. Tais pessoas estão mais inclinadas a questionar e mais aptas a discernir quanto às denúncias suspeitas de facção e de sedição, pelo que são menos suscetíveis de ser induzidas a qualquer oposição leviana e desnecessária às medidas do Governo (Smith, 1996, v. II, p. 248-249).

De modo que, para Smith, a educação do “povo” com custeio público tem por meta a segurança social e a prosperidade da riqueza da nação, razão pela qual o “Estado pode impor à quase totalidade da população a obrigatoriedade de adquirir tais elementos mais essenciais da educação [...]” (Smith, 1996, v. II, p. 247).

Cabe salientar que a consideração da educação como política pública, a fim de mitigar a pobreza e induzir o desenvolvimento nacional se manteve presente, com gradientes distintos, nas teorizações de economistas liberais contemporâneos, como Alfred Marshal, John Maynard Keynes (Mountian, 2018) e até mesmo Friedrich Hayek (Vargas; Marques, 2022), considerado o pai do neoliberalismo. Schumpeter (2006) aponta que a divisão do trabalho, juntamente com a divisão do mercado, a origem da propriedade privada da terra, o controle sobre a natureza, liberdade econômica e as leis são os elementos principais da sociologia econômica de Adam Smith (Arrighi, 2007).

A título de exemplo, apresenta-se, a seguir, na forma de excurso, apontamentos sobre o contexto educacional brasileiro, a fim de mostrar que as concepções fundamentais estabelecidas por Adam Smith, na origem do pensamento liberal clássico, ecoaram e ainda ecoam no cenário da educação no país.

EXCURSO
ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Neste excurso, o que se pretende é aludir, de modo panorâmico, a presença do ideário liberal na base da política educacional brasileira, no sentido de indicar como os princípios da doutrina liberal fundamentam a organização institucional da educação no Brasil.

Cabe esclarecer, no entanto, que não se considera, aqui, que o pensamento de Adam Smith, pensador do século XVIII, seja instrumento suficiente para essa análise, pois a doutrina liberal apresentou, a partir do século XIX, um desenvolvimento substancial, incorporando novos conceitos e categorias, em função do desenvolvimento do modo de produção capitalista, que adquiriu potência produtiva qualitativamente superior, engendrando relações sociais de produção complexas e distintas do quadro observado por Smith. Ou seja, até "chegar ao neoliberalismo contemporâneo, esta tradição percorreu uma longa trajetória, manifestando-se em uma série de países em momentos históricos distintos e defrontando-se com problemas políticos e sociais específicos" (Mountian, 2018, p. 2). Entretanto,

> Gray (1986, p.13) afirma que apesar do pensamento liberal não possuir apenas uma natureza ou uma essência imutável, é um erro supor que suas múltiplas variantes não podem ser entendidas como um conjunto de modificações em torno de um pequeno número de temas (Mountian, 2018, p. 3).

Desse modo, julga-se, aqui, que as premissas básicas dessa ideologia acerca do indivíduo e do estado, formuladas por Smith e seus contemporâneos, subsistem e permanecem orientando as políticas públicas das nações, mesmo quando, durante o período entre 1930-1990, em graus distintos em razão das particularidades das economias nacionais, a ação intervencionista do Estado tenha se ampliado. A marcante presença estatal nos âmbitos econômico e de políticas sociais se apresentou como insumo necessário ao desenvolvimento da "riqueza nacional" capitalista e de sua sociedade. Por essa razão, o *Welfare State* (Estado de Bem-Estar) é o liberalismo consequente à crise do modelo liberal livre concorrencial, tendo por fim garantir a segurança dos negócios e a prosperidade dos proprietários dos meios de produção, ou seja, de capital, cujos interesses são identificados com os da nação. Conforme aponta Medeiros (2001, p. 5),

> Diversas teorias buscam explicar o papel do Welfare State nos países industrializados da América do Norte e da Europa Ocidental. A maior parte delas o vê, ao menos em suas fases de surgimento e desenvolvimento, como um meio de compensar, por intermédio de políticas de cunho keynesiano, a insuficiência do mercado em adequar os níveis de oferta e demanda agregada, controlar politicamente as organizações de trabalhadores e capitalistas e estimular a mercantilização da força de trabalho segundo padrões industriais (fordistas), ao administrar alguns dos riscos inerentes a esse tipo de relação de trabalho e ao transferir ao Estado parte das responsabilidades pelos custos de reprodução da força de trabalho.

Assim, o que se intenta apontar, no que se refere à particularidade brasileira, é o caráter do sistema educacional desde a década de 1930, enfatizando, entre outros aspectos, a concepção dual no que se refere à educação da classe trabalhadora e a educação da classe proprietária. Parte-se da década de 1930, uma vez que

> É a partir de 1930 que se torna nítida a constituição de um Welfare State no Brasil, com políticas sociais de profundo caráter conservador. De acordo com a perspectiva corporativista dos grupos no poder, nesse período predominava um ideal de sociedade harmônica em que os antagonismos entre classes eram encarados como nocivos ao bem comum representado pelo Estado. Assim, uma marca do surgimento do Welfare State brasileiro é o autoritarismo, evidente na repressão aos movimentos de trabalhadores /.../(Medeiros, 2001, p. 9).

Assim, a partir de então, é possível observar que se efetiva no Brasil

> a formulação de uma perspectiva desenvolvimentista associada ao nacionalismo, com vistas à estruturação de uma economia sólida e autônoma, sob diferentes perspectivas. A noção de uma política educacional, por isso, somente encontrou sua resolução nesse contexto (De Deus; Sartório, 2016, p. 116).

Como ocorre em outros países, também no Brasil "As políticas direcionadas à educação (...) estiveram, de certo modo, frequentemente subsumidas às perspectivas de desenvolvimento econômico" (De Deus; Sartório, 2016, p. 114). De modo que

> A quadra histórica compreendida entre 1930 e 1937 foi de intensa efervescência político-social no Brasil, devida aos becos sem saída econômicos e sociais originados pelo desenvolvimento da República Velha e sua economia agroexportadora cafeeira. Nesse ambiente de enorme movimentação em torno dos horizontes possíveis de um "novo Brasil", podemos indicar quatro projetos intelectuais que pugnaram acerca da pedagogia e da organização de um sistema educacional.
>
> O primeiro daqueles é de cunho liberal. Os defensores dessa perspectiva expressavam a perspectiva social de um país de bases urbano-industriais, alinhando-se com as teses da Escola Nova. No campo propriamente pedagógico, merece destaque o lançamento do *Manifesto dos Pioneiros*, em 1932, durante a IV Conferência Nacional da Educação. Há que ressaltar, entretanto, com relação a este documento, a grande diversidade de posições político-ideológicas de seus principais signatários, as quais iam desde

> concepções estritamente liberais àquelas que se aproximavam, de certa maneira, de posturas "socialistas", passando por aquelas onde se entendia a escolarização como verdadeiro contrapeso aos males sociais. Conquanto essa heterogeneidade, há, evidentemente, a preponderância de teses estritamente *escolanovistas*, com a dominância do tom elitista dado por Fernando de Azevedo.
>
> O segundo ponto de vista é o que se põe em consonância com a linha dominante da escolarização em grande parte da história do Brasil e remete ao viés católico. Em oposição direta aos liberais, defendia o modelo de escola tradicional de cunho religioso, definido pela própria pena do Papa Pio XI. Contrapunha-o ao que denominava de "liberdade sem limites da criança" e a virtual perda da liberdade de ensino e educação pelas famílias, na medida em que o *Manifesto* consagrava a fórmula *escola pública, obrigatória, gratuita e laica*, solapando os valores fundamentais da vida cristã.
>
> O terceiro protagonista em cena no debate em torno da organização da educação é governo da época. Oriundo da Revolução de 1930, pretendendo um verdadeiro rearranjo da sociedade brasileira, deu impulso ao ciclo de modernização industrial propriamente dito. (...). Representado, na área da educação, pela figura do ministro Francisco Campos, tentando equilibrar-se entre as duas posições políticas acima descritas, buscava configurar uma alternativa ao conservadorismo, sem, no entanto, postular a articulação de um sistema de ensino propriamente universalizante.
>
> A quarta tendência é aquela oriunda dos movimentos de inspiração operária. Essa perspectiva do debate educacional brasileiro operacionalizou-se pelas iniciativas da Aliança Nacional Libertadora, aglutinando as camadas populares e parcelas das classes médias, de cunho anti-imperialista e antifascista, tendo por representante político o recém-fundado Partido Comunista do Brasil (Silva, 2010, p. 180-181).

A autora aponta, concluindo, que a "posição ideológica que prevalecerá na peleja acerca do sistema educacional será aquela apresentada pela articulação possível de forças políticas que tomou corpo na sequência da movimentação de 1930" (Silva, 2010, p. 182).

A movimentação pelo ensino público e laico se desenvolveu no interior da Associação Brasileira de Educação (ABE) fundada em 1924, culminando na elaboração do Manifesto dos Pioneiros, em 1932. Conforme De Deus e Sartório (2016, p. 118) escrevem,

> Marta Maria Chagas de Carvalho (2003), no entanto, esclarece que a ABE passou a ser controlada pelo grupo católico, que objetivava perpetuar a dualidade do sistema escolar e manter a orientação religiosa na reforma educacional realizada por Francisco Campos em 1931. Os liberais progressistas que atuaram na ABE, como Nóbrega da Cunha, firmavam posições em defesa da escola única e do ensino laico. Por outro lado, os católicos clamavam pela manutenção do ensino religioso e pelo custeamento do ensino privado pelo estado. Como justificativa, traziam para si a responsabilidade pelo ensino integral. Os liberais, por sua vez, não rejeitavam completamente o ensino integral, mas viam na higienização, na educação moral e no ensino para o trabalho o caminho adequado para o desenvolvimento da nação.

O texto apresentado pelos pioneiros põe a educação como problema central na hierarquia dos problemas brasileiros. Muitos dos outros problemas, como os econômicos, por exemplo, passavam pela melhoria do nível educacional geral da população brasileira.

> Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (Azevedo et al, 2010, p. 33).

Pontuando que, até então, no Brasil, encontravam-se "dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido" (Azevedo et al, 2010, p. 33), os pioneiros propugnavam a criação de um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país" (idem). Por essa razão, os pioneiros da educação entendiam que a educação deveria ter como base a atividade e a produção, sendo o trabalho a melhor maneira de se estudar a realidade em geral (ibidem, p. 41).

Havia a preocupação dos pioneiros da educação nova de que a educação não fosse um privilégio exclusivo das classes econômicas mais abastadas. Assim, defendem que a educação brasileira deve deixar de se

> constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um "caráter biológico", com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitiam suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social (Azevedo et al, 2010, p. 40).

De modo que,

> A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação (Azevedo et al, 2010, p. 40).

Importante destacar um trecho do *Manifesto dos Pioneiros* que revela a posição liberal de proeminência dos indivíduos sobre os interesses de caráter social, embora levando-os em consideração, a partir da perspectiva moral:

> A diversidade de conceitos da vida provém, em parte, das diferenças de classes e, em parte, da variedade de conteúdo na noção de "qualidade socialmente útil", conforme o ângulo visual de cada uma das classes ou

> grupos sociais. A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação. (...). A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes (Azevedo et al, 2010, p. 40-41).

Para os pioneiros, a importância do trabalho para a educação se deve ao fato de que

> é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção. Mas, o trabalho que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral, não é apenas o método que realiza o acréscimo da produção social, é o único método susceptível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos. O trabalho, a solidariedade social e a cooperação, em que repousa a ampla utilidade das experiências; a consciência social que nos leva a compreender as necessidades do indivíduo através das da comunidade e o espírito de justiça de renúncia e de disciplina, não são, aliás, grandes "valores permanentes" que elevam a alma, enobrecem o coração e fortificam a vontade, dando expressão e valor a vida humana? (Azevedo et al, 2010, p. 41).

Assim, o caráter educativo do trabalho, superior ao seu caráter produtivo, propicia a educação integral dos indivíduos, qualificando-os moralmente. Em que pesem a distância temporal, com todas as suas especificidades econômicas, sociais e políticas, e a influência de outros autores liberais, dentre os quais John Dewey e Émile Durkheim, que tiveram especial influxo, respectivamente, sobre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, dois dos principais signatários do *Manifesto*, são perceptíveis os ecos das posições de Smith expostas em *A Riqueza das Nações*.

Para os pioneiros, a educação é uma função essencialmente pública (Azevedo et al, 2010, p. 40-41), cabendo ao Estado a organização dos meios de tornar efetivo o direito dos indivíduos à sua educação integral,

> por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais (Azevedo et al, 2010, p. 44).

O Estado deve ser responsável por oferecer uma educação de qualidade para todos e assim mitigar as diferenças de acesso a sistemas educacionais, principalmente para as classes menos favorecidas. Entretanto, consequente com o posicionamento liberal,

> o Estado não poderá, decerto, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico (Azevedo et al, 2010, p. 44).

De modo que,

> Afastada a ideia do monopólio da educação pelo Estado, num país em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância, as instituições privadas idôneas, a "escola única" se entenderá, entre nós, não como "uma conscrição precoce", arrolando, da escola infantil a universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos (Azevedo et al, 2010, p. 44).

Conforme o *Manifesto*, a educação superior no Brasil,

> exclusivamente a serviço das profissões "liberais" (engenharia, medicina e direito), não pode evidentemente erigir-se à altura de uma educação universitária, sem alargar para horizontes científicos e culturais sua finalidade estritamente profissional e sem abrir seus quadros rígidos à formação de todas as profissões que exijam conhecimentos científicos, elevando-as todas a nível superior e tornando-se, pela flexibilidade de sua organização, acessível a todos (Azevedo et al, 2010, p. 55).

Entretanto, não se preconiza o acesso universal ao ensino superior, mas o acesso dos *melhores*. Conforme observam os pioneiros,

> De fato, a universidade, que se encontra no ápice de todas as instituições educativas, está destinada, nas sociedades modernas a desenvolver um papel cada vez mais importante na formação das elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e educadores, de que elas precisam para o estudo e solução de suas questões científicas, morais, intelectuais, políticas e econômicas. Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa. (...) Essa seleção que se deve processar não "por diferenciação econômica", mas "pela diferenciação de todas as capacidades", favorecida pela educação, mediante a ação biológica e funcional, não pode, não diremos completar-se, mas nem sequer realizar-se senão pela obra universitária que, elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais e selecionando os mais capazes, lhes dá bastante força para exercer influência efetiva na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência social (Azevedo et al, 2010, p. 57-58).

Apesar da conciliação de interesses operada pelo governo oriundo da Revolução de 1930,

> De certo modo, entretanto, a educação passava a ser vista como um direito de todos, o que trazia a contrapartida da obrigação de ser ministrada pelo Estado e pela família. Nesse sentido, ao Estado competia delinear, com exclusividade, as diretrizes da educação nacional. Esta foi a primeira tentativa na história constitucional brasileira de se estabelecer bases concretas para a criação de um projeto educacional de longo prazo que contemplasse todo o território nacional (Silva, 2010, p. 182).

Com a instauração da autocracia de Vargas, em 1937, assiste-se no Brasil a uma rápida mudança com relação à constituição imediatamente anterior. Inúmeras mediações de ordem político-institucional sofrem mudanças de monta, entre as quais se incluem, evidentemente, os mecanismos e instrumentos jurídicos e marcos legais que disciplinam a educação no Brasil. A Constituição outorgada em 1937 apresenta um retrocesso em matéria educacional. Parte das conquistas alcançadas com a Constituição de 1934 foi descaracterizada pela Constituição do Estado Novo. Embora tenha ocorrido a forte intervenção do Estado em todos os âmbitos da vida nacional, ocorre um refluxo da presença estatal no campo da educação. O Estado se desincumbe da educação pública, desobrigando-se de mantê-la e expandi-la, assumindo somente papel subsidiário. Concedeu, em contrapartida, grande privilégio ao ensino privado (Silva, 2010, p. 183).

> Para que os objetivos político-econômicos da gestão de Getúlio Vargas fossem plenamente realizáveis, deu-se preferência ao ensino profissionalizante das classes até então não contempladas com a educação formal. Opção que expressava a necessidade real de promover a existência de uma força de trabalho minimamente qualificada à produção capitalista industrial. O modo em que essa preferência se efetivou teve como uma das suas consequências o surgimento de uma característica que até o momento atual se apresenta na organização da educação brasileira. Gerava-se uma política educacional que se mostrou altamente discriminatória: aos pobres era oferecido ensino profissionalizante e aos ricos cabia o privilégio de frequentar uma escola secundária voltada à formação intelectual da elite. O que se depreende da leitura do artigo 129 da Constituição de 1937, onde se enuncia que à infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes trabalhadoras não é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumprindo-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (Silva, 2010, p. 184).

De modo que, do conjunto de leis relativas à educação emanadas pelo Estado Novo (1937-1945),

> o ensino primário se orientou pedagogicamente pelas ideias defendidas pelos escolanovistas brasileiros. No que tange à reforma do ensino secundário, reforçou-se o caráter elitista, dado que este nível de ensino se destinava à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos

> homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas e que é preciso tornar habituais entre o povo. Quanto ao ensino profissionalizante, a criação do SENAI e SENAC atraiu maior número de alunos que o sistema público, dado sua maior proximidade com o setor produtivo (Silva, 2010, p. 185).

Com a retomada do estado democrático, em 1946, a década de 1950 é marcada por embates entre frações da burguesia brasileira, divididas entre um projeto nacionalista de desenvolvimento capitalista autônomo e um projeto de desenvolvimento vinculado ao capital internacional, principalmente estadunidense. Consoante a esse projeto desenvolvimentista,

> a palavra de ordem se tornou cada vez mais *educação para o desenvolvimento*, com especial ênfase, principalmente com JK [Juscelino Kubitscheck], no ensino *técnico-profissionalizante*. O que fornecia uma nova delimitação para os diversos níveis de ensino, assim como uma articulação própria entre estes, na medida em que se entendia o processo todo nucleado pela *educação para o trabalho*. Preceito esse que se efetivou na abertura de novas áreas (...) para a economia e para a educação (Silva, 2010, p. 190).

Em 1961, após quatorze anos de discussão no parlamento brasileiro, o que reflete os embates quanto ao caráter do desenvolvimento industrial do país, foi promulgada a primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional - lei 4024/61.

> Espelhando o complexo, imbricado e irresolutivo jogo de forças político, a lei aprovada em 1961 acabou sendo uma tentativa de conciliação, o que pode ser considerado um elemento-chave no entendimento de como se travam as lutas políticas no Brasil. O projeto, na forma como aprovado, fazia enormes concessões aos interesses privados na área da educação, a tal ponto tensionado internamente que, de um lado, Anísio Teixeira o reconheceu como uma *meia-vitória, mas uma vitória*, e, de outro lado, Carlos Lacerda afirmava que *era a Lei a que pudemos chegar* (Silva, 2010, p. 193).

O golpe militar ocorrido em 1964 e a instituição de novo período ditatorial no Brasil, impondo o modelo de desenvolvimento industrial subordinado ao capital financeiro internacional, tem-se observado que, no "âmbito do ensino, a ditadura militar ofereceu todos os benefícios à expansão de escolas privadas e transformou a educação num dos pilares de sustentação do modelo econômico implantado, por meio da adequação do ensino aos aparatos tecnicistas" (De Deus; Sartório, 2016, p. 123). Assim,

> Jarbas Passarinho, ministro da Educação na época, por meio da Lei 5.692/71, conduziu as reformas direcionadas à educação básica, seguindo os preceitos de uma concepção tecnicista, adequadas aos objetivos bem definidos para garantir o crescimento econômico naquele período. Com isso, transformou o ensino secundário compulsoriamente em ensino profissionalizante. A Lei 5.692/71 estava inteiramente articulada com os propósitos dos militares, que defendiam a subordinação da educação ao modelo de produção (...) (De Deus; Sartório, 2016, p. 123).

Referindo o discurso do então presidente Emílio Garrastazu Médici, proferido em 31 de dezembro de 1970, anunciando a "grande revolução educacional" a ser implementada a partir de 1971, os autores apontam que

> Médici explicitava o projeto militar para a educação, que em grande medida se alinhava ao ideário escolanovista, pois concretizou boa parte de suas proposições com vistas à formação prática e ajuste do ensino ao desenvolvimento técnico-industrial, todavia, sem a participação de seus representantes no alto escalão do ensino. Na visão dos militares, a educação deveria estreitar as suas orientações à formação para o trabalho no ensino de segundo grau, de forma a atender às necessidades impostas pela produção (De Deus; Sartório, 2016, p. 124).

Com a derrocada do modelo de desenvolvimento implementado pela ditadura militar, finalizada em 1985, e em consonância à conjuntura internacional de crise do estado de bem-estar social, ganha protagonismo no Brasil as forças políticas alinhadas ao neoliberalismo típico dos anos 1980. Preconizadas no breve período em que Fernando Collor de Mello esteve na presidência do país, entre 15 de março de 1990 a 29 de dezembro de 1992, é no governo de Fernando Henrique Cardoso que se põem "em andamento as reformas iniciadas com Collor de Mello" (De Deus; Sartório, 2016, p. 126). Segundo os autores,

> No âmbito da educação, este processo significou a manutenção de grande parte daquilo que a ditadura havia estabelecido, pois, embora os governos civis tenham anunciado favoravelmente a concretização da educação democrática, com a inserção do Brasil no processo de globalização, completou-se o alinhamento às proposituras educativas postas em âmbito internacional, rumo à privatização do ensino. Se nos anos 1930 a educação foi compreendida como pilar necessário ao desenvolvimento econômico e um bem social, a partir dos 90, com o processo de globalização, a elite brasileira passou a vê-la como mecanismo necessário ao exercício do controle social e buscou subordiná-la ao processo de mercantilização, colocando-a na rota da privatização plena dos serviços públicos (Idem).

Os autores prosseguem argumentando que "o controle dos gastos públicos e a orientação teórica das políticas educacionais têm sido acompanhados *pari passu* pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird)" (De Deus; Sartório, 2016, p. 127), visando enquadrar o país ao padrão de desenvolvimento neoliberal. As medidas de reestruturação das instituições e políticas governamentais, alcançaram

> diferentes proporções no âmbito do governo federal e de governos estaduais, e até mesmo municipais, aqueles que já possuíam rede de ensino constituída. Exemplo disso foi o que ocorreu poucos meses antes da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, quando Fernando Henrique Cardoso e o então ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, apresentaram a Emenda Constitucional n. 14 (EC14/96) para aprovação no Congresso Nacional, alcançando algo que nem mesmo os militares

> idealizaram: desobrigar "a União da aplicação direta de recursos na erradicação do analfabetismo" (DUARTE; TEIXEIRA, p. 5), com objetivo de impulsionar a municipalização, alternativa que abriu espaço para governos estaduais passarem a fechar escolas paulatinamente ao longo desses anos, sem concretizarem as contrapartidas municipais (De Deus; Sartório, 2016, p. 127).

Sob ingerência de organismos internacionais (G7, ONU, UNESCO, BIRD, FMI, OIT), projetos são financiados com o objetivo de

> estimular a adaptação do indivíduo ao *status quo*, oferecer formação mais simplificada e de caráter operacional às classes populares. As propostas educacionais estabelecidas por ora, em quase todas as esferas do ensino, têm implícito em seus conteúdos programáticos um ajustamento ao patamar de acumulação vigente e, portanto, à lógica de produção estabelecida. Tal problemática incorpora outras esferas de sustentação da sociedade, como ocorre com a educação, por exemplo, cada vez mais alinhada às diretrizes provenientes da Unesco, no sentido de contribuir para o ordenamento da dinâmica da economia mundial (De Deus; Sartório, 2016, p. 128).

O resultado mais recente de ingerência externa no âmbito da educação brasileira se consubstancia na reforma do ensino médio, encaminhada ao Congresso Nacional por meio da Medida Provisória (MP) 746/16, a qual resultou na lei 13415/17, publicada em fevereiro de 2017. Vale destacar alguns pontos constantes da Exposição de Motivos dessa MP. No que se refere ao currículo, o ponto 4 ressalta que "Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI" (Brasil, 2016, p. 1). Considerando a baixa proficiência dos estudantes desse nível de ensino (pontos 11 e 12), o ponto 13 afirma que

> 13. Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois **são forçados a cursar, no mínimo**, **treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho,** situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa. (Brasil, 2016, p. 2). Grifos do autor.

Cabe ressaltar, também, os pontos 18 e 24, os quais referem, respectivamente, o alinhamento da proposta de um novo modelo de ensino médio às recomendações do Banco Mundial (2016) e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) e aos "quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser" (Brasil, 2016, p.3).

Silva e Scheibe (2017, p. 21), apontam que

> há uma linha de argumentação, incorporada pela reforma atual, mas que vem disputando o sentido do ensino médio, desde a LDB de 1996. Essa argumentação recorrente e que adquire hegemonia ao ser incorporada na

> LDB pela atual reforma está sustentada na defesa da necessidade de adequação do ensino médio a requisitos postos pelo mercado de trabalho e/ou por necessidades definidas pelo setor empresarial.

As autoras (2017, p. 28) evidenciam que a argumentação que orienta as alterações ocorridas nas normatizações estatais acerca do ensino médio, desde finais da década de 1990, aproxima a última etapa da educação básica a uma visão mercantil da educação, sendo a finalidade do ensino médio

> preparar os jovens para ingresso no mercado do trabalho, seja para conter a pressão por acesso à educação superior, seja para atender a demandas do setor produtivo; que a oferta e a organização curricular precisam, para observar essas intenções, se adequar a requisitos de eficiência inspirados na lógica de organização mercantil, e por isso, tornar-se-ia necessário "flexibilizar" o currículo, dividindo-o e ofertando o conhecimento de forma parcimoniosa (redução das disciplinas obrigatórias) e distinta aos diferentes sujeitos (distribuição pelos cinco itinerários formativos); implica, ainda, a construção de novas hierarquias que menosprezam determinados conhecimentos, como é o caso da Sociologia, da Filosofia e das Artes. A almejada eficiência estaria, também, na oferta privada de parte da formação na escola pública, e isso com recursos públicos. O tempo integral (ampliação da jornada escolar) com a finalidade de treinar para as provas é mais uma evidência dessa forma pragmática e econométrica de conceber o conhecimento escolar e a formação dos estudantes. Essa lógica argumentativa resulta, em suma, na tentativa de conferir maior eficiência (na vertente econômica, mercantil) ao processo de seleção e distribuição do conhecimento escolar, mantendo seu caráter desigual e excludente, como se fez ao longo da história do ensino médio no Brasil. (Silva; Scheibe, 2017, p. 28).

Barbosa (2018) observa que mudanças propostas do chamado Novo Ensino Médio no Brasil, por meio da Lei nº 13.415/2017, reforçam uma visão neoliberal do sistema educacional brasileiro, em que privilegiam uma formação para atender demandas econômicas e de mercado. O projeto de formação humana e integrada em que seria provocada uma reflexão crítica dos estudantes através da ampliação do conhecimento, foi substituído por disciplinas que privilegiam uma formação somente técnica e que não ampliam a visão dos estudantes sobre temas da matriz histórico-social.

Enfim, considera-se que o exposto confirma, embora de modo preliminar e sumarizado, a inserção da estrutura educacional brasileira no quadro teórico do liberalismo. Assim, a ordenação educacional brasileira e as políticas públicas no campo da educação, instituídas, dentro dos limites estreitos do padrão produtivo do Brasil, a partir dos anos 1930, sob orientação da doutrina liberal do Estado de Bem-Estar, consequente com sua determinação liberal, adequam-se, a partir dos anos 1990, ao quadro mais geral de flexibilização das políticas e direitos sociais característicos do neoliberalismo. A instituição do Novo Ensino Médio, em 2017, é o mais recente episódio desta história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação visou apresentar a relação entre trabalho e educação no pensamento de Adam Smith. Conforme se mostrou, a partir de fragmentos dos textos de *Teoria dos Sentimentos Morais* e *Riqueza das Nações*, Smith delineia como esses elementos se entrelaçam para impulsionar o progresso e a prosperidade das nações.

O trabalho é considerado por Smith como o principal fator de produção. Ele reconhece o papel central do trabalho na criação de valor e na geração de riqueza para a sociedade. Para Smith, o trabalho não é apenas uma atividade física, mas também uma fonte de dignidade e realização pessoal. Através do trabalho produtivo, os indivíduos contribuem para o desenvolvimento econômico e para o bem-estar coletivo.

No entanto, Smith enfatiza que o trabalho por si só não é suficiente para garantir a prosperidade de uma nação. É necessário também investir em educação, defendendo que a educação dos trabalhadores é essencial para aumentar a eficiência e a produtividade, além de proporcionar oportunidades de ascensão social e pessoal.

A produção de riqueza, de acordo com Smith, é o resultado da combinação entre trabalho e capital, organizados de maneira eficiente. Ele argumenta que a divisão do trabalho, aliada à especialização e à cooperação entre os trabalhadores, é fundamental para aumentar a produtividade e impulsionar o crescimento econômico. Pela crescente divisão do trabalho, cada trabalhador pode se concentrar em uma tarefa específica, aumentando sua habilidade e eficiência, e contribuindo assim para a produção em larga escala.

No que se refere especificamente à educação, a dissertação também buscou apresentar, de modo sumário, uma crítica à presença dos princípios liberais tematizados por Smith, no contexto educacional brasileiro. Inspirados pelo liberalismo e, mais tarde, pelo neoliberalismo, os modelos adotados buscam implementar e aumentar a competitividade econômica do Brasil, sem pretender, contudo, alterar o quadro de assimetrias e desigualdades de oportunidades presentes na sociedade brasileira.

Smith considera que “Onde quer que haja grande propriedade, há grande desigualdade”. Entretanto, naturaliza a desigualdade, ao assentá-la no caráter dos indivíduos, pois se deve à “aversão ao trabalho e [ao] amor à tranquilidade atual e ao prazer, da parte dos pobres” (Smith, 1996, v. II, p. 188). Como a propriedade é um direito natural e advém do trabalho individual, a educação, nas sociedades em que a riqueza é produzida por meio de forças produtivas cada vez mais complexas, torna-se fator decisivo para aquisição de propriedade, mesmo que essa se limite, no que se refere ao trabalhador, à propriedade, pura e simples, de sua força de trabalho, mercadoria a ser oferecida e posta em competição no mercado. Por isso, cabe ao estado dirigir políticas públicas àqueles que não possam, por si sós, produzir sua propriedade. Entretanto, como a aquisição de propriedade é diretamente proporcional ao trabalho que podem executar ou comandar, como expressa Smith (1996, p. 87), o êxito depende das índoles e capacidades de cada um.

Portanto, aceitar as premissas da doutrina liberal implica admitir que as assimetrias sociais são naturais; que a apropriação desigual da riqueza social se deve às diferenças de capacidades entre os indivíduos; que a pobreza é insuperável, podendo, no mínimo, ser administrada por políticas públicas, a fim de que a indigência de alguns não ofereça perigo à riqueza de outros. De modo que a riqueza da nação, nada mais é, em verdade, que a riqueza dos proprietários dos meios de produção, ou seja, dos detentores de capital; que a educação dos trabalhadores visa capacitá-los tão somente como força de trabalho.

REFERÊNCIAS

ARRIGHI, Giovanni. **Adam Smith in Beijing**: Lineages of the twenty-firsty century. London: Verso, 2007.

AZEVEDO, F. (org.). Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos Educadores (1959). **Coleção Educadores**, Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf. Acesso em: 26 ago. 2022.

BANCO MUNDIAL. Retomando o caminho para a inclusão, o crescimento e a sustentabilidade: relatório nº 101431-BR: **Brasil - Diagnóstico sistemático de país**. Washington, DC: Banco Mundial, 2016.

BARBOSA, Carlos Soares. Trabalho e educação no pensamento (neo)liberal e histórico-crítico: fundamentos para pensar a reforma curricular no ensino médio. In **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**. Canoas, v.7, nº 1, 2018.

BERRY, Christopher. **Social theory of the Scottish enlightenment**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1997.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 746. Exposição de Motivos.** Brasília: 2016. Disponível em www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html. Acesso em: 23 ago. 2022.

CERQUEIRA, Hugo E. A. da Gama. Sobre a filosofia moral de Adam Smith. In **Síntese**, V. 35 n.111, 2008. pp. 57-88. Disponível em http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/158. Acesso em: 10 dez. 2020.

DE DEUS, Leonardo G.; SARTÓRIO, Lúcia A. V. "Não verás país nenhum": políticas educacionais e perspectivas de desenvolvimento econômico no Brasil. **Verinotio – Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas**. Ano XI. abr./2016. n. 21. Disponível em http://www.verinotio.org/conteudo/0.5428353776622893.pdf. Acesso em 26 de agosto de 2022.

FALCON, Francisco J. C. **Iluminismo**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

GRESPAN, Jorge. **Revolução Francesa e Iluminismo**. São Paulo: Contexto, 2003.

GRISWOLD JR, Charles L. **Adam Smith and the virtues of Enlightenment**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

LISBOA, José da Silva. **Princípios de economia política**. Edição comentada e anotada por L. N. Paula. Rio de Janeiro: Pongetti, 1956 (edição original de 1804).

LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MEDEIROS, Marcelo. **A Trajetória do Welfare State no Brasil:** Papel Redistributivo das Políticas Sociais dos Anos 1930 aos Anos 1990. TEXTO PARA DISCUSSÃO nº 852. Brasília: IPEA, 2001. Disponível em https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2058/1/TD_852.pdf. Acesso em:10 dez. 2022.

MOUNTIAN, André Gal. **O Liberalismo Econômico e a Pobreza:** raízes teóricas, estratégias de redução e limitações. Encontro Nacional de Economia Política, v. 23. Disponível em https://sep.org.br/anais/Trabalhos%20para%20o%20site/Area%205/81.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

MCLEAN, Iain. **Adam Smith, Radical and Egalitarian**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

NAPOLEONI, Claudio. **Smith, Ricardo, Marx**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.

SCHUMPETER, Joseph Alois. **History of economic analysis**. London: Taylor & Francis e-Library, 2006.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.769. Acesso em: 23 ago. 2022.

SILVA, Sabina Maura. **Matrizes filosóficas do pensamento de Anísio Teixeira**. Tese de doutorado. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2010.

SMITH, Adam. A Riqueza das Nações: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, 2 vls, **Coleção "Os economistas**", 1996 [1776].

SMITH, Adam. **Teoria dos Sentimentos Morais**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SMITH, Adam. **The theory of moral sentiments**. Edinburgh: A. Kincaid and J. Bell, 1759.

STEWART, Dugald. Biografia Crítica. In SMITH, Adam. **Teoria dos Sentimentos Morais**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VARGAS, Neide César; MARQUES, Rosa Maria. Educação em Mises, Hayek e Rothbard: fundamentos para uma privatização extrema. **Pro-Posições**, V. 33, 2022. Disponível em http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0121. Acesso em: 10 dez. 2022.