

**PESQUISA EM EDUCAÇÃO E LUTA DE CLASSES: O MÉTODO DE MARX NA CRÍTICA
ÀS REFORMAS EDUCACIONAIS GLOBAIS**

**INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y LUCHA DE CLASES: EL MÉTODO DE MARX EN LA
CRÍTICA DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS GLOBALES**

**EDUCATIONAL RESEARCH AND CLASS STRUGGLE: MARX'S METHOD IN
CRITIQUING GLOBAL EDUCATIONAL REFORMS**

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v15i2.54531>

Inny Bello Accioly¹

Resumo: O artigo defende a atualidade da crítica de Marx à Economia Política, tanto como método para analisar a Economia Política da Educação que está por trás das reformas educacionais globais, quanto para lutar contra elas. O texto apresenta a crítica de Marx aos autores clássicos e o método que emergiu da crítica; apresenta uma crítica da Economia Política da Educação, a problemática do aumento da produtividade do trabalhador, a teoria do capital humano e a divisão internacional do trabalho; e apresenta elementos metodológicos a serem considerados na pesquisa em políticas educacionais, tomando como estudo as reformas educacionais em Moçambique. Conclui que, no atual estágio da divisão internacional do trabalho, a educação está mergulhada em contradições.

Palavras-chave: Marx. Políticas Educacionais. Reformas Educacionais. Capital Humano. Moçambique.

Resumen: El artículo defiende la relevancia de la crítica de Marx a la Economía Política como método para analizar la Economía Política de la Educación que subyace a las reformas educativas globales y para luchar contra ellas. El trabajo presenta la crítica de Marx a los autores clásicos y el método que surgió de la crítica; presenta una crítica de la Economía Política de la Educación, del problema del aumento de la productividad de los trabajadores, de la teoría del capital humano y de la división internacional del trabajo; y presenta elementos metodológicos a tener en cuenta en la investigación sobre política educativa, tomando como estudio las reformas educativas en Mozambique. Concluye que, en la fase actual de la división internacional del trabajo, la educación está sumida en contradicciones.

Palabras clave: Marx. Políticas educativas. Reformas educativas. Capital Humano. Mozambique.

Abstract: The paper defends the timeliness of Marx's critique of Political Economy, both as a method to analyze the Political Economy of Education that is behind global educational reforms and to fight against them. The paper presents Marx's critique of the classical authors and the method that emerged from the critique; presents a critique of the Political Economy of Education, the problem of increasing worker productivity, the theory of human capital, and the international division of labor; and presents methodological elements to be considered in educational policy research, taking as a study the educational reforms in Mozambique. It concludes that at the current stage of the international division of labor, education is plunged into contradictions.

Keywords: Marx. Education Policies. Educational Reforms. Human Capital. Mozambique.

Introdução

As análises críticas das reformas educacionais globais nas últimas décadas têm apontado para o crescente fenômeno da privatização da educação. Os estudos, em geral, investigam o modo como ocorre a privatização, os atores envolvidos (*Think tanks*, Fundações, Empresas), seus efeitos na formação humana, o papel do Estado e também a transferência de políticas educacionais entre países (LAMOSA, 2020; STEINER-KHAMSI, 2004; BALL, 2012; SALTMAN, 2015; VERGER; FONTDEVILA; ZACANJO, 2016). As investigações contribuem para a luta contra as reformas educacionais, na medida em que auxiliam na compreensão da dinâmica da acumulação capitalista, na qual a educação é convertida em um lucrativo mercado e desempenha um papel central na adequação da força de trabalho ao regime de dominação burguesa.

Contudo, um dos problemas enfrentados é a ampla naturalização, no conjunto da sociedade, das categorias da economia burguesa. Em termos do senso comum, a privatização e o controle da educação pública pelas corporações privadas são vistos como algo positivo se estas forem “eficientes” no uso dos recursos públicos para entregar uma educação de “qualidade”. Este artigo parte da crítica de Marx à Economia Política no intuito de remover o “místico véu de névoa” – usando as palavras de Marx (2013, p. 154) – que envolve essas categorias que ocultam as relações de exploração do trabalho intrínsecas ao processo de produção da riqueza nas sociedades em que são implementadas tais reformas educacionais.

O artigo defende a atualidade da crítica de Marx à Economia Política, tanto como um método para analisar a Economia Política da Educação que está por trás das reformas educacionais globais, quanto para lutar contra elas. O texto apresenta a crítica de Marx aos autores clássicos da Economia Política e o método que emergiu de seus estudos críticos; apresenta uma crítica da Economia Política da Educação, a problemática do aumento da produtividade do trabalhador, a teoria do capital humano e a divisão internacional do trabalho; e apresenta elementos metodológicos a serem considerados nas pesquisas em políticas educacionais, tomando como exemplo as reformas educacionais em Moçambique.

Crítica da economia política e método de investigação

A crítica da Economia Política foi fundamental para Marx desenvolver sua teoria social. Esta crítica foi fundamentada em intenso trabalho de leituras dos autores clássicos, elaboração intelectual e experimentação. Foi neste processo que Marx desenvolveu um método de pesquisa e exposição (o materialismo histórico dialético) que propicia a elaboração de análises atualizadas, uma vez que o ponto de partida e de chegada da investigação é justamente o movimento da realidade, expresso na atualidade dos fenômenos sociais (RANIERI, 2018).

A crítica de Marx não ocorreu pela simples negação teórica dos autores clássicos, mas significou a sua superação, incorporando as suas conquistas, mostrando os seus limites e desconstruindo os seus equívocos. Marx compreendeu que para transformar as condições sociais degradantes que assolam a classe trabalhadora é necessária uma análise acurada da sociedade na qual estas condições são produzidas. Neste

sentido, Marx observou que “a anatomia da sociedade burguesa deve ser procurada na Economia Política” (Marx, 1859/2008, p.47).

Adam Smith (1723-1790) e David Ricardo (1772- 1823) são os principais autores que Marx toma de referência em sua crítica. Nas suas obras (apesar das diferenças entre os autores), é possível identificar características centrais deste corpo teórico que vinha sendo elaborado há cerca de duzentos anos (NETTO; BRAZ, 2006). Centrando a sua atenção nas questões relativas ao trabalho, ao valor e ao dinheiro, estes autores buscaram compreender o conjunto das relações sociais que estavam surgindo na crise do Antigo Regime e ascensão do modo de produção capitalista. Smith e Ricardo expressaram o ideário da burguesia que estava na vanguarda das lutas sociais que resultaram em um novo sistema de dominação, o domínio de classe da burguesia.

À medida em que consolidou o seu domínio, a burguesia passou a renunciar às suas bandeiras emancipadoras (liberdade, igualdade e fraternidade) e tornou-se uma classe cujo interesse central é a conservação do seu regime de dominação (NETTO; BRAZ, 2006). Portanto, a propriedade privada deveria permanecer como um dogma inquestionável. É preciso ressaltar que a propriedade privada pressupõe a existência de um número de indivíduos despossuídos de propriedade, o que institui um modelo de sociedade cindido em classes: de um lado, aqueles que nada possuem a não ser a sua própria força de trabalho, suas capacidades físicas e intelectuais; do outro lado, aqueles que acumulam riqueza ao deter os meios de produção. A força de trabalho, ao ser colocada em movimento, torna-se uma mercadoria capaz de gerar mais-valor para os detentores dos meios de produção, a classe burguesa.

O que motivou Marx a estudar os teóricos da Economia Política foi o seu envolvimento ativo na luta dos trabalhadores, que o conduziu à compreensão de que a exploração do trabalho em níveis cada vez mais intensos é a regra da sociedade capitalista. A geração de mais-valor, “que para o capitalista tem todo o charme de uma criação a partir do nada” (MARX, 2013, p.293), envolve a apropriação do tempo em que o trabalhador labuta para além dos limites do trabalho necessário à sua própria reprodução. Trata-se de um tempo de trabalho que, para o trabalhador, não cria qualquer valor. Desta forma, o capitalista não só controla os meios de produção, o processo e o produto do trabalho, mas também busca transformar todo o tempo de vida do trabalhador em tempo voltado para a reprodução do capital (HARVEY, 2013).

“Que é uma jornada de trabalho?” Quão longo é o tempo durante o qual o Capital pode consumir a força de trabalho cujo valor diário ele paga? Por quanto tempo a jornada de trabalho pode ser prolongada além do tempo de trabalho necessário à reprodução da própria força de trabalho? A essas questões, como vimos, o capital responde: a jornada de trabalho contém 24 horas inteiras, deduzidas as poucas horas de repouso sem as quais a força de trabalho ficaria absolutamente incapacitada de realizar novamente seu serviço. Desde já, é evidente que o trabalhador, durante toda a sua vida, não é senão força de trabalho, razão pela qual todo o seu tempo disponível é, por natureza e por direito, tempo de trabalho, que pertence, portanto, à auto valorização do capital. Tempo para a formação humana, para o desenvolvimento intelectual, para o cumprimento de funções sociais, para relações sociais, para o livre jogo das forças vitais físicas e intelectuais, mesmo o tempo livre de domingo é pura futilidade! (MARX, 2013, p.337)

Marx revelou que o tempo é a realidade quantitativa do trabalho e a base para a geração de valor. Não por acaso, a história da sociedade capitalista é marcada pela luta por tempo livre, que engloba lutas pela redução da jornada de trabalho, ampliação do tempo de escolarização (como tempo de não trabalho e tempo para a formação humana), direito ao lazer e exercício de práticas culturais. Essas lutas foram fundamentais para o estabelecimento de direitos trabalhistas (como a regulamentação da jornada de trabalho e o direito a férias) e ampliação do acesso à escola – conquistas do século XX que sofrem enormes retrocessos ao longo do século XXI. A análise de Marx sobre o grau de exploração do trabalho no século XIX, apresentada em *O Capital* (Marx, 1867/2013), parece narrar a realidade dos anos 2020.

O Capital usurpa o tempo para o crescimento, o desenvolvimento e a manutenção saudável do corpo. Rouba o tempo requerido para o consumo de ar puro e de luz solar. Avança sobre o horário das refeições e os incorpora, sempre que possível, ao processo de produção, fazendo com que os trabalhadores, como meros meios de produção, sejam abastecidos de alimentos do mesmo modo como a caldeira é abastecida de carvão, e a maquinaria, de graxa ou óleo (MARX, 1867/2013, p.337).

Com o avanço tecnológico alcançado no século XXI, as condições da exploração do trabalho se intensificaram e ganharam novas nuances. Um grande número de trabalhadores passou a ser submetido a relações de trabalho mediadas por aplicativos e plataformas digitais, por meio das quais a exploração é encoberta pela aparência de autonomia do trabalhador para gerir seu próprio tempo. A tecnologia, uma criação humana com potencial para melhorar as condições de vida e conceder tempo livre, é usada contra o trabalhador, rompendo todos os limites da jornada de trabalho. Marx já havia apontado essa contradição:

[A maquinaria,] considerada em si mesma, encurta o tempo de trabalho, ao passo que, utilizada de modo capitalista, aumenta a jornada de trabalho; como, por si mesma, ela facilita o trabalho, ao passo que, utilizada de modo capitalista, aumenta a sua intensidade; como, por si mesma, ela é uma vitória do homem sobre as forças da natureza, ao passo que, utilizada de modo capitalista, subjugua o homem por intermédio das forças da natureza; como, por si mesma, aumenta a riqueza do produtor, ao passo que, utilizada de modo capitalista, ela o empobrece (MARX, 1867/2013, p. 513).

É certo que o capital não obedece a limites éticos ao submeter os trabalhadores a condições de vida cada vez mais degradantes. Também é certo que a exploração é apoiada por relações jurídicas que consideram os indivíduos formalmente iguais e livres para fazerem escolhas, acumularem riqueza e consumirem mercadorias. Nas palavras de Marx, “a riqueza das sociedades onde reina o modo de produção capitalista aparece como uma enorme coleção de mercadorias” (MARX, 2013, p.113). O misticismo que envolve a forma-mercadoria é um exemplo do modo pelo qual as formas econômicas do capitalismo ocultam as relações sociais a elas subjacentes, envolvendo-as em um “místico véu de névoa” (MARX, 2013, p. 154).

Nos estudos sobre Economia Política, Marx notou que existiam problemas com o método utilizado nas investigações, que dificultava a compreensão do próprio processo de produção social da riqueza. Ele observou que as investigações partiam de categorias abstratas como “população, nação, Estado, vários estados etc. –, mas sempre terminam por algumas relações gerais, abstratas, determinantes – divisão do trabalho, dinheiro, valor etc. – que eles descobriram por análise.” (MARX, 1857/2010,

p.111). Com isso, explicava-se a sociedade mediante esses princípios abstratos, que residiriam no âmago de seu funcionamento.

O conceito de “população” é tomado como fundamento e sujeito do ato todo da produção social (MARX, 1857/2010). Contudo, Marx ressalta que “população” é uma mera abstração quando não se considera as classes que a constituem, assim como “classe” é um conceito vazio se não se busca conhecer os elementos sobre os quais as classes repousam, como trabalho assalariado, capital. Elementos que, por sua vez, pressupõem a troca, a divisão do trabalho (Marx, 1857/2010).

Em suas investigações, Marx buscou o refinamento destes princípios abstratos ao desenvolver um método que: considera outros momentos históricos para alcançar a especificidade do momento presente; não considera estas abstrações como sendo naturais ou eternas, mas parte de uma totalidade complexa em constante transformação.

Metodologicamente, pareceria correto iniciar a investigação acerca de uma problemática político-econômico-social por aquilo que se pressupõe ser concreto. Contudo, o material empírico, aquilo que é imediatamente perceptível pelos nossos sentidos, jamais chega à nossa percepção tal como ele é. Aquilo que é em essência e aquilo que nos aparece não são idênticos, sendo necessário que se investigue a relação entre ambos, a fim de demonstrar cientificamente as mediações entre uma forma e outra (PINHEIRO, 2018). Se a forma que o fenômeno se manifesta e a sua essência coincidissem imediatamente, a investigação científica seria supérflua. Diferente das investigações em ciências naturais, na investigação social não se pode utilizar nenhum microscópio nem reagentes químicos. É necessário que o pesquisador recorra à capacidade de abstração (MARX, 1867/2013).

Além disso, na análise das formas econômicas, não podemos nos servir de microscópio nem de reagentes químicos. A força da abstração deve substituir-se a ambos. Para a sociedade burguesa, porém, a forma-mercadoria do produto do trabalho, ou a forma de valor da mercadoria, constitui a forma econômica celular. Para o leigo, a análise desse objeto parece se perder em vãs sutilezas. Trata-se, com efeito, de sutilezas, mas do mesmo tipo daquelas que interessam à anatomia micrológica. [...] No domínio da Economia Política, a livre investigação científica não só se defronta com o mesmo inimigo presente em todos os outros domínios, mas também a natureza peculiar do material com que ela lida convoca ao campo de batalha as paixões mais violentas, mesquinhas e execráveis do coração humano, as fúrias do interesse privado. A Alta Igreja da Inglaterra, por exemplo, perdoaria antes o ataque a 38 de seus 39 artigos de fé do que a 1/39 de suas rendas em dinheiro (MARX, 1867/2013, p.78 e 80).

Em *O Capital*, Marx revela a síntese resultante de um longo processo de investigação. Ele parte da forma mais visível (aquilo que parece concreto) e, através do processo de investigação, desvenda os mistérios que envolvem a realidade social no modo de produção capitalista. Marx desvela que o “concreto” é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso (MARX, 2008). O processo de geração de conhecimento da realidade, portanto, deve buscar a síntese de suas inúmeras contradições.

Para Marx, a construção do conhecimento teórico deve partir do empírico, do que é aparente e pode ser percebido através dos sentidos. A aparência é o ponto de partida para o conhecimento, pois é a forma imediata com que a realidade se apresenta. As categorias da economia burguesa, que permeiam as investigações sociais-econômicas-políticas (e, portanto, educacionais), são formas de pensamento que aparentam ter uma verdade objetiva e, na medida em que refletem as relações sociais reais, são socialmente

válidas. No entanto, ao mesmo tempo em que revelam, também ocultam. Assim, as investigações devem partir da aparência, aquilo que parece ser concreto, e buscar a estrutura íntima e dinâmica do fenômeno que se busca compreender, considerando que os fenômenos sociais são como são por uma razão; são partes que se conectam a uma totalidade complexa e contraditória, em constante transformação (COSTA; ACCIOLY, 2017). Conforme Kosík (1976), o pensamento dialético precisa efetuar a dissolução da “pseudoconcreticidade”: sem negar a existência ou a objetividade daqueles fenômenos, derrubar a sua pretensa independência, demonstrando o seu caráter mediato.

A construção do conhecimento, portanto, é entendida como um movimento de concretização que procede dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, do todo para as partes e das partes para o todo, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade. Neste processo de correlações em espiral, os conceitos entram em movimento recíproco e elucidam-se mutuamente, atingindo a concreticidade (KOSÍK, 1976). A partir da análise da relação entre as partes e o todo, “a riqueza concreta das contradições dialéticas desenvolve-se cada vez mais dentro de um processo unitário, descobrindo assim a essência das manifestações” (KOFILER, 2010, p. 61).

É fundamental reafirmar que, para Marx, a produção do conhecimento não é neutra, pois assume a perspectiva da classe trabalhadora e tem o objetivo de transformar radicalmente a sociedade. Nessa perspectiva, a produção do conhecimento no campo da educação deve considerar as contradições que envolvem a educação da classe trabalhadora na sociedade capitalista que, em última instância, corroboram para a manutenção da ordem burguesa.

Portanto, a investigação sobre as reformas educacionais deve levar em consideração uma análise acerca da totalidade complexa do capitalismo global em seu movimento histórico; as relações entre os Estados e entre as burguesias nacionais; a análise da dinâmica da luta de classes no contexto a ser analisado; o nível de organização da classe trabalhadora; as formas ético-políticas de dominação da classe burguesa, as ideologias e as bases concretas que as sustentam.

Entende-se que as ideologias não são apenas um conjunto de ideias, pois elas são sustentadas por uma base material sólida, o que torna a sua análise crítica bastante complexa. Ao mesmo tempo que a materialidade da vida concreta é construída por homens e mulheres, estes desenvolvem as suas concepções do mundo ao estarem imersos nessa materialidade concreta. Neste sentido, a materialidade da vida se impõe à forma como os homens e mulheres lidam com a sua própria vida e é expressa nas suas ideias e valores.

Considerando que as teorias e práticas educacionais são geradas numa relação estreita e contraditória com a dinâmica da sociedade de classes, que engloba a produção, a circulação e a apropriação da riqueza, é fundamental compreender em que medida as teorias e práticas educacionais apoiam a luta dos trabalhadores pela socialização da riqueza ou em que medida naturalizam a exploração do trabalho e a propriedade privada da riqueza socialmente produzida (incluindo o conhecimento científico e filosófico) e a sua concentração nas mãos de poucos.

Economia política e educação

Na perspectiva da Economia Política, o tempo de vida do trabalhador precisa ser todo convertido em tempo para a geração de valor. Logo, o tempo da escolarização, sendo tempo de não trabalho, só faz sentido se contribuir de forma eficiente para o aumento da produtividade e aceleração da acumulação de capital.

Na perspectiva da “eficiência”, os debates sobre a importância do desenvolvimento intelectual e das capacidades criativas humanas perdem terreno para visões estreitas que reduzem a educação ao mero treinamento. As ideias de A. Ferguson (1723-1816), professor de Smith citado por Marx, são ilustrativas: “A reflexão e a imaginação estão sujeitas ao erro; mas o hábito de mover o pé ou a mão não depende nem de uma nem de outra. Por essa razão, as manufaturas prosperam mais onde mais se prescinde do espírito” (MARX, 2013, p.435).

Seguindo esta lógica, Smith (2008) defendeu que a divisão do processo de trabalho levaria a ganhos de produtividade e ao crescimento econômico na medida em que possibilitaria maior destreza do trabalhador. Contudo, Smith já se atentava para os efeitos psicofísicos da divisão do trabalho – que estaria tornando as pessoas “obtusas” (SMITH, 2008). Assim, ele passou a defender que um mínimo de instrução era necessário para que os trabalhadores se afastassem da “embriaguez”, das “rixas” e da “devassidão”, comportamentos que reduziriam a produtividade. Para este que foi considerado o pai do liberalismo, a educação deveria ser oferecida nos limites do estritamente necessário para a manutenção da ordem social.

Contrariando a tese de Smith sobre o aumento da produtividade – pois este aumento seria apenas temporário (TINEL, 2012) –, Babbage (2009) apontou que a divisão do trabalho traria os benefícios de provocar o barateamento da força de trabalho e aumentar a rentabilidade do empregador. Babbage é considerado precursor da ideia de “gerenciamento científico” de Frederick Winslow Taylor, conhecido como Taylorismo (BRAVERMAN, 1998).

Segundo Babbage, os trabalhadores qualificados gastam parte importante de seu tempo executando tarefas que estão abaixo do seu nível de habilidade. Uma forma de reduzir os custos seria dividir o processo de trabalho e atribuir tarefas que requerem altas habilidades a alguns poucos trabalhadores mais qualificados, delegando as outras tarefas que exigem menor habilidade técnica a trabalhadores de baixa e baixíssima remuneração (BABBAGE, 2009). Isso permitiria ao empregador selecionar de forma mais precisa os níveis de habilidade requeridos, assim como obter retornos mais rápidos sobre o que porventura fora investido em treinamento (BABBAGE, 2009; MIR-ARTIGUES; GONZALEZ-CALVET, 2007). Difundir uma especialização mínima entre os trabalhadores induziria a redução dos salários e aumentaria a oferta de trabalhadores disponíveis para realizar uma maior quantidade de ofícios.

Em seu extremo, o princípio de Babbage polariza, de um lado, aqueles trabalhadores cujo tempo é sensivelmente valioso e do outro lado, uma massa de trabalhadores cujo tempo vale quase nada (BRAVERMAN, 1998). “Esta é a lei geral da divisão capitalista do trabalho, que molda não só o trabalho, mas também as populações” (ibid., p.58). Em algumas partes do mundo, o valor do trabalho é tão baixo

que é mais lucrativo para as indústrias “empregar” (sem direitos trabalhistas e violando direitos humanos) um grande número de trabalhadores do que investir em máquinas para fazer o trabalho.

Por exemplo, o trabalho historiográfico de Rodney (1973) revelou que na maior parte de África, em meados do século XX, “os europeus que queriam ver uma estrada-de-ferro construída ofereciam aos trabalhadores africanos o chicote como salário e mais chicote pelo esforço extra” (RODNEY, 1973, p.327). Um dos numerosos exemplos foi a construção do aeroporto de Embakasi, nos anos 50, quando o Quênia era uma colônia britânica: “Milhares de pessoas trabalharam sob guarda armada, escavando um milhão de toneladas de terra, enchendo crateras com meio milhão de toneladas de pedra, com nada mais do que pás, martelos e as suas próprias mãos” (RODNEY, 1973, p.328).

A expansão do capitalismo em escala global implicou diversas formas de trabalho escravo “livre”, um modo de trabalho aparentemente arcaico (face ao desenvolvimento tecnológico global) cuja utilização não denota um desvio na trajetória de “desenvolvimento” de uma economia (FERNANDES, 1975). De fato, o desenvolvimento das economias capitalistas centrais está articulado ao subdesenvolvimento das economias capitalistas dependentes (ibid.).

Além de sofrerem pilhagem de recursos naturais, as nações de economia capitalista dependente (especialmente na África e na América Latina) estão sujeitas a mecanismos econômicos de troca desigual (refletindo a liberalização econômica), nos quais a riqueza nacional é transferida para as economias centrais que detêm o monopólio do desenvolvimento de tecnologias que, por sua vez, são importadas a altos custos. A troca desigual aumenta a dívida pública nas economias dependentes, que passam a vincular o orçamento público ao pagamento de juros e amortização da dívida, subjugando o fundo público à agenda de reformas projetadas pelos organismos internacionais (ACCIOLY; GAWRYSZEWSKI; NASCIMENTO, 2016). O aumento da produção de excedentes por meio da superexploração da força de trabalho é o mecanismo para garantir a dinâmica interna de acumulação de capital pela burguesia (MARINI, 1973). Logo, aumentar a produtividade dos trabalhadores e reduzir os custos torna-se um problema central para os intelectuais da burguesia.

É por isso que o princípio de dividir o processo de trabalho combinando alguns trabalhadores qualificados com uma massa de trabalhadores não qualificados ou pouco qualificados (BABBAGE, 2009) inspira teorias e políticas educacionais em escala global. Este é um dos pressupostos subjacentes à teoria do capital humano, desenvolvida por Schultz (1961) e Becker (1962) na segunda metade do século XX, que é a base das reformas educacionais globais.

De acordo com a teoria do capital humano, a educação tem o objetivo de dotar os seres humanos de habilidades que aumentem sua produtividade, o que levaria ao crescimento econômico e ao aumento da renda individual (BECKER, 1962; SCHULTZ, 1961). Contudo, a teoria encobre o fato de que o crescimento econômico tende a acentuar a concentração de renda, sem beneficiar os trabalhadores (ACCIOLY, 2018). Sob a perspectiva do capital humano (SCHULTZ, 1961), os gastos com educação devem ser feitos de forma eficiente para maximizar os retornos econômicos e evitar desperdícios. Assim, a oferta pública de educação, para ser eficiente, deveria ser feita dentro de um limite, que varia de acordo com as demandas do mercado por força de trabalho em cada época e em cada região.

É preciso ressaltar que a divisão do trabalho no capitalismo converteu a ciência, que é um poder do espírito humano, em poder material por meio da indústria. O conhecimento foi convertido em uma força produtiva e, portanto, em um meio de produção (SAVIANI, 2003). A apropriação privada do conhecimento científico (como as patentes) tornou-se uma força motriz da acumulação de capital. De fato, a apropriação privada e a conseqüente monopolização do conhecimento pressupõem a expropriação da classe trabalhadora de seu acesso.

No século XXI, a divisão do trabalho concebida por Babbage (2009) atingiu níveis extremos. A globalização do capital com a ampla liberalização das economias, a remoção de barreiras à mobilidade do capital e a fragmentação geográfica dos processos de produção em cadeias globais de valor (CHENA; BUCCELLA; BOSNIC, 2018) provocaram uma divisão internacional do trabalho em que o grau de qualificação dos trabalhadores em cada região do planeta e o nível de organização da classe trabalhadora são fatores críticos para o capital em sua busca incessante pela maximização dos lucros.

Por exemplo, nas economias dependentes, as cadeias globais de valor corroboraram para um padrão de acumulação focado principalmente em atividades econômicas extrativistas voltadas para a exportação de commodities como soja, madeira e carvão, com um grau mínimo de processamento tecnológico que não exige mão de obra altamente qualificada. No outro extremo das cadeias globais de valor, as economias centrais disputam o monopólio da propriedade intelectual e o mercado de desenvolvimento de alta tecnologia.

Nas economias dependentes, as burguesias locais, ao se apropriarem dos aparatos estatais, estabelecem alianças com frações burguesas das economias centrais a fim de maximizar os seus lucros (FONTES, 2010). O orçamento público é usado em favor de interesses privados (como isenções fiscais para empresas estrangeiras) em detrimento do investimento em políticas sociais. Ao fazer isso, a burguesia alega que suas ações são motivadas pela boa intenção de gerar empregos e melhorar as condições de vida dos “pobres”. Ao mesmo tempo, a burguesia realiza reformas para reduzir ainda mais os direitos trabalhistas, precarizar e privatizar a educação pública. Em sua época, Marx já havia dado o alarme sobre a benevolência dos capitalistas: “a estrada para o inferno é pavimentada com boas intenções” (MARX, 1867/2013, p.268).

Sem desconsiderar que o capitalismo global é uma totalidade complexa e contraditória, a análise da divisão internacional do trabalho revela que: alguns poucos trabalhadores recebem qualificações de maior complexidade intelectual para que possam desenvolver ideias, teorias e tecnologias (geralmente no ensino superior e na pós-graduação); alguns trabalhadores recebem qualificações (não necessariamente no ensino superior) para que aprendam a executar tarefas e a usar máquinas e tecnologias importadas; uma massa de trabalhadores recebe qualificação rudimentar para o subemprego e o trabalho informal; e um grande número de trabalhadores é simplesmente deixado à margem do sistema educacional formal, transformando-se em alvo das “políticas de segurança” e do encarceramento.

Na análise sobre a implementação das reformas educacionais globais, observa-se que está em curso uma lógica que restringe o acesso ao ensino superior para grande parte da população global. Ao mesmo tempo, esta lógica é colocada em contradição nos contextos em que as corporações privadas

perseguem lucros por meio da oferta de ensino superior, muitas vezes recebendo subsídios do Estado e cobrando mensalidades, o que acaba excluindo aqueles que não podem pagar.

Além de ser um mercado lucrativo, a escolarização fornece aos trabalhadores habilidades que podem contribuir para aumentar os lucros. Assim, o investimento público em educação, o conteúdo escolar e os métodos de ensino são de grande interesse da burguesia. Por outro lado, como a acumulação capitalista resulta no aumento da exploração do trabalho e na expropriação da terra e dos direitos sociais (FONTES, 2010), ela se depara com inúmeras formas de resistência da classe trabalhadora, inclusive por meio da educação. Para dissuadir a resistência, os intelectuais da burguesia reelaboram continuamente as formas ético-políticas para a manutenção da hegemonia (GRAMSCI, 2011). Nesse sentido, os intelectuais assumem uma importante função organizativa (PORTELLI, 1977), na medida em que atuam na construção do consenso para alcançar ou manter a hegemonia, que, é importante ressaltar, engloba múltiplas formas de coerção. Cabe ao pesquisador desvelar as estratégias de dominação que subjazem às reformas educacionais globais.

Comumente, as pesquisas sobre as políticas educacionais e as reformas são permeadas por debates sobre a relação entre educação e crescimento econômico, distribuição de renda, equidade, discriminação de gênero, raça e etnia e analisam dados como matrículas em escolas públicas e privadas, taxas de analfabetismo, disparidade de gênero e raça, orçamentos educacionais, taxas de sucesso e evasão escolar. Todos esses índices se baseiam no conceito de população, que é uma abstração que colabora para capturar, em sua aparência, o fenômeno que se busca compreender. No entanto, para compreender a essência do fenômeno (por exemplo, uma determinada ação desenvolvida pelo Estado para a educação da classe trabalhadora), é necessário dissecar a abstração, situá-la no movimento histórico e na totalidade do capitalismo global. Conforme ressalta Kosík (1976), o mundo real é o mundo da práxis humana, em que as coisas, as relações e os significados são produtos do ser social. Para que o mundo possa ser explicado de forma crítica, cumpre que a explicação mesma se coloque no campo da práxis revolucionária. Este é o compromisso ético-político do pesquisador com a classe trabalhadora.

Investigando as reformas educacionais globais: o caso de Moçambique

Desde a década de 1980, o Banco Mundial emergiu como um intelectual coletivo e orgânico da classe dominante, financiando pesquisas, relatórios, formulando políticas, fornecendo assistência técnica e financeira aos governos e consolidando bancos de dados sobre políticas educacionais em todo o mundo (ACCIOLY, 2018). As ideias disseminadas nas publicações do Banco Mundial têm amplo alcance acadêmico e corroboram para consolidar um consenso sobre qual é a função da escolarização da classe trabalhadora. A citação a seguir foi extraída de um artigo publicado pelo Banco Mundial sobre habilidades e empregabilidade em Moçambique, um país em que grande parte da força de trabalho está envolvida na agricultura familiar de subsistência:

Habilidades fundamentais, como matemática básica e alfabetização, são essenciais em todas as atividades econômicas. Ajudar os produtores a ler e seguir as instruções em um

saco de fertilizante, por exemplo, pode ser rudimentar, mas é um grande passo para o aumento da produtividade. As habilidades técnicas, inclusive as habilidades ocupacionais e profissionais, são habilidades funcionais importantes para o exercício de uma profissão. Por fim, a importância das habilidades não cognitivas é cada vez mais reconhecida, principalmente nos empregos modernos. Esses tipos de habilidades são relevantes para as atividades econômicas no mercado de trabalho e devem ser promovidos por meio do sistema educacional e de experiências no mercado de trabalho (CHO; FEDA, 2015, p. 5).

O artigo deixa explícita qual é a função da escolarização a ser destinada à classe trabalhadora: ensinar habilidades rudimentares de leitura e habilidades não cognitivas para aumentar a produtividade e adaptar os trabalhadores ao mercado capitalista. A perspectiva do capital sobre a força de trabalho em Moçambique também está explicitada no seguinte trecho de publicação do Banco Mundial:

[Em Moçambique,] os custos da mão de obra são bastante competitivos: os salários por hora são mais baixos do que no Quênia ou na Suazilândia, mas mais altos do que em Gana e Bangladesh. Mesmo ajustada para os diferenciais de produtividade, a mão de obra em Moçambique ainda é competitiva, mas a produtividade da mão de obra precisa ser aumentada (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 13).

Ao longo da década de 1980, o Banco Mundial publicou diversos relatórios com prescrições de políticas educacionais para o crescimento econômico na África Subsaariana (BANCO MUNDIAL, 1981; 1987; 1989). O argumento central era que o aumento da produtividade da força de trabalho geraria crescimento econômico, que geraria empregos e desencadearia desenvolvimento social. Contudo, essa “espiral virtuosa” aconteceria desde que os governos implementassem políticas que: priorizassem o ensino fundamental em detrimento do ensino médio e superior; reduzissem os gastos com educação; introduzissem taxas de matrícula nas escolas públicas; reduzissem os salários dos professores; aumentassem a proporção professor-aluno; e instituísem a formação de professores baseada em competências (BANCO MUNDIAL, 1981; 1987; 1989).

Esses relatórios apresentam políticas de crescimento econômico que contrastam fortemente com as adotadas pelos países que se alinharam com a União Soviética após as lutas por libertação nacional. Em Moçambique, a guerra de libertação de Portugal foi seguida por 16 anos de guerra civil fomentada pelo grupo de oposição anticomunista, financiado pelos governos da África do Sul e dos Estados Unidos (ACCIOLY, 2018). Grande parte dos sistemas públicos de saúde e educação foi destruída e, no final da década de 1980, a população enfrentava extrema pobreza, o que motivou o governo a firmar acordos de ajuste estrutural com o Fundo Monetário Internacional (FMI) para receber financiamento de agências internacionais. A situação de extrema dependência financeira para desenvolver políticas sociais deixou o país atrelado às prescrições do Banco Mundial, que, na verdade, são condições para continuar recebendo financiamento. Em outras palavras, a implementação da agenda de reformas educacionais é conduzida não só por meio do convencimento sobre a sua eficácia, mas também por meio de mecanismos de coerção financeira.

Em todo o mundo, as reformas educacionais declaram como objetivos comuns o crescimento econômico, a criação de oportunidades para os “pobres” e o aumento da equidade. Por exemplo, em 1990, os organismos internacionais e lideranças políticas se reuniram em Jomtien (Tailândia) para a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. O relatório final da conferência declarou que os

governos dos países pobres deveriam se comprometer em garantir as necessidades básicas de aprendizagem das crianças. Para atingir essa meta, os governos deveriam realizar avaliações periódicas de desempenho e fazer parcerias com o setor privado. A privatização é lançada como a solução para melhorar a qualidade, a eficiência e a equidade nos sistemas educacionais (VERGER; FONTDEVILA; ZANCAJO, 2016).

Em países com altas taxas de analfabetismo e grande número de crianças e jovens fora da escola, o aumento do orçamento público destinado à escolarização da classe trabalhadora é extremamente importante. Entretanto, a educação conduzida pelo Estado burguês é necessariamente atravessada pelos interesses da classe dominante. No texto “Crítica ao Programa de Gotha”, Marx alertou sobre essa questão:

Crê-se que na sociedade atual (e apenas ela está em questão aqui) a educação possa ser igual para todas as classes? Ou se exige que as classes altas também devam ser forçadamente reduzidas à módica educação da escola pública, a única compatível com as condições econômicas não só do trabalhador assalariado, mas também do camponês? (...) O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola. (...) é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa (MARX, 1875/2012, p.37-8).

Após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, o capital se apropriou da demanda dos trabalhadores por mais escolaridade e passou a conduzir as políticas educacionais, tanto para fazer com que a escolaridade atendesse à demanda por competências quanto para transformar a educação pública em um mercado lucrativo.

Nos países africanos, o foco em atender às necessidades básicas de aprendizagem levou ao subfinanciamento do ensino superior e das instituições de pesquisa. Na década de 1990, os principais financiadores da educação na África Subsaariana, a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), a Agência Sueca para o Desenvolvimento Internacional (SIDA) e o Banco Mundial, alocaram entre 80% e 90% dos recursos exclusivamente para o ensino fundamental (BROCK-UTNE, 2000), demonstrando que a destruição do ensino superior é um projeto.

Na perspectiva da teoria do capital humano, que dá sustentação às reformas, a escolaridade é considerada necessária apenas na medida em que contribuir para aumentar a produtividade da força de trabalho. Entretanto, o aumento da escolaridade não deve contribuir para gerar expectativas de aumentos salariais. O aumento da população com ensino superior faz aumentar esta expectativa.

A esse respeito, as publicações do Banco Mundial desde a década de 1980 criticam e desestimulam os gastos governamentais com o ensino superior na África: “Os governos africanos gastam tanto por cada estudante universitário quanto os países com renda per capita três a oito vezes maior” (BANCO MUNDIAL, 1981, p. 82, tradução nossa). “Os custos do ensino superior são desnecessariamente altos. O padrão de financiamento do ensino superior é socialmente desigual e economicamente ineficiente” (BANCO MUNDIAL, 1987, XVI, tradução nossa). “Desde a independência, os governos africanos têm dado grande importância ao ensino superior. O subsídio público desse nível de ensino contribuiu para o aumento da demanda” (BANCO MUNDIAL, 1989, 22,

tradução nossa). Do mesmo modo, o Banco Mundial faz críticas semelhantes em relação aos gastos públicos com o ensino superior no Brasil (BANCO MUNDIAL, 2017).

Assim, as reformas educacionais prescritas pelo Banco Mundial para Moçambique se concentram em atender às demandas do mercado sem aumentar as matrículas no ensino superior. As diretrizes são as seguintes: incentivar a participação ativa do setor industrial e empresarial na gestão das instituições de formação profissional; criar um sistema de formação padronizado e baseado em resultados, com reconhecimento das habilidades independentemente de onde foram adquiridas; elaborar um currículo em módulos, com avaliação externa; e aconselhar os alunos sobre seu plano de carreira (BANCO MUNDIAL, 2006). Segundo o Banco, a implementação dessas medidas teria o efeito de alavancar o crescimento econômico e reduzir o desemprego.

No entanto, a implementação das reformas educacionais em Moçambique nas primeiras décadas dos anos 2000 não teve impacto sobre a alta taxa de desemprego (ACCIOLY, 2018). O período viu uma redução na produção de alimentos per capita (CASTEL-BRANCO, 2013), maior dependência de importações de alimentos e um aumento na população classificada abaixo da linha da pobreza (FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL, 2011), apesar do rápido crescimento do PIB (7,5% ao ano entre 2003 e 2012).

Com efeito, o continente africano continua a desempenhar o papel de fornecedor de recursos naturais e de mão de obra barata para as corporações transnacionais, que ainda contam com subsídios fiscais significativos, apesar dos terríveis impactos sociais e ambientais que desencadeiam (ACCIOLY, 2018). A troca desigual – exportação de riqueza sem contrapartidas sociais e importação de bens e tecnologias de alto custo – acentua a dependência econômica em relação à “ajuda” externa para as políticas educacionais, que, por sua vez, devem seguir as diretrizes dos organismos internacionais, em especial o Banco Mundial. Tais diretrizes fazem referência à teoria do capital humano, que serve de subsídio ideológico para desencorajar o desenvolvimento de tecnologias em solo africano. A ênfase do sistema educacional passa a ser a de treinar alguns trabalhadores com habilidades para aplicarem as tecnologias importadas e serem mais produtivos, assim como treinar uma massa de trabalhadores com habilidades rudimentares para sobreviverem na informalidade (ACCIOLY, 2018). A aquisição dessas habilidades não precisa ser feita no ensino superior, pois não envolve conhecimentos complexos. Além disso, um grande número de trabalhadores é deliberadamente deixado à margem do sistema escolar.

Nesta perspectiva, a escola se afasta do seu potencial democrático de “socialização do conhecimento sistematizado” (SAVIANI, 2011, p. 14), que faz parte da luta política pela socialização da riqueza. Não é por acaso que as reformas educacionais estão articuladas com outras reformas que impulsionam a expropriação da terra, do acesso aos recursos naturais e dos direitos, o que, em última instância, leva à extrema precariedade das condições de vida da classe trabalhadora.

Considerações finais

Na Crítica da Economia Política, Marx historicizou as categorias tratadas pelos autores clássicos, rompendo com a naturalização que as pressupunha como eternas; e pôde fazê-lo porque empregou em sua análise um novo método (o método do materialismo histórico dialético). Realizando uma autêntica revolução teórica, Marx deixou como legado uma rica análise do movimento do capital; essa análise constitui a base para a compreensão da dinâmica da sociedade capitalista, uma vez que, nessa sociedade, todas as relações sociais estão subordinadas ao comando do capital. Com base no método de Marx, as investigações sobre as reformas educacionais nas economias capitalistas dependentes, implementadas na transição do século XX para o XXI, acabam por esmiuçar algumas contradições do capitalismo contemporâneo.

Como bases para a expansão do capital, estão a propriedade privada, a igualdade jurídica dos indivíduos e a liberdade formal dos trabalhadores de vender sua mão de obra em troca de um salário. Contudo, o capital produz continuamente estratificações no seio da classe trabalhadora, de acordo com raça, gênero, etnia, nível de escolaridade e o tipo de escolaridade a que o trabalhador teve acesso. As estratificações aumentam a exploração do trabalho na mesma medida em que restringem a “liberdade” do trabalhador de vender sua força de trabalho. Os estratos de trabalhadores mais dramaticamente expropriados do acesso à terra, à água e aos direitos trabalhistas também são dramaticamente expropriados do direito ao conhecimento científico e filosófico, independentemente de terem ou não acesso à escolarização. A própria escolarização, a partir das reformas, condena os trabalhadores a uma gama limitada de funções que eles podem desempenhar no mercado de trabalho.

A ideia de que alinhar os sistemas educacionais com as demandas do setor produtivo levaria ao aumento da empregabilidade e a melhores condições de vida para os trabalhadores é uma ideia razoável, pois é verdade que alguns trabalhadores obtêm benefícios individuais ao terem acesso a uma educação voltada para o mercado. Entretanto, quando nos aprofundamos no fenômeno além da aparência, o problema se torna mais complexo. Como força motriz da acumulação de capital, a apropriação privada do conhecimento científico e filosófico permanece intocada. A análise do caso de Moçambique revela que muitos trabalhadores são deixados à margem do sistema escolar, enquanto que os trabalhadores que conseguem frequentar a escola recebem uma educação rudimentar para o subemprego e a informalidade (ACCIOLY, 2018).

No atual estágio da divisão internacional do trabalho, em que as economias centrais disputam o monopólio da produção de tecnologia, a educação está mergulhada em contradições. Ao mesmo tempo em que: a) a educação representa um mercado em expansão com alto potencial de lucratividade à medida que aumentam as matrículas e o tempo da escolarização; b) a escola cumpre a função de fornecer as habilidades básicas para aumentar a produtividade e adaptar o trabalhador às formas ético-políticas da sociedade de classes; o capital, em seu movimento global para maximizar os lucros, é impelido a restringir

as matrículas, o tempo de escolarização, o nível e a natureza das habilidades a serem adquiridas pelos trabalhadores.

Como consequência, a escolarização tende a não mais gerar nas crianças e nos jovens da classe trabalhadora perspectivas de melhores condições de vida no futuro. Essa situação tende a manter as crianças e os jovens fora da escola, o que é um problema para a ordem capitalista, pois eles podem se afastar da esfera de influência da ética e das normas burguesas e começar a se comportar de maneira “disfuncional”. Portanto, os aparatos estatais são usados para restringir firmemente quaisquer ameaças à propriedade privada, inclusive a propriedade privada do conhecimento por meio de patentes e contratos de propriedade intelectual.

Nas periferias, é comum verificar práticas clandestinas que envolvem o uso de tecnologias complexas desenvolvidas para utilizar ilegalmente os serviços prestados por empresas de eletricidade, internet, canais de televisão a cabo. Por exemplo, em 2016, no Brasil, investigações policiais descobriram grupos que estavam roubando milhões de litros de petróleo de dutos subterrâneos e refinando gasolina clandestinamente (G1, 2017). Essas atividades demonstram o potencial criativo popular no desenvolvimento de tecnologias que subvertem as normas legais do capital.

A apropriação privada do conhecimento socialmente produzido ao longo da história humana é uma forma poderosa de dominação. Deve-se enfatizar que a pilhagem do continente africano pelos colonizadores europeus não foi apenas de bens, mas também de conhecimento filosófico, científico e tecnológico.

Neste artigo, argumentamos sobre a importância do método de Marx para investigar as reformas educacionais globais. O método permite ir além das aparências e revelar suas múltiplas contradições diante da divisão internacional do trabalho no capitalismo globalizado. Assim, as investigações e as lutas contra as reformas e seus efeitos deletérios devem considerar o capitalismo como uma totalidade complexa e contraditória. Portanto, as investigações e as lutas não devem ser fragmentadas ou focadas restritamente no nível local. Por exemplo, a luta contra a mercantilização do ensino superior na Europa deve se unir à luta pelo acesso à educação na África e na América Latina, onde muitas crianças e jovens estão fora da escola. Da mesma forma, devem ser lutas por escolas públicas gratuitas, democráticas, críticas e voltadas para a soberania popular. O acesso à escolaridade em todos os níveis e ao conhecimento científico e filosófico é, de fato, essencial na luta política para socializar a riqueza e colocar fim na exploração do trabalho.

Referências:

- ACCIOLY, I. Ideologia do Desenvolvimento e do Consumo Sustentável na Educação Ambiental: Uma Análise das Políticas Públicas na Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. *In*: LOUREIRO, C.F.B.; LAMOSA, R. (Orgs.) **Educação Ambiental no Contexto Escolar: Um Balanço Crítico da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável**. Rio de Janeiro: Quartet, 2015
- ACCIOLY, I. **Educação e Capital-Imperialismo**: As Influências Político-Pedagógicas Do Banco Mundial Nas Relações Entre Brasil E Moçambique. (2018) Orientador: Roberto Leher. Tese de

Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

ACCIOLY, I. Dominação e Resistências na África Subsaariana: Os Ataques aos Direitos ao Conhecimento e à Vida na Agenda do Desenvolvimento. **Ensino, Saúde e Ambiente**, número Especial, p. 110-132, 2020.

ACCIOLY, I. Reinventing Freire's Praxis In The Fight For Life With Dignity: Theoretical And Methodological Paths For Critical Educators. **Postcolonial Directions in Education**, v. 10, p. 327-353, 2021.

ACCIOLY, I.; GAWRYSZEWSKI, B.; NASCIMENTO, L. Commodifying education in a dependent capitalist country. In: LEHER, R.; ACCIOLY, I. (Orgs.) **Commodifying education**. Boston: Sense Publishers, 2016.

BABBAGE, C. **On the Economy of Machinery and Manufactures**. New York: Cambridge University Press, 2009.

BALL, S. **Global Education Inc.:** New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary. London: Routledge, 2012.

BANCO MUNDIAL. **Accelerated Development in Sub-Saharan Africa:** An Agenda for Action. Washington, D.C: World Bank, 1981.

BANCO MUNDIAL. **Education Policies for Sub-Saharan Africa:** Adjustment, Revitalization, and Expansion. Washington, D.C: World Bank, September, 1987.

BANCO MUNDIAL. **Sub-Saharan Africa:** From Crisis to Sustainable Growth - A Long-Term Perspective Study. Washington, D.C: World Bank, 1989.

BANCO MUNDIAL. **A Fair Adjustment:** Efficiency and Equity of Public Spending in Brazil. Washington, D.C: World Bank, 2017.

BECKER, G. Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. **The Journal of Political Economy**, vol.70, n.5, 1962.

BRAVERMAN, H. **Labor and monopoly capital:** the degradation of work in the twentieth century. New York: Monthly Review Press, 1998.

BROCK-UTNE, B. **Whose Education for All?** The Recolonization of the African Mind. New York: Falmer Press, 2000.

CASTEL-BRANCO. Refletindo Sobre Acumulação, Porosidade e Industrialização em Contexto de Economia Extrativa. **Desafios para Moçambique**. Maputo: IESE, 2013.

CHO, Y.; FEDA, K. **Skills and employability in Mozambique:** Implications for Education and Training Policies. World Bank. Washington, 2015.

COSTA, C. A.; ACCIOLY, I. A Formação Em Educação Ambiental Crítica Na Periferia Do Capitalismo. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 2, n. 2, p. 23-42, 2017.

CHENA, P. I.; BUCCELLA, M. E.; BOSNIC, C. Efectos de la financeirización en el cambio tecnológico en América Latina. In: ABELES, M.; CALDENTEY, E.P.; VALDECANTOS, S. (Orgs.). **Estudios sobre financeirización en América Latina**. Libros de la CEPAL, n.152. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2018.

CHESNAIS, F. (Org.). **A finança mundializada:** raízes sociais e políticas, configuração, consequências. São Paulo: Boitempo, 2005.

FERNANDES, F. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FONTES, V. **O Brasil e o Capital-Imperialismo:** Teoria e História. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

G1. Casos de furto de petróleo para refino clandestino disparam em 2017, Portal G1, 09 jul. 2017. Disponível em:

<https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/casos-de-furto-de-petroleo-para-refino-clandestino-disparam-em-2017.ghtml>. Acesso em: 18 maio 2023.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol.3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HARVEY, D. **Para entender o Capital, livro I**. São Paulo: Boitempo, 2013.

INTERNATIONAL MONETARY FUND. **Republic of Mozambique: Poverty Reduction Strategy Paper**. Washington DC: IMF, 2011.

KOSÍK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAMOSA, R. (Org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos [1844]**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, K. **Prefácio [1859]. Contribuição à crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. O método da economia política [1857]. Apresentação de João Quartim de Moraes e tradução de Fausto Castilho. In: **Crítica marxista**, n. 30, 2010.

MARX, K. **Crítica Do Programa De Gotha**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política, livro I: O processo de produção do Capital [1867]**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

NETTO, J.P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, A.P. Notas sobre a teoria do valor: um breve panorama sobre o valor em Smith, Ricardo, Marx e Walras. In: RANIERI, J. (Org.) **Além do véu de névoa: leituras e reflexões em torno de O Capital, de Karl Marx**. Campinas: UNICAMP/IFCH, 2018.

PINHEIRO, H. O método sintético de Marx em quatro atos: elementos para uma construção crítica do objeto teórico. In: RANIERI, J. (Org.) **Além do véu de névoa: leituras e reflexões em torno de O Capital, de Karl Marx**. Campinas: UNICAMP/IFCH, 2018.

PORTELLI, H. **Gramsci e o Bloco Histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

RANIERI, J. Notas sobre Marx – a presença de Hegel e o lugar das determinações-da-reflexão para a constituição de uma teoria genética. In: RANIERI, J. (Org.) **Além do véu de névoa: leituras e reflexões em torno de O Capital, de Karl Marx**. Campinas: UNICAMP/IFCH, 2018.

RODNEY, W. **How Europe Underdeveloped Africa**. Dar-Es-Salaam: Tanzanian Publishing House, 1973.

SALTMAN, K. J. **Capitalizing on Disaster: Taking and Breaking Public Schools**. London: Routledge, 2015.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1, 1, p.131-152, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica – primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHULTZ, T. Investment in Human Capital. **The American Economic Review**, vol.51, n.1, 1961.

SMITH, A. **A Riqueza das Nações: Uma Biografia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

STEINER-KHAMSI, G. **The Global Politics of Educational Borrowing and Lending**. New York: Teachers College Press, 2004.

TINEL, B. Labour, labour power and the division of labour. In: FINE, B.; SAAD-FILHO, A. (Orgs.). **The Elgar Companion to Marxist Economics**. Northampton: Edward Elgar, 2012.

VERGER, A.; FONTDEVILA, C.; ZANCAJO, A. **The privatization of education: a political economy of global education reform**. New York: Teachers College Press, 2016.

Notas

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF). Pesquisadora do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX/UFRJ) - <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2528469014264498> Pesquisadora do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade (LIEAS/UFRJ). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7319745034492288> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7726-4536> E-mail: innyaccioly@hotmail.com.

Recebido em: 19 de maio 2023

Aprovado em: 26 de ago. 2023