

# **ECONOMIA EXTRATIVA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: EDUCANDO PARA A DEPENDÊNCIA**

Inny Accioly <sup>1</sup>

Conferência

“Desafios da investigação social e económica em tempos de crise”

Organizada pelo IESE

Maputo, 19-21 de setembro de 2017.

---

<sup>1</sup> Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Pesquisadora do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX/UFRJ). Esta pesquisa conta com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Contato: innyaccioly@hotmail.com

## **ECONOMIA EXTRATIVA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: EDUCANDO PARA A DEPENDÊNCIA**

A partir da análise das relações existentes entre o modelo de acumulação baseado na extração e exportação de *commodities* e as políticas educacionais voltadas para a qualificação da força de trabalho no Brasil nas primeiras décadas de 2000 (ACCIOLY *et al*, 2016), expandimos nossos olhares para verificar a relação entre o que Castel-Branco (2013) denomina de “economia extrativa” em Moçambique e as recomendações do Banco Mundial e demais organismos internacionais para as políticas educacionais neste país, no mesmo período.

Nosso objetivo não é tecer comparações entre as políticas educacionais brasileiras e moçambicanas - considerando as sensíveis diferenças socioeconômicas entre os dois países - mas apontar alguns impactos do padrão de acumulação extrativista nos projetos voltados para a formação dos trabalhadores. Assim, nosso objetivo é compreender como as políticas educacionais são articuladas de forma a reforçar o padrão de acumulação extrativista e a situação de dependência dos povos.

Desta forma, primeiramente debatemos o conceito de capital humano, suas influências nas concepções sobre educação e suas contradições a partir das economias capitalistas dependentes. Em seguida, empreendemos a análise das políticas educacionais brasileiras e moçambicanas à luz da compreensão do padrão de acumulação exportador de especialização produtiva (OSÓRIO, 2012), predominantemente extrativista.

Enquanto procedimento metodológico, adotamos análise documental e pesquisa bibliográfica. Foram selecionados documentos elaborados pelo Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Governo Brasileiro e Governo de Moçambique datados entre 2004 e 2015. Nossos referenciais teóricos são ancorados no materialismo histórico-dialético.

## **Capital Humano e Reprodução da Dependência**

A teoria do capital humano (SCHULTZ, 1961; BECKER, 1962) é utilizada largamente pelos organismos internacionais, como o BM e o FMI, nas prescrições de políticas para os países em desenvolvimento.

Nesta concepção, a educação assume o propósito de dotar os seres humanos com habilidades, conhecimentos e atributos que ampliem a sua produtividade (SCHULTZ, 1961) no mercado capitalista e a sua renda individual (BECKER, 1962).

São considerados investimentos em capital humano - além de investimentos em educação - os gastos em saúde, treinamento *on the job* (no trabalho) de trabalhadores e a migração interna em busca de melhores oportunidades (SCHULTZ, 1961; BECKER, 1962).

A teoria do capital humano ressalta que os gastos em educação possuem duas componentes (SCHULTZ, 1961): 1) a *componente de investimento*, que aumentaria a capacidade de trabalho produtivo dos indivíduos e, por isso, se reverteria em crescimento econômico, em benefício pessoal para o trabalhador e em benefício social mais amplo; 2) a *componente de consumo*, que não aumentaria a capacidade de trabalho produtivo e, por isso, não possuiria retorno econômico direto, mas teria importância a nível cultural ao “melhorar o gosto e a qualidade do consumo dos estudantes pelo resto de suas vidas” (SCHULTZ, 1961, p.13, tradução nossa). As duas componentes estariam misturadas de tal forma que isolar cada uma delas seria uma tarefa difícil.

Ao tentar responder à indagação se seria correto que os benefícios dos investimentos públicos em educação se restringissem aos indivíduos nos quais eles foram realizados, Schultz (1961) responde que esta é uma preocupação que concerne às políticas públicas e que envolve a articulação entre alocação de recursos e bem-estar geral.

Em sua perspectiva, os governos deveriam cuidar para que os investimentos públicos em educação fossem realizados de forma eficiente e buscassem “reduzir as desigualdades na distribuição da renda pessoal de indivíduos e famílias” (SCHULTZ, 1961, p.15, tradução nossa).

Assim, a prioridade deveria ser dada à componente de investimento, ou seja, os governos deveriam investir em uma educação que aumentasse a

produtividade dos trabalhadores. Há a ideia de que, ao investir em capital humano, tanto o trabalhador se beneficiaria com melhores salários e ascensão social, quanto a sociedade como um todo se beneficiaria com o crescimento econômico.

Esta ideia carrega em si o problema de que o crescimento econômico não garante melhores salários e benefícios para os trabalhadores. O exemplo brasileiro do “milagre econômico” (1969-1973) é um claro exemplo de que o crescimento econômico muitas vezes se alia à concentração de renda. A relação entre maior escolaridade – maior capital humano – e aumento da renda pessoal também não se apresenta como sendo uma relação direta (CUNHA, 1980).

Ainda neste texto, Schultz apresenta uma “interessante especulação” (ibid., p.12): à medida em que os gastos em educação aumentam, é alcançado um patamar em que a componente de investimento é reduzida drasticamente e os gastos adicionais em educação se revertem em puro consumo, com quase zero de retorno. Em outras palavras, existiria um “nível ótimo” de educação que poderia ser revertida em crescimento econômico. A partir deste patamar, os gastos públicos adicionais em educação tenderiam a contribuir muito pouco para o crescimento econômico e o bem-estar geral dos cidadãos.

Schultz (1961) afirmou que sua especulação seria uma possibilidade remota, pois a componente investimento tenderia a prevalecer na educação e o progresso econômico a nível mundial demandaria por mais conhecimentos e habilidades por parte dos trabalhadores.

No entanto, ao analisar as recomendações do Banco Mundial para a educação nos países em desenvolvimento nas primeiras décadas dos anos 2000, observamos que as especulações que Schultz fizera em 1961 se reverteram em práticas correntes, sobre as quais discorreremos mais adiante ao abordar os casos de Brasil e Moçambique.

Ao afirmar que suas especulações tinham remotas chances de se concretizar, Schultz (1961) não considerou que uma necessária consequência do desenvolvimento tecnológico é a redução da demanda por trabalhadores (BRAVERMAN, 1998) e o conseqüente barateamento da força de trabalho. Contudo, ainda existem os casos em que o trabalhador seria mais barato do que a máquina que o substituiria.

Uma das formas de obter o barateamento da força de trabalho está no gerenciamento do processo produtivo. Neste ponto, o “princípio de Charles Babbage”<sup>2</sup> (BRAVERMAN, 1998) influenciou de forma contundente a organização social do trabalho ao postular que subdividir um ofício em diferentes tarefas faz baratear as suas partes individuais. O princípio de Babbage é um pressuposto inerente ao *gerenciamento científico* de Frederick Winslow Taylor, conhecido como Taylorismo.

O que Babbage observou é que os trabalhadores qualificados geralmente gastam parte de seu tempo executando tarefas que estão abaixo do seu nível de habilidade. Se o processo de trabalho pode ser dividido entre vários trabalhadores, os custos da mão-de-obra podem ser cortados ao atribuir a trabalhadores de alto custo apenas tarefas que requerem altas habilidades, restringindo as outras tarefas aos trabalhadores com menor remuneração.

O argumento de Babbage - de que a divisão do processo de trabalho tem efeitos temporários sobre a produtividade (BABBAGE, 2009) - enfraquece o argumento de Adam Smith (TINEL, 2012), de que a divisão do trabalho geraria maior destreza (SMITH, 2008) e crescente produtividade. Fica exposto que as motivações para a divisão do processo de trabalho não seriam tanto o aumento da produtividade, mas prioritariamente o aumento da rentabilidade para o empregador (TINEL, 2012).

Babbage mostra que dividir o trabalho é um meio para reduzir os custos salariais, pois permitiria ao empregador selecionar de forma precisa os níveis de habilidade requeridos, assim como obter retornos mais rápidos sobre o que foi investido em treinamento (BABBAGE, 2009; MIR-ARTIGUES; GONZALEZ-CALVET, 2007).

Dividir e especializar o trabalho reduziria o tempo da formação e o custo da aprendizagem. A possibilidade de difundir uma especialização mínima entre os trabalhadores induziria a uma redução dos salários e aumentaria a oferta de trabalhadores disponíveis para realizar uma maior quantidade de ofícios. Cada vez mais seria exigido dos trabalhadores a comprovação das suas habilidades.

---

<sup>2</sup> Charles Babbage formulou - a partir de Adam Smith, William Petty e outros economistas políticos – os princípios e as vantagens da divisão de tarefas entre os trabalhadores no modo de produção capitalista, o que possibilitou a imensa popularidade e a rápida disseminação do conceito. Sua obra de referência foi *On the Economy of Machinery and Manufactures*, cuja primeira edição foi publicada em 1832.

Por abordar a questão de como uma empresa pode recuperar o investimento realizado no treinamento dos trabalhadores, Babbage é considerado como um precursor da teoria do capital humano (ROSENBERG, 1994), que viria a ser expandida para agregar também os investimentos em educação por parte dos governos.

Aplicado primeiro ao artesanato e depois às manufaturas, o princípio de Babbage se tornou “a força subjacente que rege todas as formas de trabalho na sociedade capitalista, não importa em que configuração ou em que nível hierárquico” (BRAVERMAN, 1998, p.57, tradução nossa).

Assim, “o progresso econômico à nível mundial”, como queria Schultz (1961), não beneficiou a todos e nem gerou maior demanda por conhecimentos - o conhecimento sobre os fundamentos das ciências e das tecnologias - para todos os trabalhadores.

Pelo contrário, a distribuição generalizada do conhecimento sobre o processo produtivo por parte de todos os trabalhadores passou a ser não só desnecessário, mas, sobretudo, se transformou em uma barreira para o funcionamento do modo capitalista de produção (BRAVERMAN, 1998). Assim, as capacidades técnicas e os conhecimentos científicos são distribuídos socialmente entre os trabalhadores na estrita conta do “que é necessário saber para aumentar a produtividade” (BRAVERMAN, 1998) em cada formação social e em cada período econômico.

Na “mitologia do capitalismo” (BRAVERMAN, 1998), o princípio de Babbage é apresentado como uma resposta à suposta escassez de trabalhadores qualificados ou pessoas tecnicamente treinadas, cujo tempo deveria ser usado de forma eficiente para a vantagem da sociedade como um todo. Em seu extremo, este princípio 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, tradução nossa).

O aumento da integração do mercado capitalista à nível mundial após a queda do bloco socialista – período caracterizado pela “mundialização do capital” (CHESNAIS, 1996) – exacerbou esta polarização apontada por

Braverman (1998), fazendo com que populações inteiras fossem integradas ao mercado mundial enquanto trabalhadores cujo tempo vale quase nada.

As expressivas inovações, nos inícios do século XXI, nos campos da informática, robótica, microeletrônica e telecomunicações foram acompanhadas pela expansão dos monopólios a nível mundial e pelo aumento da concentração da propriedade material e intelectual.

Este aumento da concentração da propriedade exacerbou o processo de transferência de valores das economias capitalistas dependentes para as economias centrais (MARINI, 1973), com a participação ativa dos Estados nacionais (OSÓRIO, 2014).

Nos termos de Ruy Mauro Marini (1973), a dependência é entendida como uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes. Em seus marcos, as relações de produção das nações subordinadas seriam modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência. Assim, a situação de dependência é recriada continuamente por meio de distintos mecanismos e ganha maiores complexificações.

Alguns exemplos de mecanismos de transferência de valor e recriação da situação de dependência estão presentes nas medidas de liberalização e privatização impostas no *Consenso de Washington* (na década de 1990) aos países endividados ou no Acordo de Direitos de Propriedade Intelectual Relacionados ao Comércio (TRIPs) da Organização Mundial do Comércio, em vigor desde 1995.

A partir da liberalização dos mercados, dos acordos de direitos de propriedade intelectual e das inovações tecnológicas, alguns espaços geográficos antes dispersos passaram a estar articulados por meio de determinados ramos produtivos. Isso possibilitou a difusão de empresas que, mantendo o seu centro geoestratégico (e o monopólio da propriedade intelectual) nos países centrais, espalharam suas filiais para obter vantagens adicionais em termos de custo de mão-de-obra, tributos, energia e matérias-primas (LEHER, 2004).

Desta forma, determinados países capitalistas dependentes passaram a servir de plataforma para a montagem e exportação de produtos industrializados, com tecnologia exógena (LEHER, 2004). Este é um claro exemplo de transferência de valores (MARINI, 1973) por meio da fragmentação

do processo produtivo, o princípio de Babbage (BRAVERMAN, 1998) na era dos monopólios.

Analisando o caso brasileiro, são identificados mecanismos de transferência de valores - das nações capitalistas dependentes para as nações centrais - que impactam sensivelmente as políticas educacionais (ACCIOLY et al, 2016): o intercâmbio desigual, como consequência da liberalização dos mercados; o monopólio do conhecimento por parte das nações centrais; e a dívida pública (pagamento dos juros que leva à subordinação às imposições do mercado e das agências financeiras internacionais).

A teoria do capital humano, ao se deparar com a concretude das formações econômicas capitalistas dependentes, deixa exposta as suas contradições. A seguir, em um esforço de generalização, apontamos algumas contradições.

1) A fragmentação do processo produtivo - gestada a partir do princípio de Babbage, precursor da teoria do capital humano - possibilitou o desencadeamento de uma economia internacional fundada na especialização produtiva, constituindo o “padrão de acumulação exportador de especialização produtiva” (OSÓRIO, 2012). Assim, o trabalho complexo e o monopólio dos conhecimentos científico-tecnológicos tenderam a se tornar social e geograficamente concentrados nos países centrais do capitalismo. Os países de economia dependente, devido aos mecanismos de transferência de valores, foram em sua maioria levados a se especializarem em atividades extrativistas visando à exportação de *commodities*. A teoria do capital humano - de investimentos nos seres humanos buscando um rápido retorno -, nos países dependentes, se direciona àquela massa de trabalhadores que executarão as tarefas mais simples. Para tanto, os conteúdos educacionais e o tempo da aprendizagem são reduzidos a patamares mínimos. Devido às especificidades de tais economias, os retornos muitas vezes não se revertem para os indivíduos na forma de melhores salários.

2) Nas economias dependentes, a teoria do capital humano estimula o racionamento dos gastos públicos em educação em busca de um “nível ótimo”. Este nível ótimo varia de acordo com as especificidades do país em questão, podendo se referir ao ensino primário, secundário ou ensino médio (de acordo com a nomenclatura adotada em cada país). A partir deste patamar, são as

famílias que devem arcar com o excesso de escolaridade. Enquanto política pública, a educação - em seu componente *investimento*, voltada a gerar retornos mensuráveis - sofre contenção aos níveis mais elevados e liberação aos níveis rudimentares (CUNHA, 1980). Dependendo do grau de desenvolvimento e de articulação política do setor educacional privado, observa-se que os “anos a mais” de escolaridade podem ser financiados com verba pública para que alguns indivíduos possam cursar em instituições privadas. Este aspecto impacta diretamente a possibilidade do país de produzir ciência e tecnologia de forma autônoma.

3) Em sua componente de *consumo*, os gastos educacionais assumem relevância cultural e social. De acordo com Schultz (1961), esta componente não contribuiria para o aumento da produtividade, mas teria a importância de estimular o gosto dos estudantes e o consumo. Nas economias dependentes, o consumo interno nem sempre é uma prioridade da produção nacional (MARINI, 1973) e a precarização das condições de vida muitas vezes não propiciam o aumento do consumo por parte dos trabalhadores. Assim, o gasto em educação que é realizado sem a perspectiva do retorno em aumento de produtividade se direciona tanto para conformar no *empreendedorismo* aqueles trabalhadores que não lograrão inserção no mercado formal de trabalho, quanto para socializar os estudantes para uma cultura de paz (UNESCO, 1996; UNESCO, 2017), visando estancar os conflitos sociais.

4) A educação, ao ser considerada enquanto capital humano, necessita ser flexível para acompanhar as alterações nos processos produtivos e no mercado de trabalho. Além disso, ela precisa ser “ao longo da vida”<sup>3</sup>, pois, conforme apontara Schultz (1961), o capital humano também fica obsoleto e se deprecia. Assim, o processo de escolarização nas economias dependentes, cada vez mais se torna aligeirado, flexível e intimamente relacionado ao setor produtivo privado.

Apontamos que a teoria do capital humano, ao influenciar as políticas educacionais, interfere diretamente nos objetivos e finalidades do processo educativo. Desta forma, os conteúdos curriculares que são considerados desnecessários são excluídos das escolas que atendem a massa dos

---

<sup>3</sup> Termo cunhado pelo relatório da UNESCO “Educação: um tesouro a descobrir”, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors, em 1996.

trabalhadores. Conteúdos de Artes, Sociologia, Filosofia, História, Geografia, entre outros, são colocados em patamares secundários, quando não são retirados da grade curricular obrigatória.

Neste sentido, os estudantes das classes populares são alienados dos conhecimentos produzidos social e historicamente pelas civilizações. A eles são ofertados conhecimentos fragmentados, despossuídos de sentidos que possam levar à transformação de suas realidades particulares, de forma que eles apenas se adaptem à realidade do mercado de trabalho – enquanto condição inexorável.

A seguir, debatemos como a concepção de educação enquanto capital humano contribui para o aprofundamento da situação de dependência dos povos nos casos de Brasil e Moçambique.

### **Políticas de Capital Humano no Brasil**

No Brasil, os setores que atraem os investimentos mais importantes e que se constituem em “eixo” da acumulação do capital são também aqueles que sustentam as exportações e ajudam na obtenção de saldo na balança comercial brasileira. Estes setores são compostos pelas indústrias de produtos primários<sup>4</sup> com algum grau de elaboração, principalmente os ligados ao agronegócio e à extração mineral (ACCIOLY et al., 2016).

Ao mesmo tempo em que utilizam grande quantidade de maquinarias na produção, estes setores demandam mão-de-obra pouco qualificada, visto que são, principalmente, setores industriais de baixa tecnologia<sup>5</sup>. Por serem atividades que usam os recursos naturais de forma intensiva e que demandam terras de forma extensiva, estes setores geram grandes impactos sociais e ambientais e são contestados por um número cada vez maior de movimentos populares.

---

<sup>4</sup> Em 2013, a exportação de bens primários correspondeu a 46,7% do total das exportações brasileiras. Fonte: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. Balança Comercial Brasileira - Dados Consolidados. Brasília, 2013.

<sup>5</sup> Em 2013, os produtos industriais de baixa tecnologia foram responsáveis por 38,5% do total das exportações brasileiras, seguido pelos produtos de média-baixa tecnologia (28,6%), os produtos de média-alta tecnologia (26,5%) e os produtos de alta tecnologia (6,4%). Fonte: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. Balança Comercial Brasileira - Dados Consolidados. Brasília, 2013.

A inserção do Brasil na economia mundial como uma economia “subimperialista dependente” (OSÓRIO, 2012) produz uma dinâmica em que estes setores “eixo”, fruto da fusão de empresas brasileiras com corporações multinacionais incentivadas pelo financiamento estatal do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), expandem suas atividades para além do solo nacional, de forma que passam a explorar trabalhadores e recursos naturais de outras nações dependentes.

Apesar da condição de “subimperialismo”, a dinâmica de transferência de valores para as economias centrais (somada à alta concentração da renda nacional nas mãos de uma pequena elite) exerce pressão sobre a classe trabalhadora no Brasil e sobre o orçamento destinado às políticas sociais, incluindo a educação (ACCIOLY et al, 2016).

Cunha (1980) aponta que a educação brasileira é historicamente marcada por um caráter de *dualidade educacional*, em que a elite tem acesso ao ensino mais amplo que prepara os alunos para chegarem ao topo da vida educacional, enquanto à classe trabalhadora é ofertada uma trajetória formativa de inferior qualidade e que não prepara os alunos para alcançarem o ensino superior. A dualidade se expressaria concretamente em duas vias formativas: uma via disponibilizaria aos estudantes os conhecimentos necessários para o seu amplo desenvolvimento, de forma que pudessem se tornar os “dirigentes” da sociedade e a outra via disponibilizaria aos estudantes o mínimo conteúdo necessário para que estes pudessem se inserir o quanto antes na vida profissional.

O Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 2014, e que estabelece as metas e estratégias para a educação nacional no período de dez anos, é atravessado pela lógica que reduz a educação ofertada às classes trabalhadoras ao mínimo conteúdo focado nas estritas necessidades do mercado. Como exemplo, a meta de erradicação do analfabetismo, que é um compromisso historicamente postergado no Brasil, não é abordada de forma a ser plenamente alcançada. Ao distinguir “analfabetismo absoluto” e “analfabetismo funcional”, o PNE deixa transparecer que as preocupações recaem sobre o “analfabetismo absoluto” e que o “analfabetismo funcional” poderá perdurar (ACCIOLY et al, 2016).

No período analisado, um dos principais programas educacionais direcionados à juventude foi o *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)*, criado em 2011. Ele se constitui na oferta de vagas gratuitas que são, em sua maioria, oferecidas por instituições vinculadas ao setor produtivo, especialmente o “Sistema S”, que é um conjunto de organizações privadas de treinamento profissional gerenciadas por entidades representativas de corporações do agronegócio, da indústria e do comércio. Entre 2011 e 2014, o PRONATEC alcançou 8 milhões de matrículas. Até julho de 2015, o orçamento executado pelo programa foi de R\$551 milhões. Deste valor, 97% (R\$518 milhões) foram destinados para o “Sistema S” (ACCIOLY et al, 2016).

A pressão popular pelo acesso à educação em todos os níveis é respondida com políticas que expandem o acesso, mas reduzem a educação à concepção de capital humano, o que impacta sensivelmente a qualidade da educação ofertada às classes trabalhadoras.

No caso do ensino superior, as medidas apresentadas nas primeiras décadas dos anos 2000 são apresentadas como políticas de inclusão social (SILVA; TAVARES, 2016) e refletem uma nova dualidade educacional. No entanto, houve o progressivo desmonte das universidades públicas (gratuitas) em detrimento do repasse de verbas públicas para instituições privadas. Programas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) são exemplos de políticas que oportunizaram espetacular crescimento do setor educacional privado (SILVA; TAVARES, 2016). No caso do PROUNI, o governo financia vagas no setor privado por meio de bolsas. Com o FIES, o estudante é estimulado a contrair dívidas com o financiamento parcelado de sua vaga em uma instituição educacional privada.

Assim, a dualidade educacional é expressa na educação superior de forma que os jovens da classe trabalhadora tenham acesso prioritariamente às instituições privadas, com professores mal remunerados e ensino de baixa qualidade (ACCIOLY et al, 2016).

Neste contexto, a educação assume a função de “apaziguar” as tensões sociais e conformar os estudantes às flutuações do mercado (ACCIOLY et al, 2016). A lógica da gestão financeira (flutuação, curto-prazo, flexibilidade, instabilidade) é imposta à educação profissional em todos os níveis, pois,

apesar de ser subsidiada por recursos públicos, a educação profissional é ofertada pelas instituições privadas, muitas delas controladas por fundos de investimentos (ACCIOLY et al, 2016).

Também a produção de conhecimento científico é subordinada aos interesses das corporações e segue a parâmetros externos, alheios ao interesse nacional e popular. Neste sentido, ocorre também transferência de valor de uma nação dependente (o Brasil) para Universidades de nações centrais, visando à “internacionalização” da ciência brasileira. Como exemplo, é possível apontar o programa Ciência Sem Fronteiras (PCSF), que foi instituído pelo governo federal em 2011 (ACCIOLY et al, 2016). Até outubro de 2014, o programa havia recebido US\$ 3,2 bilhões e enviado 86 mil estudantes de graduação e pós-graduação para o exterior (ibid.).

O mecanismo da dívida pública, por fim, contribui para que sejam realizados cortes orçamentários que impedem a efetivação do direito à educação pública e gratuita, ao mesmo tempo em que possibilita um lucrativo mercado educacional financiado com o dinheiro público. No ano de 2014, 42,04% do orçamento do governo federal foi destinado ao pagamento dos juros e amortizações da dívida. Neste mesmo ano, apenas 3,49% foi destinado à educação<sup>6</sup>.

Deste modo, observamos que a concepção de educação enquanto capital humano influencia fortemente as políticas educacionais brasileiras, de forma a instituir um “nível ótimo” de educação para a maioria dos trabalhadores e promover o racionamento dos gastos públicos em educação. Da forma como são conformadas as políticas educacionais brasileiras, mais anos de escolaridade não se refletem em ganhos salariais e ascensão social para os trabalhadores.

### **Moçambique e o Capital Humano**

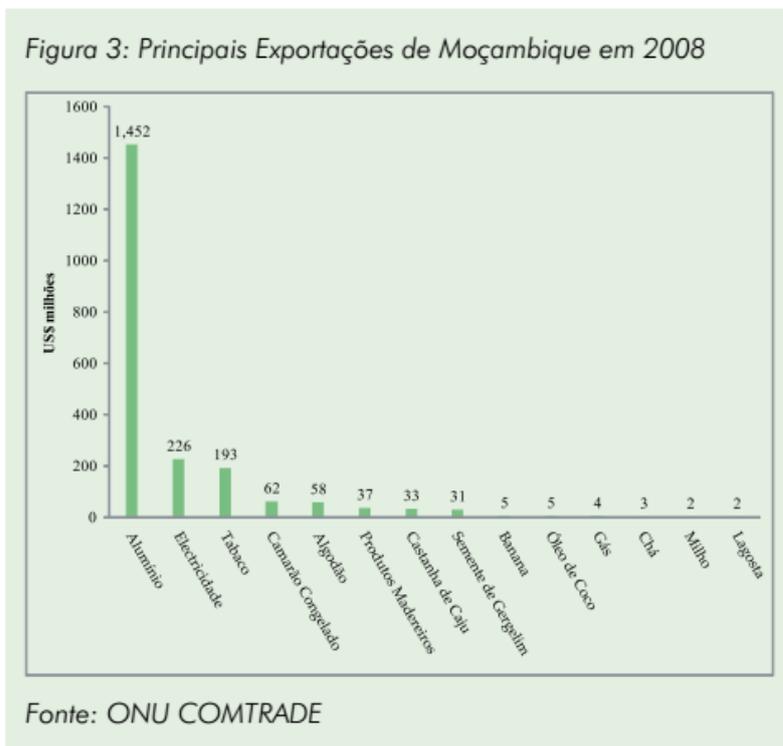
Ao analisar o caráter das exportações de Moçambique (2008), notamos que a exportação de alumínio constitui a base da economia moçambicana. Por ser uma atividade capital-intensiva, ela produz limitado impacto na geração de empregos para os moçambicanos (AfDP; OECD; UNDP, 2014). Cerca de

---

<sup>6</sup> Fonte: Orçamento geral da União 2014.

metade das exportações de Moçambique estão concentradas em uma operação de fundição de alumínio, que emprega não mais de 1.100 trabalhadores moçambicanos (BANCO MUNDIAL, 2010).

Gráfico 1. Principais Exportações de Moçambique em 2008



Fonte: BANCO MUNDIAL, 2010, p.6.

Neste sentido, Castel-Branco (2013) caracteriza o padrão de acumulação em Moçambique a partir do conceito de “economia extrativa” (CASTEL-BRANCO, 2013). Uma base para este conceito são as alianças orgânicas entre capital nacional e multinacional, que são construídas a partir de dinâmicas externas e são cristalizadas na exploração primária de recursos naturais. Desta forma, a economia extrativa reproduz contradições de grande impacto social. A seguir, são relacionadas algumas delas:

- 1) A economia é especializada em produtos e processos primários de produção, que funcionam paralelamente, sem desenvolver teias multidimensionais de articulação. Cadeias de produção superficiais e pouco variadas se desenvolvem apenas para o semi-processamento de produtos primários para exportação (CASTEL-BRANCO, 2013). Como

consequência, a base produtiva e comercial é afunilada e gira em torno dos megaprojetos, limitando a quantidade e a variedade de postos de trabalho assalariado e as qualificações requeridas da força de trabalho. Desta forma, a agricultura familiar (não assalariada) é responsável por 80% das ocupações totais no país, enquanto o setor de serviços é responsável por 13% (OECD, 2013).

- 2) Os processos de contratação de mão-de-obra moçambicana pelos megaprojetos e os critérios dos concursos são frequentemente apontados como sendo pouco transparentes e não existiriam mecanismos de controle sobre o cumprimento da legislação (MANDLATE, 2015).
- 3) As relações entre os megaprojetos e os fornecedores locais são poucas e têm um reduzido impacto. Em sua maioria, os megaprojetos importam os insumos, pois, segundo é proclamado, não existe produção doméstica com os requisitos necessários. A legislação existente não promove a produção doméstica, pois não prevê nenhum mecanismo que reverta as rendas para a geração de capacidades produtivas locais. Apesar dos programas de promoção do conteúdo local, ocorrem manipulações na estrutura do capital das empresas para que possam ser classificadas como sendo fornecedoras nacionais (MANDLATE, 2015). A fronteira entre o capital nacional e o estrangeiro numa empresa nem sempre está claramente delimitada. A definição de conteúdo local, que teria como objetivo a promoção do capital nacional, não conduz à industrialização e, em alguns casos, gera dinâmicas especulativas contrárias ao seu objetivo (ibid.).
- 4) A base macroeconômica gerada por este modelo de acumulação é instável e vulnerável à volatilidade dos mercados mundiais e incapaz de substituir importações (CASTEL-BRANCO, 2013). Ademais, os mercados de megaprojetos transmitem a sua vulnerabilidade aos limitados fornecedores nacionais (MANDLATE, 2015).
- 5) A economia extrativa é porosa (CASTEL-BRANCO, 2013), no sentido em que é ineficiente ao reter e acumular socialmente o excedente. A porosidade é o mecanismo pelo qual a acumulação privada é acelerada com base em recursos públicos e às custas do sacrifício das rendas

públicas e das condições de vida da população. A porosidade contribui para o déficit fiscal, o aumento da dívida pública e o incentivo à especulação financeira.

- 6) Embora o sector mineiro (particularmente alumínio) contribua para a grande maioria das receitas de exportação e também concentre a maior parte dos fluxos de investimento estrangeiro direto (IED), ele contribui com uma parcela muito pequena do PIB (apenas 1% em relação a 2010-2012). “Este contraste sugere que, ao contrário dos setores da agricultura e de serviços, as receitas da indústria de mineração não são suficientemente espalhadas pela economia e, portanto, não contribuem substancialmente para o crescimento do PIB” (OECD, 2013, p.10). Este é um claro exemplo da porosidade da economia extrativa moçambicana.

Assim, a aceleração da acumulação do capital constitui a principal prioridade da economia extrativa, e não o aumento da capacidade produtiva das empresas nacionais e dos trabalhadores moçambicanos (MANDLATE, 2015). Para isso, o papel do Estado é fundamental, ao ter a sua atuação retraída na promoção do conteúdo local e promover condições pouco favoráveis ao investimento produtivo nacional.

Como resultado desta dinâmica, é engendrada uma situação em que o rápido crescimento do PIB - 7,5% ao ano, entre 2003 e 2012 (OECD, 2013) - e do investimento estrangeiro direto são acompanhados de:

- 1- Redução da produção alimentar per capita (CASTEL-BRANCO, 2013);
- 2- Aumento da dependência da importação de alimentos - que compõe 16,62% do total das importações (CASTEL-BRANCO, 2013) - apesar do setor agrícola (tabaco, açúcar, algodão e castanha de caju) compor 25% do PIB (dados do primeiro trimestre de 2012) (OECD, 2013).
- 3- Aumento da população classificada abaixo da linha da “pobreza alimentar” - de 54,1% em 2002 para 54,7% em 2009 (IMF, 2011);

4- Manutenção de uma alta taxa de desemprego (22,6%, entre 2005 e 2013)<sup>7 8</sup>.

Em 2009, apenas 12% da população se encontrava em situação assalariada. Dos assalariados, 7,8% tinha o setor privado não-agrícola como atividade principal e 4,2% o setor público (FOX et al, 2012).

Em Moçambique, o orçamento do Estado é fortemente sustentado pela ajuda externa. Em 2007 (IMF, 2007), a ajuda externa financiou cerca de metade do orçamento do Estado e, em média, 15% do PIB (média para o período de 2000 a 2004). Mundialmente, Moçambique é um dos países mais dependentes da ajuda externa (IMF, 2007).

A dinâmica da ajuda externa ao orçamento do Estado moçambicano reduz tanto a autonomia do governo na formulação de políticas - pois os “doadores” fazem exigências -, quanto a prestação de contas perante a população.

Observamos que as condicionalidades impostas pelos “doadores” e as reformas levadas a cabo em Moçambique visaram a tornar o país mais atraente para os investidores estrangeiros, especificamente para a consolidação de corporações que brigam pela constituição de monopólios a nível mundial.

Estes monopólios se beneficiam da “ajuda” dos países “doadores” (considerados pelos documentos oficiais do governo moçambicano como sendo “parceiros do desenvolvimento”) para desenvolverem megaprojetos que articulam atividades extrativas e construção de infraestrutura (ferrovias, portos e aeroportos)<sup>9</sup> nos chamados “corredores de desenvolvimento”.

---

<sup>7</sup> Dados do Banco Mundial. Disponível em:

<http://data.worldbank.org/indicador/SL.UEM.TOTL.ZS?end=2014&locations=MZ&start=1991&view=chart>. Acesso em julho de 2016.

<sup>8</sup> Para comparação, a taxa brasileira de desemprego em 2013 foi de 5,4%. Dados do Banco Mundial.

Disponível em: <https://data.worldbank.org/indicador/SL.UEM.TOTL.NE.ZS?locations=BR>. Acesso em agosto de 2017.

<sup>9</sup> Como exemplo, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), que é uma empresa pública federal brasileira, realizou empréstimos de 125 milhões de dólares para a construção do aeroporto de Nacala pela empresa Odebrecht; 180 milhões de dólares para a construção do BRT (projeto de mobilidade urbana por transporte coletivo), em Maputo, pela empresa Odebrecht; 320 milhões de dólares para a construção da barragem de Moamba Major, em Maputo, pela empresa Andrade Gutierrez. Fonte: Jornal *Estadão* de 20 de julho de 2016 ( <http://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/49808-2/>) e ROSSI, A. Moçambique: O Brasil é aqui. Rio de Janeiro: Record, 2015.

Os corredores de desenvolvimento, enquanto estratégia para a criação de empregos, se mostrou ineficaz (OECD, 2011), visto que os corredores são dominados por empresas estrangeiras e os investimentos são realizados para aumentar a sua produtividade e não melhorar as condições de vida das comunidades.

Neste contexto de baixa expectativa de empregabilidade para a força de trabalho moçambicana no setor privado não-agrícola (WORLD BANK - FOX et al, 2012) e alta taxa de importação de alimentos, as recomendações do Banco Mundial (WORLD BANK - FOX et al, 2012) vão no sentido de estimular para que a força de trabalho migre das atividades de agricultura familiar e de subsistência para atividades não-agrícolas. A solução para aumentar a empregabilidade desta força de trabalho seria o investimento em capital humano.

O conceito de capital humano aparece nos instrumentos de planeamento governamental (os *Planos de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta - PARPAs*) como sendo um pilar para o desenvolvimento do país, além do pilar da governança e do desenvolvimento econômico - PARPA II, 2006-2010 (IMF, 2006). Os PARPAs são requeridos como condicionalidade pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) para a manutenção dos empréstimos à Moçambique.

O instrumento de planeamento para o período 2011-2014 (PARP), apresenta ênfase na “cultura de trabalhar” como forma de alcançar um crescimento econômico inclusivo (IMF, 2011).

Apesar de o PARPA ser uma condição para que o país obtenha o perdão da dívida externa, a sua implementação exige novos endividamentos (NEGRÃO, 2002).

Por um lado, para responder às metas do PARPA no setor da educação, o governo precisaria contratar novos professores (NEGRÃO, 2002). Em Moçambique (WORLD BANK, 2004), metade da população não teve acesso à educação ou teve apenas contato com habilidades básicas de alfabetização. Em 2004, cerca de 7,5% da população havia alcançado o ensino secundário e 0,5% alcançado um grau de nível pós-secundário (ibid.).

Por outro lado, a exigência de estabilização econômica é um requisito para a obtenção do apoio financeiro externo, que é essencial para o financiamento do orçamento do Estado e das políticas sociais.

Desta forma, o governo de Moçambique tem que seguir compromissos que aparentemente se digladiam: seguir rígidos limites sobre as despesas públicas (evitando déficits fiscais) e aumentar a “qualidade” da educação (WORLD BANK - CHO; FEDA, 2015), assim como atingir os outros *Objetivos do Desenvolvimento Sustentável*<sup>10</sup>.

Quando consideramos que a concepção de “qualidade” da educação requerida pelos “doadores” e organismos internacionais está vinculada à noção de capital humano, compreendemos que este objetivo não é necessariamente incompatível com a meta de redução dos gastos públicos. Conforme já abordamos, a concepção de educação enquanto capital humano acarreta um racionamento dos gastos públicos em educação, de forma a ampliar o acesso aos níveis mais rudimentares da educação e conter a demanda por acesso aos níveis educacionais mais elevados.

A seguir, debatemos algumas contradições geradas pela compreensão da educação enquanto capital humano em Moçambique, considerando que o objetivo desta teoria (SCHULTZ, 1961) seria promover o aumento da produtividade do trabalhador, aumento da sua renda pessoal e o crescimento econômico:

- 1) O argumento da escassez de trabalhadores moçambicanos adequadamente qualificados - consoante ao princípio de Babbage - é utilizado como justificativa para que o Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 2010) prescreva ao governo moçambicano que ele adote medidas mais liberais na facilitação de contratação de mão-de-obra importada. A entrada de estrangeiros mais qualificados no país, de acordo com o BM, traria os benefícios de fazer circular as tecnologias e promover a aquisição de competências pelos trabalhadores moçambicanos por meio dos mecanismos da “imitação e assimilação” (BANCO MUNDIAL, 2010, p.7).

---

<sup>10</sup> São 17 objetivos instituídos pelas Nações Unidas em 2015 e que compõe a *Agenda 2030*. Disponível em < <http://www.unmultimedia.org/radio/portuguese/2016/11/mocambique-todos-tem-um-papel-importante-para-o-sucesso-da-agenda-2030/#.WaHAJSiGPIU>>. Acesso em agosto de 2017.

Em 2003, a maior porcentagem dos trabalhadores moçambicanos assalariados no setor privado (37,4%) possuía nenhuma escolarização ou menos que o ensino primário (BANCO MUNDIAL, 2010).

Tabela 1. Nível de Educação por tipo de emprego, 2003

Tabela 1: Nível de educação por tipo de emprego, 2003  
(porcentagem)

Nível de educação	Mão-de-Obra (média)	Agricultura	Auto-emprego (não-agrícola)	Assalariado (privado)	Assalariado (público)
Nenhum ou menos do ensino primário 1ª –5ª Classe	78,0	86,6	55,4	37,4	10,9
Ensino primário 1ª –5ª Classe	13,4	10,4	27,3	31,8	18,2
Ensino primário 6ª –7ª ou mais	8,6	3,0	17,3	30,8	70,9

Fonte: Banco Mundial (2008).

FONTE: BANCO MUNDIAL, 2010, p.7.

Em 2012, Fox et al. apontaram que o setor assalariado não absorvia todos os moçambicanos diplomados do ensino secundário que gostariam de entrar neste setor e nem absorveria os futuros graduados com esta expectativa (WORLD BANK – FOX et al., 2012).

Deste modo, o Banco Mundial (WORLD BANK - FOX et al, 2012) ressalta que o poder público deve priorizar políticas focalizadas no ensino primário e gerar condições para que aqueles estudantes que queiram prosseguir os estudos e não possuam recursos possam acessar o ensino secundário privado.

- 2) Para aqueles moçambicanos que não serão absorvidos pelos postos de trabalho assalariado, é incentivado a criação de microempresas familiares não-agrícolas<sup>11</sup> (WORLD BANK – FOX et al, 2012) e recomendado que sejam desenvolvidas políticas educacionais que promovam o auto emprego e o empreendedorismo (CHO; FEDA, 2015). Em 2008, 50% dos trabalhadores em microempresas familiares declararam haver completado apenas o ensino primário (EP1) e 11% relataram possuir nenhuma instrução

<sup>11</sup> De acordo com FOX *et al* (2012), a microempresa familiar é uma pequena empresa não separada judicialmente de outras atividades econômicas domésticas. Ela usualmente emprega familiares não remunerados, que podem casualmente ter outras atividades extras. As atividades típicas incluem a venda de bens de consumo como roupas, atividades de costura, cabeleireiro, fabricação e venda de alimentos, bares ou pequenos restaurantes, serviços de mensageiro, transporte de bicicleta ou táxi, fabricação de tijolos, construção, produção de carvão, moagem de cereais ou outro processamento agrícola de base.

educacional (WORLD BANK - FOX et al, 2012). Assim, os gastos educacionais com estes trabalhadores, por apresentarem poucas possibilidades de se reverterem em aumento de produtividade, ficam limitados à componente *consumo* do capital humano e são racionados de forma que promovam apenas as habilidades rudimentares necessárias para o auto emprego.

- 3) Os indicadores do “Consórcio do Sul e Leste Africano para o Acompanhamento da Qualidade da Educação” apontaram que a qualidade da educação em Moçambique não melhorou entre 2000 e 2007 (WORLD BANK - CHO; FEDA, 2015)<sup>12</sup>, apesar de ter sido empreendida uma reforma educacional em 2004/2005 com metas de aumento do número de escolas e universalização da educação. Cho e Feda (WORLD BANK – CHO; FEDA, 2015) afirmam que esta reforma contribuiu para a diminuição da qualidade do ensino, pois os jovens passaram a sair do sistema de ensino “com algumas habilidades fundamentais, mas pouca ou quase nenhuma habilidade comercializável” (ibid., p.12, tradução nossa). No entanto, o documento (ibid.) também reconhece que a demanda por trabalhadores com habilidades sofisticadas tem sido fraca em Moçambique e que esta situação representaria um desafio para o investimento em programas de treinamento por competências.

Desta forma, as habilidades comercializáveis, enquanto parâmetro para avaliar a “qualidade da educação” moçambicana não implica necessariamente em ampliar o nível educacional dos trabalhadores para habilidades mais sofisticadas e atividades mais complexas. Prover os trabalhadores moçambicanos com habilidades rudimentares já representaria um retorno em produtividade ao investimento feito em capital humano.

As habilidades fundamentais tais como matemática básica e alfabetização são fundamentais em todas as atividades económicas. Ajudar os produtores a ler e seguir as instruções de um saco de fertilizante, por exemplo, pode ser rudimentar, mas um grande passo em direção a ganhos de produtividade. (WORLD BANK - CHO; FEDA, 2015, p.5, tradução nossa).

A maioria dos jovens entre 15 e 34 anos abandonam a escola antes de completar o ensino primário (WORLD BANK – CHO; FEDA, 2015). Para que

---

<sup>12</sup> De acordo com o Fórum Econômico Mundial de 2012, a qualidade do ensino primário em Moçambique foi classificada na posição 133, de um total de 144 países.

este público possa acessar e/ou manter-se em postos de trabalho assalariado e obter ganhos de produtividade, é recomendado que seja oferecida uma formação profissional, que poderia ser fragmentada, realizada *on the job* e focada em habilidades interpessoais e habilidades não-cognitivas (ibid.).

- 4) O acesso ao ensino superior - para aquela pequena porcentagem da população que desejar e reunir as condições para acessá-lo -, segundo os documentos analisados, é incentivado para que seja realizado por meio de incentivos para que o estudante vá estudar no exterior.
- 5) Para ingressar nos cursos de formação de professores, é requerido o primário superior (curso de nível básico com duração de 3 anos) ou o secundário inferior (curso de nível médio com duração de 1 ano – mais os 3 anos de nível básico) (WORLD BANK - FOX et al, 2012). Desta forma, em sua maioria os professores da educação básica são formados com no máximo o nível secundário e não com formação universitária.

Visto que a força de trabalho moçambicana é considerada pouco qualificada e de baixa produtividade - apesar de ser apontada como sendo atraente devido ao seu baixo custo<sup>13</sup> (BANCO MUNDIAL, 2010) - o Banco Mundial estimula que sejam contratados estrangeiros mais qualificados, de forma temporária (ibid). Contudo, os mecanismos de incentivo para a empregabilidade de moçambicanos nos megaprojetos - base do modelo de desenvolvimento de Moçambique (OECD, 2011) - são pouco eficientes em cumprir seus objetivos (MANDLATE, 2015). Ao mesmo tempo, os investimentos em educação são limitados a: i) promover habilidades rudimentares junto aos trabalhadores que lograrem postos de trabalho assalariado, com como forma de aumentar a produtividade; ii) promover habilidades rudimentares relacionadas ao auto emprego e empreendedorismo, para a massa de trabalhadores que ficarão de fora do mercado formal de trabalho.

---

<sup>13</sup> “Os custos de mão-de-obra são bastante competitivos: o salário-hora é mais baixo que no Quênia ou na Suazilândia, mas mais elevado que no Gana e no Bangladesh. Mesmo ajustada a diferenciais de produtividade, a mão-de-obra em Moçambique é ainda competitiva, mas a produtividade do trabalho precisa de ser aumentada” (BANCO MUNDIAL, 2010, p.13).

Considerando estas contradições, compreendemos que a teoria do capital humano é promovida em Moçambique com o objetivo prioritário de conter os conflitos sociais gerados pela degradação das condições de vida das comunidades, que é largamente impulsionada pela atuação dos megaprojetos e pela economia extrativa como um todo.

### **Considerações Finais**

A evolução histórica do capitalismo ocorre de forma *desigual e combinada* (NOVACK, 2008). O desenvolvimento desigual do capitalismo nos distintos países e regiões se articula ao elemento de *combinação* de diferentes etapas da evolução social em uma única sociedade. Esta combinação de diferentes etapas da evolução social (NOVACK, 2008) surgiria a partir da necessária tentativa de superação da desigualdade pré-existente, que faria com que elementos arcaicos convivessem com “lampejos do moderno” nas sociedades de economia capitalista dependente (FRENANDES, 1975).

É reconhecido o papel histórico desempenhado pelo continente africano enquanto provedor de mão de obra barata (ou ainda escravizada) e exportador de matéria-prima ou o papel da América Latina enquanto região fornecedora de matérias-primas baratas e alimentos, desde a etapa colonial até os dias atuais - embora com significativas alterações (OSÓRIO, 2012).

A passagem do padrão “primário-exportador” para o atual padrão “exportador de especialização produtiva” - apontado por Osório (2012) ao analisar o caso da América Latina, incluindo o Brasil - adquire sentido no novo estágio do capital altamente financeirizado (ibid.). Em comum, o padrão “primário-exportador” e o padrão “exportador de especialização produtiva”, conferem grande peso aos bens agromineiros no total das exportações. O que difere um padrão do outro é que, agora, se adiciona algum grau de processamento às matérias-primas e, por vezes, se somam alguns bens secundários, seja de produção local, seja de montadoras.

O novo padrão de acumulação é potencializado pelas inovações na microeletrônica, que multiplicam e aceleram as comunicações; pela redução nos preços dos transportes de mercadorias; pela redução de barreiras alfandegárias; pelos incentivos fiscais; e pela flexibilização das leis trabalhistas e ambientais.

Todas estas “facilitações” - que são, em grande parte, promovidas pelos Estados nacionais - corroboraram para a efetivação da segmentação dos processos produtivos - conforme teorizaram Smith e Babbage nos séculos XVIII e XIX – a nível mundial, promovendo profundas assimetrias na repartição do trabalho pelo mundo.

Desta forma, o padrão de acumulação adotado em um país ou região influencia diretamente tanto a sua capacidade de absorver uma maior ou menor quantidade de trabalhadores, quanto o grau de complexidade dos postos de trabalho e a qualificação requerida do trabalhador.

O conceito de “economia extrativa” para designar o padrão de acumulação empreendido em Moçambique (CASTEL-BRANCO, 2013), expõe que, para acelerar a acumulação privada, os recursos públicos são largamente utilizados, o que promove crescente precarização das condições de vida das comunidades.

A profunda porosidade da economia moçambicana faz com que os mecanismos de transferência de valores - verificados por Marini (1973) ao compreender a América Latina – sejam intensificados de forma dramática, impedindo processos mais planejados de industrialização e substituição de importações.

Tanto no contexto brasileiro quanto no moçambicano, a teoria do capital humano aplicada às políticas educacionais reforça o padrão de acumulação extrativista de baixo ou baixíssimo conteúdo tecnológico, uma vez que afeta profundamente a capacidade dos povos de desenvolverem tecnologias de forma autônoma.

Desta forma, contribui para o racionamento dos gastos públicos em educação, de forma a alcançar um “nível ótimo” de qualificação dos trabalhadores, que seja de acordo com a demanda flexível do mercado de trabalho baseado em indústrias capital-intensivas. Este “nível ótimo” educacional reduz as possibilidades de escolarização a patamares rudimentares para a maioria da classe trabalhadora e institui o empreendedorismo como uma “fórmula mágica” para o desemprego em massa.

A qualidade da educação, desta forma, é profundamente impactada pela teoria do capital humano, que, por exigir retornos dos investimentos cada

vez mais imediatos, impõe avaliações periódicas e um total controle sobre os processos educativos.

Neste contexto, a padronização do ensino é incentivada como forma de supostamente acelerar o retorno dos investimentos públicos em educação e prestar contas à sociedade. No entanto, conforme observado, a relação entre maior escolaridade e aumento dos ganhos salariais para os trabalhadores não é uma relação direta, assim como a ampliação do acesso à educação não é garantia de crescimento econômico.

Por fim, a concepção de educação enquanto capital humano vincula os processos educativos ao mercado de trabalho e aos setores produtivos de maior relevância nas economias em questão.

Uma educação estritamente moldada para atender aos interesses do mercado certamente oferecerá grandes desafios na promoção da autonomia dos indivíduos e da soberania dos povos.

## Referências Bibliográficas

ACCIOLY, I.; GAWRYSZEWSKI, B.; NASCIMENTO, L. Commodifying Education in a Dependent Capitalist Country. In: LEHER; ACCIOLY (Orgs.). *Commodifying Education: Theoretical and Methodological Aspects of Financialization of Education Policies in Brazil*. Rotterdam: Sense Publishers, 2016.

African Development Bank (AfDP); Organization for Economic Cooperation and Development (OECD); United Nations Development Programme (UNDP). *Perspetivas Econômicas em África 2014: Comunidade dos Países de Língua Portuguesa*, 2014.

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

BANCO MUNDIAL. *Eliminando as Barreiras para o Desenvolvimento Inclusivo: Sumário do Relatório Econômico de Moçambique*. Washington: Banco Mundial, 2010.

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.

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

CHESNAIS, F. *A Mundialização do Capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

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

CUNHA, Luis Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 5ª edição. Rio de Janeiro: F. Alves, 1980.

- FERNANDES, F. Sociedade de classes e subdesenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- FOX, Louise; SANTIBAÑEZ, Lucrecia; NGUYEN, Vy; ANDRÉ, Pierre. Education Reform in Mozambique: Lessons and Challenges. International Bank for Reconstruction and Development / **The World Bank**. Washington, 2012.
- INTERNATIONAL MONETARY FUND (IMF). Republic of Mozambique: Poverty Reduction Strategy Paper. ACTION PLAN FOR THE REDUCTION OF ABSOLUTE POVERTY (2006-2009), 2006.
- \_\_\_\_\_. Republic of Mozambique: Poverty Reduction Strategy Paper - Annual Progress Report—Review of the Economic and Social Plan for 2007.
- \_\_\_\_\_. Republic of Mozambique: Poverty Reduction Strategy Paper, 2011.
- LEHER, R. Para silenciar os *Campi*. Educação e Sociedade, Campinas, vol.25, n.88, outubro, 2004.
- MANDLATE, O. Capacitação das Empresas Nacionais e Conteúdo Local de Megaprojectos em Moçambique. In: BRITO, L.; CASTEL-BRANCO, C.N.; CHICHAVA, S.; FORQUILHA, S.; FRANCISCO, A. (Orgs.). Desafios para Moçambique 2015. Maputo: IESE, 2015.
- MARINI, R.M. Dialéctica de la dependencia. México: ed. Era, 1973.
- MIR-ARTIGUES, P.; GONZALEZ-CALVET, J. Funds, Flows and Time: An Alternative Approach to the Microeconomic Analysis of Productive Activities. New York: Springer, 2007.
- NEGRÃO, J. *Para que o PARPA resulte: Reflexão epistemológica sobre um processo candente*. Maputo, Manuscrito, 2002.
- NOVACK, G. O desenvolvimento desigual e combinado na História. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2008.
- OECD; AfDB; UNDP; UNECA. African Economic Outlook: Mozambique, 2011.
- OECD. OECD Investment Policy Reviews: Mozambique. Executive Summary and Recommendations, 2013.
- OSÓRIO, J. Padrão de reprodução do capital: uma proposta teórica. In: FERREIRA; OSORIO; LUCE (Orgs.). Padrão de reprodução do capital: contribuições da teoria marxista da dependência. São Paulo: Boitempo, 2012.
- \_\_\_\_\_. O Estado no centro da mundialização: a sociedade civil e o tema do poder. São Paulo: Outras Expressões, 2014.
- SILVA, S.; TAVARES, P. Capital Control Over Higher Education. In: LEHER; ACCIOLY (Orgs.). Commodifying Education: Theoretical and Methodological Aspects of Financialization of Education Policies in Brazil. Rotterdam: Sense Publishers, 2016.
- SMITH, A. A Riqueza das Nações: Uma Biografia. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- ROSENBERG, N. Charles Babbage: pioneer economist. In: Ibidem Exploring the black box. Technology, economics, and history. Cambridge University Press, Cambridge, 1994.
- RUMMERT, S. M; ALGEBAILLE, E.; VENTURA, J. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. In: SILVA, M. M; EVANGELISTA, O.; QUARTIERO, E. M (Orgs.). Jovens, trabalho e educação: a conexão subalterna de formação para o capital. Campinas: Mercado das Letras, 2012.
- SCHULTZ, T. Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, vol.51, n.1, 1961.
- 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.

UNESCO. Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights). Paris: UNESCO, 1996.

\_\_\_\_\_. UNESCO moving forward the 2030 Agenda for Sustainable Development. Paris, 2017.

WORLD BANK. Skills Development in Mozambique: Issues and Options. 2004