

## Dominação e Resistências na África Subsaariana: Os Ataques aos Direitos ao Conhecimento e à Vida na Agenda do Desenvolvimento

*Domination and Resistance in Sub-Saharan Africa: The attacks on The Right to Knowledge and the Right to Life in the Development Agenda*

Inny Accioly<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Doutora em Educação, Professora da Universidade Federal Fluminense, Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR/UFF), Pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur (GEASur), Rio de Janeiro, Brasil – [innyaccioly@hotmail.com](mailto:innyaccioly@hotmail.com) /ORCID 0000-0002-7726-4536

### Palavras-chave:

Direito à Educação.  
Direito à Vida. Educação e Desenvolvimento.  
Economia da Educação.  
África Subsaariana.

### Keywords:

Right to Education.  
Right to Knowledge.  
Education and Development.  
Economics of Education.  
Sub-Saharan Africa.

**RESUMO:** Debatesmos a agenda do Banco Mundial para o Desenvolvimento da África Subsaariana e analisamos as formas pelas quais ela induz à negação dos direitos à educação e ao conhecimento científico. Apontamos que esta dupla negação tem impactos diretos sobre o direito à vida. Tomamos como objeto de estudo o caso de Moçambique e analisamos a economia política da educação desde o período colonial às reformas neoliberais. Identificamos influências das indústrias extrativistas na definição das políticas educacionais e abordamos os conflitos sociais resultantes da sua atividade no país. Enfatizamos os seguintes processos históricos: a destruição e reestruturação das instituições educacionais a partir dos interesses das corporações transnacionais; o monopólio na geração de dados estatísticos; e a apropriação privada do conhecimento e da informação, exercida pelas corporações em agenciamento com os governos. Ressaltamos que estes processos colocam em xeque as possibilidades democráticas, especialmente a capacidade de controle social sobre as corporações que impactam o direito à vida. A pesquisa foi conduzida com base no método do materialismo histórico-dialético. Conduziu-se ampla pesquisa bibliográfica e foram realizadas análises de documentos do BM, FMI, OCDE, ONU, governo de Moçambique e relatórios de movimentos sociais. Defendemos o conhecimento científico enquanto direito dos povos e apontamos que as lutas pelo direito à vida não se desvinculam das lutas pelo direito à educação e ao conhecimento.

**ABSTRACT:** We discuss the World Bank's Development Agenda for Sub-Saharan Africa and analyze how it induces the denial of the rights to education and scientific knowledge. We point out that this double denial directly impacts the right to life. We study the case of Mozambique and analyze the political economy of education from the colonial period to the neoliberal reforms. We identified influences of extractive industries over education policies and social conflicts resulting from their activity in the country. We emphasize the following historical processes: the destruction and the restructuring of educational institutions according to the interests of transnational corporations; the monopoly on statistic data generation; and the private appropriation of knowledge and information by corporations in agency with governments. We point out that these processes hinder the democratic possibilities, especially the capacity for social control over corporations that impact the right to life. The research was conducted based on the method of historical-dialectical materialism. Extensive bibliographic research was conducted and analysis of documents from the WB, IMF, OECD, UN, government of Mozambique and reports of social movements. We

defend scientific knowledge as people's right and we argue that the struggles for the right to life are not detached from struggles for the right to education and knowledge.

## **INTRODUÇÃO:**

Neste trabalho, debatemos a agenda do BM para o desenvolvimento da África Subsaariana, apontando de que maneira ela promove a negação do direito à educação e, sobretudo, do direito ao conhecimento científico. Apontamos que esta dupla negação impacta diretamente o direito à vida, especialmente das comunidades rurais.

Como objeto de estudo, selecionamos o caso de Moçambique e analisamos a economia política da educação desde o período colonial às reformas neoliberais. Apontamos a influência da indústria extrativista na definição das políticas educacionais e os conflitos sociais resultantes da sua atuação no país.

Enfatizamos os seguintes processos históricos: a destruição e a reestruturação das instituições educacionais (escolas, universidades e centros de pesquisa) a partir dos interesses das corporações transnacionais; o monopólio na geração de dados estatísticos; e a apropriação privada do conhecimento e da informação, exercida pelas corporações em agenciamento com os governos.

Enfatizamos que estas questões colocam em xeque as possibilidades democráticas, especialmente a capacidade de controle social sobre as corporações que impactam o direito à vida.

A pesquisa<sup>1</sup> foi conduzida com base no método do materialismo histórico-dialético. Foram analisados cerca de quarenta e três documentos sobre a África Subsaariana produzidos pelo Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas (ONU) e organismos afiliados. Também foram analisados cerca de vinte e três documentos produzidos pelo Banco de Moçambique, governo de Moçambique e organizações da sociedade civil. Além da análise documental, realizamos pesquisa bibliográfica sobre a história da África e de Moçambique e os atuais conflitos sociais e ambientais no país.

## **A CONSTRUÇÃO DO SUBDESENVOLVIMENTO PELA USURPAÇÃO E MONOPÓLIO DO CONHECIMENTO**

As teorias do desenvolvimento econômico que ganharam relevância a partir da segunda metade do século XX concederam à educação um papel de destaque. Os relatórios do

---

<sup>1</sup> Parte dos dados utilizados neste trabalho foram publicados na tese de doutorado AUTOR, 2018, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

Banco Mundial (BM), a partir dos anos 1980, afirmaram de forma exaustiva as relações entre educação e desenvolvimento.

Contudo, uma análise crítica da história do desenvolvimento e do subdesenvolvimento conduzem ao reconhecimento das relações de exploração e subjugação a que foram submetidos determinados povos. Neste sentido, faz-se necessário observar que o processo de desenvolvimento econômico de determinadas nações teve como condição a exploração brutal, a usurpação de conhecimentos e técnicas e o aniquilamento de modos de viver e de conhecer.

Walter Rodney (1973), importante historiador da África, desvela a história da construção do subdesenvolvimento econômico do continente a partir das interações comerciais com a Europa no século XV. O autor aponta o tráfico de seres humanos como um dos fatores determinantes para o subdesenvolvimento. Enquanto homens e mulheres eram capturados e enviados à força para outras partes do mundo, a África enfrentava grave perda demográfica que impactava drasticamente no número de braços e mentes a trabalharem e produzirem riquezas no continente.

O comércio de seres humanos paulatinamente teria substituído as tradições de tecelagem e provocado o desaparecimento dos conhecimentos tradicionais de manipulação do ferro e outros minérios. O clima de violência relacionado às capturas dificilmente propiciaria o desenvolvimento da agricultura e manufaturas.

O domínio da navegação marítima e a superioridade dos seus armamentos possibilitou aos europeus a constituição de monopólios na obtenção de matérias-primas e no acesso a mercados.

No século XV, a tecnologia europeia não era totalmente superior à de outras partes do mundo. Contudo, a Europa possuía certos recursos específicos que eram altamente vantajosos – como o transporte marítimo e (em menor grau) as armas. Os europeus que negociavam com a África tinham que fazer uso de bens de consumo asiáticos e africanos, mostrando que seu sistema de produção não era completamente superior (RODNEY, 1973, p. 157, tradução nossa).

Apesar de não possuírem superioridade no sistema de produção, os europeus exerciam monopólio do mercado impedindo a integração entre as economias locais, criando em África entidades econômicas dispersas entre si e diretamente ligadas à Europa. O monopólio teria possibilitado, segundo Rodney (1973), a usurpação de técnicas de fiação e manufatura de algodão. O desenvolvimento destas técnicas não obteve incentivo na África – tanto pela escassez de mercados para venda quanto pelas tensões causadas pela captura e comércio de seres humanos – e ocorrera nas manufaturas europeias por meio da produção de produtos similares.

Nota-se que o desenvolvimento tecnológico europeu teve por base a usurpação dos conhecimentos tradicionais e a estagnação forçada do desenvolvimento tecnológico no continente africano (ibid.).

Um fato notável que raramente é trazido à luz é que vários governantes africanos em diferentes partes do continente notaram a situação e buscaram por tecnologia europeia para o desenvolvimento interno, com intuito de substituir o comércio de escravos. Os europeus deliberadamente ignoraram os pedidos africanos de que a Europa deveria colocar certas habilidades e técnicas à sua disposição. Este foi um elemento na situação do Congo no início do século XVI. [...] As condições do comércio africano com a Europa eram desfavoráveis para a criação de uma demanda na África por tecnologia que pudesse ser relevante para o seu desenvolvimento; e quando essa demanda foi levantada, ela foi ignorada ou rejeitada pelos capitalistas [europeus]. Afinal, não teria sido do interesse do capitalismo desenvolver a África (RODNEY, 1973, p. 163-165, tradução nossa).

Durante a ocupação colonial, permaneceram o modelo de exploração da terra e do trabalho e a rejeição do desenvolvimento tecnológico no continente. Em geral, os processos de produção ocorriam com um mínimo de investimento por parte das metrópoles europeias, sem aplicação de tecnologias novas e com uso da força sobre os trabalhadores africanos (ibid.).

Exemplos da brutal exploração dos trabalhadores africanos são encontrados nos relatos dos processos de construção da ferrovia de Brazzaville para Pointe Noire, em 1921, no Congo Francês – onde a mão-de-obra pura substituiu a maquinaria de terraplanagem e guindastes – e do aeroporto de Embakasi, construído em 1953 em Nairóbi, na colônia britânica do Quênia – construído com quatro pistas de aterrissagem e que ficou conhecido como o primeiro aeroporto internacional artesanal do mundo (RODNEY, 1973). Na construção do aeroporto, milhares de africanos trabalharam “sob guarda armada na escavação de um milhão de toneladas de terra, preenchendo crateras com meio milhão de toneladas de pedras, utilizando nada além de pás, martelos e as mãos nuas” (RODNEY, 1973, p.328, tradução nossa).

Na Europa e na América, a construção de ferrovias exigia enormes insumos de capital. Grandes contas salariais foram incorridas durante a construção e eram realizados pagamentos adicionais aos trabalhadores para que o trabalho fosse feito o mais rápido possível. Na maior parte da África colonial, os europeus que queriam ver uma estrada de ferro construída ofereceram aos trabalhadores africanos o chicote enquanto salário e mais chicote pelo esforço extra (RODNEY, 1973, p.327, tradução nossa).

Estas condições impulsionaram o crescimento econômico e tecnológico europeu ao longo dos séculos XIX e XX, que ocorreu de forma conjugada à brutal exploração dos povos africanos. No entanto, frequentemente as análises sobre os fatores desencadeadores de desenvolvimento econômico e tecnológico se posicionam politicamente na omissão sobre a exploração do trabalho e a usurpação do conhecimento.

## A ECONOMIA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO PARA O SUBDESENVOLVIMENTO

A economia política clássica, que se desenvolveu na Europa por influência Adam Smith, teve como questão central os fatores que poderiam desembocar no crescimento econômico das nações.

Na obra “A riqueza das nações” (SMITH, 2008), Smith defendeu que a divisão do processo de trabalho levaria a ganhos de produtividade e ao crescimento econômico a medida em que possibilitaria maior destreza do trabalhador. A observação dos efeitos da divisão do trabalho levou o autor a demonstrar preocupações com a educação pois o processo tenderia a tornar as pessoas “obtusas” (ibid.). Assim, defendeu que um mínimo de instrução para a população era necessário para que os trabalhadores se afastassem da “embriaguez”, das “rixas” e da “devassidão”, 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 o aumento seria temporário (TINEL, 2012) –, Charles 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 geralmente gastam parte de seu tempo executando tarefas que estão abaixo do seu nível de habilidade. Os custos da mão-de-obra poderiam ser cortados ao 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.

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, Babbage é considerado também um precursor da teoria do capital humano (ROSENBERG, 1994), que viria a ser desenvolvida por Schultz (1961) e Becker (1962) na segunda metade do século XX, incorporando os retornos dos investimentos em educação realizados pelos governos.

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, tradução nossa).

Observamos que este princípio fundamenta a economia política da educação em escala mundial, impondo estratificações entre a quantidade de escolarização e de conhecimento que é ofertado aos trabalhadores das diferentes nações.

O avanço no processo de monopolização da economia e a fragmentação geográfica dos processos produtivos em cadeias globais de valor (CHENA et al, 2018) desencadearam uma divisão internacional do trabalho altamente hierarquizada, com intensa competição entre os países periféricos pelas etapas do processo produtivo de menor valor agregado (produção de commodities).

Esta competição se expressa na redução de barreiras para as corporações, nos estímulos e isenções fiscais e, principalmente, na redução cada vez maior dos salários (CHENA et al, 2018). No outro extremo da cadeia, a competição entre os países centrais se concentra nas habilidades de supervisão e controle dos direitos de propriedade intelectual.

Assim, é impulsionada nos países periféricos uma agenda de destruição e reestruturação das instituições produtoras de conhecimento (ensino e pesquisa); de regulamentação da propriedade privada do conhecimento (patentes); e de monopolização da sua produção.

A polarização na relação de trabalho, como apontou Marx em “O Capital”, é sustentada pela apropriação privada dos meios de produção. No capitalismo, o conhecimento é convertido em força produtiva e, portanto, em meio de produção. A ciência, que é potência espiritual, é convertida em potência material através da indústria (SAVIANI, 2003). Assim, a apropriação privada do conhecimento científico tornou-se também uma força propulsora dos processos de acumulação de capital.

Neste ponto reside uma das contradições do capitalismo: um mínimo de conhecimento é necessário para que os trabalhadores possam produzir e gerar valor para os proprietários de capital. Um mínimo de conhecimento também é fundamental – conforme notara Smith (2008)

– para a manutenção da ordem social, que nem sempre pode ser assegurada somente com uso da força. Assim, a escolarização viria a cumprir a função de difundir determinados valores e comportamentos e desencorajar outros.

Contudo, conforme apontaremos mais adiante, mesmo este mínimo de escolarização encontra dificuldades em ser universalizado, de forma a manter a estratificação entre os trabalhadores de acordo com as suas certificações.

Na África do início do século XX, o acesso à escola ocorria de forma extremamente limitada. A quantidade de educação disponível aos africanos eram o mínimo necessário para cargos subordinados de auxiliares, intérpretes das línguas nativas, pregadores ou professores do ensino rudimentar (BROCK-UTNE, 2000). O número de africanos que recebeu educação no período colonial era tão baixo que qualquer pessoa que tivesse frequentado uma escola era considerada privilegiada e pertencia à uma elite (RODNEY, 1973).

Os poucos africanos que alcançavam o Ensino Superior cursavam em instituições europeias ou estadunidenses. Entre 1960 e 1990, a África subsaariana teria perdido 30% da sua força de trabalho qualificada para os países europeus, em um movimento conhecido como *brain drain*. Desde 1960, mais de 50% dos africanos que cursaram ensino superior em química e física nos Estados Unidos jamais retornariam à África (BROCK-UTNE, 2000). Por outro lado, mais de cem mil estrangeiros oriundos dos países do Norte estariam empregados no continente africano, o que custaria cerca de 4 bilhões de dólares por ano (ibid.).

A perda de mão-de-obra qualificada (processo denominado de *brain drain*) gera implicações na educação básica, na formação de profissionais e no potencial de desenvolvimento social mais amplo. Um exemplo relatado por Nunn (2005) ocorreu na Nigéria no ano 2000, onde, devido à falta de professores universitários, apenas 12% dos candidatos puderam ser aceitos nas universidades.

É preciso ressaltar as contradições deste processo, pois intelectuais africanos formados em instituições europeias e estadunidenses, ao retornarem aos seus países, desempenharam importante papel nas lutas pela libertação colonial. Nomes como Eduardo Mondlane (Moçambique), Amílcar Cabral (Guiné-Bissau e Cabo Verde), Agostinho Neto (Angola), Kwame Nkrumah (Gana) e Julius Nyerere (Tanzânia) estabeleceram importantes vínculos no exterior que possibilitaram o fortalecimento da luta anticolonial.

Em Moçambique, foco do nosso estudo, o sistema escolar colonial constituiu possibilidade formativa apenas para uma mínima parte da população (GASPERINI, 1989). Na ocasião da independência do país (em 1975), a taxa de analfabetismo era de 94% (GASPERINI, 1989).

Além de excludente, o sistema educacional colonial se estruturava de forma dual. A educação da classe dominante ocorria nas escolas estatais, que eram laicas e estavam concentradas nas áreas urbanas onde a população branca se fixava. O currículo era concebido em função da continuação dos estudos e tinha um carácter “geral e desinteressado” (GASPERINI, 1989). Para a população negra, a trajetória educacional era acrescida de fatores de dificuldade que intentavam conter tanto o ingresso quanto a ascensão. Antes do ensino primário, os negros deveriam frequentar três anos de “ensino de adaptação”. Ademais, era imposto um limite de idade para entrar no ensino primário (aos 13 anos) e para entrar no ensino secundário (aos 14 anos) (ISAACMAN; ISAACMAN, 1983).

A base da escola colonial era a separação entre o estudo e o trabalho. Assim, isolava a educação da vida, contrapondo o professor – considerado como o único detentor de cultura – à comunidade. Desta forma, intencionava o apagamento da cultura e do conhecimento tradicional dos africanos. A escola se colocava enquanto uma importante ferramenta de dominação cultural. Contudo, não frequentar a escola significava permanecer sob o regime da dominação.

Em Moçambique, a certificação escolar era um pré-requisito para que o negro alcançasse status de cidadão (ser um “assimilado”) e gozasse de direitos. Até 1961, menos de 1% da população dos moçambicanos nativos havia adquirido este status legal (ISAACMAN; ISAACMAN, 1983). Os negros “não assimilados” eram subjugados a um código trabalhista diferenciado. Eles deveriam portar cartões de identidade, cumprir exigências laborais rigorosas (com regulações distintas em relação aos assimilados) e viver fora das áreas designadas para os europeus. Além de não gozarem de direitos de cidadão, representavam mão de obra extremamente barata (DIAS; GUERREIRO, 1958 apud CABAÇO, 2009, p.38).

A partir das lutas pela libertação colonial, colocaram-se em curso experiências que buscaram romper com a polarização da força de trabalho e com a dualidade educacional.

Sob o princípio da indissociabilidade entre trabalho braçal e intelectual, a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) colocou em prática, nas “zonas libertadas” (partes do território que haviam se libertado do colonialismo português), um projeto educacional onde os esforços de alfabetização eram conjugados com conhecimentos científicos, buscando a introdução de novos métodos de trabalho e aprimoramento dos existentes. Em 1966, mais de 10 mil alunos frequentavam as escolas primárias da FRELIMO nas zonas libertadas e, em 1970, o número havia triplicado (ISAACMAN; ISAACMAN, 1983).

Em 1975, Moçambique se tornou independente e a FRELIMO assumiu a direção do país. Introduzindo um regime de economia planificada, nacionalizou a propriedade da terra,

os setores da educação e saúde, as empresas e indústrias abandonadas pelos portugueses e os serviços nas áreas mais relevantes da atividade econômica (SAUL, 1985; MACAMO, 2003).

No fim da década de 1970 e início dos 1980, a qualidade do sistema público de saúde ganhou reconhecimento por parte da Organização Mundial de Saúde (OMS), o acesso à educação se ampliou e novos livros didáticos foram produzidos localmente. Apesar de todos os problemas e as necessárias críticas (AUTOR, 2018), o governo revolucionário da FRELIMO logrou o feito de reduzir o analfabetismo de 94%, em 1975, para 72% em 1980 (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2015).

A legislação educacional sancionada pelo governo revolucionário – lei n. 4/1983 (REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE, 1983) – explicitava o caráter ideológico da educação e expressava o embate travado contra as formas de exploração reproduzidas ao longo da história de Moçambique. Enquanto princípios gerais da educação, elencava: a igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino; a educação permanente e sistemática de todo o povo; a garantia da apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras; a garantia de universalidade e laicidade. No ensino superior, promoveu a ligação entre ensino e pesquisa e abordou a dimensão da utilidade da pesquisa científica para o desenvolvimento do País.

## **DESTRUIÇÃO E REESTRUTURAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DO CONHECIMENTO**

Ao longo dos primeiros anos do governo revolucionário em Moçambique, foram empreendidas diversas ações para desestabilização política. A partir dos 1980, foram deflagrados conflitos armados entre a FRELIMO e a Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO) – grupo de oposição anticomunista formado, em 1976, por dissidentes da FRELIMO e financiado pelos governos da África do Sul e Estados Unidos.

Os conflitos armados duraram dezesseis anos e resultaram em um milhão de mortos (em uma população de treze milhões de habitantes) e dezoito bilhões de dólares em perdas econômicas (HANLON, 1991). Os impactos nas políticas sociais foram brutais: 45% das escolas primárias fechadas, 400 professores mortos ou feridos; 191 postos de saúde rural destruídos e 687 fechados, afetando 46% da rede de saúde pública (HANLON, 1991; MINTER, 1994).

As perdas humanas e econômicas lançaram o país em condição de extrema dependência da “ajuda” externa. Contudo, a “ajuda” proveniente do bloco ocidental – no

contexto de dissolução da União Soviética – apresentava como condicionalidade a adesão ao pacote de reformas de ajuste estrutural do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI).

Em 1981, o BM publicou o documento *Accelerated Development in Sub-Saharan Africa: An Agenda for Action* (WORLD BANK, 1981) contendo uma agenda de ação para acelerar o desenvolvimento do continente africano com o objetivo de “assegurar um melhor futuro para os povos” (ibid.). Este foi um dos primeiros documentos produzidos pelo Banco Mundial após o processo de descolonização dos países africanos.

Ao tecer críticas aos governos que promoveram a estatização da economia, o documento elencou uma série de medidas liberalizantes que, no final dos anos 1980, foram sistematizadas no “consenso de Washington” (WILLIAMSON, 1992) e guiaram os programas de ajuste estrutural conduzidos pelo FMI e BM.

Dentre os fatores apontados como responsáveis pelo fraco desempenho econômico estão os recursos humanos, classificados como sendo “subdesenvolvidos” (WORLD BANK, 1981). Contradizendo ao que poderia ser esperado como medida para desenvolver os recursos humanos, o BM recomendou redução dos gastos governamentais com educação e a cobrança de taxas escolares.

Ao mesmo tempo, o banco reconheceu o sucesso das opções políticas adotadas pelos governos socialistas após a libertação colonial: “O caso africano é único: em nenhum outro lugar foi criado um sistema educacional formal em tão ampla escala e em tão curto tempo. [...] A história é similar em relação à assistência médica” (WORLD BANK, 1981, p.14, tradução nossa).

Recomendações para priorizar o ensino primário, reduzir os custos públicos com a educação e introduzir taxas escolares perpassam os documentos do Banco Mundial direcionados à África Subsaariana na década de 1980 (WORLD BANK 1981;1987;1989). O ensino secundário, por ser apontado como sendo menos prioritário, é recomendado que seja ofertado pelo setor privado.

Os ataques aos professores perpassam os três documentos da década: eles devem ter salários reduzidos, mais alunos por turma, ter formação mais aligeirada (ou a distância) e focada na formação de competências (WORLD BANK, 1981; 1987; 1989).

Os três documentos da década promovem ataques ao ensino superior africano: “Os governos africanos gastam por cada estudante universitário tanto quanto gastam os países com renda per capita de três a oito vezes maiores” (WORLD BANK, 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” (WORLD BANK,

1987, p.XVI, tradução nossa). “Desde a independência, os governos africanos deram grande importância ao Ensino Superior. O subsídio público a este nível de ensino contribuiu para o aumento da demanda” (WORLD BANK, 1989, p. 22, tradução nossa).

Desta forma, o banco recomenda que os gastos educacionais sejam realizados de forma mais eficiente e estritamente de acordo com a demanda do mercado (WB, 1981; 1987; 1989). Para o BM, tornar a formação dos trabalhadores africanos mais eficiente requer a oferta de uma educação flexível, baseada em competências mínimas que permita aplicar as tecnologias desenvolvidas no exterior. O desenvolvimento tecnológico na África é considerado desnecessário e os esforços por parte do poder público neste sentido seriam ineficazes.

Uma interessante alteração semântica ao longo da década de 1980 foi a mudança do objetivo de “expansão” (WORLD BANK, 1981) para “expansão seletiva” (WORLD BANK, 1987) e, posteriormente, “universalização” (WORLD BANK, 1989) da educação. O objetivo de universalização do ensino primário, presente no documento de 1989, esteve sistematicamente presente nas produções dos organismos internacionais a partir da década de 1990, quando ocorreu, em Jomtien (Tailândia), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos.

As metas estabelecidas em Jomtien guiaram os empréstimos realizados para educação e definiram as políticas educacionais dos países periféricos a partir dos 1990. Com ênfase na garantia das “necessidades básicas de aprendizagem”, foram estabelecidas as metas de universalizar o acesso à educação básica, com ênfase na aprendizagem, avaliação de desempenho e estímulo às parcerias com o setor privado.

Nos países africanos, a ênfase nas “necessidades básicas de aprendizagem” significou o subfinanciamento do ensino superior e das instituições de pesquisa (BROCK-UTNE, 2000). Nos 1990, os principais financiadores da educação na África, a Agência Estadunidense para o Desenvolvimento Internacional (USAID), a Agência Sueca de Desenvolvimento Internacional (SIDA) e o BM, alocaram entre oitenta e noventa por cento dos recursos somente para o ensino primário.

Assim, Brock-Utne (2000) aponta que a atuação dos organismos internacionais provocou o esvaziamento do “Instituto para o Desenvolvimento do Currículo”, em Moçambique. Segundo a autora, este esvaziamento faz parte de um processo maior de demolição das instituições locais africanas.

Em 1990, no contexto dos ajustes estruturais, a República Popular de Moçambique passou a se chamar República de Moçambique e, em 1992, foi aprovada a lei n. 6/1992 (ainda em vigor), que reformulou o Sistema Nacional de Educação moçambicano, substituindo a lei n. 4/1983.

A novidade na educação, a partir da adoção do pacote de ajustes estruturais, foi a omissão do princípio da igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino. Manteve-se apenas a afirmativa de que a educação é direito e dever de todos os cidadãos. Ao contrário da legislação do período revolucionário, não trata da importância da apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelos trabalhadores.

Para o Ensino Superior, a legislação trata dos procedimentos para o encerramento de instituições públicas e introduz a concessão de bolsas de estudos em instituições privadas.

A nova legislação retrocede em relação à quantidade de anos de escolaridade obrigatória (que era de sete anos) e afirma que a obrigatoriedade será implantada de forma progressiva. Também concede permissão para a participação de entidades privadas no processo educativo, incluindo entidades comunitárias, cooperativas e empresariais.

Com apoio do BM, em 2004, o país empreendeu a reforma do ensino primário que, a partir de 1992, passou a ser subdividido em primário inferior (classes 1 a 5, para crianças de 6 a 10 anos) e primário superior (classes 6 e 7, para crianças de 11 e 12 anos). As principais medidas tomadas (FOX et. al., 2012) foram: abolição formal da cobrança de taxas escolares que haviam sido recomendadas pelo BM na década de 1980; descentralização da gestão dos recursos financeiros para o nível da escola e prestação de contas com participação do conselho escolar; estruturação do currículo em blocos, com aprovação automática; possibilidade de desenvolver até 20% do currículo a nível subnacional.

Ressalta-se que a abolição da cobrança de taxas escolares ocorreu sem o aporte dos recursos necessários. Como a gestão financeira passou a ser descentralizada, diversas taxas seguiram sendo cobradas para cobrir gastos como substituir janelas quebradas, pagar serviços de guardas, realizar pagamento extra para professores ou comprar materiais suplementares (FOX et al, 2012). Problemas na infraestrutura básica escolar são as maiores reclamações da população. No Censo realizado com as famílias em nível nacional, 44% dos entrevistados apontaram o problema da falta de carteiras escolares e 29,4% reclamaram das péssimas condições das instalações (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2015).

Além da cobrança de taxas, a descentralização da gestão também permite diversos mecanismos de incidência de interesses privados nas escolas, facilitando a atuação de ONGs, igrejas e múltiplos agentes.

A aprovação automática dos estudantes é um mecanismo com frequência usado no combate à distorção idade-série e à evasão escolar. Contudo, este mecanismo possibilita que o estudante receba certificação de escolarização sem possuir as capacidades compatíveis. É uma estratégia eficiente para a prestação de contas aos financiadores, pois permite ampliar mais rapidamente o número de estudantes graduados no ensino primário.

Contudo, do ponto de vista social, acarreta uma importante distorção ao pressionar para baixo o valor social dos diplomas e alavancar o barateamento da força de trabalho. Promove, assim, a concessão de certificação de escolaridade a partir da negação do direito ao conhecimento escolar.

Apesar da instituição da aprovação automática, são poucos os estudantes que logram chegar ao ensino primário superior. A discrepância entre o número de escolas de primário inferior e de escolas de primário superior no país é aguda. Em 2014, o país contava com 11.735 escolas de ensino primário inferior e apenas 5.377 de primário superior (UNESCO, 2015). As matrículas no primário superior não chegavam a 1 milhão, para uma população de cerca de 29 milhões de habitantes em que 12 milhões encontrava-se em idade escolar (até 15 anos).

Em 2014, o país contava com apenas 762 escolas que ofereciam ensino secundário inferior (classes 8 a 10, crianças de 13 a 15 anos) e apenas 342 escolas ofertavam secundário superior (classes 11 e 12, jovens de 16 e 17 anos) (UNESCO, 2015).

A escassez de escolas e o baixo investimento levam à situação em que 48% dos jovens no país (entre 15-24 anos) possui apenas o ensino primário incompleto (EPDC, 2014).

A negação do acesso à escola é somada ao controle do conteúdo educativo exercido pelas indústrias extrativistas que operam no país. No ensino profissionalizante, a sua influência é regulamentada pelos acordos de financiamento do Banco Mundial.

Em 2004, foi estabelecido um contrato de crédito de 20 milhões de dólares para financiar a reforma do ensino técnico profissional em Moçambique (WORLD BANK, 2004). Na visão do BM, os cursos profissionalizantes das instituições públicas não atendiam aos interesses dos empregadores. Eles seriam sobrecarregados com matérias acadêmicas e teriam pouca ligação com a indústria.

Dentre as recomendações do BM para a reforma do ensino profissional de Moçambique estão (WORLD BANK, 2006): participação ativa da indústria e das empresas na gestão das instituições de formação profissional por meio de assistência técnica; criação de um sistema de formação padronizado, baseado em resultados, com reconhecimento de competências independentemente de onde tenham sido adquiridas; instituição de currículo em módulos, com avaliação externa; aconselhamento ao estudante no seu plano de carreira; ampliação do acesso dos grupos mais carentes.

No relatório “Eliminando as Barreiras para o Desenvolvimento Inclusivo” (BANCO MUNDIAL, 2010), o Banco Mundial torna explícito o objetivo prioritário das reformas no país: o progressivo barateamento da mão de obra, com aumento da exploração do trabalho.

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).

Analisando a agenda do Banco Mundial e os impactos da sua efetivação, observamos o caráter ideológico das formulações sobre “desenvolvimento inclusivo”. Em Moçambique, o rápido crescimento do PIB (7,5% ao ano) entre 2003 e 2012 (OECD, 2013), período de implementação das reformas educacionais, foi acompanhado de redução da produção alimentar per capita (CASTEL-BRANCO, 2013), aumento da dependência da importação de alimentos, aumento da população classificada abaixo da linha da pobreza (54,1% em 2002 para 54,7% em 2009) (IMF, 2011) e manutenção de alta taxa de desemprego (22,6% em 2013).

Estas constatações apontam que as reformas educacionais são intencionalmente articuladas com a intensificação da exploração do trabalho e a expropriação da terra e dos recursos naturais, que acabam por conduzir à extrema precarização das condições de vida.

Ao contrário do que é propagado – que a aproximação da educação ao setor produtivo conduziria ao melhor aproveitamento da mão de obra e conseqüente redução do desemprego – o protagonismo das corporações na definição das políticas educacionais é desastroso pois retira o direito da população ao acesso à níveis educacionais mais além do rudimentar.

Configura, pois, um grau de expropriação que impacta diretamente na precarização das condições de vida e na soberania dos povos sobre o seu próprio destino.

## **NEGAÇÃO DO DIREITO AO CONHECIMENTO E AMEAÇAS AO DIREITO À VIDA**

Em Moçambique, a ampliação do acesso ao ensino primário inferior e a reestruturação da formação profissional tiveram o propósito de ampliar o número de trabalhadores com certificação mínima, difundir os valores e comportamentos requeridos pelo mercado e provê-los com competências rudimentares.

Contudo, a expectativa de empregabilidade gerada nos estudantes não é correspondida. No país, apenas 12% da população se encontra em situação assalariada, sendo que 4% dos assalariados atua no setor público (FOX et al, 2012).

Neste contexto, o Banco Mundial recomenda que o governo adote medidas liberais que facilitem a contratação de mão-de-obra estrangeira (BANCO MUNDIAL, 2010). No discurso do banco, estas medidas estimulariam a entrada de estrangeiros qualificados que contribuiriam para “fazer circular as tecnologias” e promover a aquisição de competências por meio de “imitação e assimilação” (BANCO MUNDIAL, 2010, p.7).

Contudo, Marshall (2014) aponta o caso da construção das instalações da mineradora brasileira Vale em Moçambique, que teria utilizado grande número de trabalhadores das Filipinas como mão de obra barata, além de trabalhadores brasileiros. Assim, os trabalhadores moçambicanos não se beneficiam nem das poucas oportunidades de emprego e dos baixos salários concedidos pelas operações de mineração.

Em Moçambique, a exportação de alumínio constitui a base da economia, que é organizada em megaprojetos (AFDP; OECD; UNDP, 2014). Em 2010, cerca de metade das exportações estavam concentradas em uma operação de fundição de alumínio que empregava não mais que mil e cem trabalhadores moçambicanos (BANCO MUNDIAL, 2010). Mandlate (2015) aponta que os megaprojetos não cumprem as normas para contratação de força de trabalho local e os governos não promovem incentivos à produção doméstica.

Em grande parte, os megaprojetos importam os insumos, proclamando que não existe produção doméstica com os requisitos necessários. Os programas de promoção do conteúdo local não se mostram eficientes, pois ocorrem diversas fraudes e manipulações (MANDLATE, 2015). Além de não conduzir à industrialização, em alguns casos, gera dinâmicas especulativas contrárias ao seu objetivo (ibid.).

A promessa de que a entrada dos megaprojetos e de trabalhadores estrangeiros contribuiria para a transferência de tecnologia (BANCO MUNDIAL, 2010) não se concretiza. Um exemplo desta questão ocorre no projeto PROSAVANA, uma parceria entre os governos de Moçambique, Brasil e Japão visando ao “desenvolvimento agrícola de Moçambique” (ABC, 2011). Apesar da alegação por parte dos governos de que os agricultores locais se beneficiariam em aumento de produtividade, os agricultores relatam falta de transparência,

falta de consulta às comunidades, usurpação de terras e intimidações (CLASSEN, 2013; UNAC; GRAIN, 2015; AGUIAR; PACHECO, 2016). São também denunciados casos de cooptação de lideranças (ibid.).

Em Moçambique, 30% do orçamento do Estado provém de recursos externos de empréstimos e doações (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2013), o que reduz a autonomia do governo para formular políticas econômicas e sociais. Em nome da estabilidade econômica, são impostos cortes aos gastos públicos, o que compromete a qualidade de vida da população. Os acordos para obtenção dos empréstimos delimitam as ações, seus objetivos e as metas a serem alcançadas com o uso dos recursos. Desta forma, o governo receptor deve permanentemente prestar contas aos credores. Na maioria das vezes, o fazem em detrimento da prestação de contas à população (NEGRÃO, 2002).

As barreiras para acesso à educação nos níveis mais elevados impactam a produção científica nacional, aumentando a condição de dependência do país. Ademais, limitam a capacidade de monitoramento de impactos ambientais, econômicos e sociais da indústria extrativa. A falta de acesso à informação sobre tais impactos é uma problemática largamente denunciada pelas comunidades.

A proficiência na língua oficial do país (português) é fundamental para que os cidadãos compreendam os seus direitos e possam lutar pela sua efetivação. Moçambique é um país linguisticamente heterogêneo, onde são identificadas pelo menos vinte e três línguas autóctones (FIRMINO, 2009). A taxa de analfabetismo na língua portuguesa é de cerca de 45% (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2015). No meio rural, onde em geral se instalam os megaprojetos, o analfabetismo atinge 59% da população (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2016).

A atuação de multinacionais de diferentes origens impõe às comunidades a necessidade do conhecimento de diversas línguas (além do inglês) para acessarem informações referentes aos megaprojetos. Em muitos casos, documentos de interesse público, como os relatórios de acompanhamento do FMI e relatórios do BM sobre empréstimos ao país, são disponibilizados apenas em língua inglesa.

Em um contexto de subfinanciamento das universidades públicas e instituições de pesquisa, os relatórios dos organismos internacionais tornam-se algumas das escassas fontes de dados estatísticos sobre o país, exercendo monopólio na produção do conhecimento.

Um aspecto mais grave é a apropriação privada do conhecimento e das informações sobre os megaprojetos. Em denúncia do “Tribunal Permanente dos Povos”<sup>2</sup>, organizações da sociedade civil apontam que as informações sobre os megaprojetos são colocadas em sigilo. A relutância do governo moçambicano em disponibilizar informações corroborou para que entrassem com ação legal contra o governo e contra a Agência Japonesa para a Cooperação Internacional (JICA).

A apropriação privada do conhecimento se articula à diversas violações de direitos humanos e dificulta a atuação das comunidades na defesa dos seus modos de vida. É uma estratégia de coerção exercida desde os tempos coloniais e que segue sendo implementada na atualidade. Como exemplo, a Vale é denunciada por diversas violações de direitos em Moçambique, conforme é relatado por Marshall (2012, p.2):

Em maio de 2012, membros da Rede Internacional dos Atingidos pela Vale receberam um e-mail de um brasileiro leigo missionário que havia participado das atividades da rede antes de ir trabalhar para Moçambique. Ele relatou que os agricultores em Nampula foram contando histórias de pessoas estranhas que aparecem nas suas machambas [plantações], sem aviso prévio, fazendo medições, tirando amostras de solo e calculando as receitas das colheitas. Estas pessoas pediram bilhetes de identidade dos agricultores e, posteriormente, devolveram os bilhetes junto com um pagamento de indenizações. As receitas vinham da empresa Vale Moçambique, a transação era alegadamente justificada nos termos do Direito do Uso e Aproveitamento da Terra.

Falta de transparência e de consulta às comunidades, além do não cumprimento de acordos feitos com as famílias reassentadas (acesso à água, terra fértil, energia, indenização, bens coletivos de transporte, saúde, educação e outros) são algumas das violações cometidas pela Vale em Moçambique (MUTZENBERG, 2014).

A atuação predatória de indústrias brasileiras e japonesas em Moçambique levou à criação de uma articulação trinacional entre movimentos sociais populares na luta contra as expropriações e pelo direito ao conhecimento e à informação. A Articulação Internacional dos Atingidos pela Vale e o movimento “Não ao PROSAVANA” são exemplos importantes de resistência que lograram algumas vitórias por meio do fortalecimento da solidariedade entre os povos e a realização de denúncias em âmbito internacional.

As resistências às expropriações possibilitam o acúmulo de conhecimentos técnicos (o conhecimento das legislações, do funcionamento do aparato legal); a sistematização dos

---

<sup>2</sup> Permanent Peoples’ Tribunal. Transnational Corporations in Southern Africa. Documento da reunião do Tribunal Permanente dos Povos que ocorreu entre 17 e 18 de agosto de 2017, em Johannesburg (África do Sul) com o objetivo de sistematizar denúncias das comunidades contra a atuação das corporações transnacionais no sudeste da África.

saberes tradicionais; a compreensão crítica sobre a totalidade contraditória do sistema capitalista; a elaboração e o fortalecimento de estratégias organizativas; e o avanço no internacionalismo das lutas populares.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É preciso ter-se em mente que o desenvolvimento das nações centrais foi possível às custas da construção do subdesenvolvimento da África, que ocorreu por meio de usurpação de conhecimentos, aniquilamento de culturas e saberes tradicionais, estagnação forçada do desenvolvimento tecnológico e a extrema violência da escravização e tráfico de seres humanos.

Em finais do século XX, após intensas lutas por libertação e descolonização, as nações centrais impuseram – por meio de coerção e consenso – uma agenda de desenvolvimento para a África. Nesta agenda ideologicamente estruturada, desenvolver implica em ampliar a acumulação privada às custas dos bens comuns por meio de diversas violações de direitos humanos.

Neste contexto, alianças entre a elite política local e o capital estrangeiro desembocam em incentivos fiscais para a exploração dos recursos naturais, sem contrapartidas para a sociedade.

O controle das políticas e instituições educacionais pelas indústrias extrativas resulta em redução do acesso das comunidades ao conhecimento científico e se relaciona diretamente com a expropriação de terras, o aumento da exploração do trabalho e dos recursos naturais.

Este controle é exercido por meio de destruição das instituições de ensino e pesquisa, apropriação privada do conhecimento e monopólio da sua produção. Articuladas, estas estratégias influem diretamente na redução da capacidade de monitoramento e controle social sobre os impactos das corporações. Incidem também sobre a capacidade de prevenção e controle de doenças causadas pela poluição do ar, do solo e das águas provocadas.

Ademais, restringe-se profundamente a capacidade nacional de produção de conhecimentos que possam subsidiar a tomada de decisões segundo o interesse público e contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população. É colocada em xeque as possibilidades democráticas de participação social na vida pública.

Consideramos que o conhecimento científico não é neutro e que, ao longo da história da humanidade, se desenvolveu e permanece se desenvolvendo a partir de inúmeras formas de usurpação, exploração e expropriação. Contudo, apontamos que a alienação dos trabalhadores

ao conhecimento e sua apropriação privada por parte da classe capitalista, constituem-se em importantes estratégias para manutenção da dominação. É neste sentido que defendemos o acesso ao conhecimento científico como sendo um direito dos povos, pois consideramos que a sua produção é social e que o seu acúmulo e sistematização foram realizados direta e indiretamente a partir do sangue e do suor de diversas etnias.

Ressaltamos também a importância do conhecimento tradicional dos povos e dos seus diferentes modos de conhecer. O movimento recente de resgate destes conhecimentos vem proporcionando importantes leituras críticas sobre a história da ciência ocidental e apontando novas perspectivas para a produção do conhecimento.

Por fim, ressaltamos que a luta pelo direito à vida, além de englobar a luta por soberania dos povos, acesso à terra e aos recursos naturais, engloba também a luta por acesso ao conhecimento científico, o resgate e valorização dos conhecimentos tradicionais e o controle popular sobre as instituições educacionais.

## REFERÊNCIAS

AFRICAN DEVELOPMENT BANK (AFDB), The Middle of the Pyramid: Dynamics of the Middle Class in Africa, **Market Brief**, April 2011.

AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO (ABC); EMBRAPA. **Documento JBPP/PCJ/008-JBM**. ProSAVANA- TEC, 2011.

AGUIAR, Diana; PACHECO, Maria Emília (Orgs.). **A Cooperação Sul-Sul dos povos do Brasil e de Moçambique: Memórias da resistência ao PROSAVANA e análise crítica de seu plano diretor**. Rio de Janeiro: FASE, 2016.

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

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

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

CABAÇO, José Luis. **Moçambique: Identidade, Colonialismo e Libertação**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

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

CHENA, Pablo Ignacio; BUCCELLA, Maria Emília; BOSNIC, Carolina. 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, François. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CLASSEN, Sayaka Funada. Analysis of the Discourse and Background of the ProSAVANA Programme in Mozambique – focusing on Japan’s role. Tokyo, 2013.

DIAS, Jorge; GUERREIRO, Manuel Viegas. **Relatório de Campanha de 1957 (Moçambique e Angola)**. Missão de estudos das minorias étnicas do ultramar português. Lisboa, 1958.

EDUCATION POLICY AND DATA CENTER (EPDC). FHi360. **Mozambique: National Education Profile 2014**. Disponível em <[https://www.epdc.org/sites/default/files/documents/EPDC%20NEP\\_Mozambique.pdf](https://www.epdc.org/sites/default/files/documents/EPDC%20NEP_Mozambique.pdf)>. Acesso em: 11 fev. 2019.

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

FIRMINO, Gregório. A situação do português no contexto multilíngue de Moçambique. **Anais do II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**. A língua portuguesa: Ultrapassar fronteiras, juntar culturas. Universidade de Évora, 6 a 11 de Outubro de 2009.

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.

GASPERINI, Lavinia. **Moçambique: Educação e Desenvolvimento Rural**. Roma: Iscos, 1989.

GLOBAL JUSTICE NOW; JUBILEE DEBT CAMPAIGN. **Honest Accounts 2017: How the world profits from Africa’s wealth**. Global Justice Now, 2017.

HANLON, Joseph. **Mozambique: Who calls the shots?** Bloomington (Indiana): Indiana University Press, 1991.

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

ISAACMAN, Allen; ISAACMAN, Barbara. **Mozambique: From Colonialism to Revolution, 1900-1982**. Colorado: Westview Press, 1983.

MACAMO, Elisio. Da disciplinarização de Moçambique: ajustamento estrutural e as estratégias neoliberais de risco. **Africana Studia**, n.6, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2003.

MANDLATE, Oksana. 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.

MARSHALL, Judith. Megaprojetos de mineração e Trabalho: Trabalhar para a Vale “a pior empresa do mundo”: casos do Canadá, Brasil e Moçambique. Conference Paper nº 21, **III Conferência Internacional do IESE**. Maputo, 4 e 5 de setembro, 2012.

MARSHALL, Judith. A gigante mineradora brasileira Vale: por trás da imagem de solidariedade Sul-Sul. **Tensões mundiais**: Revista do Observatório das Nacionalidades, v. 10, n. 18 e 19. Fortaleza: EdUECE, 2014.

MINTER, William. **Apartheid's Contras**: An Inquiry into the Roots of War in Angola and Mozambique. London: Zed Books, 1994.

MIR-ARTIGUES, Pere; GONZALEZ-CALVET, Joseph. **Funds, Flows and Time**: An Alternative Approach to the Microeconomic Analysis of Productive Activities. New York: Springer, 2007.

MUTZENBERG, Remo. Protestos sociais em Moçambique: Uma agenda de pesquisa. **Civitas**, n.1, v.14. Porto Alegre, 2014.

NEGRÃO, José. **Para que o PARPA resulte**: Reflexão epistemológica sobre um processo candente. Maputo, Manuscrito, 2002.

NUNN, Alex. Report to the AUT and NATFHE. **The ‘Brain Drain’ Academic and Skilled Migration to the UK and its Impacts on Africa**. Leeds: Policy Research Institute; Faculty of Business and Law; Leeds Metropolitan University, 2005. Disponível em <<https://www.ucu.org.uk/media/pdf/3/4/thebraindrain.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2019.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **OECD Investment Policy Reviews: Mozambique**. Executive Summary and Recommendations, 2013.

REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. Boletim da República, 3o suplemento. **Lei n. 4 de 1983**.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Boletim da República. **Lei n. 6 de 1992**.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Coordenação e Eficácia da Ajuda em Moçambique**. Ministério da Planificação e Desenvolvimento, 2013.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Instituto Nacional de Estatística. **Relatório Final Do Inquérito ao Orçamento Familiar** – IOF2014/15. Maputo, 2015.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Instituto Nacional de Estatística. **Inquérito ao Orçamento Familiar-2014/15**. Relatório do Módulo da Força de Trabalho. Maputo, 2016.

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

ROSENBERG, Nathan. Charles Babbage: pioneer economist. In: ROSENBERG, N. **Exploring the black box. Technology, economics, and history**. Cambridge University Press, Cambridge, 1994.

SAUL, John. **A difficult road: The transition to Socialism in Mozambique**. New York: Monthly Review Press, 1985.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnicia. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1):131-152, 2003.

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

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

TINEL, Bruno. 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.

UNAC; GRAIN. **Os usurpadores de terras do corredor de Nacala: Uma nova era de luta contra plantações coloniais no norte de Moçambique**. Fevereiro, 2015.

UNESCO. **Relatório Anual 2015 – Moçambique**. Paris: UNESCO, 2015

WILLIAMSON, James. Reformas Políticas na América Latina na Década de 1980. **Revista de Economia Política**, v.12, n.1, 1992.

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

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

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

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

WORLD BANK. **Project Appraisal Document on A Proposed Credit** in the Amount of Sdr 20.8 Million (Us\$30 Million Equivalent) to The Government of Mozambique for A Technical and Vocational Education And Training Project. February 21, 2006.

WORLD BANK, **Ending Extreme Poverty and Sharing Prosperity: Progress and Policies'**, Policy Research Note. Washington, DC: World Bank, 2015.

WORLD BANK. **Poverty and Shared Prosperity 2018: Piecing Together the Poverty Puzzle**. Washington, DC: World Bank, 2018.

WORLD BANK. **World Development Report 2019: The Changing Nature of Work**. Washington, DC: World Bank, 2019.

## **SOBRE A AUTORA**

Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal Fluminense, Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR/UFF). O trabalho foi desenvolvido a partir das reflexões oriundas da tese de doutorado da autora, *Educação e Capital Imperialismo: As influências político-pedagógicas do Banco Mundial nas relações entre Brasil e Moçambique*, defendida em 2018 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ e financiada com recursos da FAPERJ.