



CRÍTICA DA TEORIA CLÁSSICA DA CRISE DA EDUCAÇÃO¹

Critique of the classical theory of education crisis

RIKOWSKI, Glenn²

RESUMO

A Teoria Clássica da Crise da Educação é a abordagem utilizada pelos teóricos da educação para compreender a constituição e explicar a crise educacional na sociedade contemporânea. Seguindo um breve esboço do conceito de crise e da historiografia da noção de crise educacional da Segunda Guerra Mundial à recessão neoliberal de 1980-82, este artigo apresenta um esboço da Teoria Clássica da Crise da Educação conforme exposto de maneira mais completa no clássico de Madan Sarup: *Educação, Estado e Crise: Uma Perspectiva Marxista* (1982). O cerne da Teoria Clássica está no fato de que as crises da educação são derivadas das crises econômicas. Posteriormente, é apresentada a Crítica da Teoria Clássica. Sua relação com o pensamento estruturalista (e sua vinculação ao determinismo, funcionalismo e reducionismo) bem como o influxo do imperialismo da economia são algumas de suas principais deficiências. A conclusão indica o terreno a percorrer e reforça a necessidade de se avançar à perspectiva da Teoria Clássica da Crise da Educação.

Palavras-chave: Crise. Teoria da crise da educação. Imperialismo da economia.

ABSTRACT

The Classical Theory of Education Crisis is the default theory utilised by educational theorists for understanding the constitution and explanation of education crises in contemporary society. Following a brief outline of the concept of crisis, and the historiography of the notion of education crisis from the Second World War to the neoliberal recession of 1980-82, there is an outline of The Classical Theory of Education Crisis as most fully expressed in Madan Sarup's classic *Education, State and Crisis: A Marxist Perspective* (1982). The key aspect of the Classical Theory is that education crises are derivative of economic crises. This is followed by the main event: critique of the Classical Theory. Its reliance on structuralist thought (with associated determinism, functionalism and reductionism) and the inflow of economics imperialism are some of its key deficiencies. The Conclusion outlines ground still to be covered and the need to move beyond the Classical Theory of Education Crisis.

Keywords: Crisis. Educational crisis theory. Economics imperialism.

¹ Este artigo foi preparado para o Seminário Internacional para Pedagogias Públicas, realizado pelo International Centre for Public Pedagogies (ICPuP) da University of East London em 21 de fevereiro 2018.

² Membro visitante da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Lincoln – Reino Unido. PhD em Sociologia pela Universidade de Warwick – Reino Unido. E-mail: rikowskigr@aol.com]

Tradução: Uyara de Salles Gomide, Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: uyara.salles@gmail.com.

INTRODUCTION

The 'credit crunch' and associated Great Recession of 2007-09 generated a vast literature on the nature, causes and explanation of crises in capitalism in general and the 2007-09 phenomena in particular. The Great Recession was variously viewed as a 'crisis of neoliberalism', a 'financial crisis', a 'banking crisis', a 'crisis of financialization', a 'crisis of capital' or 'capitalist crisis', or, more generally an 'economic crisis' and so on. Sylvia Walby's recent book, *Crisis*, outlines these and other forms of crisis constituting, and flowing from, the Great Recession (WALBY, 2015).

Significantly, the depth and severity of the crisis of 2007-09, and the ways that capitalist states reacted to it through cut-backs in education budgets and bouts of restructuring, led some educational theorists and researchers to focus on how economic crisis morphed into a sovereign debt crisis and thence a crisis for state education systems. In addition, and flowing from the capitalist crisis of 2007-09 and its associated literatures, there were also a number of academic interventions around the notion of education crisis.

This article focuses on this last aspect: the concept of education crisis. In particular, it outlines and critiques what could be called The Classical Theory of Education Crisis embedded within the seminal work of Madan Sarup in his *Education, State and Crisis: A Marxist Perspective*, produced within Marxist theory (SARUP, 1982). The importance of The Classical Theory of Education Crisis rests on the fact that it is the (largely unacknowledged) default theory of education crisis. Educational theorists and researchers exploring education crisis tend to base their ideas on the Classical Theory without recognition, and in doing this avoid theoretical problems associated with it. Delineating these problems constitutes the critique of the Classical Theory in this article.

The Classical Theory of Education Crisis is simultaneously a theory of the constitution of education crisis – the *nature* of education crisis – and a theory, an *explanation*, of it. In order to progress understandings of the notion and phenomenon of education crisis, it is crucial to critique The Classical Theory of Education Crisis as the default theory of education crisis.

This proceeds in the following manner. The opening section is a basic account of the concept of crisis – an element often missing in analyses of education crisis. Section 2 provides a brief survey of writings on education crisis in the Anglophone world, focusing on the UK in particular, starting from the end of the post-War boom to the publication of Sarup's *Education, State and Crisis* in 1982. It also provides an embryonic account of The Classical Theory of Education Crisis, and indicates some early examples that push beyond it. Section 3 focuses on the most developed account of The Classical Theory of Education Crisis available today: Sarup's classic statement of 1982. This is followed by the main event: a critique of The Classical Theory of Education Crisis, its limitations, shortcomings and unfortunate implications and consequences. The Conclusion explores alternative starting points for the analysis of education crisis in the light of the shortcomings of the Classical Theory.

INTRODUÇÃO

A ‘crise de crédito’ e a consequente Grande Recessão de 2007-09 produziu uma vasta literatura sobre a natureza, as causas e as explicações das crises no capitalismo em geral e o fenômeno particular de 2007-09. A Grande Recessão foi largamente compreendida como a ‘crise do neoliberalismo’, a ‘crise financeira’, a ‘crise bancária’, a ‘crise da financeirização’, a ‘crise do capital’ ou ‘crise capitalista’, ou, mais genericamente uma ‘crise econômica’ e assim por diante. O livro recente de Sylvia Walby, *Crise*, descreve estas e outras formas de crise que constituem e advém da Grande Recessão (WALBY, 2015).

Significativamente, a profundidade e gravidade da crise de 2007-09, e o modo que os Estados capitalistas reagiram a ela por meio de cortes nos orçamentos da educação e períodos de reestruturação, levaram a atenção de alguns teóricos e pesquisadores em como a crise econômica se transformou em uma crise da dívida soberana, e deste modo, uma crise para os sistemas de educação do estado. Ademais, como consequência da crise capitalista de 2007-09 e as literaturas referentes a esta, houve uma série de intervenções acadêmicas sobre a noção de crise educacional.

Este artigo foca neste último aspecto: o conceito de crise educacional. Em particular, descreve e critica o que pode ser chamado de A Teoria Clássica da Crise da Educação no bojo na obra seminal de Madan Sarup em *Educação, Estado e Crise: Uma Perspectiva Marxista*, produzido dentro da teoria Marxista (SARUP, 1982). A importância da Teoria Clássica da Crise da Educação está no fato de que (amplamente não reconhecida) é a referência teórica quando se discute a crise educacional. Teóricos da educação e pesquisadores que discutem a crise educacional tendem a basear suas ideias na Teoria Clássica sem reconhecê-la, e ao fazê-lo, acabam evitando problemas teóricos vinculados a ela. Delinear estes problemas constitui a crítica da Teoria Clássica neste artigo.

A Teoria Clássica da Crise da Educação é simultaneamente a teoria da constituição da crise educacional – a *natureza* da crise da educação – e uma teoria, uma *explicação*, dela. De modo a aprofundar o entendimento sobre a noção e o fenômeno de crise educacional, faz-se essencial criticar a Teoria Clássica da Crise da Educação como referência teórica da crise educacional.

Isto ocorre da seguinte maneira. A seção de abertura compreende uma explicação básica do conceito de crise – um elemento pouco presente nas análises da crise da educação. A seção 2 fornece amostra sobre a literatura que discute a crise educacional no mundo Anglófono, com foco particular no Reino Unido, iniciando-se do fim do boom do pós-Guerra à publicação do livro de Sarup *Educação, Estado e Crise* em 1982. Este artigo ainda fornece um relato embrionário da Teoria Clássica da Crise da Educação e indica alguns exemplos que vão além dela. A seção 3 foca na perspectiva mais desenvolvida da Teoria Clássica da Crise da Educação disponível na atualidade: a clássica interpretação de Sarup de 1982. Isto é seguido pelo evento principal: a crítica da Teoria Clássica da Crise da Educação, suas limitações, deficiências e infelizes implicações e consequências. A conclusão explora pontos de partida alternativos para análise da crise educacional à luz das deficiências da Teoria Clássica.

1. CRISIS

Etymologically the concept of 'crisis' comes from the Greek noun *kritiki*, and the Greek verb *krinein* – denoting some decision, choice or judgement being made (PETERS, 2013, p. 199; GYFTOPOULOU and PARASKEVOPOULOU, 2016, p. 61), in order to “form an opinion, to criticize” (Gyftopoulou and Paraskevopoulou, 2016, p. 61). This outlook on crisis is often traced back to Hippocrates (HIPPOCRATES OF KOS, 1983.), as doctors are charged with the responsibility of making correct decisions and choices regarding the health and well-being of patients. In turn, doctors are also responsible for correct diagnoses of diseases and ailments, and effective monitoring of the patient following medical intervention. The 'crisis' point in disease, for Hippocrates, is a *turning point* in the strength of a disease: when it becomes clear that the patient is either on the road to recovery, or faces death, or at least severe debilitation (e.g. amputation of limbs). As Bill Dunn notes, invoking 'crisis' as starting point for social explanation means that *recovery* needs to be accounted for when this occurs (DUNN, 2014.).

John Holloway, following Hippocrates, argues that 'crisis' designates: “A qualitative turning point, a break in the normal process of change, is a crisis. The original term 'crisis' is medical. In its original Greek meaning it referred to a *turning point* in an illness. (emphasis added)” (HOLLOWAY, 1992, p. 145). The crisis point is that moment when death or recovery hangs in the balance. Holloway argues that this approach to crisis, crisis as turning point, can also be applied to social scientific and historical studies, and that:

... crisis does not simply refer to 'hard times', but to turning points. It directs attention to the discontinuities of history, to breaks in the path of development, ruptures in a pattern of movement, variations in the intensity of time. The concept of crisis implies that history is not smooth or predictable, but full of shifts in direction and periods of intensified change. (emphasis added) (HOLLOWAY, 1992, p. 146).

For Holloway, the concept of crisis is an indispensable aid to understanding social and historical change. Holloway's point that crisis “implies that history is not smooth or predictable” should also incorporate the notion that crises can *recur*: a singular crisis can appear to have reached a positive turning point only to move into a negative direction later on. Thus, although “... crisis is a period of *intensified change* which may lead one way or the other” (emphasis added) (HOLLOWAY, 1992, p. 146), there could be retrogression, a back-tracking and reoccurrence of the crisis. Of course, there is always room for debate about whether a single crisis or two separate crises is involved here. This is similar to whether a 'double-dip recession' comprises a single economic recession of two moments, or two separate recessions.

From its medical roots the notion of crisis can be applied to social phenomena, processes and developments. To say that these are in a state of crisis is to designate a situation as involving “imminent danger and high risk” (GAMBLE, 2009, p. 39). This makes quick decisions and interventions necessary, often “under pressure with very incomplete knowledge” which “can lead to very different results” (GAMBLE, 2009, p. 39).

1. CRISE

Etimologicamente o conceito de ‘crise’ deriva do substantivo Grego *Kritiki* e do verbo Grego *Krinein* – denotando alguma decisão, escolha ou julgamento a ser realizado (PETERS, 2013, p. 199, GYFTOPOULOU e PARASKEVOPOULOU, 2016, p. 61), de modo a “formar uma opinião, para criticar” (Gyftopoulou e Paraskevopoulou, 2016, p. 61). Esta perspectiva sobre a crise é recorrentemente vinculada a Hipócrates (HIPPOCRATES OF KOS, 1983.), visto que os médicos são encarregados da responsabilidade de tomar as melhores decisões e escolhas quanto a saúde e bem-estar dos pacientes. Por sua vez, os médicos também são responsáveis por um diagnóstico correto de doenças, enfermidades e pelo efetivo monitoramento do paciente após a intervenção médica. O ponto de ‘crise’ em uma doença, para Hipócrates, é o ponto de inflexão na força de uma doença: quando se torna claro que o paciente está no caminho para a recuperação, ou enfrenta a morte, ou ao menos passa por severas debilitações (ex: amputação de membros). Conforme Bill Dunn ressalta, invocar a “crise” como ponto de partida para explicar as questões sociais significa que a *recuperação* necessita ser considerada quando isto ocorrer (DUNN, 2014).

John Holloway, seguindo Hipócrates, argumenta que ‘crise’ designa: “Um ponto de inflexão qualitativo, uma quebra no processo normal de mudança, é a crise. O termo original ‘crise’ é médico. Em seu sentido original Grego este se refere a um *ponto de inflexão* em uma doença (grifo nosso) (HOLLOWAY, 1992, p. 145). O ponto de crise é aquele momento em que a morte ou a recuperação estão em jogo. Holloway argumenta que esta perspectiva da crise, da crise como um ponto de inflexão, pode também ser aplicado aos estudos científicos sociais e históricos, e que:

...crise não se refere simplesmente a ‘tempos difíceis’, mas a pontos de inflexão. Isso direciona a atenção às descontinuidades da história, para quebrar o caminho do desenvolvimento, rupturas em um movimento padrão, variações na intensidade de tempo. O conceito de crise implica que a história não é tranquila ou previsível, mas cheia de deslocamentos na direção e períodos de mudanças intensas (grifo nosso) (HOLLOWAY, 1998, p. 146).

Para Holloway, o conceito de crise é de fundamental importância para a compreensão da mudança social e histórica. Holloway ressalta que a crise “implica que história não é tranquila ou previsível” deve também incorporar a noção que as crises podem ser *recorrentes*: uma crise singular pode parecer ter alcançado um ponto de inflexão positivo apenas para se mover a uma direção negativa logo depois. Portanto, embora “...crise é um período de *mudança intensificada* que pode levar a um caminho ou outro” (grifo nosso) (HOLLOWAY, 1992, p. 146), pode haver retrocesso e recorrência da crise. Claro, há sempre lugar para o debate se uma única ou duas crises separadas estão relacionadas. Isto se assemelha ao fato de uma ‘recessão de duplo mergulho’ compreende uma única recessão econômica de dois momentos, ou duas recessões separadas.

De suas raízes médicas, a noção de crise pode ser aplicada a fenômenos, processos e desenvolvimentos sociais. Dizer que se encontram em estado de crise é designar uma situação como de “perigo iminente e alto risco” (GAMBLE, 2009, p. 39). Isto torna necessárias decisões e intervenções rápidas, muitas vezes “sob pressão com conhecimento incompleto” que “podem levar a resultados muitos diferentes” (GAMBLE, 2009, p. 39).

Janet Roitman expanded considerably analysis of the idea of crisis in her book *Anti-Crisis* (ROITMAN, 2014). It is worth adding some of her points to the previous ones from Holloway. Roitman is interested in “the kinds of work the term “crisis” is or is not doing in the construction of narrative forms” (ROITMAN, 2014, p. 2-3). She is also concerned with how “crisis is constituted as an object of knowledge” (Roitman, 2014, p. 3). It aids our understanding of historical epochs, phenomena and situations. For Roitman, the concept of crisis allows us to do and think history; to produce historical analyses and texts – to give a meaningful historical narrative. In particular, it allows the historian to designate what she calls ‘moments of truth’ – which are typically designated as *turning points* in history.

But Roitman adds more to the view of crisis advanced by Holloway. A summary is provided here. A key point for Roitman is that the idea of crisis invokes or conjures up *critique*. She argues that:

Critique and crisis are cognates ... crisis is the basis of social and critical theory. Being bound to its cognate (critique), the concept of crisis denotes the prevailing and fairly peculiar belief that history could be alienated in terms of philosophy – that one could perceive a dissonance between historical events and representation of those events. Crisis-claims evoke a moral demand for a difference between the past and future (Roitman, 2014, p. 8).

Thus, a claim that such-and-such a societal state of affairs is one of crisis implies that things could be different, and better. The future could be better than the present or past, and then specific crises could be banished from the future once their roots are grasped. This is one reason why Roitman is *against* crisis: as the concept tends to have conservative features when read against capitalist reality. However, as Holloway indicates above, crisis can also point towards a ‘beyond’ by uncovering the fragilities of capitalism and by simultaneously opening cracks in the system, generating ideas for post-capitalist possibilities.

Roitman notes a number of other consequences of using the idea of crisis in social and historical explanation and analysis. First, quintessentially, it involves judgement, or rather a series of judgements. Judgements about whether a social situation constitutes a crisis; judgements about *turning points*, when those critical points are reached; judgments about the efficacy of interventions; judgements about success / failure / improvement; and final judgements about when a string of social developments flowing from the turning point are ‘in the clear’ – when, for example, no further state intervention is necessary (e.g. quantitative easing to aid the recovery of the banking sector or the economy in general).

Secondly, crisis generates *prognosis*: accounts of ‘what will happen next’. This could be seen when the capitalist crisis reached its peak in the autumn of 2008: the newspapers, the *Economist* and TV economics pundits were breathless in debates on what was likely to happen. There was much excited speculation about the prospects for neoliberalism (the leading mode of capitalist rule of the last 35 years), and indeed about the future of capitalism itself. The *Financial Times* ran a special series of articles on ‘The Future of Capitalism’ (in March 2009) and *The Guardian* did something similar with its ‘Capitalism in Crisis’ articles from January – April 2009.³

³ The *Financial Times* also produced a special supplement on *The Future of Capitalism* on 12th May 2009. *Prospect* magazine had its own ‘Crisis Watch’, which was still going strong into the early months of 2010.

Janet Roitman expandiu consideravelmente a análise sobre a ideia de crise em seu livro *Anti-Crise* (ROITMAN, 2014). Vale a pena somar alguns de seus pontos aos anteriores de Holloway. Roitman está interessada nos “tipos de trabalho em que o termo “crise” faz ou não parte da construção de formas narrativas” (ROITMAN, 2014, p. 2-3). Ela também está preocupada em como a “crise se constitui como objeto de conhecimento” (Roitman, 2014, p. 3). Isto auxilia em nossa compreensão de épocas, fenômenos e situações históricas. Para Roitman, o conceito de crise nos permite fazer e pensar a história; a produzir análises e textos históricos – para dar entendimento a uma narrativa histórica. Em particular, isto permite ao historiador designar o que ela denomina ‘momentos de verdade’ – que são tipicamente designados como *pontos de inflexão* na história.

Mas Roitman acrescenta mais à visão de crise apresentada por Holloway. Uma síntese é fornecida aqui. O ponto chave para Roitman está na ideia que crise invoca ou conjura *crítica*. Ela argumenta que:

Crítica e crise são cognatos ... crise é a base da teoria social e crítica. Estando vinculado ao seu cognato (crítica), o conceito de crise denota a crença prevalente e bastante peculiar que a história pode ser alienada em termos da filosofia – que se pode perceber uma dissonância entre os eventos históricos e a representação desses eventos. As afirmações de crise evocam uma demanda moral por uma diferença entre passado e futuro (Roitman, 2014, p. 8).

Desta maneira, uma afirmação de que este ou aquele estado social é de crise implica que as coisas poderiam ser diferentes, e melhores. O futuro pode ser melhor do que o presente ou o passado, e conseqüentemente algumas crises em especial podem ser banidas do futuro uma vez que suas raízes forem agarradas. Esta é uma das razões pelas quais Roitman é *contra* crise: visto que o conceito tende a ter características conservadoras quando interpretadas contra a realidade capitalista. No entanto, conforme Holloway indica acima, a crise pode apontar para um ‘além’ revelando as fragilidades do capitalismo e simultaneamente abrindo fissuras no sistema, gerando ideias para possibilidades pós-capitalistas.

Roitman observa uma série de outras conseqüências do uso da ideia de crise na explicação e análise social e histórica. Primeiro, essencialmente, isto envolve julgamento, ou melhor, uma série de julgamentos. Julgamentos sobre se uma situação social constitui uma crise; julgamentos sobre *pontos de inflexão*, quando estes pontos críticos são alcançados; julgamentos sobre a eficácia das intervenções; julgamentos sobre sucesso/ fracasso / melhoria, e finalmente julgamentos sobre quando uma série de desenvolvimentos sociais decorrentes do ponto de inflexão estão ‘claros’ - quando, por exemplo, nenhuma intervenção estatal adicional é necessária (ex: flexibilização quantitativa para ajudar na recuperação do setor bancário ou da economia em geral).

Em Segundo lugar, a crise gera *prognósticos*: considerações sobre ‘o que vai acontecer a seguir’. Isto pôde ser visto quando a crise capitalista alcançou seu pico em outono de 2008: Os jornais, *The Economist* e os especialistas em economia da TV estavam sem fôlego nos debates sobre o que era provável que acontecesse. Houve muita especulação animada sobre as perspectivas para o neoliberalismo (o principal modo de governo capitalista dos últimos 35 anos), e de fato, sobre o futuro do próprio capitalismo. O *Financial Times* publicou uma série especial de artigos sobre ‘O Futuro do Capitalismo’ (em Março de 2009) e o *The Guardian* fez algo semelhante com seus artigos ‘Capitalismo em Crise’ de Janeiro – Abril 2009.⁴

⁴ O *Financial Times* também produziu um suplemento especial sobre *O Futuro do Capitalismo* em 12 de Maio de 2009. A Revista *Prospect* tinha seu ‘Observatório da Crise’, que ainda estava com grande audiência nos primeiros meses de 2010.

Thirdly, there is a moral demand embedded within the concept. Various individuals, groups or nations are blamed for the crisis. For example, bankers invariably took the rap for the crisis of 2007-09 amongst Left commentators, whereas for the Conservative Party in the UK the overspending of the Labour government was to blame.

Fourthly, and often relating to the first aspect, a 'sociology of error' typically erupts. This involves attempts to pinpoint "what went wrong" and "... historical significance is discerned in terms of epistemological or ethical failure" (Roitman, 2014, p. 9). Again, examples could readily be found in social science literatures regarding the economic crisis of 2007-09.

Fifthly, flowing from the previous point, this may also involve *ad hoc* denunciations of individuals and groups, argues Roitman. For example: blaming investment bankers and Federal Reserve officials, the Bank of England, the ratings agencies or the UK Financial Services Authority.

A sixth point is that:

...the term "crisis" signifies a diagnostic of the present; it implies a certain telos because it is inevitably, though most often implicitly, directed towards a norm. Evoking crisis entails reference to a norm because it requires a comparative state for judgement: crisis compared to what? (Roitman, 2014, p. 14).

This comparative moment in crisis discourse involves viewing the advent of crisis against a background of 'normal functioning' of a social system, institution, group or phenomenon. Thus, built into the concept of crisis is the notion of non-crisis; the view that the system, institution etc. ought to be functioning in a certain way (e.g. full employment, stable financial system), but it is not. This in turn implies that the future should be adjusted to meet the norm, which entails a functionalist and conservative approach to society and social theory.

A seventh point is that the idea of crisis is a narrative device: its invocation is implicated in 'telling a story' about social affairs. Dragging the idea of 'crisis' into analyses of social affairs is part of attempts at understanding and explanation through giving coherent accounts, or stories of events.

Finally, "post hoc analyses in terms of crisis necessarily entail an assumed teleology" (ROITMAN, 2014, p. 94), she notes. The example Roitman gives is that the case of using subprime mortgages building up to the 2007-09 economic crisis shows how the economy *should* function, i.e. only mortgages for recipients who are able to finance them should be allowed. There should be greater and more effective bank regulation, and so on. Thus, the future should not contain the contradictions, shortcomings and tensions of the past if normal, crisis-free, development is pursued. This final point merges into point five above regarding crisis evoking a norm. Of course, for John Holloway, crisis is an integral feature of capitalist society: it can never be banished by canny regulation and fine-tuning.

Em terceiro lugar, há uma demanda moral incorporada no conceito. Vários indivíduos, grupos ou nações são responsabilizados pela crise. Por exemplo, banqueiros invariavelmente levaram a culpa pela crise de 2007-09 entre os comentaristas de esquerda, enquanto para o Partido Conservador no Reino Unido o excesso de gastos do governo trabalhista foi o culpado.

Em quarto lugar, e em geral relacionado com o primeiro aspecto, a ‘sociologia do erro’ normalmente irrompe. Isto envolve tentativas de identificar “o que deu errado” e “... o significado histórico é discernido em termos de falha epistemológica ou ética” (Roitman, 2014, p. 9). Novamente, exemplos podem ser facilmente encontrados nas literaturas das ciências sociais sobre a crise econômica de 2007-09.

Em quinto lugar, seguindo o último ponto, isto também pode envolver denúncias *ad hoc* de indivíduos e grupos, argumenta Roitman. Por exemplo: culpando banqueiros de investimento e funcionários do Federal Reserve, o Banco da Inglaterra, as agências de classificação ou a Autoridade de Serviços Financeiros do Reino Unido.

O sexto ponto é que:

... o termo “crise” significa um diagnóstico do presente; isto implica um certo telos pois é inevitavelmente, embora na maioria das vezes implicitamente, direcionado para uma norma. Evocar a crise implica a referência a uma norma porque requer um estado comparativo de julgamento: crise comparada a quê? (Roitman, 2014, p. 14).

Este momento comparativo no discurso da crise envolve ver o advento da crise contra um pano de fundo de ‘funcionamento normal’ de um sistema social, instituição, grupo ou fenômeno. Assim, embutida no conceito de crise está a noção de não crise; a visão de que o sistema, instituição etc. deveria funcionar de uma determinada maneira (ex: pleno emprego, sistema financeiro estável), mas não está. Isso, por sua vez, implica que o futuro deve ser ajustado para atender à norma, o que implica uma abordagem funcionalista e conservadora da sociedade e da teoria social.

Um sétimo ponto é que a ideia de crise é um dispositivo narrativo: sua invocação está implicada em ‘contar uma história’ sobre assuntos sociais. Trazer a ideia de ‘crise’ para análises de assuntos sociais faz parte das tentativas de compreensão e explicação por meio de relatos coerentes ou histórias de eventos.

Finalmente, “as análises post hoc em termos de crise implicam necessariamente uma teleologia assumida” (ROITMAN, 2014, p. 94), ela observa. O exemplo que Roitman dá é que o caso do uso de hipotecas *subprime* acumuladas até a crise econômica de 2007-09 mostra como a economia *deve* funcionar, ou seja, apenas hipotecas para destinatários que possam financiá-las devem ser permitidas. Deve haver uma regulamentação bancária melhor e mais eficiente, e assim por diante. Desta forma, o futuro não deve conter as contradições, deficiências e tensões do passado se o desenvolvimento normal, sem crises, for perseguido. Este último ponto se relaciona com o ponto cinco supracitado, no que diz respeito à crise que evoca uma norma. Claro, para John Holloway, a crise é uma característica integrante da sociedade capitalista: ela nunca poderá ser banida por qualquer regulação e ajuste fino.

The main argument that Roitman advances against using the idea of crisis, and why she is *against* crisis, is that crisis can only be observed as a 'blind spot' in social and historical analysis. A crisis has no social content in itself; rather it is constituted by social events, phenomena and trends that give it substance. Therefore, as such, it must be *argued* for, demonstrated by processes of evidence-gathering, analysis and ultimately persuasion, thereby necessarily involving rhetorical and political elements in its constitution. Thus, when crisis is brought forth by a social theorist, politician, economist, media commentator and other interested parties, what is important is "the ways in which it allows certain questions to be asked while others are foreclosed" (Roitman, 2014, p. 94).

For Roitman, crisis discourse has conservative implications (as noted previously), but she is ambivalent here, as crisis can also generate thinking beyond existing situations. She argues that:

By excavating the crisis term in the critique-and-crisis cognate, by making their co-constitution, I hope to draw attention to the means by which crisis serves as a distinction or transcendental placeholder in the occupation of an immanent world ... [and] crisis serves as a transcendental placeholder because it is a means for signifying contingency; it is a term that allegedly allows one to think the "otherwise" (Roitman, 2014, p. 9).

On this basis, notes Roitman,⁵ crisis is an historical "super-concept" (*Oberbegriffe*) (ROITMAN, 2014, p. 10). It "establishes conditions of possible histories and to indicate how it is a blind spot in social science narrative constructions" (Roitman, 2014, p. 11). The idea of crisis shows "a purportedly observable chasm between the "real" ... and the fictitious, erroneous or illogical departure from the real" (Roitman, 2014, p. 11). Yet Roitman is careful to argue that this does not mean that crises are denied, or that they have no reality as such. Instead, she argues that:

The point is to take note of the effects of the claim to crisis, to be attentive to the effects of our very accession to that judgement. Crisis engenders certain forms of critique, which politicize interest groups. This is a politics of crisis. (original emphasis) (Roitman, 2014, p. 12).

The politics of crisis points towards the essential contestability of the idea of crisis itself.⁶ Paradoxically, crisis, in itself, has no substance opening it up for a deeper contestation and constitution. It is constituted by particular contingencies, yet it aids knowledge production. These contingencies, and varieties of perspectives on them, generate disagreement, combative rhetoric and claim-and-counter-claim in the pursuit of knowledge production and the search for meaning. Thus: "Crisis is a *blind spot* that enables the production of knowledge" (my emphasis) (Roitman, 2014, p. 39), in this adversarial din. Hence:

... if we take crisis to be a blind spot, or a distinction, which makes certain things visible and others invisible, it is merely an a priori. Crisis is claimed, but it remains a latency; it is never itself explained because it is necessarily further reduced to other elements such as capitalism, economy, neoliberalism, finance, politics, culture, subjectivity (Roitman, 2014, p. 39).

Crisis cannot be something observed; only its constituent elements are revealed, but it is observation and analysis of these that "produces meaning" (Roitman, 2014, p. 39). It has value in this sense for Roitman.

⁵ Following Koselleck, 2006, p. 392.

⁶ Georgakis and Hadjoannou, acknowledging this point, argue that: "We need to reclaim the crisis [of Greek society in particular, and capitalism in general] as a diacritical issue that generates an *unregulated* state of intellectual discernment" 2012, p. 8 – emphasis added. They advance the idea that every 'affirmed judgement' regarding the current crisis should be treated critically (p. 7). In this way, they undermine foreclosures of thought on crises that Roitman uncovers as a feature of crisis discourse.

O principal argumento que Roitman avança contra o uso da ideia de crise, e porque ela é *contra* crise, é que crise pode apenas ser observada como um ‘ponto cego’ na análise social e histórica. Uma crise não possui conteúdo social em si mesma; ao contrário, é constituída por eventos, fenômenos e tendências sociais que lhe dão substância. Portanto, como tal, deve ser *argumentado*, demonstrado por processos de coleta de evidências, análises e, em última instância, persuasão, envolvendo necessariamente elementos retóricos e políticos em sua constituição. Assim, quando a crise é provocada por um teórico social, político, economista, comentarista da mídia e outros interessados, o que importa s “as maneiras pelas quais ela permite que certas perguntas sejam feitas enquanto outras são excluídas (Roitman, 2014, p. 94).

Para Roitman, o discurso da crise tem implicações conservadoras (como observado anteriormente), mas ela é ambivalente aqui, pois a crise também pode gerar formulações para além das situações existentes. Ela argumenta que:

Ao escavar o termo crise no cognato de crítica e crise, ao fazer sua co-constituição, espero chamar a atenção para os meios pelos quais a crise serve como uma distinção ou espaço transcendental na ocupação de um mundo imanente ... [e] a crise serve como um espaço transcendental porque é um meio para significar contingência; é um termo que supostamente permite pensar o “caso contrário” (Roitman, 2014, p. 9).

Com base nisto, observa Roitman⁷, a crise é um “superconceito” histórico. (Oberbegriffe) (ROITMAN, 2014, p. 10). Ela “estabelece as condições de possíveis histórias e indica como ela é um ponto cego nas construções narrativas das ciências sociais” (Roitman, 2014, p. 11). A ideia de crise mostra “um abismo supostamente observável entre “real”... e o fictício, errôneo ou ilógico afastamento do real” (Roitman, 2014, p. 11). Ainda Roitman tem o cuidado de argumentar que isto não significa que as crises sejam negadas, ou que estas não sejam reais. Ao contrário, ela argumenta que:

A questão é observar os efeitos da afirmação de crise, em estar atento aos efeitos da nossa adesão a este julgamento. A crise engendra certas formas de crítica, que politizam grupos de interesses. Esta é uma política de crise (grifo do autor) (Roitman, 2014, p.12).

A política de crise aponta para a contestabilidade essencial da própria ideia de crise⁸. Paradoxalmente, a crise, por si só, não possui abertura para uma contestação e constituição mais profunda. É constituída por contingências particulares, apesar de contribuir para a produção de conhecimento. Tais contingências e as diferentes perspectivas sobre elas geram discordâncias, retóricas combativas, reivindicações e contra reivindicações na busca pela produção de conhecimento e de seu significado. Desta forma, “a crise é um *ponto cego* que inviabiliza a produção de conhecimento” (grifo nosso) (Roitman, 2014, p. 39), neste estrondo adversário. Consequentemente:

... se considerarmos a crise como um ponto cego, ou uma distinção, que toma algumas coisas visíveis e outras invisíveis, é apenas *a priori*. A crise é afirmada, mas permanece latente, nunca é explicada, pois é necessário reduzi-la a outros elementos como capitalismo, economia, neoliberalismo, finanças, política, cultura, subjetividade (Roitman, 2014, p. 39).

A crise não pode ser observada, apenas seus elementos constituintes são revelados, mas é esta observação e análise que “produz sentido” (Roitman, 2014, p. 39). Para Roitman ela tem valor neste sentido.

⁷ De acordo com Koselleck, 2006, p. 392.

⁸Georgakis e Hadjioannou, reconhecendo este ponto, argumentam que: “Precisamos recuperar a crise [da sociedade Grega em particular, e do capitalismo em geral] como uma questão diacrítica que gera um estado *desregulado* de discernimento intelectual” 2012, p. 8 – grifo nosso. Eles defendem a ideia de que todo ‘julgamento afirmado’ em relação à crise atual deve ser tratado de forma crítica (p. 7). Dessa forma, eles enfraquecem a desconsideração do pensamento sobre as crises que Roitman revela como uma característica do discurso da crise.

2. THE AGE OF EDUCATION CRISES

From the end of the Second World War to the end of the post-War boom in 1973-74, education systems in the advanced capitalist countries expanded significantly, especially higher education systems. Developing capitalist countries were urged to modernise and expand their education systems, setting them on the road to economic growth. These developments were underpinned theoretically by an appeal to human capital theory: investments in education and training would yield higher returns for businesses and states and higher wages for workers, it was argued.

The end of the post-War boom in 1973-74 altered this scenario in two key respects. First, there were pressures on state finances in some of the advanced capitalist countries such that cuts to education funding came increasingly to the fore. Secondly, there were significant increases in youth unemployment in these countries – especially in the UK – and this led to critiques of education and training systems amongst Radical Right and employer organisations.

In return, Left educational analysts attempted to understand the perceived ‘crisis in education’. In the first instance, this meant challenging the critiques of the Radical Right and restructurings of education and training systems based on the interests of capital over labour. The claims that education and training institutions were not preparing young people for the ‘world of work’ adequately were examined critically. Work by Simon Frith (FRITH, 1978; FRITH AND BUCKLEY, 1976; FRITH AND BUCKLEY, 1978) included empirical investigations into employers’ perceptions of young people and schools in Coventry allied to Marxist analysis of the crisis of youth unemployment. Buckley’s data on interviewing personnel managers was important to this enterprise (BUCKLEY, 1977). The work of Dan Finn and his associates (FINN, 1978; FINN, GRANT AND JOHNSON, 1977; FINN, GRANT AND JOHNSON, 1978) was particularly significant as these writers moved beyond the crisis of youth unemployment to analyse education in its relation to the economic and political crisis in the UK in the mid-1970s. They saw the education crisis of the 1970s as partly a result of the crisis of social democracy and the breakdown of the post-war consensus on economic, social and education policies resulting from end of the post-war boom and economic crisis (FINN, GRANT AND JOHNSON, 1978, p. 145). Finn, Grant and Johnson therefore focused on the Labour Party and how social democratic ideology was weakened in the 1970s within it, thereby developing a critique of Labour’s education policies and outlook from a Left perspective.

The turning point in the UK was the Labour Prime Minister’s “*Ruskin Speech*” of October 1976 (CALLAGHAN, 1976), where James Callaghan gave succour to employer criticisms of schools and school-leavers and initiated a ‘Great Debate’ on education. For Finn, Grant and Johnson, the education crisis was at heart a political crisis of social democracy crafted within the Labour Party. Nevertheless, they saw that: “The crisis of the educational sector is bound up with the *overall* crisis of the economy and the State” (emphasis added) (FINN, GRANT AND JOHNSON, 1978, p. 187).

2- A ERA DAS CRISES DA EDUCAÇÃO

Desde o final da Segunda Guerra Mundial até o boom do fim do pós-Guerra em 1973-74, os sistemas educacionais nas economias capitalistas expandiram significativamente, especialmente os sistemas de ensino superior. Países capitalistas em desenvolvimento foram impulsionados a modernizar e expandir seus sistemas educacionais, colocando-os na esteira do crescimento econômico. Estes desenvolvimentos foram sustentados teoricamente pelo apelo à teoria do capital humano: investimento em educação e treinamento poderiam render maiores retornos para empresas, estados e salários mais altos para os trabalhadores, argumentou-se.

O final do boom do pós-Guerra em 1973-74 alterou este cenário a respeito de dois aspectos centrais. Em primeiro lugar, houve pressões sobre as finanças estatais em alguns dos países capitalistas avançados, de modo que os cortes no financiamento da educação passaram a ser cada vez maiores. Em segundo lugar, houve significativo aumento no desemprego entre os jovens nestes países – especialmente no Reino Unido - e isso levou a críticas à educação e aos sistemas de formação entre a Direita Radical e as organizações patronais.

Em contrapartida, os analistas educacionais de esquerda tentaram compreender a percebida ‘crise na educação’. Em primeiro lugar, isto significou desafiar críticas ao Direito Radical e ao sistema de reestruturação da educação e treinamento baseado nos interesses do capital sobre o trabalho. As alegações de que as instituições de ensino e de formação não estavam preparando os jovens para ‘mundo do trabalho’ de forma adequada foram examinadas criticamente. Os trabalhos de Simon Frith (FRITH, 1978; FRITH E BUCKLEY, 1976; FRITH E BUCKLEY, 1978) incluíram investigações empíricas sobre as percepções dos empregadores sobre os jovens e escolas em Coventry, aliadas à análise marxista da crise do desemprego juvenil. Os dados de Buckley sobre as entrevistas com os gerentes de pessoal eram importantes para esta empresa. (BUCKLEY, 1977). O trabalho de Dan Finn e seus associados (FINN, 1978; FINN, GRANT E JOHNSON, 1977; FINN, GRANT E JOHNSON, 1978) foi particularmente significativo visto que os autores foram além da crise do desemprego juvenil para analisar a relação da educação com a crise econômica e política no Reino Unido em meados de 1970. Eles perceberam a crise educacional da década de 1970 como resultado, em parte, da crise da socialdemocracia e do colapso do consenso sobre as políticas econômicas, sociais e educacionais resultantes do fim do boom do pós-guerra e da crise econômica. (FINN, GRANT E JOHNSON, 1978, p. 145). Finn, Grant e Johnson, portanto, focaram no Partido Trabalhista e como a ideologia socialdemocrata foi enfraquecida durante a década de 1970, desenvolvendo desta forma, uma crítica das políticas de educação trabalhista e da perspectiva da esquerda.

O ponto de inflexão no Reino Unido foi o “discurso de Ruskin” do Primeiro Ministro do Trabalho em outubro de 1976 (CALLAGHAN, 1976), no qual James Callaghan deu apoio às críticas dos empregadores e egressos às escolas, iniciando um ‘Grande Debate’ sobre a educação. Para Finn, Grant e Johnson, a crise da educação estava no centro da crise política da socialdemocracia forjada dentro do Partido Trabalhista. No entanto, compreenderam que: “A crise do setor educacional está vinculada à crise *generalizada* da economia e do Estado” (grifo nosso) (FINN, GRANT E JOHNSON, 1978, p. 187).

Finn re-emphasised this point, whilst also arguing (along Althusserian lines of relative autonomy) that the education crisis was “a specifically regional crisis” which could not be reduced to cutbacks for state education or “breakdown of consensus”, but must be viewed in terms of its “own social base” (FINN, 1978, p. 15). Confusedly, Finn had argued earlier that the crisis in education could “not be reduced to the cuts” but was essentially concerned with “arguments about the particular forms of labour power to be produced” – as if the transformation of labour power into labour in the capitalist labour process was not associated with economic phenomena, and was relevant purely to a crisis of the education sector or system *per se* (FINN, 1978, p. 1). In their 1977 paper, Finn, Grant and Johnson stressed that ideologies can be viewed as being of especial significance in the construction of educational crisis. Thus, they argued, the critique of educational crisis must be engaged with analysis of the ideological struggles within the “educational region” (FINN, GRANT AND JOHNSON, 1977, p. 2). Towards the end of their 1978 article, Finn, Grant and Johnson tried to have it both ways: the education crisis “has its determinations in the general crisis”, but it “is *also* a regional one” (original emphasis) (Finn, Grant and Johnson, 1977, p. 187). Their Althusserian structuralist perspective seemed to be pulling them in opposite directions.

It was left to the Marxist historian of education Brian Simon in a series of articles in the mid-1970s to provide an analysis that situated education crisis more squarely in relation to economic crisis. Writing from the perspective of the Communist Party of Great Britain in the party’s journal, *Marxism Today*, Simon attempted to indicate links between the ideas of Karl Marx, the economic crisis following the collapse of the post-War boom and the crisis in education (SIMON, 1977a). The importance of the work of Brian Simon is that he anticipated The Classical Theory of Education Crisis in many ways and outlined its key constituents prior to Madan Sarup’s classic text.

For Simon, difficulties, problems and issues in three interlinked social spheres welded together in the mid-1970s constituted the education crisis: the economic, fiscal and administrative field; the field of ideology; and the political arena (SIMON, 1977a, p. 193). Simon began explaining education crises by noting that due to the instability of capitalism, the “impossibility of planning in the light of domination by the market” (SIMON, 1977a, p. 195) and the “anarchic conditions of production” (Simon, 1977a, p. 195) and no overall conception of social development – then these phenomena are “reflected in the field of education which is particularly vulnerable to education crises” (SIMON, 1977a, p. 195). Therefore, on Simon’s analysis, education crises flow from economic crises that are grounded in the instabilities and anarchy of capitalist production and markets. This perspective is a key hallmark of The Classical Theory of Education Crisis: education crises are derivative of economic ones. Simon made this clear when he argued that government pressures to reduce expenditure on education in the mid-1970s were a “direct reflection of the current economic crisis of capitalism” (SIMON, 1977a, p. 195).

The second step in Simon’s outline of education crisis was to point towards the fiscal crisis of the capitalist state – which mediates and transfigures the economic crisis as education crisis. Due to the downturn in tax receipts as a result of economic crisis, with rising unemployment and a slump in demand, the national and local state system finds itself in a financial fix.

Finn reenfatizou este ponto, enquanto também argumentou (ao longo das linhas Althusserianas de autonomia relativa) que a crise da educação foi “uma crise especificamente regional” que não poderia ser reduzida a cortes da educação estatal ou “quebra de consenso”, mas deve ser vista em termos de sua “própria base social”. (FINN, 1978, p. 15). Confuso, Finn havia argumentado anteriormente que a crise da educação “não poderia ser reduzida aos cortes”, mas em essência concordou com os “argumentos sobre as formas particulares de força de trabalho a serem produzidas” – como se a transformação da força de trabalho em trabalho no processo capitalista não fosse associada com o fenômeno econômico e fosse relevante puramente à crise do setor ou sistema educacional *per se* (FINN, 1978, p. 1). Em seu artigo de 1977, Finn, Grant e Johnson enfatizaram que as ideologias podem ser vistas como de especial importância na construção de uma crise educacional. Assim, eles argumentaram, que a crítica da crise educacional deve estar engajada com a análises das lutas ideológicas dentro da “região educacional” (FINN, GRANT E JOHNSON, 1977, p. 2). Ao final de seu artigo de 1978, Finn, Grant e Johnson tentaram juntar as duas coisas: a crise da educação “possui suas determinações na crise geral”, mas ela “é *também* uma crise regional” (grifo nosso) (Finn, Grant e Johnson, 1977, p. 187). A perspectiva estruturalista Althusseriana dos autores parecia levá-los a direções opostas.

Coube ao historiador marxista da educação Brian Simon, em uma série de artigos em meados da década de 1970, fornecer uma análise que situasse a crise educacional de forma mais direta em relação à crise econômica. Escrevendo a partir da perspectiva do Partido Comunista da Grã-Bretanha no jornal do partido, *Marxismo Hoje*, Simon tentou indicar ligações entre as ideias de Karl Marx, a crise econômica após o colapso do boom do pós-Guerra e a crise na educação (SIMON, 1977a). A importância do trabalho de Brian Simon é que ele antecipou a Teoria Clássica da Crise da Educação em muitas maneiras e delineou seus fundamentos antes do texto clássico de Madan Sarup.

Para Simon, dificuldades, problemas e questões em três esferas sociais interligadas, fundidas em meados da década de 1970, constituíram a crise da educação: o campo econômico, fiscal e administrativo, da ideologia, e a arena política (SIMON, 1977a, p. 193). Simon começou explicando as crises da educação observando que durante a instabilidade do capitalismo, a “impossibilidade de planejar à luz da dominação do mercado” (SIMON, 1977a, p. 195) e as “anárquicas condições de produção” (Simon, 1977a, p. 195) e nenhuma concepção geral de desenvolvimento social - são “refletidas no campo da educação, que é particularmente vulnerável às crises da educação” (SIMON, 1977a, p. 195). Portanto, na análise de Simon, as crises educacionais decorrem de crises econômicas que estão fundamentadas nas instabilidades e na anarquia da produção e dos mercados capitalistas. Esta perspectiva é a marca da Teoria Clássica da Crise da Educação: a crise da educação é derivada da econômica. Simon deixou isso claro quando argumentou que as pressões do governo para reduzir os gastos com educação em meados da década de 1970 eram um “reflexo direto da atual crise econômica do capitalismo” (SIMON, 1977a, p. 195).

O segundo passo no esboço da crise educacional de Simon foi apontar para a crise fiscal do estado capitalista – a qual media e transfigura a crise econômica em crise da educação. Devido à queda na arrecadação como resultado da crise econômica, com o crescimento do desemprego e uma queda na demanda, os sistemas nacionais e estaduais se encontram em uma crise financeira.

Related to the state's fiscal crisis are cuts in education expenditure. This is the third element in The Classical Theory of Education Crisis. Simon noted the massive cuts to education spending in the UK in the mid-1970s (SIMON, 1977a, p. 196). He also pinpointed some of the effects of these cuts on schools and colleges: e.g. increased pupil-teacher ratios and larger classes, and reduced grants for books. Simon pursued this theme again in relation to the economic downturn of 1979-80, the most severe recession since the Second World War for the UK, yielding massive de-industrialisation under the Thatcher regime (SIMON, 1998b, p. 10-12).

The fourth element of the Classical Theory is state restructuring. Simon explored local government reorganisation as an example of this, but the Labour governments of in the late-1970s (beleaguered by International Monetary Fund (IMF) diktats for state budget reductions on the one hand, and trade union exasperation and struggles on the other), had no stomach for this. Some of the calls for more systemic restructuring of state education to further capitalist accumulation and social control by the Radical Right were concretised in education policy following the victory by the Conservative party under Margaret Thatcher in 1979. Simon took up this theme with greater cause following the Conservative victory in the 1979 general election and more determined efforts to restructure education (in his 1984 and 1987 articles).

The fifth aspect of education crisis for The Classical Theory of Education Crisis, resistance to budget cuts and state restructuring of education, is less obvious in SIMON (1977a). Rather, he proposed that struggles to transform education in an anti-capitalist and socialist direction should be strengthened, and much of the article is devoted to this enterprise and how it can be guided by the thoughts and politics of Karl Marx on economy, politics and education. In another article in the same year, Simon explored education as an arena of class struggle and resistance to state restructuring along capitalist lines in more depth (SIMON, 1977b). He also took this theme up a few years later in light of the recession of 1979-80 (Simon, 1980a and 1980b).

There is one further form of crisis noted by Simon in his 1977a article that has relevance for education crisis: ideological crisis. This is constituted by struggles over the nature, aims and purposes of education in society. However, Simon noted that there are always such struggles: they are not confined to periods of capitalist economic crisis. Nevertheless, they can be intensified and heightened in such times – though there is nothing specific to these crises as flowing from the other elements noted above. Simon takes up this issue again a few years later (Simon, 1980a and 1980b).

This work of Brian Simon can be viewed as a proto-Classical Theory of Education Crisis. It anticipated the more fully worked out theory of Madan Sarup. In addition, it also indicates how the default mode was to fall back on this theory before its fullest expression.

Relacionados à crise fiscal do estado estão os cortes nos gastos com educação. Este é o terceiro elemento na Teoria Clássica da Crise da Educação. Simon observou os cortes massivos nos gastos com educação no Reino Unido em meados da década de 1970 (SIMON, 1977a, p. 196). Ele também localizou alguns dos efeitos desde cortes nas escolas e faculdades: ex: aumento da proporção aluno-professor e turmas maiores, e bolsas reduzidas para livros. Simon investigou este tema novamente em relação à desaceleração econômica de 1979-80, a recessão mais severa desde a Segunda Guerra Mundial para o Reino Unido, resultando em uma desindustrialização massiva sob o regime de Thatcher (SIMON, 1998b, p. 10-12).

O quarto elemento para a Teoria Clássica é a reestruturação do Estado. Simon explorou a reorganização do governo local como um exemplo disso, mas os governos Trabalhistas do final da década de 1970 (forçado pelos ditames do Fundo Monetário Internacional (FMI) para reduções no orçamento do estado, por um lado, e exasperação e lutas sindicais, por outro), não tinham estômago para isto. Alguns dos apelos por uma reestruturação mais sistêmica da educação estatal para promover a acumulação capitalista e o controle social pela Direita Radical foram concretizados na política educacional após a vitória do partido conservador sob Margaret Thatcher em 1979. Simon assumiu este tema com maior causa após a vitória conservadora nas eleições gerais de 1979 e os esforços mais determinados para reestruturar a educação (em seus artigos de 1984 e 1987).

O quinto aspecto da crise educacional para a Teoria Clássica da Crise da Educação, a resistência aos cortes orçamentários e à reestruturação da educação estatal, é menos óbvio em SIMON (1977a). Em vez disso, ele propôs que as lutas para transformar a educação em uma direção anticapitalista e socialista deveriam ser fortalecidas, e grande parte do artigo é dedicado a esta perspectiva e como esta pode ser guiada pelos pensamentos e políticas de Karl Marx sobre economia, política e educação. Em outro artigo do mesmo ano, Simon explorou com mais profundidade a educação como uma arena da luta de classes e resistência à reestruturação do estado sob contornos capitalistas (SIMON, 1977b). Ele também abordou esse tema alguns anos depois sob a luz da recessão de 1979-80 (Simon, 1980a e 1980b).

Há uma outra forma de crise observada por Simon em seu artigo de 1977a que possui relevância para a crise educacional: a crise ideológica. Esta é constituída por lutas sobre a natureza, objetivos e propósitos da educação na sociedade. Contudo, Simon observou que sempre existem tais lutas: elas não se limitam a períodos de crise econômica capitalista. Embora estas podem se intensificar e aumentar em tais momentos – não há nada específico para essas crises como resultado dos outros elementos mencionados acima. Simon retoma essa questão alguns anos depois (Simon, 1980a e 1980b).

Este trabalho de Brian Simon pode ser visto como uma proto - Teoria Clássica da Crise da Educação. Antecipou a teoria mais elaborada de Madan Sarup. Além disso, também indica como a forma padrão era recorrer a essa teoria antes de sua expressão mais completa.

After Brian Simon, a few other Marxist educational theorists and researchers took up the challenge of theorising education crisis in the light of the recession of 1980-82. Cole and Skelton's *Blind Alley: Youth in a Crisis of Capital* (COLE AND SKELTON, 1980a) was a spirited text that provided a searing critique of state education, training and labour market institutions for youth in Britain during the early 1980s recession and the dawn of Thatcher's regime. As the title suggests, youth were facing hard times in a crisis of capital: capital's crisis was the starting point for analysis. Furthermore, many of the articles were framed in terms of aspects of The Classical Theory of Education Crisis. The theme of state restructuring of education – a key item in the Classical Theory – was central to most of the articles in the collection. This was especially clear in the contributions by Cole and Skelton (COLE AND SKELTON, 1980b) and HEXTALL (1980). However, the importance of this edited collection for a theory of education crisis can be found mainly in the article by Simon FRITH (1980). Frith opened up possibilities for viewing crises of education as constituting crises for capital when the social production of labour power reaches a crisis point within educational institutions as they interact with the youth labour market. This analysis moves beyond The Classical Theory of Education Crisis, and future work will illustrate the importance of Frith's breakthrough, but in general this book ran along the track of the Classical Theory.

The same could be said for *Unpopular Education*, published a year later than Cole and Skelton's collection, and written by the Education Group of researchers in the Centre for Contemporary Cultural Studies at the University of Birmingham (CCCS).⁹ When the CCCS Education Group turned to exploring relationships between the recession of the early 1980s and education they took a straightforwardly Classical Theory approach.¹⁰ They provided a brief economic history of Britain from the 1950s ending with the education cuts as derivative of British economic problems flowing from end of the post-war boom.

What is interesting is that the Education Group's analysis is a 'knowing' one: the 'economy' functions as a "standby explanation or thread behind education policy changes"¹¹ in discourses on education expenditure cuts, they noted. They problematized this aspect of the Classical Theory by indicating how employers' discourses on the quality of compulsory education (for 5-16 year old) leavers regarding poor work and social skills and work attitudes generated calls (from these employers and from politicians of major parties) for schools to be restructured in line with labour-power requirements. Furthermore, the CCCS Education Group mirrored Simon's notion of ideological crisis (SIMON, 1977a) in education when they put forward a neo-Gramscian 'crisis of hegemony' in education following the demise of the post-war social democratic settlement.¹²

⁹ CCCS Education Group, 1981.

¹⁰ See CCCS Education Group, 1981, pp. 169-173.

¹¹ CCCS Education Group, 1981, p. 172.

¹² CCCS Education Group, 1981, pp. 173-177.

Depois de Brian Simon, alguns outros teóricos e pesquisadores da educação marxista aceitaram o desafio de teorizar a crise da educação à luz da recessão de 1980-82. *Beco sem saída: Juventude em uma crise do capital* (COLE e SKELTON, 1980a) é um texto espirituoso que forneceu uma crítica contundente à educação estatal, às instituições de treinamento voltadas para o mercado de trabalho para jovens na Grã-Bretanha durante a recessão do início dos anos de 1980 e o início do regime de Thatcher. Como o título sugere, os jovens estavam enfrentando tempos de crise um momento difícil na crise do capital: a crise do capital foi o ponto de partida para a análise. Além disso, muitos dos artigos foram enquadrados em termos de aspectos da Teoria Clássica da Crise da Educação. O tema da reestruturação da educação estatal – um item fundamental na Teoria Clássica – foi central para a maioria dos artigos da coleção. Isso ficou especialmente claro nas contribuições de Cole e Skelton (COLE E SKELTON, 1980b) e HEXTALL (1980). Contudo, a importância desta coleção editada para a teoria da crise da educação pode ser encontrada no artigo de Simon FRITH (1980). Frith abriu possibilidades para compreensão da crise da educação como crises constitutivas para o capital quando a produção social da força de trabalho alcança um ponto crítico nas instituições educacionais na medida em que interagem com o mercado de trabalho juvenil. Esta análise vai além da Teoria Clássica da Crise da Educação, e trabalhos futuros ilustrarão a importância do avanço de Frith, mas, em geral, este livro seguiu o caminho da Teoria Clássica.

O mesmo pode ser dito sobre *Educação Impopular*, publicado um ano depois da coleção de Cole e Skelton e escrito pelos pesquisadores do Grupo de Educação do Contemporary Cultural Studies (CCCS) na Universidade de Birmingham¹³. Quando o grupo de Educação CCCS passou a explorar as relações entre a recessão do início de 1980 e a educação, eles adotaram uma abordagem direta da Teoria Clássica.¹⁴ Eles forneceram uma breve história econômica da Grã-Bretanha da década de 1950, terminando com os cortes na educação como consequência dos problemas econômicos Britânicos desde o fim do boom do pós-guerra.

Interessante é perceber que a análise do Grupo de Educação é 'conhecida': a 'economia' funciona como uma "explicação provisória ou fio condutor por trás das mudanças na política educacional"¹⁵ em discursos sobre cortes nas despesas com educação, observaram. Eles problematizaram este aspecto da Teoria Clássica, indicando como os discursos dos empregadores sobre a qualidade da educação obrigatória (de 5 a 16 anos), no que se refere ao trabalho, e as habilidades sociais e atitudes de trabalho deficientes, geraram apelos (desses empregadores e de políticos dos principais partidos) para que as escolas sejam reestruturadas de acordo com os requisitos de força de trabalho. Além disso, o Grupo de Educação do CCCS espelhou a noção de Simon de crise ideológica (SIMON, 1977a) na educação quando propôs uma 'crise de hegemonia' neo-Gramsciana na educação após o fim do acordo socialdemocrata do pós-guerra.¹⁶

¹³ CCCS Grupo de Educação, 1981.

¹⁴ Ver em CCCS Grupo de Educação 1981, p. 169-173.

¹⁵ Grupo de Educação CCCS, 1981, p. 172.

¹⁶ CCCS Grupo de Educação, 1981, pp. 173-177.

Yet the CCCS Education Group moved beyond the Classical Theory in their analysis with a chapter on the rise of the Manpower Services Commission (MSC).¹⁷ This chapter dovetailed with Frith's account (1980) of the MSC as an organisation ostensibly committed to enhancing the labour power quality of young workers. One outcome of the MSC's work was an *increase* in the budget for post-compulsory education and training provision, or 'capitalist training' as the CCCS Education put it.¹⁸ Thus, whilst the restructuring of further education colleges in England (with their new mission to provide social and life skills courses as an element of training for unemployed youth) was in line with the Classical Theory of Education Crisis as expounded in the next section, increasing expenditure for vocational further education was not.

One of the CCCS Education Group writers was Dan Finn. In an article in 1982, Finn started off by reiterating the story of state restructuring of vocational further education colleges and the role the MSC played in this. Additionally, he built on the work of Frith (1980), indicating how the social production of labour power in capitalist schools and colleges was a crisis for capital: these institutions were inadequate in terms of the subordination of labour and labour power preparation. For representatives of capital (personnel managers, trainers, CEOs etc.), it was not just that young people were coming out of these institutions with 'inadequate' skills and competences; they had poor work attitudes. These educational institutions were in crisis as *labour power producers*; and this was a crisis of education *for capital*. Finn does not put this argument across as clearly as this, but his analysis implies it. It was not surprising that Finn built on the work of Frith (1980); the two of them had worked together previously in the Conference of Socialist Economists and the Open University. What this shows is that there were some critical educational theorists and researchers trying to work beyond the Classical Theory of Education Crisis, even though they did not acknowledge directly the existence of this primal outlook which was there in embryonic form in Simon's article (1977a). But even people like Finn were ultimately wedded to the Classical Theory of Education Crisis. Finn argued that the crisis in education "...was in large part structured and precipitated by a labour process crisis" (FINN, 1982, p. 51). Thus: the education crisis was a result, and could be explained by, economic crisis; specifically, for Finn, a crisis of the capitalist labour process.

What has this section indicated? First of all, it has shown how Brian Simon developed significantly The Classical Theory of Education Crisis. He crafted it in embryonic form, mainly in a single article (SIMON, 1977a). It also illustrated that the Classical Theory was the default theory for understanding education crisis for other writers; they relied on aspects of this theory for the analysis of education. Thirdly, this section suggested that a few education researchers and theorists sought to move beyond the Classical Theory, even if they did not give it recognition.

The next section focuses on Sarup's *Education, State and Crisis* of 1982, which is still, to this date, the fullest expression of The Classical Theory of Education Crisis. It is the view within which most theorists and researchers on education crisis still operate.

¹⁷ See CCCS Education Group, 1981, pp. 228-240.

¹⁸ CCCS Education Group, 1981, p. 238.

Ainda assim, o Grupo de Educação do CCCS foi além da Teoria Clássica em sua análise com um capítulo sobre a ascensão da Comissão de Serviços Manpower (CSM)¹⁹. Este capítulo se ajustou ao relato de Frith (1980) do CSM como uma organização ostensivamente comprometida com o aumento da qualidade da força de trabalho dos jovens trabalhadores. Um resultado do trabalho do CMS foi um *aumento* no orçamento para educação pós-compulsória e provisão de treinamento, ou "treinamento capitalista", como o Grupo de Educação CCCS colocou²⁰. Assim, embora a reestruturação das faculdades de educação continuada na Inglaterra (com sua nova missão de fornecer cursos de habilidades sociais e de vida como um elemento de treinamento para jovens desempregados) estava alinhada com a Teoria Clássica da Crise da Educação conforme exposta na próxima seção, o aumento das despesas com o ensino profissionalizante, não.

Um dos autores do Grupo de Educação CCCS foi Dan Finn. Em um artigo em 1982, Finn iniciou reiterando a história da reestruturação estatal das faculdades de educação profissionalizante e o papel que o CSM desempenhou nisso. Adicionalmente, ele se baseou no trabalho de Frith (1980), indicando como a produção social da força de trabalho nas escolas e faculdades capitalistas era uma crise para o capital: essas instituições eram inadequadas em termos de subordinação do trabalho e preparação da força de trabalho. Para representantes do capital (gerentes de pessoal, treinadores, CEOs, etc.), não se tratava apenas do fato dos jovens saírem dessas instituições com habilidades e competências 'inadequadas'; eles tinham atitudes de trabalho insuficientes. Essas instituições educacionais estavam em crise como *produtoras de força de trabalho*; e esta foi uma crise de educação *para o capital*. Finn não expõe esse argumento de forma tão clara, mas sua análise implica isso. Não foi surpresa que Finn se baseou no trabalho de Frith (1980); os dois haviam trabalhado juntos anteriormente na Conferência de Economistas Socialistas e na Universidade Aberta. O que isso mostra é que havia alguns teóricos e pesquisadores educacionais críticos tentando trabalhar além da Teoria Clássica da Crise da Educação, embora eles não reconhecessem diretamente a existência dessa perspectiva primordial que estava lá em forma embrionária no artigo de Simon (1977a). Mas mesmo pessoas como Finn acabaram por se casar com a Teoria Clássica da Crise da Educação. Finn argumentou que a crise na educação "... foi em grande parte estruturada e precipitada por uma crise do processo de trabalho" (FINN, 1982, p. 51). Assim: a crise da educação era resultado e poderia ser explicada por, crise econômica; especificamente, para Finn, uma crise do processo de trabalho capitalista.

O que esta seção indicou? Em primeiro lugar, mostrou como Brian Simon desenvolveu significativamente a Teoria Clássica da Crise da Educação. Ele o elaborou de forma embrionária, principalmente em um único artigo (SIMON, 1977a). Também ilustrou que a Teoria Clássica era a teoria padrão para compreender a crise da educação para outros escritores; eles se baseavam em aspectos dessa teoria para a análise da educação. Em terceiro lugar, esta seção sugeriu que alguns pesquisadores e teóricos da educação buscaram ir além da Teoria Clássica, mesmo que não a tenham reconhecido.

A próxima seção concentra-se na *Educação, Estado e Crise* (SARUP, 1982), que ainda é, até hoje, a expressão mais completa da Teoria Clássica da Crise da Educação. É a visão dentro da qual a maioria dos teóricos e pesquisadores da crise educacional ainda se baseia.

¹⁹ Ver Grupo de Educação, 1981, p. 228-240.

²⁰ Ver Grupo de Educação, 1981, p.238.

3. THE CLASSICAL THEORY OF EDUCATION CRISIS

Following on from the 1980-81 recession, Madan Sarup produced his *Education, State and Crisis: A Marxist Perspective* (SARUP, 1982). Sarup's book is the first *substantial* attempt to grasp the nature of crisis in education since the end of the post-War boom.

For Sarup: "...the crisis must be seen in terms of a crisis of capital and that the source of the crisis lies within the contradictions of the capitalist system itself" (SARUP, 1982, p. 10).

Thus: he assumes from the outset that crisis in education is *derivative*. It is a spill-over or second-hand crisis, reliant upon the main event, which is basically *economic* in form and content.

Sarup goes on to show the aetiology of the crisis in education. First, state expenditure comes under attack. This is partly due to a drain on state revenue resulting from shortfalls in taxes on profits, consumption and labour. Secondly, there is an attack on 'unproductive' workers in the state sector: these are perceived as a liability and indulgence in times of stress for productive, value-creating private profit-producing enterprises (SARUP, 1982, p. 110-111). Hence: "Cuts in public expenditure become necessary because state financing reduces the amount of money available for accumulation and profits and this inevitably intensifies the crisis" (SARUP, 1982, p. 111).

It is argued by representatives of capital that state expenditure 'crowds out' investment in value-producing private enterprises and during times of crisis this is deepened, therefore cuts are required. This intensifies the crisis, argues Sarup, as demand is hit upon thousands of public sector workers losing their jobs.

A third aspect of education crisis in contemporary capitalism is *restructuring* by the capitalist state. Sarup addressed "The restructuring of state education" in some detail (SARUP, 1982, p. 73-76). According to Sarup, the state does not just restructure institutions that come within its orbit; it also innovates, and changes agendas and priorities in order to reengineer the *social relations* of production in general and the social relations of capitalist education systems in particular – *in favour of capital over labour*. The aim is to make the representatives of capital and the drive for capital accumulation stronger *vis-à-vis* the needs, interests and desires of workers. Hence:

The crisis in education can only be understood in the context of state intervention. The current controversies in education – the attack on progressivism, the stress on work-socialization in the new agencies and training programmes, the centralization of power, the more assertive role of the Department of Education and Science and its closer supervision of the education service and the curriculum – are all symptomatic of an attempt to mobilize counter-tendencies, to restructure capital relations. (emphasis added) (Sarup, 1982, p. 111).

Fourthly, during a crisis of capital (and hence of education), the state is especially concerned with attempting to ensure that educational expenditure and policies are particularly aimed at the social production of labour-power. This is expressed in the drive to vocationalise education and to forge stronger ties between education, training and the world of work – including new training programmes for unemployed youth and work experience programmes for schoolchildren.

3. A TEORIA CLÁSSICA DA CRISE DA EDUCAÇÃO

Após a recessão de 1980-81, Madan Sarup escreveu *Educação, Estado e Crise: Uma Perspectiva Marxista* (SARUP, 1982). O Livro de Sarup foi a primeira tentativa *substancial* de compreender a natureza da crise na educação desde o final do boom do pós-Guerra.

Para Sarup "... a crise deve ser vista em termos de uma crise do capital e que a fonte da crise recai nas contradições do próprio sistema capitalista" (SARUP, 1982, p. 10).

Assim: ele assume desde o início que a crise da educação é uma crise *derivada*. É uma crise indireta ou de segunda mão, dependente do evento principal, que é basicamente *econômico* em forma e conteúdo.

Sarup dá continuidade ao mostrar a etiologia da crise da educação. Em primeiro lugar, os gastos do estado são atacados. Isso se deve, em parte, a um dreno nas receitas do estado, resultante da redução dos impostos sobre os lucros, o consumo e o trabalho. Em segundo lugar, há um ataque aos trabalhadores 'improdutivos' no setor estatal: estes são percebidos enquanto passivos e indulgências em tempos de estresse para empresas produtivas e criadoras de valor e produtoras de lucro (SARUP, 1982, p. 110-111). Consequentemente: "Cortes nas despesas públicas tornam-se necessárias porque o financiamento estatal reduz a quantidade de dinheiro disponível para acumulação e lucros e isso inevitavelmente intensifica a crise" (SARUP, 1982, p. 111).

Os representantes do capital argumentam que as despesas do estado 'excluem' o investimento em empresas privadas produtoras de valor e, em tempos de crise, isso é aprofundado, portanto, são necessários cortes. Isso intensifica a crise, argumenta Sarup, à medida que a demanda atinge milhares de trabalhadores do setor público que perdem seus empregos.

Um terceiro aspecto da crise da educação no capitalismo contemporâneo é a *reestruturação* pelo estado capitalista. Sarup abordou "A reestruturação da educação estatal" com alguns detalhes (SARUP, 1982, p. 73-76). De acordo com Sarup, o estado não apenas reestrutura as instituições que estão em sua órbita; também inova, muda agendas e prioridades a fim de reformular as *relações sociais* de produção em geral e as relações sociais dos sistemas de educação capitalistas em particular - *a favor do capital sobre o trabalho*. O objetivo é fortalecer os representantes do capital e o impulso para a acumulação de capital frente às necessidades, interesses e desejos dos trabalhadores. Consequentemente:

A crise na educação apenas pode ser entendida no contexto da intervenção do estado. As atuais polêmicas na educação – o ataque ao progressismo, a ênfase na socialização do trabalho nas novas agências e programas de formação, a centralização do poder, o papel mais assertivo do Departamento de Educação e Ciência e sua supervisão mais próxima do serviço de educação e do currículo - são todos sintomas de uma tentativa de mobilizar contra tendências, de reestruturar as relações de capital. Grifo nosso) (SARUP, 1982, p. 111).

Em quarto lugar, durante a crise do capital (e consequentemente da educação), o estado está especialmente preocupado em tentar assegurar que os gastos e as políticas educacionais sejam voltados especialmente para a produção social da força de trabalho. Isso se expressa no impulso para profissionalizar a educação e forjar laços mais fortes entre a educação, a formação e o mundo do trabalho - incluindo novos programas de treinamento para jovens desempregados e programas de experiência de trabalho para crianças em idade escolar.

The “cuts” are made in such a way that expenditure is as functional as possible for capital. This is why there is an attempt to “improve” the fit between schools and industry, to make education “economically relevant” (SARUP, 1982, p. 112).

These measures can also be viewed as an aspect of a drive for a deepening social control of young people: keeping them ‘off the streets’, with greater surveillance and tracking of their job finding strategies. New methods for controlling ‘disruptive’ and ‘delinquent’ youth are devised. Of course, some of these measures and policies will involve specific increases in state expenditure, but they are perceived as a price well worth paying for herding youth into the capitalist labour market with honed labour-power attributes.

There is a fifth aspect, noted by Sarup throughout his book, and re-emphasised towards the end: *resistance* to processes of cuts and restructuring. For Sarup, this resistance to specific cuts and restructuring in education (by teachers, trade unions, students, and women’s groups, etc.) (SARUP, 1982, p. 114), is underpinned by resistance to capitalist schooling as labour power production *per se*, especially on the part of school students. Thus: “... schools not only reproduce the social relations of production, they also reproduce forms of *resistance*. Many pupils develop a characteristic resistance to the overt aims of schooling; teachers, also, struggle within their work places”. (original emphasis) (SARUP, 1982, p. 113-114).

Sarup concludes his book with a brief foray into the difficult question of constructing an effective opposition to capitalist schooling. This is particularly important for him at times when the state is intervening in education during a period of crisis. His strategy is that the “teacher should be thinking, collectively, about the politics of learning and teaching” (SARUP, 1982, p. 114) and working towards what a socialist education might be.

A final point is that crises of economy and education have (largely negative) consequences for gender divisions and racism in education and economy. Women and ethnic minorities suffer disproportionately in times of crisis. Thus, Sarup devotes chapter 7 to “Women in education” and chapter 8 to “Race, imperialism and education”.

The key point should not be forgotten throughout Sarup’s analysis, which is that: “The educational crisis, then, is *not specific*; it is constituted by the general crisis of production. (emphasis added)” (SARUP, 1982, p. 111).

However, he provides only a brief outline of the nature of capitalist crisis which is embedded within chapter 5 on “The increase in state intervention” (SARUP, 1982, p. 55-56).

Sarup provides considerably more detail on the nature of the capitalist state in contemporary society. Because the state can be taken to be a *capitalist* state, for Sarup, then state intervention during a period of crisis invariably seeks to bolster, refine and develop *capitalist schooling*: schooling based on the perceived requirements of capital accumulation, with special reference to labour-power requirements. For Sarup, state education policies during a crisis should only be taken as “...*real* ... but only surface appearances” (original emphasis) (SARUP, 1982, p. -109), for:

Underlying the appearances – the purpose of a Marxist analysis is to reveal the underlying reality beneath the outer manifestations – there is the reality of a crisis in capitalism. Discussions about education, therefore, can be understood only when related to the economic crisis and the present conjuncture in which the state is playing an increasingly interventionist role (Sarup, 1982, p. 109).

Os “cortes” são feitos de forma que a despesa seja o mais funcional possível para o capital. É por isso que há uma tentativa de “melhorar” o ajuste entre escolas e indústria, para tornar a educação “economicamente relevante” (SARUP, 1982, p. 112).

Essas medidas também podem ser vistas como um esforço para aprofundar o controle social dos jovens: mantê-los ‘fora das ruas’, com maior vigilância e rastreamento de suas estratégias de busca de emprego. Novos métodos para controlar a juventude ‘perturbadora’ e ‘delinvente’ são concebidos. É claro que algumas dessas medidas e políticas envolverão aumentos específicos nos gastos do estado, mas são percebidas como um preço que vale a pena pagar por conduzir os jovens ao mercado de trabalho capitalista com atributos de força de trabalho aprimorados.

Há um quinto aspecto, observado por Sarup ao longo de seu livro e ressaltado no final: *resistência* ao processo de cortes e de reestruturações. Para Sarup, essa resistência a cortes específicos e reestruturações na educação (por professores, sindicatos, estudantes, grupos de mulheres, etc.) (SARUP, 1982, p. 114), é sustentada pela resistência à escolarização capitalista como produção de força de trabalho *per se*, especialmente por parte dos alunos. Assim: “... as escolas não reproduzem apenas as relações sociais de produção, reproduzem também formas de *resistência*. Muitos alunos desenvolvem uma resistência característica aos objetivos explícitos da escolarização; os professores também lutam dentro de seus locais de trabalho”. (grifo do autor) (SARUP, 1982, p. 113-114).

Sarup conclui seu livro com uma pequena incursão na difícil questão de construir uma oposição efetiva à escolarização capitalista. Isto é particularmente importante para ele em momentos em que o estado está intervindo na educação em períodos de crise. Sua estratégia é que o “professor deve pensar, coletivamente, sobre as políticas de ensino e aprendizagem” (SARUP, 1982, p. 114) e trabalhando em direção ao que poderia ser uma educação socialista.

O ponto final é que as crises da economia e da educação têm consequências (amplamente negativas) para as divisões de gênero e o racismo na educação e na economia. Mulheres e minorias étnicas sofrem desproporcionalmente em tempos de crise. Assim, Sarup dedica o capítulo 7 às “Mulheres na educação” e o capítulo 8 a “Raça, imperialismo e educação”.

O ponto principal não deve ser esquecido em toda a análise de Sarup, que é: “A crise educacional, então, *não é específica*; é constituída pela crise geral da produção. (grifo nosso)” (SARUP, 1982, p. 111).

No entanto, ele fornece apenas um breve esboço sobre a natureza da crise capitalista que está embutida no capítulo 5 sobre “O aumento da intervenção do estado” (SARUP, 1982, p. 55-56).

Sarup fornece mais detalhes sobre a natureza do estado capitalista na sociedade contemporânea. Porque o estado pode ser considerado um estado *capitalista*, para Sarup, a intervenção do estado durante um período de crise invariavelmente visa reforçar, refinar e desenvolver a *escolarização capitalista*: a escolarização com base nas necessidades percebidas da acumulação de capital, com referência especial aos requisitos da força de trabalho. Para Sarup, as políticas públicas de educação durante uma crise devem ser tomadas apenas como “... *real*... mas apenas aparências superficiais” (grifo do autor) (SARUP, 1982, p. -109), para:

Subjacente às aparências - o objetivo de uma análise marxista é revelar a realidade sob as manifestações externas – existe a realidade de uma crise no capitalismo. As discussões sobre educação, portanto, só podem ser entendidas quando relacionadas à crise econômica e à atual conjuntura em que o estado desempenha um papel cada vez mais intervencionista. (Sarup, 1982, p. 109).

Thus, time-and-time again, Sarup reminds us that the crisis is not essentially an *educational* one. Rather, a crisis in capital accumulation becomes a crisis for education as the capitalist state cuts, shapes and restructures the education system for the goal of capital accumulation. The crisis of education is a derivative affair.

4. CRITIQUE OF THE CLASSICAL THEORY OF EDUCATION CRISIS

The Classical Theory of Education Crisis still informs the main ways in which education crises are thought about and the political responses and strategies resulting from such analyses. Attempts to understand education crises flowing from the 2007-09 capitalist crisis drew heavily from the Classical Theory, but without recognition. Sarup's account of education crisis is still very much the standard one, even if there is little acknowledgement of that. It appears to be the default analysis for many Left education researchers and theorists. This may be because it is fairly straightforward and appears to chime with the practicalities of cuts and restructuring in education: the capitalist state brings in austerity measures for education and seeks to tape education to capitalist imperatives and goals – and workers and students *resist*. So, what's wrong with it?

Before getting onto this, it is necessary to state that it would be foolhardy to conflate Madan Sarup's *Education, State and Capital* with The Classical Theory of Education Crisis. The aim here is to critique the essential elements of this theory, not to point out shortcomings in Sarup's 1982 book *per se*. Other writers, education activists and commentators and academics from the educational Left commonly fall back on this theory. That is a key point. Hence it is best to get to the root, to be radical, in the critique of The Classical Theory of Education Crisis.

First of all, Sarup's *Education, State and Crisis* (SARUP, 1982,) focused on formal educational institutions (largely state-financed schools). However, the establishment of radical, and alternative forms of education (non-state, democratic forms of schooling, co-operative schooling, various forms of non-formal and informal education, radical, anti-capitalist education) may pose a 'crisis' for state education institutions if they are seen as the future. They may appear as appealing, dynamic and interesting (for students, teachers and parents and the wider community) learning spaces, as well as being useful for progressive social change and pluralistic community development. Karl Marx argued that schools should be state-financed but not state controlled (SIMON, 1977a). Students, teachers, and representatives from the local community should control education. This is different from the present UK Conservative party Academy and Free School movement, where the future (and increasingly the present) is state-financed schools controlled by business interests in such ways that state revenue supporting these schools can be transformed into private profit.

Assim, repetidamente, Sarup nos lembra que a crise não é essencialmente uma crise *educacional*. Antes, uma crise na acumulação de capital torna-se uma crise para a educação à medida que o estado capitalista corta, molda e reestrutura o sistema educacional com o objetivo de acumular capital. A crise da educação é um assunto derivado.

4. CRÍTICA DA TEORIA CLÁSSICA DA CRISE DA EDUCAÇÃO

A Teoria Clássica da Crise da Educação também informa as principais formas pelas quais a crise da educação é interpretada e as respostas e estratégias políticas resultantes de tais análises. As tentativas de compreender as crises educacionais decorrentes da crise capitalista de 2007-09 se basearam fortemente na Teoria Clássica, mas sem seu reconhecimento. A perspectiva de Sarup sobre a crise da educação é ainda a referência, apesar de haver pouco reconhecimento dela. Esta parece ser a análise padrão para muitos pesquisadores e teóricos da educação de esquerda. Isso pode ser porque é bastante simples e parece concordar com os aspectos práticos dos cortes e reestruturações na educação: o estado capitalista traz medidas de austeridade para a educação e busca vincular a educação aos imperativos e objetivos capitalistas - e trabalhadores e estudantes *resistem*. Então, o que há de errado nisso?

Antes de entrar nesta questão, é necessário afirmar que seria temerário confundir *Educação, Estado e Capital* de Madan Sarup com A Teoria Clássica da Crise da Educação. O objetivo aqui é criticar os elementos essenciais desta teoria, não apontar as deficiências do livro de Sarup de 1982 *per se*. Outros autores, ativistas da educação e comentaristas e acadêmicos da esquerda da educação geralmente recorrem a esta teoria. Este é um ponto central. Consequentemente é melhor ir à raiz, para ser radical, na crítica da Teoria Clássica da Crise da Educação.

Primeiramente, o livro de Sarup *Educação, Estado e Crise* (SARUP, 1982) focou nas instituições educacionais formais (em grande parte escolas financiadas pelo estado). No entanto, o estabelecimento de formas radicais e alternativas de educação (não estatais, formas democráticas de escolarização, escolarização cooperativa, outras formas de educação não formal e informal, radical, educação anticapitalista) pode representar uma 'crise' para as instituições de ensino estatais se forem vistas como o futuro. Eles podem parecer espaços de aprendizagem atraentes, dinâmicos e interessantes (para alunos, professores, pais e comunidade em geral), além de serem úteis para a mudança social progressiva e o desenvolvimento comunitário pluralista. Karl Marx argumentou que as escolas deveriam ser financiadas, mas não controladas pelo estado (SIMON, 1977a). Alunos, professores e representantes da comunidade local devem controlar a educação. Isso é diferente do atual movimento promovido pela Academia do Partido Conservador do Reino Unido e da Escola Livre, onde o futuro (e cada vez mais o presente) são escolas financiadas pelo estado controladas por interesses comerciais de tal forma que a receita do Estado que sustenta essas escolas pode ser transformada em lucro privado.

A second problem arising specifically from Sarup's analysis is what could be called the "Disaggregation – Aggregation Problem". Sarup largely sticks to state-financed schools in his account, though there are some nods towards higher education. Some on the educational Left, such as Patrick Ainley, have, for many years emphasised dangers in reading "schools' for 'education". Analyses resulting from this stance are truncated, and particular problems faced by young people as they flow through the education system, from nursery-primary-secondary-post-compulsory-university education (and other transitional forms) are harder to uncover or grasp. It is also likely to have political consequences; efforts to critique, challenge and change existing capitalist education are split institutionally. Such disaggregation, the wilful splitting of 'education' into various stages, also plays into the hands of those trade unionists who want to maintain the *status quo ante* – separate trade unions for schools and post-school institutions. Education activists in England such as Hank Roberts have for many years advocated and struggled for one big education union.

On the other hand, to argue for *aggregation* – from a theoretical perspective, also has its problems. There may be crises in one sector of education, but not in others. Thus, in the 1982 education crisis that Sarup addressed, spending on higher education and schools was cut whilst funding flowing into further education colleges was expanded. This was primarily to support provision for courses for the young unemployed, such as various social and life skills provision. It could be argued that theoretical (or politico-organizational) aggregation – looking at capitalist education as an institutionally related whole – is likely to camouflage crises in different sectors, and furthermore not to take into account political fears and concerns of teachers and students in those sectors.

Thirdly, although I call the theory of education crisis flowing from the work of Sarup the *classical* theory it should be borne in mind that in the UK context at least, this theory only has validity since the end of the Second World War. The work of Vincent Carpentier indicates this (CARPENTIER, 2003, 2006a, 2006b, and 2009). Exploring the relationships between Kondratiev long wave economic cycles and education expenditure in the UK, but with some comparative data from France and the USA, Carpentier found that up to the end of the Second World War education funding was increased when economic downturn ensued. After 1945 the situation was reversed: economic recession was followed by retrenchment in education funding – in line with The Classical Theory of Education Crisis. Historically, education expenditure in the major capitalist countries grew substantially in the long Post-War Boom. When this came to an end in 1973-74 the classical theory of education crisis asserted itself with a vengeance. After 1973, education expenditure in the UK grew more slowly in absolute terms, with expenditure per student in higher education coming under particular strain.

With these considerations in view, we now turn to the critique of The Classical Theory of Education Crisis. This starts out from its foundation, that education crises are *derivative* of economic ones.

All other substantial shortcomings of the Classical Theory flow from this point.

Um segundo problema que surge especificamente da análise de Sarup é o que poderia ser chamado de “Desagregação - Problema de Agregação”. Sarup entende que o estado deve financiar as escolas, embora haja alguns acenos para o ensino superior. Alguns dos teóricos de esquerda da educação, como Patrick Ainley, por muitos anos enfatizaram os perigos da leitura de “escolas” para “educação”. As análises resultantes dessa posição são truncadas e os problemas específicos enfrentados pelos jovens à medida que passam pelo sistema educacional, desde a educação infantil-primária-secundária-pós-universitária obrigatória (e outras formas de transição) são mais difíceis de descobrir ou compreender. Também é provável que tenha consequências políticas; os esforços para criticar, desafiar e mudar a educação capitalista existente são divididos institucionalmente. Tal desagregação, a divisão deliberada da “educação” em vários estágios, também faz o jogo dos sindicalistas que desejam manter *status quo ante* - sindicatos separados para escolas e instituições pós-escolares. Ativistas educacionais na Inglaterra, como Hank Roberts, há muitos anos defendem e lutam por um grande sindicato educacional.

Por outro lado, defender a *agregação* – a partir de uma perspectiva teórica, também tem seus problemas. Pode haver crises em um setor da educação, mas não em outros. Assim, na crise educacional de 1982 abordada por Sarup, os gastos com escolas e no ensino superior foram cortados, enquanto o financiamento direcionado para faculdades de educação complementar foi expandido. O objetivo principal era apoiar a oferta de cursos para jovens desempregados, como a provisão de várias habilidades sociais para a vida. Pode-se argumentar que a agregação teórica (ou político-organizacional) - olhando para a educação capitalista como um todo institucionalmente relacionado - tende a camuflar crises em diferentes setores e, além disso, não levar em consideração os medos políticos e as preocupações de professores e alunos nestes.

Em terceiro lugar, embora eu entenda a Teoria da Crise da Educação como consequência da obra de Sarup sobre a teoria *clássica*, deve-se ter em mente que, pelo menos no contexto do Reino Unido, essa teoria só tem validade a partir do final da Segunda Guerra Mundial. O trabalho de Vincent Carpentier indica isso (CARPENTIER, 2003, 2006a, 2006b, e 2009). Explorando as relações entre os longos ciclos econômicos de Kondratiev e os gastos com educação no Reino Unido, mas com alguns dados comparativos da França e dos EUA, Carpentier descobriu que até o final da Segunda Guerra Mundial o financiamento para a educação aumentou quando ocorreu a desaceleração econômica. Depois de 1945, a situação foi revertida: a recessão econômica foi seguida por uma redução no financiamento da educação - alinhada com a Teoria Clássica da Crise da Educação. Historicamente, os gastos com educação nos principais países capitalistas cresceram substancialmente no longo Boom do Pós-Guerra. Quando isso terminou, em 1973-74, a Teoria Clássica da Crise da Educação se afirmou com força total. Depois de 1973, os gastos com educação no Reino Unido cresceram mais lentamente em termos absolutos, com gastos por aluno no ensino superior passando por uma tensão particular.

Levando em conta estas considerações, nos voltamos agora para a crítica da Teoria Clássica da Crise da Educação.

This starting point undermines educational theory (sociology of education, philosophy of education etc.). It trivialises, elides and avoids the notion that there might be, or could be, education crises that do not have origins in the economy. It excludes essentially *education* crises *per se*, thereby cutting off possible lines of inquiry and theoretical development. It forecloses other theoretical possibilities, as Roitman would have it (ROITMAN, 2014). But this starting point, that education crises are only ever spill-overs from economic ones, generates worse consequences and implications than this.

The first is economics imperialism.²¹ In the case of The Classical Theory of Education Crisis, what is going on in the economic sphere is held to be more significant in terms of education crisis than any developments in the education system itself. Ironically, Madan Sarup was more widely known as a philosopher and sociologist than economist. For economics imperialism, it is economists rather than philosophers, sociologists, or historians or psychologists of education that are deemed to be more useful and qualified in explaining education crises. Thus, when the *Journal of Education* ran its special issue on the crisis and education in 2010, the economist Andrew Gamble was brought in to 'set the scene' in the Introduction (GAMBLE, 2010). This is all-of-a-piece with economics imperialism. For Kuorikoski and Lehtinen, economics imperialism: "...refers to the application of (mainstream) economic methods to the study of phenomena outside the traditional domain of economics" (KUORIKOSKI AND LEHTINEN, 2010, p. 348).

Economics imperialism does not necessarily mean just mainstream, neoclassical economics dominating other academic fields. Gamble was coming at education crisis from the anti-neoliberal Left.

Following Mäki (2009), Kuorikoski and Lehtinen make a distinction between economics imperialism and *economics expansionism*. The latter expands the field of economics by including more types of phenomena that can be explained by economics. For Mäki, economics imperialism operates differently to this: it is a type of economics expansionism where explanations of phenomena residing outside of the field of economics are viewed as essentially economic in nature. The Classical Theory of Education Crisis seems to be consonant with Mäki's conception of economics imperialism: the *explanandum* (that which is to be explained, the education crisis) derives from an *explanans* (that which does the explaining) that originates from the economic sphere. In practice, commentators on economics imperialism typically conflate Mäki's economics expansionism / imperialism. Mäki made further distinctions between an *imperialism of standing* (where economics is assumed to have higher prestige and has more significant academic power than other social sciences); an *imperialism of style* (more rigorous standards and methods of inquiry); and *imperialism of scope* (economics can explain more facets of human behaviour than other social sciences) (MÄKI, 2009, p. 354). Regarding the first of these, *imperialism of standing*, Lazear argued that the premier position of economics amongst the social sciences was due to its being the closest social science to the natural sciences; specifically, it was a 'genuine science' because it was more like physics in its rigour and methods than any other social science, especially in regard to its incorporation of mathematics (LAZEAR, 1999). Ben Fine notes an Old Economics Imperialism that has its origins in the 1930s, and a newer version arriving in the 1990s based on the notion of: "...market imperfections in which informational asymmetries are brought to the fore in order to explain why markets might clear at Pareto-inefficient levels, why they might not clear, and why they may be absent altogether" (FINE, 2000, p. 14).

²¹ Debates on the nature, significance and desirability of economics imperialism within economics itself go back to at least the 1930s, as illustrated by Falgueras-Sorauren, 2017.

Isso começa de seus fundamentos, que as crises da educação são *derivadas* das econômicas. Todas as outras deficiências substanciais da Teoria Clássica fluem desse ponto. Este ponto de partida enfraquece a teoria educacional (sociologia da educação, filosofia da educação etc.). Ele banaliza, omite e evita a noção de que deve haver, ou poderia haver crises educacionais que não têm origem na economia. Exclui essencialmente as crises *educacionais per se*, cortando assim possíveis linhas de investigação e desenvolvimento teórico. Exclui outras possibilidades teóricas, como diria Roitman (ROITMAN, 2014). Mas este ponto de partida, de que as crises educacionais são sempre derivadas das econômicas, gera consequências e implicações piores do que isso.

O primeiro é o imperialismo da economia²². No caso da Teoria Clássica da Crise da Educação, o que acontece na esfera econômica é considerado mais significativo em termo de crise educacional do que qualquer desenvolvimento no sistema educacional propriamente dito. Ironicamente Madan Sarup foi mais largamente conhecido como filósofo e sociólogo do que economista. Para o imperialismo da economia, são os economistas ao invés dos filósofos, sociólogos, historiadores, psicólogos da educação que são considerados mais úteis e qualificados em explicar as crises educacionais. Desta forma, quando o *Jornal da Educação* publicou sua edição especial sobre a crise e a educação em 2010, o economista Andrew Gamble foi chamado para a ‘análise de conjuntura’ na introdução (GAMBLE, 2010). Isso é unha e carne com o imperialismo da economia. Para Kuorikoski e Lehtinen, imperialismo da economia: “... refere-se à aplicação de métodos econômicos (convencionais) ao estudo de fenômenos fora do domínio tradicional da economia” (KUORIKOSKI E LEHTINEN, 2010, p. 348).

O imperialismo da economia não significa necessariamente apenas a economia neoclássica *mainstream* prevalecendo sobre outros campos acadêmicos. Gamble estava chegando na crise educacional da esquerda anti-neoliberal.

Mäki (2009), Kuorikoski e Lehtinen fazem uma distinção entre imperialismo e *expansionismo econômico*. Este último expande o campo da economia, incluindo mais tipos de fenômenos que podem ser explicados pela economia. Para Mäki, imperialismo da economia opera diferentemente disto: é um tipo de expansionismo da economia em que as explicações dos fenômenos que residem fora do campo da economia são vistas como essencialmente econômicas por natureza. A Teoria Clássica da Crise da Educação parece estar em consonância com a concepção de imperialismo da economia de Mäki: o *explanandum* (aquilo que deve ser explicado, a crise educacional) deriva de um *explanans* (aquilo que explica) que se origina na esfera econômica. Na prática, comentaristas sobre o imperialismo da economia normalmente confundem o expansionismo/ imperialismo da economia de Mäki. O autor fez distinções adicionais entre um *imperialismo de posição* (onde a economia é assumida como tendo maior prestígio e tem um poder acadêmico mais significativo do que outras ciências sociais); um *imperialismo de estilo* (padrões e métodos de investigação mais rigorosos); e *imperialismo de escopo* (a economia pode explicar mais facetas do comportamento humano do que outras ciências sociais) (MÄKI, 2009, p. 354). Em relação ao primeiro deles, o *imperialismo de posição*, Lazear argumentou que a posição de destaque da economia entre as ciências sociais se devia ao fato de ser a ciência social mais próxima das ciências naturais; especificamente, era uma ‘ciência genuína’ porque era mais parecida com a física em seu rigor e métodos do que qualquer outra ciência social, especialmente no que diz respeito à incorporação da matemática (LAZEAR, 1999). Ben Fine observa um Antigo Imperialismo da Economia que tem suas origens na década de 1930, e uma versão mais recente que chega na década de 1990 com base na noção de que: “... imperfeições do mercado em que as assimetrias informacionais são trazidas à tona para explicar por que os mercados podem clarear em níveis Pareto-ineficientes, por que eles podem não ser claros e por que podem estar ausentes por completo” (FINE, 2000, p. 14).

²² Os debates sobre a natureza, a significância e a desejabilidade do imperialismo da economia dentro da própria economia remontam pelo menos aos anos 1930, conforme ilustrado por Falgueras-Sorauren, 2017.

Exploring these issues involves making inroads into psychology and sociology in particular in order to include consumer behaviour and non-market activities. Kurt Rothschild provides a stronger definition of economics imperialism, as: “Economic Imperialism is the idea of some economists that the methodology of neoclassical economics has superior scientific qualities and should be adopted by most or all social sciences” (ROTHSCHILD, 2008, p. 723).

Rothschild argued that what all forms of economics imperialism typically have in common is that the “economic method” is deemed to be superior to other social scientific methods by mainstream economist practitioners of the dismal science. He notes that economics imperialism has its roots in the work of American economist Gary Becker, especially *The Economic Approach to Human Behaviour* (BECKER, 1976), where Becker explored a range of human behaviours that overlapped with sociological concerns, such as consumer behaviour, family, marriage, crime, altruism, discrimination and fertility. Fine noted that economists had long sought to colonise other social sciences (FINE, 2000). Gilead indicated that economics imperialism’s strength and development in educational theory and research gained substantially from its incorporation into the theory, practice and policy announcements of international institutions such as the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), the International Monetary Fund (IMF), the World Bank, UNESCO and the European Union (GILEAD, 2015).

On specific incursions by economics into other social sciences, Gilead, Ellison, and Allais are sound starting points when exploring economics imperialism in educational theory and research (GILEAD, 2015; ELLISON, 2014; AND ALLAIS, 2012). For sociology, Stephen Menzell provides interesting insights (MENNELL, 2014). He argues that when sociologists become enamoured of mainstream economic theory and modes of explanation then they can fall prey to some of its ideological aspects: the ‘greed is good’ syndrome, blindness to power relationships, the ‘myth of virtue’ (of economic rewards going to hard-working individuals), and ‘deserved prosperity’. The hybrid discipline of economic sociology is no panacea either. Werner Bonefeld demonstrates how this academic field is founded upon the economy shaping social structures. Furthermore, the ‘rationality of social actions’ is defined by economic causes (BONEFELD, 2015, p. 150). On social anthropology, Chuah indicates how mainstream economists have colonised the concept of culture (CHUAH, 2006).

From another perspective – with economics academically cleansing itself – a number of writers demonstrated how history in general (but especially economic history) and philosophy had been driven out of economics.²³ This academic cleansing has meant that mainstream economics was less able or inclined to include historical examples of crisis in its theories (e.g. the Great Depression of the 1930s). It was also less likely to be troubled by internal philosophical questioning and debate.

The position of psychology was slightly different to other social sciences. Some writers have argued that as economics colonised other social sciences it drew in impoverished psychological theories about maximising individuals and *homo economicus* in its wake.²⁴ Arjoon went the furthest on this line of thought to argue that it was psychology that was ultimately in command in this development (ARJOON, 2010). According to Arjoon, narcissistic personality disorder (NPD) was at the basis of the capitalist crisis of 2007-09. Greed and personal gains by investment bankers overrode any economic considerations.

²³ For example: Fine, 2000; Menzell, 2014; and Ellison, 2014.

²⁴ See Frey and Benz, 2004; Arjoon, 2010; and Dutt, 2011.

Explorar essas questões envolve fazer incursões na psicologia e na sociologia, em particular, a fim de incluir o comportamento do consumidor e as atividades não mercantis. Kurt Rothschild fornece uma definição mais forte de imperialismo da economia, como: "Imperialismo Econômico é a ideia de alguns economistas de que a metodologia da economia neoclássica tem qualidades científicas superiores e deve ser adotada pela maioria ou todas as ciências sociais"(ROTHSCHILD, 2008, p. 723).

Rothschild argumentou que o que todas as formas de imperialismo da economia tipicamente têm em comum é que o "método econômico" é considerado superior aos outros métodos científicos sociais pelos economistas *mainstream*. Ele observa que o imperialismo da economia tem suas raízes no trabalho do economista americano Gary Becker, especialmente *A Abordagem Econômica do Comportamento Humano* (BECKER, 1976), onde Becker explorou uma gama de comportamentos humanos que se sobrepõem a preocupações sociológicas, como comportamento do consumidor, família, casamento, crime, altruísmo, discriminação e fertilidade. Fine observou que os economistas há muito buscavam colonizar outras ciências sociais (FINE, 2000). Gilead indicou que a força e o desenvolvimento do imperialismo econômico em teoria educacional e pesquisa ganharam substancialmente com sua incorporação na teoria, prática e anúncios de políticas de instituições internacionais, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, a UNESCO e a União Europeia (GILEAD, 2015).

Em incursões específicas da economia em outras ciências sociais, Gilead, Ellison e Allais são pontos de partida sólidos ao explorar o imperialismo da economia na teoria e pesquisa educacional (GILEAD, 2015; ELLISON, 2014; E ALLAIS, 2012). Para a sociologia, Stephen Menell fornece insights interessantes (MENELL, 2014). Ele argumenta que quando os sociólogos se apaixonam pela teoria econômica *mainstream* e sua forma de explicação, então eles puderam se tornar vítimas de alguns de seus aspectos ideológicos: a síndrome da 'ganância é boa', cegueira para as relações de poder, o 'mito da virtude' (das recompensas econômicas indo para indivíduos que trabalham duro), e a 'prosperidade merecida'. A disciplina híbrida da sociologia econômica também não é uma panaceia. Werner Bonefeld demonstra como este campo acadêmico é baseado na modelagem das estruturas sociais pela economia. Além disso, a 'racionalidade das ações sociais' é definida por causas econômicas (BONEFELD, 2015, p. 150). Na antropologia social, Chuah indica como os economistas tradicionais colonizaram o conceito de cultura (CHUAH, 2006).

Por outra perspectiva – com a purificação da academia do viés econômico – vários autores demonstraram como a história em geral (mas especialmente a história econômica) e a filosofia foram conduzidas para fora da economia²⁵. Essa limpeza acadêmica significou que a economia *mainstream* era menos capaz ou inclinada a incluir exemplos históricos de crise em suas teorias (por exemplo, a Grande Depressão dos anos 1930). Também era menos provável que fosse perturbada por questionamentos e debates filosóficos internos.

A posição da psicologia era ligeiramente diferente de outras ciências sociais. Alguns autores argumentaram que, à medida que a economia colonizou outras ciências sociais, ela desenvolveu teorias psicológicas empobrecidas sobre a maximização dos indivíduos e do *homo economicus* em sua esteira.²⁶ Arjoon foi mais longe nesta linha de pensamento ao argumentar que foi a psicologia que estava no comando desse desenvolvimento (ARJOON, 2010). De acordo com Arjoon, o transtorno de personalidade narcisista (TPN) estava na base da crise capitalista de 2007-09. Ganância e ganhos pessoais de banqueiros de investimento anulam quaisquer considerações econômicas.

²⁵ Por exemplo: Fine, 2000; Menell, 2014; e Ellison, 2014.

²⁶ Ver Frey e Benz, 2004; Arjoon, 2010; e Dutt, 2011.

Economics imperialism looked particularly out of place following the capitalist crisis of 2007-09. Questions were raised about the economics profession. First, many critics of mainstream economics (including Her Majesty the Queen, on a visit to the London School of Economics on 5 November 2008) asked why there was a failure to predict the ‘credit crunch’ and the capitalist crisis.²⁷ Some took this criticism further and sought to blame economists themselves, and not just their theories, for the crisis.²⁸ Widespread critiques of mainstream economics ensued during and following the crisis, and not just from Marxist economists.²⁹ Furthermore, the predicament of mainstream economics in the UK was compounded by erroneous claims that there would be a recession after the European Union Referendum in June 2016 (FEIERSTEIN, 2017). The chief economist of the Bank of England, Andy Haldane, recently claimed that the economics profession was in crisis after “failing to foresee the 2008 financial crash and misjudging the impact of the Brexit vote” (INMAN, 2017, p. 1). Larry Elliott, writing in *The Guardian*, argued that economic forecasts were “hardwired to get things wrong” as they were based on mainstream economic models where shocks and crises were excluded (ELLIOTT, 2017).

The capitalist crisis of 2007-08 had become a crisis of economics. Various solutions were offered as a way forward. Here are just a few of the leading ones. Some argued for greater pluralism in macroeconomic theory and more tolerance of alternatives such as Keynesianism and Marxism.³⁰ Davis argued that, whilst the case for alternatives could be made, it was likely to be unsuccessful if mainstream economists felt these were being forced down their throats (DAVIS, 2014). Others came out more strongly in favour of heterodox economics, arguing that pluralistic neo—Keynesianism could provide a heterodox mainstream economics (BRESSER-PEREIRA, 2012, p. 3). The heterodox would become the orthodox! Another approach was to call for various ‘alliances’ between heterodox economics and other social sciences such as sociology and political economy (MARTIN, 2012; BROWN AND SPENCER, 2014; AND MENNELL, 2014), and other social sciences in general (AKAT, 2013). There were calls for a renewed political economy to supersede economics when analysing economic crises.³¹ There were some Marxists who argued that Marxist theory should replace mainstream economics when understanding and explaining economic crises,³² though how this would work out institutionally and without expelling vast numbers of mainstream economists would be a key issue. Desai and Freeman argued that the Great Recession exposed weaknesses in Marxist theory too; therefore the focus should be on those rather than any rescue of institutional academic “economics” (DESAI AND FREEMAN, 2011). On the same track, Kliman pointed to the “disintegration of the Marxian school”, as exposed by the 2007-09 crisis, which was a more pressing concern (KLIMAN, 2010).

²⁷ See Caballero, 2010; Krugman, 2011; Chemavsky, 2012; Boyer, 2013; and Brown and Spencer, 2014.

²⁸ Mennell, 2014, and Roitman, 2014, report on this phenomenon.

²⁹ See Dutt, 2011; Krugman, 2011; Chemavsky, 2012; Sklansky, 2012; Ellison, 2014; and Green and Hay, 2015 – who collectively provide a small slice of a large cake.

³⁰ For example: Dutt, 2011.

³¹ For example, from Green and Hay, 2015.

³² For example, Sklansky, 2012.

O imperialismo da economia parecia particularmente deslocado após a crise capitalista de 2007-09. Foram levantadas questões sobre a profissão de economista. Em primeiro lugar, muitos críticos da economia *mainstream* (incluindo Sua Majestade a Rainha, em uma visita à Escola de Economia de Londres em 5 de novembro de 2008) perguntaram por que houve uma falha em prever a 'crise de crédito' e a crise capitalista.³³ Alguns levaram essa crítica mais longe e procuraram culpar os próprios economistas, e não apenas suas teorias, pela crise³⁴. Críticas generalizadas à economia *mainstream* surgiram durante e após a crise, e não apenas por economistas Marxistas.³⁵ Além disso, a situação da economia dominante no Reino Unido foi agravada por afirmações errôneas de que haveria uma recessão após o referendo da União Europeia em junho de 2016 (FEIERSTEIN, 2017). O economista-chefe do Banco da Inglaterra, Andy Haldane, afirmou recentemente que a profissão de economista estava em crise depois de "não prever o crash financeiro de 2008 e avaliar mal o impacto da votação do Brexit" (INMAN, 2017, p. 1). Larry Elliott, escrevendo no *The Guardian*, argumentou que as previsões econômicas eram "programadas para fazer as coisas erradas", pois eram baseadas em modelos econômicos convencionais onde choques e crises eram excluídos (ELLIOTT, 2017).

A crise capitalista de 2007-08 se tornou uma crise econômica. Várias soluções foram oferecidas como caminho a seguir. Aqui estão apenas algumas das principais. Alguns defenderam um maior pluralismo na teoria macroeconômica e mais tolerância com alternativas como o keynesianismo e o Marxismo.³⁶ Davis argumentou que, embora o caso para alternativas pudesse ser feito, era provável que não tivesse sucesso se os economistas *mainstream* sentissem que elas estavam sendo forçadas pela goela abaixo (DAVIS, 2014). Outros saíram mais fortemente a favor da economia heterodoxa, argumentando que o neokeynesianismo pluralista poderia fornecer uma economia heterodoxa *mainstream* (BRESSER-PEREIRA, 2012, p. 3). O heterodoxo se tornaria o ortodoxo! Outra abordagem foi convocar várias 'alianças' entre a economia heterodoxa e outras ciências sociais, como sociologia e economia política (MARTIN, 2012; BROWN E SPENCER, 2014; E MENNELL, 2014), e outras ciências sociais em geral (AKAT, 2013). Houve apelos por uma economia política renovada para substituir a economia na análise de crises econômicas.³⁷ Houve alguns Marxistas que argumentaram que a teoria Marxista deveria substituir a economia convencional ao compreender e explicar crises econômicas,³⁸ embora como isso funcionaria institucionalmente e sem expulsar um grande número de economistas *mainstream* seria uma questão chave. Desai e Freeman argumentaram que a Grande Recessão também expôs as fraquezas da teoria Marxista; portanto, o foco deveria ser naqueles, e não em qualquer resgate da "economia" acadêmica institucional (DESAI E FREEMAN, 2011). Na mesma linha, Kliman apontou para a "desintegração da escola Marxiana", exposta pela crise de 2007-09, que era uma preocupação mais urgente (KLIMAN, 2010).

³³ Ver Caballero, 2010; Krugman, 2011; Chernavsky, 2012; Boyer, 2013; e Brown e Spencer, 2014.

³⁴ Mennell, 2014, e Roitman, 2014, relatório sobre este fenômeno.

³⁵ Ver Dutt, 2011; Krugman, 2011; Chernavsky, 2012; Sklansky, 2012; Ellison, 2014; e Green e Hay, 2015 – que coletivamente forneceram um pequeno pedaço de um grande bolo.

³⁶ Por exemplo: Dutt, 2011.

³⁷ Por exemplo, Green e Hay, 2015.

³⁸ Por exemplo, Sklansky, 2012.

Finally, others turned to what students might make of all this and argued for heterodoxy and pluralism in economics on the basis that many of these came to the subject out a concern with specific economic issues which varied greatly. There had to be an economics in universities that inspired students, argued Wilde (WILDE, 2010). Economics students were also taking things into their own hands. In the autumn of 2013 a group of economics students at the University of Manchester, calling themselves the Post-Crash Economics Society, argued for a change in the economics syllabus so that capitalist crises could be explored. They also called for a wider conception of economics education in their department. Their success in this was remarkable and they produced a report in April 2014 charting their progress which included a *Foreword* by Andrew Haldane of the Bank of England.³⁹ Three students from the Post-Crash Economics Society went on to argue that leaving economics to mainstream economic theory and theorists meant that it becomes a form of pro-capitalist indoctrination which is glossed over by obscurity, mathematical bamboozling based on unsustainable and fantasist assumptions and a disdain for the idea that economics 'is for everyone' as part of a functioning democracy (EARLE, MORAN AND WARD-PERKINS, 2017). Of course, teaching about capitalist crises does not mean that they are avoidable.

Once The Classical Theory of Education Crisis is embraced then the phenomena of economics imperialism and the crisis of economics come in train. But there are worse spectres. One of these is that the Classical Theory induces economic determinism: the idea that what goes on in the education system is determined and ultimately grounded in the economy. The spill-over effect of the theory implies that the really important action that makes for education crisis originates in the economy. Crude models of the base / superstructure in Marxist theory may spring to life. The irony is that Madan Sarup had warned against letting in economic determinism when theorising education via Marxism in his earlier *Marxism and Education* (SARUP, 1978).

The Classical Theory of Education Crisis also embraces what Sarup, writing with Ian Hextall at around the same time as he produced *Marxism and Education*, calls bourgeois social theory (HEXTALL AND SARUP, 1978). This involves fragmenting the social whole into parts – systems and sub-systems – and then explaining how these are related. Social thought follows the same lines with its fragmented academic disciplines (sociology, politics etc.), which are in turn split up into sub-disciplines and a plethora of specialisms and micro-specialisms. Conceptions of social totality and the social whole are lost in the process. In separating “economy” and “education”. The Classical Theory of Education follows this fragmentation. But this does not just have dire consequences for social theory in terms of creating fecund ground for determinism; it also has implications for class rule. As Holloway pointed out, in bourgeois social thought: “Division, divide and rule, fragmentation is the principle of theoretical abstraction in bourgeois theory, as it constitutes its distinct disciplines of political science, economics, sociology, law, computer science, etc. in order to understand society” (HOLLOWAY, 1992, p. 155).

³⁹ Post-Crash Economics Society, 2014.

Por fim, outros se voltaram para o que os estudantes poderiam fazer com tudo isso e defenderam a heterodoxia e o pluralismo na economia com base no fato de que muitos deles chegaram ao assunto por uma preocupação com questões econômicas específicas que variavam muito. Era preciso haver uma economia nas universidades que inspirasse os alunos, argumentou Wilde (WILDE, 2010). Os estudantes de economia também estavam fazendo as coisas com as próprias mãos. No outono de 2013, um grupo de estudantes de economia da Universidade de Manchester, que se autodenominam Post-Crash Economics Society, defendeu uma mudança no programa da economia para que as crises capitalistas pudessem ser exploradas. Eles também requeriram uma concepção mais ampla de educação econômica em seu departamento. O sucesso deste grupo de estudantes nisso foi notável e eles produziram um relatório em abril de 2014 traçando a trajetória do grupo, que contou com um *Prefácio* de Andrew Haldane, do Banco da Inglaterra.⁴⁰ Três estudantes do Post-Crash Economics Society argumentaram que deixar a economia para a teoria econômica dominante e seus teóricos significava que ela se tornaria uma forma de doutrinação pró-capitalista que é encoberta pela obscuridade, confusão matemática baseada em suposições fantasiosas e insustentáveis e um distanciamento da ideia de que a economia 'é para todos' como parte de uma democracia em funcionamento (EARLE, MORAN E WARD-PERKINS, 2017). Claro, ensinar sobre crises capitalistas não significa que elas sejam evitáveis.

Uma vez que a Teoria Clássica da Crise da Educação é abraçada, então os fenômenos do imperialismo da economia e da crise da economia entram em ação. Mas existem espectros piores. Uma delas é que a Teoria Clássica induz ao determinismo econômico: a ideia de que o que se passa no sistema educacional é determinado e, em última instância, alicerçado na economia. O efeito de transbordamento da teoria implica que a ação realmente importante que causa a crise da educação tem origem na economia. Modelos grosseiros de base / superestrutura na teoria Marxista podem ganhar vida. A ironia é que Madan Sarup advertiu contra permitir o determinismo econômico ao teorizar a educação via Marxismo em seu livro anterior *Marxismo e Educação* (SARUP, 1978).

A Teoria Clássica da Crise da Educação também abarca o que Sarup, escrevendo com Ian Hextall na mesma época em que produzia *Marxismo e Educação*, chama de teoria social burguesa (HEXTALL E SARUP, 1978). Isto envolve fragmentar o todo em partes – sistemas e subsistemas – e assim explicar como estes se relacionam. O pensamento social segue as mesmas linhas com suas disciplinas acadêmicas fragmentadas (sociologia, política, etc.), que por sua vez, são divididas em subdisciplinas e uma infinidade de especialidades e micro especialidades. As concepções de totalidade social e de todo social se perdem no processo. Ao separar “economia” e “educação”. A Teoria Clássica da Educação segue tal fragmentação. Mas isso não tem apenas consequências terríveis para a teoria social em termos de criar um terreno fecundo para o determinismo; também tem implicações para o controle de classe. Como Holloway aponta, no pensamento social burguês: “Divisão, dividir e regra, fragmentação é o princípio da abstração teórica na teoria burguesa, uma vez que constitui suas distintas disciplinas de ciência política, economia, sociologia, direito, ciência da computação, etc. a fim de compreender a sociedade (HOLLOWAY, 1992, p. 155).

⁴⁰ Post-Crash Economics Society, 2014.

The fragmentation inscribed within bourgeois social thought makes for difficulties in establishing the real connections between social phenomena in capitalist society as these are obscured by theoretical, academic and professional division. The Classical Theory of Education Crisis is an instance of this.

The fragmentation of bourgeois thought also travels smoothly with structuralism whereby functionalism can easily ride in the slipstream. Once the social totality is split into systems and subsystems the theorist has the problem of saying how these relate to each other. Functionalist theory is one solution to this problem, and Left functionalism has bedevilled Marxist thought on education for many years: an outlook that Liston problematized for Marxist educational theory and critiqued long ago (Liston, 1988). Again, Sarup criticized functionalism's entrance into Marxist work on education in his *Marxism and Education* book of 1978. Hextall and Sarup also noted that: "Functionalists analyse social life in terms of discrete, isolatable entities such as the cultural system, the social system and its various sub-systems" (HEXTALL AND SARUP, 1978, p. 153).

Yet Sarup seemed to be doing this in *Education, State and Capital* in 1982, and, note Hextall and Sarup:

It is not surprising that this process of abstraction and reification leads to an emphasis on system stability rather than social change (HEXTALL AND SARUP, 1978, p. 153).

Thus, it might be concluded that such a theoretical perspective would be a liability when exploring *crises*, instability and fragility in capitalist society. But there is worse: reductionism.

The Classical Theory also involves a form of reductionism: all 'education' crises are at heart 'economic' crises. The former can be *explained* by the latter. Reductionism is a typical anti-Marxist jibe from those claiming to be asserting a more 'complex' view of society and social theory. Such reductionism undervalues (practically and theoretically) education, the work of teachers and the 'relative autonomy' of school life.⁴¹ But reductionism is only possible when the type of structuralist theory operationalised by Sarup is the starting point. For Sarup, there are 'distinct' sub-systems within society: the 'economic' and 'education', and there are distinct 'economic' and 'education' phenomena. Finally, the 'economic' and 'education' react with each other through a philosophy of external relations: they are separate 'systems' within the social whole (which is comprised of various systems as structural parts – education, economy, polity, etc.). These systems are, in turn, composed of sub-systems and smaller 'parts' (e.g. institutions and roles). All this takes place in *Education, State and Capital*, despite Sarup's own warnings against 'Left functionalism' and reductionism in Marxist educational theory (SARUP, 1982, p. 28) and his earlier finger-wagging at such possibilities (in Sarup, 1978).⁴²

Backtracking to Roitman, The Classical Theory of Education Crisis forecloses on certain possibilities, one of these being that education crises might start off in what is considered to be "education" (Roitman, 2014). It rules out quintessentially education crises as crises *of* education itself, as opposed to crises *in* education – crises that have their origins outside of educational institutions and processes.

⁴¹ After Althusser, 1971.

⁴² Contrarily, Sarup seems to be following a philosophy of external relations in his 1982 book. Paula Allman, 2007, pp. 7-8; and 2010, pp. 33-53, provides a concise and clear outline of the differences between a philosophy of external relations and, following Marx and the work of Bertell Ollman of 1976 and 1993, a philosophy of *internal* relations.

A fragmentação inscrita no pensamento social burguês cria dificuldades em estabelecer as conexões reais entre os fenômenos sociais na sociedade capitalista, visto que estes são obscurecidos pela divisão teórica, acadêmica e profissional. A Teoria Clássica da Crise da Educação é um exemplo disso.

A fragmentação do pensamento burguês também viaja suavemente com o estruturalismo, pelo qual o funcionalismo pode facilmente navegar na correnteza. Uma vez que a totalidade é repartida em sistemas e subsistemas, cabe ao teórico dizer como estes se relacionam entre si. A teoria funcionalista é uma solução para este problema, e o funcionalismo de esquerda tem atormentado o pensamento Marxista sobre a educação por muitos anos: uma perspectiva que Liston problematizou para a teoria educacional marxista e criticou há muito tempo (Liston, 1988). Mais uma vez, Sarup criticou a entrada do funcionalismo no trabalho Marxista sobre educação em seu livro *Marxismo e Educação* de 1978. Hextall e Sarup também observaram que: “Os funcionalistas analisam a vida social em termos de entidades discretas e isoladas, como o sistema cultural, o sistema social e seus vários subsistemas” (HEXTALL E SARUP, 1978, p. 153).

Ainda Sarup parecia fazer isto em: *Educação, Estado e Capital* em 1982, e, observam Hextall e Sarup:

Não é surpreendente que este processo de abstração e reificação leve a uma ênfase na estabilidade do sistema ao invés da mudança social (HEXTALL E SARUP, 1978, p. 153).

Desta forma, pode-se concluir que tal perspectiva teórica seria um risco ao explorar *crises*, instabilidade e fragilidade na sociedade capitalista. Mas há pior: o reducionismo.

A Teoria Clássica também envolve uma forma de reducionismo: todas as crises ‘educacionais’ são no fundo crises ‘econômicas’. O primeiro pode ser *explicado* pelo último. O reducionismo é uma piada antimarxista típica daqueles que reivindicam uma visão mais “complexa” da sociedade e da teoria social. Tal reducionismo subestima (prática e teoricamente) a educação, o trabalho dos professores e a ‘autonomia relativa’ da vida escolar.⁴³ Mas o reducionismo só é possível quando o tipo de teoria estruturalista operacionalizada por Sarup é o ponto de partida. Para Sarup, existem subsistemas ‘distintos’ dentro da sociedade: o ‘econômico’, a ‘educação’, e há fenômenos ‘econômicos’ e ‘educacionais’ distintos. Finalmente, o ‘econômico’ e a ‘educação’ reagem um com o outro através de uma filosofia de relações externas: eles são ‘sistemas’ separados dentro do todo social (que é composto de vários sistemas como partes estruturais - educação, economia, política, etc.). Esses sistemas são, por sua vez, compostos de subsistemas e ‘partes’ menores (ex: instituições e papéis). Tudo isso ocorre em *Educação, Estado e Capital*, apesar das próprias advertências de Sarup contra o ‘funcionalismo de Esquerda’ e o reducionismo na teoria educacional marxista (SARUP, 1982, p. 28) e seu apontamento precoce para tais possibilidades (em Sarup, 1978).⁴⁴

Voltando a Roitman, a Teoria Clássica da Crise da Educação exclui certas possibilidades, uma delas é que as crises educacionais podem começar no que é considerado “educação” (Roitman, 2014). Exclui essencialmente as crises educacionais como crises *da* própria educação, em oposição às crises *na* educação - crises que têm suas origens fora das instituições e processos educacionais.

⁴³ Depois Althusser, 1971.

⁴⁴ Ao contrário, Sarup parece seguir uma filosofia das relações externas em seu livro de 1982. Paula Allman, 2007, pp. 7-8; e 2010, pp. 33-53, fornece um esboço conciso e claro das diferenças entre uma filosofia das relações externas e, seguindo Marx e o trabalho de Bertell Ollman de 1976 e 1993, uma filosofia das relações *internas*.

Concluding this section, whilst the problems with The Classical Theory of Education Crisis after Sarup's *Education, State and Capital* are clear to see, nevertheless it has become the default theory for many education activists, researchers, theorists, media commentators and radical writers on education crisis. Its appeal is clear and blaming malfunctions in the capitalist economic system for the travails and tribulations of the education system and its institutions during and post-crisis, is easy to do. Furthermore, resisting education cuts occasioned by capitalist crisis and struggling against state restructurings of education that seek to strap education to capital accumulation is absolutely understandable and justified. Such resistance will continue.

CONCLUSION

Notwithstanding the flaws and shortcomings in The Classical Theory of Education Crisis its Marxist pedigree is nevertheless to be fêted. This is because Marxism is a theory of crisis: it is a theory that seeks out the weak links, fragilities in the rule of capital. John Holloway has argued that:

The concept of crisis is central to the Marxist analysis of capitalism. In crisis the impermanence of capitalism becomes clear, the inherent instability of capitalist domination: capital comes up against its limits. And it is on this inherent instability that the whole structure of Marxist thought is grounded: Marx's categories only make sense if capitalism is looked at from the point of view of its transcendence, as a historically specific form of social organisation (HOLLOWAY, 1987, p. 55).

Thus, Holloway establishes the significance of exploring the idea of crisis as it pertains to capitalist society: that is, the necessity to *transcend* capitalism – with its alienated labour, inequalities, constraints on what it is to be 'human', its crashing against the natural world with consequences for human survival, and so on. The idea of crisis generates hope of a better world, even as some outcomes of particular crises can cause human suffering (e.g. unemployment, poverty).

Without the idea of crisis, we have no foothold on the slippery terrain that is capitalism: either in terms of understanding it, or any likely progress in the project of moving beyond it. As Holloway notes: "If crisis is not at the core of capitalism, we would do better to all become well-integrated bourgeois and citizens and to cope with our frustrations in the privacy of our homes" (HOLLOWAY, 1987, p. 56).

Crisis, for Holloway, targets breakdown, deterioration, subversion, even *rupture* in social relations between labour and capital – to the detriment of capital, its health, accumulation, its expansion, or even existence. The capital relation is the relation between capital and labour, which is simultaneously the class relation. Human representatives of capital therefore, for the good of (or in extreme circumstances the survival of), the system, are faced with re-establishing capitalist domination: vanquishing labour insubordination to capital, typically leading to responses by the capitalist state as well as from other representatives of capital.

Marxism provides a way forward out of the labyrinth of capital, yielding hope. For Holloway:

Concluindo esta seção, embora os problemas com A Teoria Clássica da Crise da Educação após *Educação, Estado e Capital* de Sarup sejam claros, ela se tornou a teoria padrão para muitos ativistas, pesquisadores, teóricos, comentaristas da mídia e escritores radicais sobre crise educacional. Seu apelo é claro e culpar o mau funcionamento do sistema econômico capitalista pelas angústias e tribulações do sistema educacional e de suas instituições durante e após a crise é fácil de fazer. Além disso, é absolutamente compreensível e justificado resistir aos cortes na educação ocasionados pela crise capitalista e lutar contra as reestruturações da educação pelo estado que procuram amarrar a educação à acumulação de capital. Essa resistência vai continuar.

CONCLUSÃO

Apesar das falhas e deficiências da Teoria Clássica da Crise da Educação seu pedigree Marxista deve ser festejado. Isso porque o Marxismo é uma teoria da crise: é uma teoria que busca os elos fracos, as fragilidades no domínio do capital. John Holloway argumentou que:

O conceito de crise é central para a análise Marxista do capitalismo. Na crise a impermanência do capitalismo se torna clara, a instabilidade inerente à dominação capitalista: o capital esbarra em seus limites. E é nesta instabilidade inerente que toda a estrutura do pensamento Marxista se fundamenta: as categorias de Marx apenas fazem sentido se o capitalismo é visto a partir de sua transcendência, como uma forma historicamente específica de organização social (HOLLOWAY, 1987, p. 55).

Desta forma, Holloway estabelece a importância de explorar a ideia de crise no que diz respeito à sociedade capitalista: isto é, a necessidade de *transcender* o capitalismo - com seu trabalho alienado, desigualdades, restrições sobre o que é ser 'humano', seu colapso contra o mundo natural com consequências para a sobrevivência humana e assim por diante. A ideia de crise gera esperança de um mundo melhor, mesmo que alguns resultados de crises específicas possam causar sofrimento humano (ex: desemprego, pobreza).

Sem a ideia de crise, não temos nenhum ponto de apoio no terreno escorregadio que é o capitalismo: seja em termos de entendê-lo, seja em qualquer progresso provável no projeto de ir além dele. Como Holloway observa: "Se a crise não está no cerne do capitalismo, faríamos melhor se todos se tornassem burgueses e cidadãos bem integrados e para lidar com nossas frustrações na privacidade de nossas casas" (HOLLOWAY, 1987, p. 56).

A crise, para Holloway, visa o colapso, a deterioração, a subversão e até mesmo a *ruptura* nas relações sociais entre trabalho e capital - em detrimento do capital, sua saúde, acumulação, sua expansão ou mesmo existência. A relação do capital é a relação entre capital e trabalho, que é simultaneamente a relação de classes. Os representantes do capital, portanto, para o bem (ou em circunstâncias extremas da sobrevivência) do sistema, são confrontados com o restabelecimento da dominação capitalista: vencendo a insubordinação do trabalho ao capital, normalmente levando as respostas do estado capitalista, bem como de outros representantes do capital.

O Marxismo provê um caminho para sair do labirinto do capital, gerando esperança. Para Holloway:

The point of Marxist theory is to understand that there can be a way forward, that the system of oppression is unstable, that it is full of contradictions ... The instability of capitalism is nothing but the expression of our power, albeit an expression which we often do not recognise as such. Marxism, in other words, is the theory of working class power, a theory to help us recognise and increase our power (Holloway, 1990, p. 52).

Thus: capitalist crisis, instability and contradictions are pushed to the fore in Marxist theory. This is important as capitalism can appear to be hooked into eternity, very resilient and its weaknesses hard to expose. Its oppressiveness need not smother our hope, for: “So often Marxism is presented simply as a theory of capitalist oppression, when in fact it is a theory of the *fragility* of that oppression” (emphasis added) (HOLLOWAY, 1993, p. 19.)

The fragility of capitalist oppression is central to Marxist theory, for, according to Holloway:

... while the other theories [e.g. feminism and Green theory] are theories of social domination or oppression, Marxism takes that oppression as its starting point. The question of Marxism is not: ‘how do we understand social oppression?’, but: ‘given that we live in an oppressive society, how can we understand the fragility of that oppression?’ (Holloway, 1994, p. 39).

Furthermore, argues Holloway, Marxism does not provide a theory of crisis, as: “...Marxism does not *have* a theory of crisis because it *is* a theory of crisis, a theory of the crisis, the rupture, the fragility of capitalism” (original emphases) (Holloway, 1994, pp. 39-40).

And therefore: “... Marxism retains its relevance as the most powerful theory-against-society that exists, the most powerful theory of the negation of capitalism that we have” (HOLLOWAY, 1995, p. 157).

Moving forward 20 years, and coming full circle, Holloway re-emphasises these points:

What we are really looking for is hope, for cracks [in capitalism], and trying to think about the world from the standpoint of its fragility. This means trying to understand domination as a system of domination in crisis. That is the importance of Marxism. (emphases added) (Holloway, in Holloway and Jeffries, 2015, p. 102).

And this grounds a final criticism of The Classical Theory of Education Crisis: it never indicates how education crises constitute *crises for capital*. Indeed, through restructuring education, capital’s problems are eased via a more capital-friendly education and training system.

The article by Simon Frith referred to earlier pointed towards how developments in education could create a crisis for capital, although he was not explicit on this score (FRITH, 1980). The social production of labour power in capitalism through education and training could exhibit signs of crisis for capital if young people were perceived to be insufficiently subordinated to its rule in terms of the labour-power attributes (including work and social attitudes) they were deemed to possess when entering capitalist work. In this way, what happens in education could constitute a crisis for capital: labour-power, as the unique, value-forming commodity in the capitalist social universe might be at risk through its owners’ (labourers) reluctance to transform their labour-powers into labour in the labour process. This is one possible path of future research regarding education crisis, and seems to be the most powerful, hopeful and interesting alternative to the Classical Theory.

...enquanto outras teorias [ex; feminismo e teoria Verde] são teorias da dominação social ou opressão, o Marxismo toma a opressão como ponto de partida. A questão do Marxismo não é: 'como nós entendemos a opressão social?', mas 'dado que nós vivemos em uma sociedade opressora, como podemos entender a fragilidade desta opressão?' (Holloway, 1994, p. 39).

Além disso, Holloway argumenta, o Marxismo não fornece uma teoria da crise, pois: "...o marxismo não *possui* uma teoria da crise pois ele *é* uma teoria da crise, uma teoria da crise, da ruptura, da fragilidade do capitalismo" (grifo do autor) (Holloway, 1994, p. 39-40).

E, portanto: "... o Marxismo mantém sua relevância como a mais poderosa teoria-contra-sociedade que existe, a mais poderosa teoria da negação do capitalismo que temos" (HOLLOWAY, 1995, p. 157).

Avançando 20 anos, e fechando o círculo, Holloway enfatiza novamente estes pontos:

O que procuramos mesmo é a esperança, por fissuras [no capitalismo] e tentar pensar o mundo a partir da sua fragilidade. Isso significa tentar entender a dominação como um sistema de dominação em crise. Essa é a importância do Marxismo. (grifo nosso) (Holloway, in Holloway E Jeffries, 2015, p. 102).

E isso fundamenta uma crítica final à Teoria Clássica da Crise da Educação: ela nunca indica como as crises da educação constituem *crises* para o *capital*. Na verdade, por meio da reestruturação da educação, os problemas do capital são amenizados por meio de um sistema de educação e treinamento mais amigável ao capital.

O artigo de Simon Frith referido anteriormente apontou para como os desenvolvimentos na educação podem criar uma crise para o capital, embora ele não tenha sido explícito a esse respeito (FRITH, 1980). A produção social da força de trabalho no capitalismo por meio da educação e treinamento poderia exibir sinais de crise para o capital se os jovens fossem percebidos como insuficientemente subordinados a suas regras em termos dos atributos da força de trabalho (incluindo atitudes de trabalho e sociais) que eles deveriam possuir ao entrar no trabalho capitalista. Desse modo, o que acontece na educação pode constituir uma crise para o capital: a força de trabalho, como mercadoria única e formadora de valor no universo social capitalista, pode estar em risco devido à relutância de seus proprietários' (trabalhadores) em transformar suas forças de trabalho em trabalho no processo de trabalho. Esse é um caminho possível para pesquisas futuras a respeito da crise educacional e parece ser a alternativa mais poderosa, esperançosa e interessante à Teoria Clássica.

There are also possibilities regarding the critique of developments that appear to threaten the integrity of education itself. For example, Joel Spring pointed towards the commodification, capitalisation and marketisation of education (Spring, 2015). These processes, together with human capital theory as the basis for education and training policy, constitute the *economisation* of education for Spring: the subordination of education and training systems, educational theory and philosophy, and education policy and practice to the requirements of capital accumulation. In the UK context, the notion of ‘employability’, so central to higher education policy making, could also be thrown into the mix. Spring also indicates the various measures (e.g. comparative international test scores) underpinning the relative quality of education commodities and the ideological and strategic roles they play in enforcing and consolidating educational economisation and the crass vocationalisation of education that flow in its wake. Of course, Marxist analysis could be applied to these developments, though Spring does not take that route for critique. But it could be argued that this project would provide only a critical analysis of surface phenomena, and fail to get to the root, to be radical, regarding the critique of these aspects.

Another possibility for further research would be to explore *autogenous* theories of education crisis. Such theories start out from notions of education itself (as opposed to any economic crisis), and then show how these conceptions of education are threatened by real education policies and economic and social developments. Thus: autogenous, self-generated theories of education crisis are theories *of* education crisis, rather than denoting crises *in* education that have their origins within the economy (as with the Classical Theory). This possibility was pursued in “deleted for anonymity”.⁴⁵

Finally, this paper contains a significant lacuna that requires attention in future work. There is a need to bring forward the analysis of the Classical Theory from the Neoliberal Recession of the early 1980s to the present day, and, in particular, to show how, in the Great Recession of recent times and thereafter, the Classical Theory was the default and largely unrecognised theory of education crisis.

⁴⁵ ‘Deleted for anonymity’.

Existem também possibilidades quanto à crítica de desenvolvimentos que parecem ameaçar a integridade da própria educação. Por exemplo, Joel Spring apontou para a mercantilização, capitalização e mercantilização da educação (Spring, 2015). Esses processos, juntamente com a teoria do capital humano como base para a política de educação e formação, constituem a “*economização*” da educação para Spring: a subordinação dos sistemas de educação e de formação, teoria e filosofia educacionais, e políticas e práticas educacionais aos requisitos de acumulação de capital. No contexto do Reino Unido, a noção de ‘empregabilidade’, tão central para a formulação de políticas de ensino superior, também poderia ser incluída na mistura. Spring também indica as várias medidas (ex: pontuações comparativas de testes internacionais) que sustentam a qualidade relativa dos produtos de educação e os papéis ideológicos e estratégicos que eles desempenham na imposição e consolidação da *economização* educacional e a grosseira vocacionalização da educação que flui em seu rastro. Claro, a análise marxista poderia ser aplicada a esses desenvolvimentos, embora Spring não tome esse caminho para a crítica. Mas pode-se argumentar que esse projeto forneceria apenas uma análise crítica dos fenômenos superficiais, e deixaria de ir à raiz, de ser radical, no que diz respeito à crítica desses aspectos.

Outra possibilidade para pesquisas futuras seria explorar teorias *autógenas* de crise educacional. Essas teorias partem de noções da própria educação (em oposição a qualquer crise econômica) e, em seguida, mostram como essas concepções de educação são ameaçadas por políticas educacionais reais e desenvolvimentos econômicos e sociais. Assim: teorias autógenas e autogeradas da crise educacional são teorias *da* crise educacional, ao invés de denotar crises *na* educação que têm suas origens na economia (como com a Teoria Clássica). Esta possibilidade foi perseguida em “excluído por anonimato”.⁴⁶

Finalmente, este artigo contém uma lacuna significativa que requer atenção em trabalhos futuros. É necessário apresentar a análise da Teoria Clássica desde a Recessão Neoliberal do início dos anos 1980 até os dias atuais e, em particular, mostrar como, na Grande Recessão dos tempos recentes e posteriormente, a Teoria Clássica foi a referência teórica padrão da educação e amplamente não reconhecida crise educacional.

REFERÊNCIAS

AKAT, Asaf. On economics and social sciences: An agenda for dialogue. **Philosophy and Social Criticism**, 39.4-5 (2013): p. 385-394.

ALLAIS, Stephanie. Economics imperialism, education policy and educational theory. **Journal of Education Policy**, 27.2 (2012): p. 253-274.

ALLMAN, Paula. **On Marx: An Introduction to the Revolutionary Intellect of Karl Marx**. Rotterdam: Sense Publishers, 2007.

ALLMAN, Paula. **Critical Education Against Global Capitalism: Karl Marx and Revolutionary Critical Education**. Rotterdam: Sense Publishers, 2010.

ALTHUSSER, Louis. Ideology and Ideological State Apparatuses (Notes towards an Investigation). **Lenin and Philosophy – and Other Essays**. Ed. Louis Althusser, Trans. Ben Brewster. New York & London: Monthly Review Press, 1971. 127-186.

⁴⁶ ‘Excluído por anonimato’.

- ARJOON, Surendra. Narcissistic Behaviour and the Economy: The Role of Virtues. **Journal of Markets & Morality** 13.1 (2010): 59-82.
- BECKER, Gary S. **The Economic Approach to Human Behaviour**. Chicago: University of Chicago Press, 1976.
- BONEFELD, Werner. Letter to the Editor: On Economic Sociology and the Critique of Society. **Journal of Economics and Political Economy** 2.S1 (2015): 149-153.
- BOYER, Robert. The Present Crisis: A Trump for a Renewed Political Economy. **Review of Political Economy** 25.1 (2013): 1-38.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. For a heterodox mainstream economics: an academic manifesto. **Journal of Post Keynesian Economics** 35.1 (2012): 3-20.
- BROWN, Andrew, and David Spencer. Understanding the Global Financial Crisis: Sociology, Political Economy and Heterodox Economics. **Sociology** 48.5 (2014): 938-953.
- BUCKLEY, Kevin. **Summary of Findings to Date – From Interviewing Personnel Managers**. Unpublished Paper, Coventry City Centre Project. February, 1977.
- CABALLERO, Ricardo. Macroeconomics after the Crisis: Time to Deal with the Pretence-of-Knowledge Syndrome. **Journal of Economic Perspectives** 24.4 (2010): 85-102.
- CALLAGHAN, James. Towards a national debate. **Education** 22 October (1976): 332-333.
- CARPENTIER, Vincent. Public Expenditure on Education and Economic Growth in the UK, 1833-2000. **History of Education** 32.1 (2003): 1-15.
- CARPENTIER, Vincent. Funding in Higher Education and Economic Growth in France and the United Kingdom, 1921-2003. **Higher Education Management** 18.3 (2006a):1-26.
- CARPENTIER, Vincent. Public Expenditure on Education and Economic Growth in the USA in the Nineteenth and Twentieth Centuries on Comparative Perspective. **Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education** 42.6 (2006b): 683-706.
- CARPENTIER, Vincent. Viewpoint: The Credit Crunch and Education: An historical perspective from the Kondratiev Cycle. **London Review of Education** 7.2 (2009): 193-196.
- CCCS Education Group. **Unpopular Education: Schooling and social democracy in England since 1944**. Centre for Contemporary Cultural Studies. London: Hutchinson, 1981.
- CHERNAVSKY, Emilio. Crisis and Perplexity: The Economists in Face of the Rupture of the Pattern of Global Growth. **The Perspective of the World Review** 4.3 (2012): 45-72.
- CHUAH, Swee-Hoon. Anthropology and Economic Imperialism: The Battlefield of Culture. **Homo Oeconomicus** 23.3-4 (2006): 489-509.
- COLE, Mike; SKELTON, Bob (eds.). **Blind Alley: Youth in a Crisis of Capital**. Ormskirk: G.W & A. Hesketh, 1980a.
- COLE, Mike; SKELTON, Bob. Capital, the State and Youth. **Blind Alley: Youth in a Crisis of Capital**. Eds. Mike Cole and Bob Skelton. Ormskirk: G.W & A. Hesketh, 1980b. 7-23.
- DAVIS, John. 'Pluralism' In Economics? A Symposium. **Review of Political Economy** 26.4 (2014): 477-478.
- DESAI, Radhika; FREEMAN, Alan. Value and Crisis Theory in the 'Great Recession'. **Munich Personal RePEc Archive**, MPRA Paper No.48645, 2011. Posted July 2013, at: <http://mpa.ub.uni-muenchen.de/48645/> [Retrieved 23 January 2017].
- DUNN, Bill. Understanding Crises. **Progress in Political Economy**, 29 August 2014. <http://ppesydneynet/understanding-crises/> [Retrieved 22 January 2017].
- DUTT, Amitava. Macroeconomic Theory After the Crisis. **Review of Political Economics** 43.3 (2011): 310-316.
- EARLE, Joe.; MORAN Cahal; WARD-PERKINS, Zach. **The Econocracy: The Perils of leaving economics to the experts**. Manchester: Manchester University Press, 2017.

- ELLIOTT, Larry. Economic forecasts are hardwired to get things wrong. **The Guardian** 8 Jan. 2017. <https://www.theguardian.com/business/economics-blog/2017/jan/08/economic-forecasts-hardwired-get-things-wrong> [Retrieved 8 January 2017].
- ELLISON, Scott. Attack of the Cyborgs: Economic Imperialism and The Human Deficit in Educational Policy-Making. **Journal of Educational Controversy** 8.1 (2014): Article 7.
- FALGUERAS-SORAUREN, Ignacio. "The Convoluted Influence of Robbins's Thinking on the Emergence of *Economics Imperialism*. **Working Paper**, University of Malaga. January 2017. https://www.researchgate.net/publication/312320593_The_Convoluted_Influence_of_Robbins%27s_Thinking_on_the_Emergence_of_Economics_Imperialism [Retrieved 19 February 2017].
- FEIERSTEIN, Mitchell. Abolish central banks and slay the zombies. **London Evening Standard** 11 Jan. 2017: 32.
- FINE, Ben. Economics Imperialism and Intellectual Progress: The Present as History of Economic Thought? **History of Economics Review** 32.1 (2000): 10-36.
- FINN, Dan. **Notes on Skills, Training, Education and the Young Worker**, Unpublished Paper. Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham, 1978.
- FINN, Dan. Whose Needs? Schooling and the "Needs" of Industry. **Youth Unemployment and State Intervention**. Eds. Teresa Rees and Paul Atkinson. London: Routledge & Kegan Paul, 1982: 41-55.
- FINN, Dan.; GRANT, Neil; JOHNSON, Richard. Social Democracy, Education and the Crisis. Stencilled Occasional Paper, SP No.52. **Centre for Contemporary Cultural Studies**, University of Birmingham, 1977. <http://epapers.bham.ac.uk/1807/1/SOP52.pdf> [Retrieved 2 Jan 2017].
- FINN, Dan.; GRANT, Neil; JOHNSON, Richard. Social Democracy, Education and the Crisis. **On Ideology**. Eds. Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS Education Group). London: Hutchinson & Co. (Publishers) Ltd, 1978.
- FREY, Bruno; BENZ, Matthias. From imperialism to inspiration: a survey of economics and psychology. **The Elgar Companion to Economics and Philosophy**. Eds. John Davis, Alain Marcino and Jochen Runde. Cheltenham: Edward Elgar, 2004. 61-83.
- FRITH, Simon. Education and Industry. **Schooling & Culture** Issue 2, 197, p. 47-52.
- FRITH, Simon. Education, Training and the Labour Process. **Blind Alley: Youth in a Crisis of Capital**. Eds. Mike Cole and Bob Skelton. Ormskirk: G.W & A. Hesketh, 1980. 25-44.
- FRITH, Simon; BUCKLEY, Kevin. **City Centre Project: Research Team Report, 1975-76**. Unpublished Paper, Coventry City Centre Project, 10 November 1976.
- FRITH, Simon; BUCKLEY, Kevin. **Notes on Youth Unemployment in Coventry**, Unpublished Paper, University of Warwick, Coventry, 20 July 1978.
- GAMBLE, Andrew. **The Spectre at the Feast: Capitalist Crisis and the Politics of Recession**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.
- GAMBLE, Andrew. Introduction: After the Crash. **Journal of Education Policy** 25.6 (2010): 703-708.
- GEORGAKIS, Tziouanis; HADJIOANNOU, Christos. On the Criterion of Crisis; Or, on Diacrisis. A paper presented at **The 13th International Conference of the International Society for the Study of European Ideas**, Nicosia, University of Cyprus. 2-6 July, 2012.
- GILEAD, Tal. Economics Imperialism and the Role of Educational Philosophy. **Educational Philosophy and Theory** 47.7 (2015): 715-713.
- GREEN, Jeremy; HAY, Colin. Towards a New Political Economy of the Crisis: Getting What Went Wrong Right. **New Political Economy** 20.3 (2015): 331-341.
- GYFTOPOULOU, Stephania; PARASKEVOPOULOU, Asimina. Crisis ridden space, knowledge production and social struggles: The case of Athens, Encounters and Conflicts in the City Group. **UniConflicts: In spaces of crisis – Critical approaches in, against and beyond the University**. Eds. Encounters and Conflicts in the City Group. Thessaloniki, Greece. November 2016. <http://uniconflicts.files.wordpress.com/2016/11/uniconflicts.pdf> [Retrieved 28 December 2016].

- HEXTALL, Ian. Up against the wall: Restructuring State Education. **Blind Alley: Youth in a Crisis of Capital**. Eds. Mike Cole and Bob Skelton. Ormskirk: G.W & A. Hesketh, 1980.
- HEXTALL, Ian; SARUP, Madan. School Knowledge, Evaluation and Alienation. **Society, State and Schooling**. Eds. Michael Young and Geoff Whitty. Lewes: The Falmer Press, 1978. 151-171.
- HIPPOCRATES OF KOS. Epidemics, Book I and Book III. **Hippocratic Writings**. Ed. Geoffrey Lloyd, Trans. John Chadwick and William Mann. Harmondsworth: Penguin Classics, 1983.
- HOLLOWAY, John. A Note on Fordism and Neo-Fordism. **Common Sense: Journal of Edinburgh Conference of Socialist Economists** Issue 1 (1987): 52-59.
- HOLLOWAY, John.. The Politics of Debt. **Common Sense: Journal of Edinburgh Conference of Socialist Economists** Issue 9 (1990): 51-57.
- HOLLOWAY, John. Crisis, Fetishism, Class Composition. **Open Marxism – Volume II: Theory and Practice**. Eds. Werner Bonefeld, Richard Gunn and Kosmas Psychopedis. London: Pluto Press, 1992. 145-169.
- HOLLOWAY, John. The Freeing of Marx. **Common Sense: Journal of Edinburgh Conference of Socialist Economists** Issue 14 (1993): 17-21.
- HOLLOWAY, John. The Relevance of Marxism Today. **Common Sense: Journal of Edinburgh Conference of Socialist Economists** Issue 15 (1994): 38-42.
- HOLLOWAY, John. From Scream of Refusal to Scream of Power: The Centrality of Work. **Emancipating Marx: Open Marxism 3**. Eds. Werner Bonefeld, Richard Gunn, John Holloway, and Kosmas Psychopedis. London: Pluto Press, 1995. 155-181.
- HOLLOWAY, John; JEFFRIES, Fiona. We Are the Fragility of the System. *John Holloway interviewed by Fiona Jeffries*. **Nothing to Lose But Our Fear**. Ed. Fiona Jeffries. London: Zed Books, 2015. 95-116.
- INMAN, Phillip. Economics in crisis, admits Bank expert. **The Guardian** 6 Jan. 2017: 1 and 4.
- KLIMAN, Andrew. **The Failure of Capitalist Production: Underlying Causes of the Great Recession**. London: Pluto Press, 2012.
- KOSELLECK, Reinhart. Crisis. Trans. Michaela Richter. **Journal of the History of Ideas** 67.2 (2006): 357-400.
- KRUGMAN, Paul. The Profession and the Crisis. **Eastern Economic Journal** 37.3 (2011): 307-312.
- KUORIKOSKI, Jaakko; LEHTINEN, Aki. Economics Imperialism and Solution Concepts in Political Science. **Philosophy of the Social Sciences** 40.3 (2010): 347-374.
- LAZEAR, Edward. **Economic Imperialism**, National Bureau of Economic Research, Working Paper Series, Working Paper 7300, 1999. <http://www.nber.org/papers/w7300.pdf> [Retrieved 23 Jan 2017].
- LISTON, Daniel. **Capitalist Schools: Explanation and Ethics in Radical Studies of Schooling**. New York and London: Routledge, 1988.
- MÄKI, Uskali. Economics Imperialism: Concept and Constraints. **Philosophy of the Social Sciences** 39.3 (2009): 351-380.
- MARTIN, Randy. Crisis Talk: Finance Under Scrutiny. **Contexts** 11.1 (2012): 76-77.
- MENNELL, Stephen. What economists forgot (and what Wall Street and the City never learned): A sociological perspective on the crisis in economics. **History of the Human Sciences** 27.3 (2014): 20-37.
- OLLMAN, Bertell. **Alienation: Marx's conception of man in capitalist society**. Second Edition, Cambridge: Cambridge University Press, 1976.
- OLLMAN, Bertell. **Dialectical Investigations**. London: Routledge, 1993.
- PETERS, Michael. **Education, Science and Knowledge Capitalism: Creativity and the Promise of Openness**. New York: Peter Lang, 2013.
- ROITMAN, Janet. **Anti-Crisis**. Durham & London: Duke University Press, 2014.
- ROTHSCHILD, Kurt. Economic Imperialism. **Analyse & Kritik** 30.2 (2008): 723-733.

- SARUP, Madan. **Marxism and Education**. London: Routledge & Kegan Paul, 1978.
- SARUP, Madan. **Education, State and Crisis: A Marxist Perspective**. London: Routledge & Kegan Paul, 1982.
- SIMON, Brian. Marx and the Crisis in Education. **Marxism Today** July (1977a): 193-205.
- SIMON, Brian. Education and Social Change: A Marxist Perspective. **Marxism Today** February (1977b): 36-44.
- SIMON, Brian. Problems in contemporary educational theory: a Marxist approach. **Standards, Schooling and Education**. Eds. Alex Finch and Peter Scrimshaw. Sevenoaks: Hodder and Stoughton, 1980a.
- SIMON, Brian. Education and the Right Offensive. **Marxism Today** February (1980b): 7-13.
- SIMON, Brian. Breaking School Rules. **Marxism Today** September (1984): 19-25.
- SIMON, Brian. Lessons in Elitism. **Marxism Today** September (1987): 12-17.
- SKLANSKY, Jeffrey. Marxism in the Age of Financial Crises: Why Conventional Economics Can't Explain the Great Recession. **New Labor Forum** 21.3 (2012): 49-56.
- SPRING, Joel. **Economization of Education: Human Capital, Global Corporations, Skills-Based Schooling**. New York & London: Routledge, 2015.
- WALBY, Sylvia. **Crisis**. Cambridge: Polity Press, 2015.
- WILDE, Keith. Baboons in Pinstripes: The Inevitable Target of an "Appropriate" Economics. **World Future Review** 2.3 (2010): 24-40.

Data da submissão: 12/12/2020

Data da aprovação: 14/12/2020