

DHYOVANA GUERRA

**CAPITAL HUMANO CONFIGURADO NA CRIANÇA: PROJETO DE
FORMAÇÃO DO BANCO MUNDIAL PARA A INFÂNCIA DA PERIFERIA DO
CAPITALISMO**

CASCAVEL – PR

2024



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE DOUTORADO/ PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO

DHYOVANA GUERRA

**CAPITAL HUMANO CONFIGURADO NA CRIANÇA: PROJETO DE
FORMAÇÃO DO BANCO MUNDIAL PARA A INFÂNCIA DA PERIFERIA DO
CAPITALISMO**

**CASCAVEL – PR
2024**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE DOUTORADO/ PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO**

DHYOVANA GUERRA

**CAPITAL HUMANO CONFIGURADO NA CRIANÇA: PROJETO DE
FORMAÇÃO DO BANCO MUNDIAL PARA A INFÂNCIA DA PERIFERIA DO
CAPITALISMO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – *Campus* de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador(a): Profa. Dra. Ireni Marilene Zago Figueiredo.

Coorientador(a): Profa. Dra. Simone Sandri

**CASCADEL – PR
2024**

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Guerra, Dhyovana

Capital Humano Configurado na Criança: projeto de formação do Banco Mundial para a infância da periferia do capitalismo / Dhyovana Guerra; orientadora Ireni Marilene Zago Figueiredo; coorientadora Simone Sandri. -- Cascavel, 2024. 210 p.

Tese (Doutorado Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Educação Básica. 2. Capital humano configurado na criança. 3. Teoria do capital humano. 4. Banco Mundial. I. Figueiredo, Ireni Marilene Zago, orient. II. Sandri, Simone, coorient. III. Título.



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



DHYOVANA GUERRA

Capital humano configurado na criança: projeto de formação do Banco Mundial para infância da periferia do capitalismo

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa Educação, políticas sociais e estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Ireni Marilene Zago Figueiredo

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente

gov.br

MARIA ABADIA DA SILVA

Data: 21/08/2024 08:08:52-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Maria Abadia da Silva

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)

Isaura Monica Souza Zanardini

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Fernanda Aparecida Meghioratti

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Eduarda Maria Schneider

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

Cascavel, 14 de agosto de 2024

DEDICATÓRIA

À *Coeta*;
À minha família;

AGRADECIMENTOS

Nos agradecimentos enfrento o perigo de pecar pelo excesso de menções, ou pela indelicadeza de não mencionar a todos devidamente. Mas como todo o processo de escrita é um arriscar constante, assumo esse risco, principalmente por ter realizado parte do doutoramento no período da pandemia de *Covid-19* e ter me despedido fisicamente de pessoas muito especiais. Por isso, aqui quero expressar meus sinceros agradecimentos:

Às minhas orientadoras, Dra. Ireni e Dra. Simone, pela amizade, sensibilidade e compreensão; por me orientarem de forma responsável, comprometida e rigorosa. Tenho muito orgulho de ser orientanda de vocês.

À banca examinadora, de qualificação e defesa, Dra. Monica, Dra. Fernanda, Dra. Eduarda e Dra. Maria, pela leitura atenta e importantes contribuições para o aprimoramento deste texto.

À Silvia, pelo exímio trabalho na secretaria do programa e aos professores do PPGE, que não mediram esforços para que o programa conseguisse a aprovação do curso de Doutorado, do qual tive a honra de fazer parte da primeira turma.

À prof. Dra. Eveline, primeira orientadora de Iniciação Científica, por me ensinar tanto e despertar meu “faro de pesquisadora”.

Aos pesquisadores do GEPPE (Unioeste), pela convivência, pelas reflexões e contribuições em todo meu processo formativo. Aos pesquisadores do GEPPEVI (UFAM), pelo acolhimento caloroso e pelas novas oportunidades que enriqueceram minha formação intelectual e humana.

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná, universidade pública, gratuita e de qualidade, que me viu “nascer e crescer” como pesquisadora.

Aos meus pais Ilizeu e Nilce pelo apoio material e afetivo, por não medirem esforços para que eu pudesse estudar; e a minha irmã Fernanda pela companhia, apoio e incentivo de sempre. Os fins de semana com vocês foram combustível para continuar a jornada.

Ao Chrystian Haerter, meu companheiro de vida, agradeço pelo incentivo e apoio incondicional, pela paciência e compreensão. Também agradeço aos meus sogros Marlene e Ivo, por me acolherem na família.

À minha amiga Amanda, por ser e estar presente sempre; e à minha amiga Jaqueline, pela parceria e bondade.

Às amigas de zumba, pois “quem dança os males espanta”! Mulheres que com alegria e alto-astral contagiantes deixam meus dias mais leves e alegres.

Ao Matheus e à Caroline, que com amor cuidam da minha saúde mental.

Aos meus professores da Educação Básica na Escola Rural Municipal Santo Antônio e Escola Estadual Nossa Senhora da Salete – Sertãozinho – Campo Bonito – PR; e Colégio Estadual José Bonifácio – Campo Bonito – PR.

Por fim, mas não menos importante, agradeço àqueles que não nomeei, mas que cruzaram meu caminho em algum momento nesses quatro anos e deixaram um pouco de si, levando um pouco de mim; aos manauaras que me acolheram calorosamente enquanto eu acompanhava meu marido nas suas pesquisas pelas águas da Amazônia; aos que me colocaram em orações, que mandaram mensagens carinhosas e me ajudaram a distrair a mente cansada; aos que elogiaram meu desempenho, fizeram sugestões, me mostraram outras possibilidades; aos que produziram trabalhos acadêmicos em parceria comigo; aos que me convidaram para participar de atividades que enriqueceram meu currículo e que confiaram no meu trabalho; aos que fizeram parte dos meus dias e noites de estudo; aos que mesmo sem compreender o árduo percurso de cursar um Doutorado, não cobraram mais do que eu podia oferecer; e aos que não fugiram frente aos desafios de conviver com uma “fazedora de tese”.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

EPÍGRAFE

A época da tese é campo fértil para a proliferação de esquisitices e estranhezas. As pessoas que nos rodeiam nos olham com compreensão, apreensão, uma pitada de malícia e um tanto de generosidade: “tá fazendo tese”. Em certos casos até dá para ouvir um sussurro que acrescenta: “coitado”. Existe uma enorme cumplicidade entre os fazedores de tese, como se todos tivessem compartilhado de um momento que só é compreensível para quem já nadou nessas águas. Tentar explicar o que é estar fazendo tese para quem ainda não se aventurou por esse caminho é tarefa de fazer o próprio Jó perder a paciência. [...] É como se cada tese deixasse uma marca na alma do seu autor que só pudesse ser decifrada por alguém que tivesse uma parecida. É absolutamente irrelevante que eu tenha feito a minha tese sobre aviões e o outro sobre fermentação do vinho. Nós nos entendemos por que não é o conteúdo que irmana e, sim, o processo vivido. Mas que raio de processo é esse? Uma tese, como todo ato criador, exige – além de conhecimento gerais e específicos – uma enorme paciência e disponibilidade psicológica para expor-se, errar, ousar, experimentar, recomeçar, modificar, observar. [...] passamos por momentos de grande indulgência ou de extrema severidade em relação a nós mesmos.

(Freitas, 2002, orelha do livro)

GUERRA, Dhyovana. **Capital Humano Configurado na Criança**: projeto de formação do Banco Mundial para a infância da periferia do capitalismo. 2024. 210 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2024.

RESUMO

Esta tese integra a linha de pesquisa Educação, Políticas Sociais e Estado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, *Campus* de Cascavel. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, e a análise das fontes está fundamentada na perspectiva do Materialismo histórico-dialético. Os documentos compõem nossas fontes primárias e foram coletados no site do Banco Mundial e na página do Projeto de Capital Humano (PCH). A pesquisa bibliográfica compôs nossas fontes secundárias e foi realizada no Portal de Periódicos da Capes e no Scielo, resultando em livros, dissertações, teses e artigos. O problema de pesquisa desta tese é a pergunta: como se expressa e se materializa o atual projeto de formação de capital humano proposto pelo Banco Mundial? Para responder ao problema elencamos quatro objetivos específicos: a) Identificar os fundamentos socioeconômicos e teórico-ideológicos utilizados pelo Banco Mundial para justificar a necessidade da formação do capital humano; b) Compreender como se constrói no campo socioeconômico e teórico-ideológico a necessidade de formação de capital humano; c) Compreender como se constrói no campo socioeconômico e teórico-ideológico a justificativa para a existência da pobreza; d) Analisar como se expressa e se materializa o projeto de formação de capital humano proposto pelo Banco Mundial. Como resultado, defendemos que o projeto de formação de capital humano, proposto pelo Banco Mundial, se expressa na preocupação com a educação das crianças pobres dos países periféricos do capitalismo e se materializa por meio das ações do Projeto de Capital Humano (PCH), sustentado por um consenso educativo em torno de quatro dimensões: pobreza, educação, saúde e trabalho. Os fundamentos socioeconômicos e teórico-ideológicos deste consenso educativo estão no cerne do pensamento conservador, desenvolvido no percurso histórico do capital, o qual lançam mão de arcabouço conceitual bem elaborado, presente na teoria do capital humano e na ideologia do darwinismo social, por exemplo. A categoria socioeconômica e teórico-ideológica que emerge do nosso estudo e que expressa a cerne desse projeto de formação é o Capital Humano Configurado na Criança, que na sua essência significa produzir e reproduzir formação humana, desde a infância, formando um novo perfil de capital humano nos países periféricos do capitalismo, com o objetivo de explorar essa mão de obra em momento mais oportuno, na vida adulta.

Palavras-chave: Educação básica; Capital humano configurado na criança; Banco Mundial; Teoria do capital humano.

GUERRA, Dhyovana. **Human Capital Configured in the Child: The World Bank's training project for children on the periphery of capitalism.** 2024. 210 f. Thesis (PhD Education). Graduate Program in Education. Area of concentration: Education, Line of Research: Education, Social Policies and the State, State University of Western Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2024.

ABSTRACT

This thesis is part of the research line Education, Social Policies and the State, of the Graduate Program in Education at the State University of Western Paraná (Unioeste), Cascavel. It is a bibliographic and documentary research, with a qualitative approach, and the analysis of the sources is based on the perspective of historical-dialectical materialism. The documents make up our primary sources and were collected from the World Bank website and the Human Capital Project (HCP) page. The bibliographic research constitutes our secondary sources and was conducted on the Capes Periodicals Portal and Scielo, resulting in books, dissertations, theses and articles. The research problem of this thesis is the following question: how is the current human capital formation project proposed by the World Bank expressed and materialized? To answer this question, we outlined four specific objectives: a) Identify the socioeconomic and theoretical-ideological foundations used by the World Bank to justify the need for human capital formation; b) Understand how the need for human capital formation is constructed in the socioeconomic and theoretical-ideological field; c) Comprehend how the justification for the existence of poverty is constructed in the socioeconomic and theoretical-ideological fields; d) Analyze how the human capital formation project proposed by the World Bank is expressed and materialized. As a result, we argue that the human capital formation project proposed by the World Bank is expressed in the concern for the education of poor children in the peripheral countries of capitalism and has materialized through the actions of the Human Capital Project (HCP), supported by an educational consensus around four dimensions: poverty, education, health and work. The socioeconomic and theoretical-ideological foundations of this educational consensus lie at the core of conservative thought, developed throughout the historical course of capital, which makes use of a well-elaborated conceptual framework, present in the theory of human capital and in the ideology of social Darwinism, for example. The socioeconomic and theoretical-ideological category that emerges from our study, and that expresses the core of this training project, is the Human Capital Configured in the Child, which, in essence, means producing and reproducing human formation from childhood, shaping a new profile of human capital in the peripheral countries of capitalism, with the objective of exploiting this labor force at a more opportune moment in adulthood.

Keywords: Elementary education; Human capital configured in the child; World Bank; Human capital theory.

LISTA DE IMAGENS

| Imagem | Título | Pág. |
|---------------|--|-------------|
| 1 | Síntese das quatro dimensões articuladas para construção do consenso educativo sobre a formação do Capital Humano Configurado na Criança | 69 |
| 2 | Argumentos que ajudam a construir o consenso educativo | 79 |
| 3 | Etapas e componentes do Projeto de Capital Humano (PCH) | 136 |
| 4 | Fontes de dados para a determinação do Índice de Capital Humano (ICH) | 139 |
| 5 | Mapa dos países participantes do Projeto de Capital Humano em 2019 | 171 |
| 6 | Mapa dos países participantes do Projeto de Capital Humano em 2024 | 171 |
| 7 | Síntese das determinações do Capital Humano Configurado na Criança | 176 |

LISTA DE QUADROS

| Quadro | Título | Pág. |
|---------------|--|-------------|
| 1 | Índice de Capital Humano e seus componentes em seis países | 142 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| Sigla | significado |
|--------------|--|
| AERC | Consórcio Africano de Pesquisa Econômica |
| AID | Agência Internacional de Desenvolvimento |
| AMGI | Agência Multilateral de Garantia de Investimentos |
| ASPIRE | Atlas de Proteção Social: Indicadores de Resiliência e Equidade |
| BIRD | Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CDC | Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças |
| CFI | Corporação Financeira Internacional |
| CIRCI | Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos |
| CME | <i>Child Mortality Estimates</i> |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EUA | Estado Unidos da América |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| G7 | Grupo dos Sete |
| GBD | <i>Projecto Global Burden of Disease</i> |
| GEPPES | Grupo de Estudo e Pesquisas em Política Educacional e Social |
| ICH | Índice de Capital Humano |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IGME | Grupo Interinstitucional das Nações Unidas para a Estimativa da Mortalidade Infantil |
| IHME | <i>Institute of Health Metrics and Evaluation</i> |
| LLECE | Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação |
| MELQO | Iniciativa de Medição da Qualidade e Resultados da Aprendizagem Precoce |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| ODM | Objetivos de Desenvolvimento do Milênio |

| | |
|-------------------|---|
| ODS | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável |
| OIT | Organização Internacional do Trabalho |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| PASEC CONFEMEN | Conferência dos Ministros da Educação dos países de língua francesa |
| PCH | Projeto de Capital Humano |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PIAAC | Programa para Avaliação Internacional de Competências de Adultos |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PIBIC | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica |
| PIRLS | Estudo Internacional de Progresso em Leitura |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PRONATEC | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |
| REDUCA | Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação |
| SABER | Enfoque Sistêmico para Alcançar Melhores Resultados em Educação |
| SACMEQ | Consórcio da África Austral e Oriental para a Gestão da Qualidade na Educação |
| SDI | Indicadores de Prestação de Serviços |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| TIMSS | Estudo Internacional de Tendências em Matemática e Ciências |
| UE | União Europeia |
| UIS | <i>Unesco Institute for Statistics</i> |
| UN DESSA | Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais das Nações Unidas |
| Unesco | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| Unioeste | Universidade Estadual do Oeste do Paraná |
| UNPD | <i>United Nations Population Division</i> |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 16 |
| JUSTIFICATIVA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA..... | 16 |
| OBJETIVOS E QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO..... | 23 |
| FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS | 24 |
| ESTRUTURA DE EXPOSIÇÃO DO TRABALHO..... | 32 |
| 1. FUNDAMENTOS SOCIOECONÔMICOS E TEÓRICO-IDEOLÓGICOS QUE CONTEXTUALIZAM A POLÍTICA DO BANCO MUNDIAL PARA A FORMAÇÃO DO CAPITAL HUMANO | 36 |
| 1.1. ASPECTOS ESTRUTURAIS DO CAPITALISMO QUE SUSTENTAM A PERSPECTIVA ECONOMICISTA DO BANCO MUNDIAL..... | 38 |
| 1.2. O PROJETO EDUCACIONAL DO BANCO MUNDIAL NA AGENDA CAPITALISTA E AS DIMENSÕES POBREZA, EDUCAÇÃO, SAÚDE E TRABALHO | 51 |
| 1.3. O CONSENSO EDUCATIVO DO BANCO MUNDIAL SOBRE A FORMAÇÃO DE CAPITAL HUMANO | 68 |
| 2. A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E A CONSTRUÇÃO DAS JUSTIFICATIVAS PARA INVESTIR NA EDUCAÇÃO | 81 |
| 2.1. A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E A NOÇÃO DE CAPITAL HUMANO CONFIGURADO NA CRIANÇA | 82 |
| 2.2. ASPECTOS DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO INCORPORADOS PELO BANCO MUNDIAL E O CAPITAL HUMANO CONFIGURADO NA CRIANÇA | 94 |
| 3. A CONSTRUÇÃO TEÓRICO-IDEOLÓGICA DA JUSTIFICATIVA PARA A POBREZA | 104 |
| 3.1. AS CIÊNCIAS NATURAIS E AS BASES CONSERVADORAS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO OCIDENTAL | 105 |
| 3.2. AS BASES CONSERVADORAS DA JUSTIFICATIVA DA POBREZA E A CRIANÇA POBRE COMO OBJETO DE INTERVENÇÃO POLÍTICA..... | 120 |
| 4. O PROJETO DE CAPITAL HUMANO (PCH) DO BANCO MUNDIAL: EXPRESSÃO E MATERIALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE CAPITAL HUMANO CONFIGURADO NA CRIANÇA | 130 |
| 4.1. O PROJETO DE CAPITAL HUMANO (PCH)..... | 131 |
| 4.2. ACOMPANHAMENTO DO BANCO MUNDIAL SOBRE O PROJETO DE CAPITAL HUMANO NOS PAÍSES..... | 159 |
| CONCLUSÃO | 177 |
| REFERÊNCIAS | 191 |
| APÊNDICE | 207 |
| ANEXOS | 210 |

INTRODUÇÃO

JUSTIFICATIVA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Esta Tese está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *Campus* de Cascavel, e está articulada à linha de pesquisa “Educação, Políticas Sociais e Estado”. A linha desenvolve estudos e pesquisas voltadas para a compreensão das dimensões teórico-práticas da educação, a partir da análise dos fundamentos, funções e/ou ações do Estado e da sociedade civil nos diferentes campos das políticas sociais. As temáticas de estudos e pesquisas da linha são: 1) Educação, políticas de formação, gestão do trabalho e Estado; 2) Educação, história e poder nas instituições estatais e sociais; 3) Estado, Organismos Internacionais e políticas sociais.

A definição da nossa temática de pesquisa foi motivada pelo nosso percurso de formação acadêmica na Unioeste, *Campus* de Cascavel. Inicialmente, por pesquisas desenvolvidas na graduação em Pedagogia, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)¹, e do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (Guerra; Figueiredo, 2017). Posteriormente, as discussões puderam ser ampliadas na pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) (Guerra, 2020). Da mesma forma, enfatizamos as discussões e reflexões proporcionadas por intermédio da participação no Grupo de Estudo e Pesquisas em Política Educacional e Social (GEPPE)².

A nossa interlocução nos diferentes espaços formativos instigou os estudos sobre a política educacional brasileira, que por estar em constante construção e mudança, oferece uma amplitude de possibilidades de estudo. Demarcamos aqui o entendimento da política educacional como componente da política social, sendo a política social, expressão da luta de classes. Conforme Deitos (2010), a política social

¹Dois projetos foram desenvolvidos: O primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos na concepção de professores da rede municipal e particular de Cascavel-PR (2014-2016), orientado pela Profa. Dra. Eveline Favero; e Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental: uma atualização da legislação Pós-Constituição de 1988 (2017-2018), orientado pela Profa. Dra. Ireni Marilene Zago Figueiredo.

² Ressaltamos os dois projetos de pesquisa aos quais este estudo está vinculado: “Trajetórias desde o global ao local em políticas de avaliação educacional na América Latina: um estudo internacional em rede”, coordenado pelo Prof. Dr. Fabiano Antonio dos Santos; e projeto “Plano Nacional de Educação 2014-2024: avanços e desafios para a educação brasileira (fase I - 2014-2019 e fase II - 2020-2024)” coordenado pelo Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos, da Unioeste – *Campus* de Cascavel, no qual participam os membros do GEPPE.

expressa a relação de forças sociais contraditórias e a articulação de interesses antagônicos, resultando, por um lado, em um mecanismo de controle do Estado e, por outro lado, em conquistas para a classe trabalhadora.

A política social, que abrange os direitos sociais, também expressa a consagração jurídica desses direitos. Dentre eles, no Brasil, o reconhecimento da Educação Infantil como direito da criança (Rosemberg, 2002) e o Sistema Único de Saúde (SUS) também são resultados da luta da classe trabalhadora por melhores condições de existência (Behring; Boschetti, 2011). Assim, ao buscarmos as múltiplas determinações do nosso objeto, que será tratado adiante, nos referimos aos interesses do capital, principalmente na manutenção da educação e da saúde dos indivíduos. Contudo, não desconsideramos os avanços conquistados por meio das políticas sociais, como a melhoria na qualidade de vida e a redução da mortalidade, por meio do acesso aos serviços básicos e com grande contribuição dos avanços nas pesquisas científicas.

A proposta inicial de pesquisa para o doutoramento tinha como preocupação central a continuidade das discussões iniciadas na dissertação de mestrado, trazendo como foco os programas e projetos do Governo Federal para a proteção da infância contra o trabalho infantil. Todavia, no percurso de estudos redefinimos o objeto. Com a banca de qualificação e o aprofundamento das leituras, deslocamos a preocupação inicial para a necessidade objetiva de tratar sobre o Projeto do Capital Humano (PCH) do Banco Mundial, criado em 2018, e que tem o intuito de acompanhar a formação do capital humano da população de zero a 18 anos de idade, nos países periféricos do capitalismo, para que sejam adultos saudáveis, produtivos e capacitados para o mercado de trabalho.

Os países periféricos, nesta discussão, são os que ocupam uma posição subordinada no capitalismo mundial, marcada pela dependência econômica e tecnológica em relação aos países centrais. Essa dependência está arraigada na estrutura capitalista que resulta em uma divisão internacional do trabalho que perpetua a desigualdade entre os países. Nesse sentido, o conceito de periferia se refere a posição dos países nas relações de produção do capitalismo global, os quais enfrentam desafios estruturais e a superexploração de sua força de trabalho em condições cada vez mais precárias (Carcanholo, 2008; Amaral; Carcanholo, 2009).

No percurso do mestrado, constatamos que o sistema econômico, social e político sobre o qual se sustenta a organização social capitalista funciona como principal indutor de processos de contenção e liberação³ de demandas por educação escolar, o qual promove o controle social e funciona como barreira de contenção das possibilidades de organização social (Guerra, 2020). Esta análise fundamenta as reflexões aqui propostas, pois os processos de contenção e liberação acompanham o desenvolvimento da estrutura social capitalista funcionando como causas e consequências do direcionamento das políticas sociais focalizadas, como é o caso das políticas de educação e saúde básicas que visam principalmente o alívio dos efeitos da pobreza e das orientações do Banco Mundial.

O estudo da política educacional brasileira, no viés dos processos de contenção e liberação, nos aproximou das discussões sobre a interferência dos organismos internacionais na elaboração das políticas sociais. Dessa forma, questões como a satisfação das necessidades básicas, formação de capital humano e alívio da pobreza estiveram presentes nas leituras e discussões complementares, com ênfase nas proposições do Banco Mundial, as quais nos instigaram a aprofundar as reflexões.

Esclarecemos, inicialmente, que o Grupo Banco Mundial e o Banco Mundial são duas instituições diferentes. O Grupo Banco Mundial é composto por 189 países membros e por cinco instituições vinculadas, sendo: o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); a Agência Internacional de Desenvolvimento (AID); a Corporação Financeira Internacional (CFI); a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI); e o Centro Internacional para a Resolução de Conflitos sobre Investimentos (CIRCI). Cada instituição possui seus próprios órgãos governamentais, acordos constituintes e países membros, sendo que o Brasil passou a integrar o BIRD em 1946, a CFI em 1956, a AID em 1963, a AMGI em 1998, e não integra o CIRCI.

O que é chamado apenas de Banco Mundial, que atua na concessão de financiamento e na assessoria técnica aos “países em desenvolvimento”, é composto pelo BIRD e pela AID. Os empréstimos concedidos ao setor público são destinados aos países de renda média e mais pobres, em condições próximas à de mercado, e é

³ Contenção e liberação são categorias de análise da política educacional trabalhadas por Cunha (1979), na década de 1970, no Brasil. As políticas de contenção são as que visam conter as demandas educacionais e as políticas de liberação são as que visam proporcionar a elevação dos níveis de escolaridade.

feito pelo BIRD; a AID depende de contribuições voluntárias e suas atividades estão voltadas a empréstimos de longo prazo aos países com pouca capacidade de fazer empréstimos nas condições de mercado. A CFI, a AMGI e o CIRCI fazem parcerias com o setor privado.

A criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), se deu em 1944, na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas na cidade de *Bretton Woods*. A conferência contou com 44 países e a criação das instituições se deu sob o argumento da necessidade de criar uma estrutura de cooperação e reconstrução econômica internacional no período pós-Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945).

O Banco Mundial autodenomina-se “construtor e engenheiro” no período entre 1946 e 1967. Em 1947, o Plano Marshall assumiu a frente da reconstrução dos países europeus no pós-guerra e o Banco Mundial passou a financiar projetos de infraestrutura em setores como energia, irrigação e transporte para outros países. A França foi o primeiro país a contrair seus empréstimos, seguida de outros países europeus. O primeiro país fora da Europa a contrair um empréstimo foi o Chile, em 1948, no valor de US\$13,5 milhões para geração de energia hidrelétrica. Em 1956, foi criada a CFI e em 1960 a AID. O primeiro empréstimo da CFI foi para o Brasil, no valor de US\$2 milhões, para a fabricação de equipamentos elétricos (Banco Mundial, 2022).

No período entre 1968 e 1981, o Banco Mundial passou a considerar a problemática da pobreza. Em 1973, o então presidente⁴ da instituição, Robert McNamara cunhou a expressão “pobreza absoluta” e em seu discurso anunciou os objetivos de acelerar o crescimento econômico e reduzir a pobreza. Os empréstimos aos países membros aumentaram doze vezes entre 1968 e 1981 e se tornaram mais abrangentes, incluindo, por exemplo, meio ambiente, desenvolvimento rural, água, saneamento e educação. O Brasil foi o primeiro tomador de empréstimo para o meio ambiente, em 1971, para o controle da poluição (Banco Mundial, 2022).

Entre 1982 e 1994, houve ênfase nas economias em transição e nos ajustes estruturais. Os empréstimos concedidos pelo Banco Mundial para ajustes estruturais foram acompanhados de condições políticas, como disciplina fiscal, reforma tributária

⁴ No apêndice 1 listamos os presidentes do Banco Mundial, entre 1944 e 2022 e suas principais ações à frente da instituição.

e liberalização do investimento estrangeiro direto. Em 1998, foi formada a AMGI (Banco Mundial, 2022).

A partir de 1995, o Banco Mundial se volta para os conflitos, reconstrução de países pós-conflitos e assistência aos países para redirecionar suas economias. A eficácia das operações de crédito e estratégias anticorrupção ganharam ênfase nas suas ações. Nos anos 2000, o Banco Mundial se apresenta como uma instituição que atua na produção de conhecimento e em 2010 passou a orientar a Agenda Aberta, ratificada no Brasil em 2017. A participação nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas (ODM), de 2000, e nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), de 2015, colocou na agenda recente do Banco Mundial o desenvolvimento comunitário e a coordenação da ajuda, focalizando os grupos vulneráveis e a mitigação do impacto das alterações climáticas (Banco Mundial, 2022).

Ressaltamos que o discurso da redução da pobreza, por meio dos investimentos em educação e saúde básicas, está na pauta do Banco Mundial desde a década de 1970. As políticas a elas relacionadas são cada vez mais focalizadas e precarizadas. A vasta produção intelectual, somada aos empréstimos e assessorias técnicas aos países periféricos do capitalismo, garantem ao Banco Mundial uma atuação em escala global, padronizando e nivelando por baixo o atendimento à população pobre. O eixo humanitário, sustentado formalmente, nas suas produções intelectuais, rompe-se ao analisarmos as orientações para a reformas sociais, que coadunam com as políticas neoliberais, e recrudescem a situação de pobreza e de exclusão social.

Sob o argumento da educação básica como uma das grandes responsáveis pelo alívio dos efeitos da pobreza, por meio do investimento na produtividade dos pobres, observamos um movimento global que direciona esforços para obter o controle da educação. Esses esforços são empreendidos por grandes representantes do capital, com o aval de organismos internacionais como o Banco Mundial. O controle sobre a educação também significa o controle da formação de capital humano, particularmente o que tratamos nesta Tese como o Capital Humano Configurado na Criança.

Os questionamentos iniciais desta pesquisa, surgiram ao tomarmos conhecimento do Projeto de Capital Humano (PCH), anunciado pelo Banco Mundial em 2018. Esse projeto tem como objetivo acompanhar a formação de capital humano

entre zero e 18 anos de idade, nos países periféricos do capitalismo. O objetivo anunciado pelo Banco Mundial é que as crianças cheguem saudáveis às escolas e tenham bons resultados de aprendizagem, cresçam e se tornem adultos saudáveis, produtivos e aptos para o mercado de trabalho. O aprofundamento das leituras e análises dos documentos fizeram emergir a categoria Capital Humano Configurado na Criança, que tomamos como objeto de estudo.

Identificamos nos argumentos do Banco Mundial quatro dimensões fundamentais para a manutenção desse projeto, e para a construção de um consenso educativo sobre a necessidade de investir em capital humano. As dimensões são a pobreza, a educação, a saúde, e o trabalho. O discurso sobre a necessidade de formar e preservar o Capital Humano Configurado na Criança se justifica pela existência da pobreza. Educação e saúde entram nas propostas do Banco Mundial com função de aliviar os efeitos da pobreza, por meio da formação de Capital Humano Configurado na Criança, a ser inserido no mercado de trabalho na vida adulta.

O Banco Mundial, nos documentos analisados nesta tese, não apresenta uma definição própria para o termo “criança”, contudo, observamos que adota a definição dada pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC), proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (1989), de que a criança é todo sujeito de até os 18 anos de idade. Essa definição não é adotada de maneira universal, por exemplo, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, define criança como todo sujeito até 12 anos incompletos e adolescente entre 12 e 18 anos.

Por outro lado, o Banco Mundial possui um conjunto de iniciativas para a Primeira Infância, compreendida como a primeira fase do desenvolvimento físico, cognitivo, linguístico e socioemocional. Essa fase compreende desde o início da gravidez até por volta dos seis ou sete anos de idade, quando há uma transição da criança ao ensino fundamental ou à escola primária. As ações integradas e multissetoriais em educação, saúde, nutrição, proteção social e saneamento básico são parte da política do Banco Mundial para o chamado Desenvolvimento da Primeira Infância.

O investimento na Primeira Infância é uma das principais propostas do Banco Mundial, pois compreende que é nesse momento que se formam as bases do capital humano. Penn (2002) discute essa questão e ressalta que para o Banco Mundial o

objetivo da infância é tornar o indivíduo um adulto produtivo, o capital humano do futuro. Assim, o atendimento às demandas da primeira infância, prioritariamente a pobre, visa suprir as supostas carências sociais para ampliar a produtividade futura, pois quanto maiores os investimentos na criança, maiores as possibilidades de aquisição de habilidades e competências básicas para a futura inserção no mercado de trabalho.

Para compreender o Capital Humano Configurado na Criança, retomamos a Teoria do Capital Humano, que foi desenvolvida coletivamente e representada principalmente por Theodore Schultz (1902-1998), Jacob Mincer (1922-2006) e Gary Becker (1930-2014). Essa teoria destaca a importância do investimento no componente humano, como forma de elevar a produção. O retorno econômico desse investimento se daria por meio de maiores rendimentos individuais, com melhores empregos e salários mais altos, e o melhor desempenho do trabalhador contribuiria para o crescimento econômico.

Schultz (1960, 1973a, 1973b, 1973c, 1974) compreende o capital humano como um conjunto de habilidades, conhecimentos e capacidades que os indivíduos adquirem por meio de educação, do treinamento e da experiência, e que envolvem a saúde e o bem-estar. O investimento em capital humano, nos três aspectos mencionados, traria importante retorno econômico. Assim como no capital físico (equipamentos e infraestrutura), é possível fazer investimentos em capital humano, para ampliar a produção, aumentar a produtividade e o rendimento econômico.

Para Schultz (1974, 1960, 1973a, 1973b, 1973c), a educação, está relacionada ao aprendizado dos indivíduos em instituições formais de ensino, como as escolas e as universidades. O treinamento e as experiências estão relacionados a formação prática no local de trabalho. A saúde é um componente considerado fundamental, pois interfere na capacidade produtiva dos indivíduos; os investimentos em saúde e bem-estar contribuiriam para a formação e manutenção de um indivíduo saudável e produtivo.

O Capital Humano Configurado na Criança é a categoria socioeconômica e teórico-ideológica que emerge das relações que são estabelecidas neste estudo. A sua essência está na produção e reprodução da formação humana, na infância, contribuindo para a formação do futuro trabalhador dos países periféricos do capitalismo. A formação do Capital Humano Configurado na Criança está amparada

na produção de um consenso educativo disseminado pelo Banco Mundial sobre a necessidade e urgência dessa formação.

Nesta tese demonstramos aspectos desse consenso educativo, como é composto e como se apresenta. Ressaltamos que, ao mesmo tempo que esse consenso educativo é construído por meio de um arcabouço conceitual bem elaborado, ele se materializa como dissenso, pois o discurso não se sustenta na prática. Exemplo disso, é a ideia de que o investimento em educação amplia as chances de conseguir um bom emprego, mas a realidade do desemprego estrutural e o trabalho precarizado evidenciam as contradições.

A exemplo, o consenso educativo infere que o pleno potencial de uma criança é alcançado quando ela é bem alimentada, principalmente nos 1000 primeiros dias de vida, e recebe estímulos precocemente. Isso pois, o potencial máximo das capacidades físicas, sociais e emocionais são fundamentais para a aprendizagem da criança e o aumento do seu capital humano. Contudo, na prática, o que ocorre é o incentivo à implementação de programas focalizados nas crianças em situação de pobreza, nos países periféricos, garantindo apenas o mínimo necessário para a sobrevivência. Não existe, nesse consenso, acesso pleno aos bens socialmente produzidos, pois ele expressa uma ideologia hegemônica, para formar o Capital Humano Configurado na Criança, mas, ao mesmo tempo, se materializa como dissenso, ao chocar-se com a realidade social da sociedade de classes.

OBJETIVOS E QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

A Tese defendida é a de que o atual projeto de formação de capital humano, proposto pelo Banco Mundial, expressa-se na preocupação com a educação das crianças pobres dos países periféricos do capitalismo e se materializa por meio das ações do Projeto de Capital Humano (PCH), baseado em quatro dimensões: pobreza, educação, saúde e trabalho. O Capital Humano Configurado na Criança é a categoria socioeconômica e teórico-ideológica que emerge do nosso estudo e que expressa o cerne desse projeto de formação. A essência do Capital Humano Configurado na Criança é produzir e reproduzir formação humana, na infância, contribuindo para a formação de um novo perfil de capital humano, com objetivo de explorar a mão de obra futura, nos países periféricos do capitalismo. Formar esse novo perfil de capital

humano, demanda a construção de um consenso educativo, tanto no âmbito dos países, em iniciativas e práticas que são consideradas exitosas, como as reformas, quanto no âmbito individual, no interesse e na disposição do sujeito em investir na própria formação. Os fundamentos socioeconômicos e teórico-ideológicos deste consenso educativo estão no cerne do pensamento conservador, desenvolvido no percurso histórico do capital, e lançam mão de arcabouço conceitual bem elaborado que produzem justificativas ideológicas para a pobreza, para as reformas educacionais, para as políticas focalizadas em educação e saúde e para as demandas do mercado de trabalho.

O nosso problema de pesquisa ficou assim delimitado: Como se expressa e se materializa o atual projeto de formação de capital humano proposto pelo Banco Mundial?

O objetivo geral da pesquisa é: Analisar como se expressa e se materializa o atual projeto de formação de capital humano proposto pelo Banco Mundial.

O objetivo geral se desdobrou em 4 objetivos específicos: a) Identificar os fundamentos socioeconômicos e teórico-ideológicos utilizados pelo Banco Mundial para justificar a necessidade da formação do Capital Humano; b) Compreender como se constrói no campo socioeconômico e teórico-ideológico a necessidade de formação de capital humano; c) Compreender como se constrói no campo socioeconômico e teórico-ideológico a justificativa para a existência da pobreza; d) Analisar como se expressa e se materializa o projeto de formação de capital humano proposto pelo Banco Mundial.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esta foi uma pesquisa documental e bibliográfica. Os documentos compõem nossas fontes primárias e foram coletados no site do Banco Mundial e na página do Projeto de Capital Humano (PCH). A pesquisa bibliográfica foi realizada no Portal de Periódicos da Capes e no *Scielo* e os livros, dissertações, tese e artigos encontrados compõem nossas fontes secundárias.

A pesquisa bibliográfica, que compôs nossas fontes secundárias, nos ajudou teórica e metodologicamente a compreender as ações e a perspectiva do Banco Mundial. A bibliografia encontrada nos auxilia a compreender como pesquisadores da

área têm discutido as questões que perpassam por nosso estudo. Da mesma maneira, ajudou a demarcar que nosso objeto de estudo está situado na história e imerso em circunstâncias que exigem evidenciar os processos, as relações e as interações, as dinâmicas e as forças que atuam sobre ele. São múltiplos os mecanismos que estão em movimento e o Banco Mundial se articula a eles a fim de garantir a produção e reprodução do capital.

Quinze documentos compõem as fontes primárias desta Tese. Cinco e estão diretamente relacionados ao Projeto de Capital Humano (PCH). São eles: *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2019: La naturaleza cambiante del trabajo* (2019a), que indica as motivações e representa o marco inicial do projeto; o *Proyecto de Capital Humano* (Banco Mundial, 2019b), que apresenta de forma aprofundada o propósito, o alcance e a estrutura do projeto; e os relatórios anuais *Proyecto de capital humano: informe de situación, primer año* (2019g), *Proyecto de capital humano: informe de situación del segundo año* (2020b), *Proyecto de capital humano: informe de situación del tercer año* (2021a).

Os outros dez documentos evidenciam reiterada preocupação do Banco Mundial com a formação de capital humano nos países periféricos do capitalismo. Estes documentos também evidenciam a construção do consenso educativo por meio das dimensões pobreza, educação, saúde e trabalho. Os documentos são: *Pobreza, Desigualdad y Formación del Capital Humano en América Latina, 1950-2025* (1996); *Reducción de la pobreza y crecimiento: Círculos virtuosos y círculos viciosos* (2006); *Cómo desarrollan Capital Humano los países* (2019c; 2019d; 2019e; 2019f); *Human Capital Project: HCI compass, a living document* (2020a); *Investir em capital humano para uma recuperação resiliente: o papel das finanças públicas* (2021b); *Proteger as pessoas e as economias: respostas políticas integradas à COVID-19* (2020c); *Quality early learning: nurturing children's potential* (2022).

Para a análise dos documentos, partimos da premissa de que documento é história, é resultado de práticas sociais e expressa a consciência humana em dado contexto histórico. Para compreendermos os documentos de política, é necessário considerarmos que o vocabulário utilizado nos fornece pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas ações. Os interesses socioeconômicos e teórico-ideológicos são expressos por meio de um conjunto de palavras específicas.

Alguns conceitos, com o passar do tempo, são ressignificados e passam a expressar novas ideias. O arcabouço conceitual dos organismos internacionais, que utilizam categorias conhecidas, mas sob novos significados, tem o objetivo de torná-las condizentes com seus paradigmas. Essa ressignificação visa legitimar e produzir um determinado consenso educativo por meio de suas ações.

No caso do Banco Mundial, Shiroma, Campos e Garcia (2005) constaram uma transformação no seu discurso. No início dos anos 1990, predominava um vocabulário economicista, baseado em argumentos em prol da qualidade, competitividade, produtividade, eficiência e eficácia. Ao final da década de 1990 passou a apresentar uma face mais humanitária sugerida pelos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança.

As recomendações presentes nos documentos de política, amplamente divulgados no formato digital ou impresso, buscam popularizar um conjunto de informações que justificam e legitimam formas de explicar a realidade. Por isso, o trabalho com documentos não tem no texto propriamente dito o objeto final, mas como unidade de análise para compreender a política implícita nas suas proposições e recomendações (Shiroma; Campos; Garcia, 2005).

Evangelista e Shiroma (2019) explicam que a base empírica nos possibilita pensar sobre a pesquisa em educação considerando seu caráter histórico. O caráter histórico, ainda que incorpore a citação de fatos históricos, datas, locais e nomes de sujeitos importantes, que compõem a historicidade do objeto de estudo, não tem apenas nestes os aspectos suficientes para caracterizar uma pesquisa como histórica. Por isso, concordamos que é na história “[...] que captamos o sentido do nosso trabalho, e dos alheios, de produção e de difusão do saber, fundamental para que possamos conhecer a realidade e transformá-la” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 3).

Considerando o caráter histórico da pesquisa em educação, para compreender nosso objeto de estudo, o Capital Humano Configurado na Criança, buscamos aspectos centrais das ideologias criadas no percurso histórico do capital. Tais ideologias estão estrategicamente articuladas às justificativas teóricas criadas para explicar os efeitos socioeconômicos, especialmente, da pobreza. Nesse sentido, a pobreza, no seu aspecto socioeconômico, está permeada pelas ideologias que buscam a formação do consenso sobre a sua inevitabilidade, colocando em um

horizonte inatingível sob a égide do capital, a possibilidade da sua superação ou do alívio dos seus efeitos.

É importante ainda considerarmos que a realidade é construída em um processo histórico que resulta de múltiplas determinações, dentre elas as forças contraditórias da própria realidade. Desse modo, os documentos analisados não se explicam por si, mas se constituem como parte de um todo social e só podem ser compreendidos em relação a esse todo (Severino, 2016). Para empreender a análise dos documentos, partimos da compreensão de que as categorias são intérpretes do real e indicadoras de estratégias políticas, “[...] são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade.” (Cury, 1986, p. 21).

Consideramos para a nossa análise, portanto, as relações sociais de produção que caracterizam a organização material da sociedade capitalista, ou seja, como os homens se organizam para produzir sua existência. A relação histórica e contraditória entre capital e trabalho pode ser captada por meio de um sistema de mediações. Isso significa que

[...] o desenvolvimento desigual das totalidades parciais constitutivas da totalidade social concreta não pode ser entendido de forma mecânica e linear, mas somente pela análise das mediações do particular que permite captar a relação entre o singular e o universal, ou seja, a dinâmica própria do objeto situado numa totalidade abrangente (Masson, 2014, p. 212).

A totalidade, como categoria do método materialista histórico-dialético, ao qual buscamos nos aproximar neste estudo, implica a necessidade de desvelar a realidade, não pela apreensão de toda a realidade ou pela soma das partes, mas na gênese do seu movimento, como síntese de múltiplas determinações. O menor componente da totalidade concreta analisada, nesta Tese, o Capital Humano Configurado na Criança, é uma totalidade de menor complexidade e só pode ser desvelada se captadas as mediações, as contradições e as múltiplas determinações da realidade. Identificamos as múltiplas determinações do objeto nos fundamentos socioeconômicos e teórico-ideológicos utilizados pelo Banco Mundial no Projeto de Capital Humano (PCH) e nos documentos a ele relacionados.

Para tratar do Capital Humano Configurado na Criança, a fim de empreender uma discussão que busque aproximar-se do caminho para captar o singular e o universal, este estudo está orientado sobre quatro principais dimensões que estão relacionadas entre si: pobreza, educação, saúde e trabalho, sendo que o Capital Humano Configurado na Criança, o objeto do estudo, é o que conecta as dimensões que estão imbricadas nos aspectos socioeconômicos e teórico-ideológicos da realidade em que estão inseridas. Buscaremos evidenciar essas dimensões ao demonstrar como cada uma se relaciona à formação do Capital Humano Configurado na Criança.

Compreender como se expressa e se materializa o atual projeto de formação de capital humano, proposto pelo Banco Mundial, exige buscar na história os aspectos que melhor auxiliem na compreensão do objeto. Por tanto, traçamos algumas estratégias que permitissem captar aspectos importantes para apreender o objeto.

Nosso ponto de partida foi explorar algumas das características do Banco Mundial, como a de grande produtor de conteúdo intelectual para os países que ele considera “em desenvolvimento”, a partir da década de 1990. A partir do arcabouço de conhecimentos já apropriados, observamos, por meio das leituras, os temas de maior relevância nas formulações do Banco Mundial, dentre os quais destacamos a pobreza, a educação, a saúde, e o trabalho, bem como a formação de capital humano para o crescimento econômico dos “países em desenvolvimento”⁵.

O Banco Mundial explicita sua preocupação com a formação de capital humano e, por isso, buscamos entender seus aspectos históricos a partir da Teoria do Capital Humano, sistematizada principalmente por Theodore Schultz (1902-1998). A Teoria do Capital Humano forneceu as bases para o entendimento de que a educação não só contribuiria para o processo econômico e produtivo, mas explicaria os importantes ganhos em termos de produtividade por meio das capacidades adquiridas pelos indivíduos. A Teoria do Capital Humano teve maior visibilidade a partir da década de 1970 e não foi abandonada, ainda fazendo parte do discurso de organismos internacionais, que se apropriam e inserem novos elementos conforme as demandas social e econômica.

⁵ Conforme já mencionamos, com base em Leher (1998) e Carcanholo (2013), entendemos que a noção de “países em desenvolvimento” é uma promessa, é um falso horizonte econômico utilizado pelo capitalismo para mascarar a exploração dos países centrais. Portanto, nesta tese, adotamos as expressões países centrais e países periféricos para expressar nossa perspectiva. E ao nos referirmos à perspectiva do Banco Mundial, manteremos a expressão “países em desenvolvimento”.

A pobreza tem sido um assunto nevrálgico para o Banco Mundial. Por isso, na busca pela explicação de como se construiu no âmbito teórico-ideológico, a justificativa para a existência da pobreza, temos como ponto de partida a ideologia do darwinismo social, na Inglaterra do século XIX, quando o desenvolvimento industrial acarretou a migração de grande contingente populacional para as cidades, criando um ambiente de condições precárias de existência. A existência real da pobreza é a razão pela qual se criou a necessidade de explicá-la ideologicamente e a ideologia do darwinismo social construiu essas explicações a partir do discurso científico que foi apropriado pelo capitalismo e persistiu ao longo da história.

A ideologia do darwinismo social e a Teoria do Capital Humano, e seus pressupostos teóricos-ideológicos, nos ajudam a captar importantes determinações do nosso objeto, o Capital Humano Configurado na Criança. Observamos alguns desses pressupostos na perspectiva do Banco Mundial sobre a pobreza, os quais têm sua fundamentação no pensamento conservador, e na ciência positivista, criando assim um consenso sobre as suas causas e a função dos próprios sujeitos na sua superação.

Essa ênfase na formação humana, expressa a demanda do capital em administrar seu constante desequilíbrio sociometabólico, o qual gera crises permanentes. Ao longo de sua constituição, o sistema capitalista passa por momentos de crise, a qual é um elemento estrutural, constituinte da essência do capitalismo e do seu processo de acumulação. O que diferencia uma das outras são as características próprias de cada momento histórico em que estão inseridas. Uma crise marcante foi o esgotamento do padrão de acumulação taylorista-fordista⁶, na qual o capitalismo precisou se reestruturar para manter seu padrão de reprodução.

Mészáros (2011) observa que o capitalismo tem demonstrado os grandes limites estruturais da organização social, pois se encontra em uma crise crônica, permanente e metabólica. É no movimento de criação e destruição das estruturas do capital que o capitalismo na sua atual fase de reprodução amplia seu poder. As limitações humanas e ecológicas são compreendidas como limitações para a expansão do capital. A ênfase na elevação da produtividade do trabalhador, a

⁶ Zanardini (2006) chama atenção para os trabalhos que abordam essa temática. O modelo taylorista-fordista ora é denominado como taylorista, ora como fordista e ora como taylorista-fordista. Por entender que os dois se complementam e, mais do que isso, tratam o controle do trabalho a partir dos mesmos pressupostos, convergimos com a autora na utilização da expressão taylorista-fordista.

qualquer custo, tem feito as jornadas de trabalho ficarem muito mais intensas, instigando um discurso no investimento nas competências socioemocionais e sociocomportamentais, a fim de treinar a mente humana para a produtividade.

Sob o domínio do capital, a estrutura social é antagônica, pois as funções de produção e de controle nos processos de trabalho são separadas, atribuídas a diferentes classes. Para Mészáros (2011) o sociometabolismo do capital é um sistema incontrolável, decorrente de seus próprios defeitos estruturais, enraizados na ausência de unidade, ou seja, na fragmentação da sua estrutura. Esses defeitos estruturais

[...] são claramente visíveis no fato de serem os novos microcosmos que o compõem internamente fragmentados de muitas formas. Primeiro, a *produção* e seu *controle* estão radicalmente isolados entre si e diametralmente opostos. Segundo, no mesmo espírito e surgindo das mesmas determinações, a *produção* e o *consumo* adquirem uma independência e uma existência separada extremamente problemáticas, de modo que, no final, o 'excesso de consumo' mais absurdamente manipulado e desperdiçador, concentrado em poucos locais, encontre seu corolário macabro na mais desumana negação das necessidades elementares de incontáveis milhões de pessoas. E, terceiro, os novos microcosmos do sistema do capital combinam-se em alguma espécie de conjunto administrável, de maneira que o capital social total seja *capaz* de penetrar – porque *tem* de penetrar – no domínio da *circulação global* (ou, para ser mais preciso, de modo que seja capaz de *criar a circulação como empreendimento global* de suas próprias unidades *internamente fragmentadas*), na tentativa de superar a contradição entre produção e circulação. (Mészáros, 2011, p. 105).

Essa fragmentação se materializa nos antagonismos sociais, manifestando-se nos conflitos de interesses entre as forças sociais. O Estado moderno, portanto, tem a função corretiva da estrutura do sistema do capital para assegurar a produtividade do sistema, administrando a separação entre produção e controle (Mészáros, 2011). Nesse contexto, o Banco Mundial, como representante do capital, assume junto ao Estado a função de corrigir os desequilíbrios gerados pela ordem fragmentada do capital.

Dentre os mecanismos utilizados, a educação exerce função central, principalmente para a formação de capital humano para a reprodução do capital. A influência do Banco Mundial, e de outros organismos internacionais, na periferia do capitalismo, de modo particular na educação básica, com o discurso da satisfação das

necessidades básicas, expressa as demandas e estratégias de manutenção e ampliação da hegemonia capitalista. Contudo, considerando as contradições sociais que envolvem e perpassam nosso objeto de estudo, a educação básica também representa conquistas sociais, sendo um campo de embates políticos.

No que diz respeito ao aspecto da política educacional, que se refere à tomada de decisões sobre os assuntos relativos à educação, como componente das políticas sociais expressa dupla funcionalidade. Por um lado, é composta por estratégias do Estado para a garantia da reprodução da força de trabalho, concedendo o mínimo necessário para a sobrevivência. Portanto, são focalizadas no atendimento de demandas sociais imediatas da população considerada socialmente vulnerável. Por outro lado, proporciona determinada distribuição de riqueza, pois não há política social desvinculada de lutas e reivindicações populares (Faleiros, 1991; Vieira, 1992).

Mészáros (2008) ressalta que o acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente. O processo de exclusão educacional não acontece necessariamente no acesso à escola, ou na falta dele, mas dentro das próprias instituições formais. O ponto nevrálgico não é a escola ou as políticas em si, mas a reprodução de uma estrutura de valores que perpetuam uma compreensão de mundo baseada em uma sociedade mercantil. Ressaltamos o pensamento de Mészáros (2008), de que a história é um campo aberto e educar não se limita a transferência de conhecimentos, mas a uma conscientização para a construção da liberdade humana do determinismo neoliberal.

Posicionar-se contra uma sociedade mercantil e alienada inclui a defesa da emancipação humana. A educação pode ser uma alavanca para a transformação, pois pode fornecer conhecimentos que instrumentalizam essa emancipação. Contudo, ao tornar-se instrumento capitalista, como peça do processo de acumulação de capital e de criação de um consenso que endossa a reprodução do sistema de classe, reproduz e perpetua as desigualdades (Mészáros, 2008). Portanto, conhecer a realidade que envolve a formação do Capital Humano Configurado na Criança, é fundamental para desvelar os mecanismos de controle do capital e tomar posição combativa e alternativa ao modelo de expropriação e reprodução do capital.

ESTRUTURA DE EXPOSIÇÃO DO TRABALHO

Inicialmente, ressaltamos que a estrutura de exposição do texto não reflete exatamente a ordem com as quais as fontes foram encontradas e as discussões realizadas. Na medida em que a bibliografia foi incorporada e as discussões tomaram maior profundidade, a estrutura formal da Tese sofreu alterações. Portanto, aqui procuramos apresentar um texto final, ainda que de caráter provisório, organizado com a expectativa de construir a Tese didaticamente. Assim, ressaltamos que o pensamento e as conexões entre o singular e o universal no âmbito das abstrações, não seguem linearidades. Tendo isso em vista, organizamos este trabalho em quatro seções.

Na primeira seção buscamos responder ao primeiro objetivo específico, o de identificar os fundamentos socioeconômicos e teórico-ideológicos utilizados pelo Banco Mundial para justificar a necessidade da formação do Capital Humano. Apresentamos o Banco Mundial como instituição financeira criada em 1944, sob os escombros da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), e que tem ganhado espaço nas tomadas de decisão nacionais e internacionais, seja pela forte influência econômica, seja pela vasta produção intelectual. Introduzimos, nessa seção, alguns aspectos do percurso econômico, político e ideológico que leva o Banco Mundial a preocupar-se com a formação de capital humano. Procuramos apontar como as relações econômicas, políticas e ideológicas estabelecidas na década de 1970, com o processo de reestruturação produtiva e advento neoliberal, colocam ênfase ao discurso do alívio, e até mesmo da superação, da pobreza, por meio do mérito do sujeito, pelo investimento na própria educação.

Para o Banco Mundial, o alívio, ou mesmo a superação individual da condição de pobreza, está em primeira instância relacionada ao investimento na formação de capital humano. O Banco Mundial age em escala global e nas suas formulações a globalização é um fato. A educação é pensada, então, como requisito para viver no mundo globalizado e está sustentada em um eixo humanitário do alívio da pobreza. As orientações para a educação podem ser resumidas na ideia de formação de capital humano, que também é proposta em escala global.

Diante da necessidade de criar explicações teórico-ideológicas sobre a realidade, o Banco Mundial reproduz ideias que geram um consenso educativo que serve para justificar a pobreza, o desemprego e a exploração do trabalho. Esse

consenso é composto por teorias e ideologias que constroem argumentos e justificativas que precisam ser produzidas e reproduzidas, em constante processo de reformulação. O discurso que embasa o consenso educativo é alterado conforme se alteram as relações sociais; sua importante função ideológica está principalmente em mediar as contradições causadas pela exclusão estrutural dos países periféricos do capitalismo.

Para compreender a preocupação do Banco Mundial com a formação de capital humano, e com o objetivo de situar socioeconomicamente nosso objeto de estudo, o Capital Humano Configurado na Criança, na segunda seção, procuramos compreender como se constrói no campo socioeconômico e teórico-ideológico a necessidade de formação de capital humano. Buscamos na Teoria do Capital Humano, desenvolvida coletivamente e representada principalmente por Schultz, Jacob Mincer (1922-2006) e Gary Becker (1930-2014), as justificativas econômicas para o investimento educacional no componente humano, como forma de potencializar a produção e colaborar com o crescimento econômico e o desenvolvimento social.

A Teoria do Capital Humano fundamenta a perspectiva do Banco Mundial, principalmente no que diz respeito aos investimentos em educação e saúde básicas para aumentar a produtividade dos pobres. Nessas relações, a educação é vista como elemento estratégico para a solução de problemas sociais. Na Teoria do Capital Humano, as discussões perpassam pelo capital humano individual e pelo capital humano social, ou seja, relacionado à capacidade produtiva do indivíduo e a produção relacionada ao crescimento econômico. Contudo, privilegiamos o fator da produção individual do capital humano para analisar o Capital Humano Configurado na Criança.

Na discussão proposta, a formação de capital humano está estreitamente relacionada à temática da pobreza. Para apropriá-la, nas formulações do Banco Mundial, na terceira seção temos o intuito de compreender como se constrói no campo socioeconômico e teórico-ideológico a justificativa para a existência da pobreza. Na busca por essa justificativa, observamos que ela está enraizada nas teorias conservadoras burguesas que ocultam a realidade material. Alguns aspectos da produção Malthusiana, sobre a economia política, nos auxiliaram na compreensão de como os estudos econômicos impulsionaram as ciências naturais que, ao elaborarem suas teorias, essas reverberaram na economia política, criando os argumentos

necessários para a construção de consenso acerca da organização social e das formas com as quais as pessoas vivem e sobrevivem na sociedade.

Uma perspectiva do objetivo de investigação, que apresentamos nessa seção, é a ideologia do darwinismo social, que não apenas explicou a existência da pobreza considerando a seleção natural, como também propôs formas consideradas científicas de controlá-la. A ideologia do darwinismo social, como teoria conservadora da explicação da realidade, é o pressuposto teórico que consideramos o ponto de partida para compreendermos as justificativas da pobreza e a necessidade de mantê-la sob controle, pois as explicações conservadoras positivistas sobre a sociedade buscaram nas ciências naturais, os seus argumentos para naturalizar a forma como os homens produzem a vida, a economia.

Considerando as discussões apresentadas, construímos a quarta seção procurando demonstrar como se expressa e se materializa o projeto de formação de capital humano proposto pelo Banco Mundial. As discussões e análises são voltadas para o Projeto de Capital Humano (PCH), formulado e desenvolvido pelo Banco Mundial a partir de 2018 e que visa acompanhar a formação de capital humano nos países periféricos do capitalismo, especificamente na população de zero a 18 anos de idade. O objetivo do projeto é que as crianças cheguem às escolas saudáveis e bem nutridas, tenham bons resultados de aprendizagem e cresçam como adultos saudáveis, produtivos e capacitados para o mercado de trabalho.

O Projeto de Capital Humano (PCH) possui três etapas: a) o Índice de Capital Humano (ICH); b) elaboração de um programa de verificação e medição para embasar as ações políticas; c) e auxílio aos países para elaboração de estratégias de aceleração de investimentos em capital humano. Destacamos que a primeira etapa do projeto, o ICH, possui três componentes. O primeiro componente é a taxa de sobrevivência até os cinco anos de idade; o segundo é o tempo de escolarização que a criança pode alcançar; e o terceiro diz respeito a saúde da criança, que não possui um indicador único, mas utiliza como parâmetro as informações de desenvolvimento e déficit de crescimento e a taxa de sobrevivência adulta.

Esse projeto é uma síntese dos interesses do capital, para formação de trabalhadores flexíveis e polivalentes, ao mesmo tempo que utiliza argumentos meritocráticos para explicar a pobreza. O Projeto de Capital Humano (PCH) faz parte de uma agenda internacional para controlar a formação dos trabalhadores dos países

da periferia do capitalismo. Os documentos relacionados ao projeto enfatizam reformas e práticas consideradas exitosas e que devem ser seguidas pelos demais países, sempre dando ênfase às questões de educação e saúde básicas a fim de reduzir a pobreza e aumentar a produtividade das pessoas pobres.

Por fim, na conclusão, buscamos retomar o caminho percorrido para responder ao problema de pesquisa. Tecemos considerações que consideramos importantes para a análise e compreensão do que chamamos de Capital Humano Configurado na Criança. Para concluir formalmente a discussão, indicamos também algumas necessidades e possibilidades de ampliação das discussões que foram propostas.

1. FUNDAMENTOS SOCIOECONÔMICOS E TEÓRICO-IDEOLÓGICOS QUE CONTEXTUALIZAM A POLÍTICA DO BANCO MUNDIAL PARA A FORMAÇÃO DO CAPITAL HUMANO

Nessa seção, o objetivo é identificar os fundamentos socioeconômicos e teórico-ideológicos utilizados pelo Banco Mundial para justificar a necessidade da formação do Capital Humano. Partimos do entendimento que a concretude do nosso objeto de estudo, o Capital Humano Configurado na Criança, está nas relações socioeconômicas e teórico-ideológicas que o sustentam. O objeto está situado no contexto das relações capitalistas de exploração e é nelas que ele se constrói e se desenvolve como fenômeno do real. Em última instância é a estrutura socioeconômica que determina as relações políticas e ideológicas estabelecidas na sociedade e essa estrutura socioeconômica corresponde ao modo de produção dominante em determinada formação social.

Para historicizar as ações do Banco Mundial, observamos inicialmente o contexto socioeconômico e político-ideológico que impulsionou não só a sua formação, mas a de importantes organismos internacionais. Compreendendo alguns dos principais aspectos do contexto histórico, buscamos situar as discussões em quatro dimensões: pobreza, educação, saúde e trabalho. O Banco Mundial lança mão de conceitos importantes, mas polissêmicos, que fundamentam sua forma de pensar e agir. Desse modo, procuramos introduzir nessa seção alguns desses conceitos que são recorrentes na sua produção intelectual e subsidiam a nossa discussão.

A repetição constante de um arcabouço conceitual específico, nos documentos produzidos pelo Banco Mundial, reforça as ideias que fundamentam o que chamamos de consenso educativo. Esses conceitos respaldam a noção de que uma educação de qualidade, no modelo neoliberal, seria capaz de potencializar a produtividade dos pobres, principalmente por meio da educação da criança. Alguns conceitos que aparecem na discussão são a aprendizagem ao longo da vida, aprendizagens essenciais, habilidades e competências cognitivas, técnicas e socioemocionais, avaliação em larga escala, empregabilidade, empreendedorismo, produtividade, *accountability*, eficiência, transparência, controle de resultados, desenvolvimento, crescimento econômico, redução da pobreza e formação de capital humano.

Por meio da divulgação de suas pesquisas e análises, o Banco Mundial busca construir consensos sobre diversos temas. Nesta Tese, tratamos da busca por construir um consenso educativo sobre a ideia de que nos países periféricos do capitalismo é necessário, e urgente, investir e preservar o Capital Humano Configurado na Criança. Esse consenso é construído no âmbito social, e o discurso é dirigido a duas frentes: primeiro, aos países, para que formulem políticas, empreendam reformas e que reportem seus resultados; e em segundo, aos indivíduos, para que assumam a responsabilidade de investir no seu próprio capital humano.

A ênfase na formação humana expressa uma demanda do sistema capitalista para administrar os desequilíbrios sociometabólicos do capital. Esses desequilíbrios geram crises permanentes, aprofundadas ou amenizadas conforme as medidas induzidas pelo capital. A crise é um elemento estrutural e constitui a essência do processo de acumulação. O contexto histórico de cada crise é que as diferencia, contudo, o capital tem depositado cada vez mais na educação a função de manter o padrão de reprodução, ao exigir reformas educacionais que incidem diretamente na formação do trabalhador.

O Capital Humano Configurado na Criança é uma demanda do capital que se aprofunda após a crise de 2008, no contexto que exige um trabalhador compatível com o modelo econômico cada vez mais imerso nas tecnologias de informação. A busca por trabalhadores criativos, com habilidades de trabalho com as ferramentas digitais, faz parte do programa da indústria 4.0 que almeja realizar a 4ª Revolução Industrial. Esse perfil de capital humano é defendido por grandes representantes do capital, como os organismos internacionais, e impregna cada vez mais a educação dos países periféricos do capitalismo. Contudo, o que se pode observar é que nos países periféricos do capitalismo, o mercado de trabalho está cada vez mais flexibilizado, desregulamentado e precarizado.

Identificamos os fundamentos socioeconômicos e teórico-ideológicos, sobre os quais o Banco Mundial se apoia para justificar a formação de capital humano, no processo contraditório de construção e manutenção do sistema capitalista. O enredo construído pelo liberalismo, expressão ideológica do capital, possibilitou a expansão e a consolidação do capitalismo que incorporou os argumentos necessários para sua plena efetivação.

1.1. ASPECTOS ESTRUTURAIS DO CAPITALISMO QUE SUSTENTAM A PERSPECTIVA ECONOMICISTA DO BANCO MUNDIAL

A história do modo de produção capitalista e da ascensão burguesa como classe hegemônica se entrelaça à história do pensamento liberal. O liberalismo se desenvolveu junto ao capitalismo, como expressão ideológica, e o dirigiu para sua plena consolidação (Barbosa, 2000). O liberalismo não foi sempre o mesmo no decorrer do seu processo de estruturação e expansão, porém não deixou de naturalizar a estrutura social, a qual demandou a disponibilidade subjetiva dos sujeitos, a fim de o capitalismo ser aceito como necessário e natural (Warde, 1984).

Na perspectiva liberal, os indivíduos não são iguais em talentos e capacidades, portanto, são desiguais socialmente. Assim, a igualdade pressuposta, é a civil, não a material. A propriedade é entendida como um direito natural dos indivíduos, e que pode ser adquirida por aqueles que trabalham e são talentosos o suficiente. O direito de participação social, por meio do princípio da democracia, resulta na defesa de que os indivíduos busquem livremente por seus interesses e, portanto, pelos interesses da sociedade como um todo. Os cinco princípios liberais, o individualismo; a liberdade; a propriedade; a igualdade; e a democracia, consubstanciam o discurso da superação da pobreza por meio da educação escolar (Cunha, 1979).

O pensamento liberal defende que a educação não deve favorecer nenhuma classe e não deve estar a serviço de nenhum privilégio ou herança, deveria estar, unicamente, a serviço do indivíduo. Assim, cada indivíduo desenvolveria as suas capacidades inatas, seus valores intrínsecos, aptidões, talentos e vocações e, por meio dessas capacidades, adquiriria sua posição social. A educação, na perspectiva liberal, deve tratar a todos igualmente, habilitando-os para participar da vida social. A ascensão ou descensão social do indivíduo estaria condicionada a sua educação e não mais ao nascimento e à fortuna que possui (Cunha, 1979).

O pensamento pedagógico sempre esteve impregnado da ideia de aperfeiçoamento moral, como reconstrução individual. Somente após a ascensão da burguesia como classe, na Europa ocidental, que o pensamento pedagógico passou a ser orientado no sentido de reconstrução social. Sobre isso, Cunha (1979) observa que John Dewey (1859-1952), que exerceu grande influência sobre a educação

contemporânea, por meio da pedagogia da escola nova, apresentou um modelo de escola destinado à reconstrução da sociedade.

Enquanto a elite burguesa dos séculos XVII e XVIII foi revolucionária, a elite burguesa do século XIX, após a conquista do Estado, esteve politicamente satisfeita com o *status quo*. A noção de uma ordem social estática e naturalizada forneceu segurança e legitimação da estrutura social, tornando a burguesia uma classe conservadora da ordem alcançada e reacionária diante do processo de constituição de um novo modo de produção. O liberalismo tornou-se, então, uma concepção de mundo dominante (Warde, 1984). Por isso,

O liberalismo do século XVIII surgiu como uma doutrina que desafiava as restrições feudais ao comércio e à produção. [...] Poder-se-ia dizer que, ao solapar as restrições feudais sobre a circulação de mercadorias, trabalho e capital, o liberalismo desempenhou um 'papel revolucionário' (Petras, 1997, p. 15).

Essa transformação ocorreu de forma contraditória, visto que

[...] ao mesmo tempo em que a burguesia se confrontava com as forças contra-revolucionárias, o que resultava 'em oposições e alianças de diferentes matizes', incorporou algumas reivindicações da classe trabalhadora fazendo-as aparecer como 'concessões', através de justificativas humanistas e pacifistas (Barbosa, 2000, p. 07-08).

As discontinuidades e reconfigurações internas do liberalismo, para a continuidade do capitalismo, foram discutidas por Warde (1984) em três fases. A primeira fase, o liberalismo clássico, teve seu auge no século XVIII e em parte do século XIX e foi a ideologia da classe burguesa na luta contra as antigas forças sociais. As teses fundamentais, nesta fase, foram os direitos à liberdade, à igualdade legal, à propriedade e à segurança. A segunda fase, o liberalismo de transição, no final do século XIX e início do século XX, passou por revisões teóricas e organizacionais, que acompanharam a transição do capitalismo concorrencial ao capitalismo monopolista. Foram aspectos marcantes a ampliação dos direitos políticos aos não-proprietários, fundamentalmente à classe trabalhadora, e a incorporação do tema da democracia e da legislação trabalhista.

A terceira fase, o liberalismo multifacetado, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), é apontado por Warde (1984) como a fase mais difícil de acompanhar, pois não corresponde mais à ordem concorrencial, planificando-se como ideologia na

reprodução ampliada de capital em bases monopolistas. Medeiros (2013) ressalta que o que é chamado por Warde (1984) de liberalismo multifacetado, por compreender múltiplas faces, é chamado por autores como Fiori (1997) e Petras (1997), de neoliberalismo.

Liberais e neoliberais defendem a liberdade econômica e a autorregulação do mercado, por meio da livre-concorrência. O Estado deve ser mínimo em intervenções no mercado e máximo nas ações regulatórias. A defesa das liberdades individuais, tanto no discurso de liberais quanto de neoliberais, justifica e legitima as desigualdades sociais. A igualdade social aparece nos discursos apenas como igualdade de oportunidades ou de condições iniciais iguais para todos, sendo a educação a principal forma de igualar essas condições. Contudo, ponderamos que algumas diferenças singularizam o neoliberalismo, pois este:

[...] aparece como uma vitória ideológica que abre portas e legitima uma espécie de selvagem vingança do capital contra a política e contra os trabalhadores. Isto acontece porque essa vitória neoliberal se dá logo após uma época em que as políticas públicas e a luta dos trabalhadores conseguiram em conjunto construir uma das obras institucionais que eu reputaria das mais complexas e impressionantes que a humanidade conseguiu montar, e que foi chamado Welfare State. E, portanto, é contra esta obra, sobretudo, que hoje se insurge o fundamentalismo liberal. E é ao projeto de desmonte desta obra igualitária que os neoliberais conseguiram transformar na grande bandeira das 'reformas' das quais se fala indiferenciadamente em toda a América Latina, como se elas fossem o 'abre-te sésamo' da felicidade ou de um 'novo modelo de desenvolvimento'. O que de fato deve ser considerado como uma vitória estrondosa do ponto de vista publicitário dos neoliberais, na medida em que se apossaram do 'reformismo social-democrata', transformando-o numa arma ou proposta de destruição da principal obra dos próprios socialdemocratas (Fiori, 1997, p. 205).

A vitória ideológica e a vingança do capital contra os trabalhadores (Fiori, 1997) acontece no contexto pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945). A fim de atenuar as contradições geradas pelo capitalismo, foram utilizados mecanismos fundamentados na política econômica Keynesiana que se constituiu como uma alternativa às teorias liberais. Os ganhos sociais e trabalhistas que os trabalhadores conquistaram nesse período estiveram articulados tanto às demandas expressas pela classe, mas principalmente como estratégia do capital para manter as taxas de lucro e reorganizar-se frente à crise da década de 1930. A retomada do crescimento econômico teve como mecanismo principal o modelo fordista de produção.

Nos países do Norte, com acentuado crescimento econômico, a *política econômica Keynesiana* cria um Estado de bem-estar social, *Welfare State*, baseado na construção de amplos serviços sociais básicos, como educação, saúde e segurança. Nos países do Sul, prevaleceu o desenvolvimentismo que articulou a Aliança para o Progresso na América Latina, conduzida pelo Estado Unidos, cujo objetivo foi o de promover o desenvolvimento na região ao mesmo tempo em que se administrava as tensões sociais resultantes da pobreza (Leher, 1998).

As teorias do desenvolvimento, especificamente a ideologia desenvolvimentista, surgem no contexto pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando Estados Unidos da América e União Soviética se destacam como polos antagônicos que disputam a liderança internacional. Nesse viés, uma das especificações das teorias do desenvolvimento é a Teoria do Capital Humano que se configura como uma especificidade das apologias do capitalismo na fase monopolista (Frigotto, 2010), a qual incorpora ideias como crescimento econômico e progresso social por meio da superação da pobreza. É nesse meandro que identificamos o Capital Humano Configurado na Criança, o qual está impregnado por um arcabouço ideológico construído para justificar a pobreza e controlar a educação desde cedo.

O desenvolvimentismo, encabeçado pelos Estados Unidos da América, foi um mecanismo articulador da hegemonia imperialista, considerada uma perspectiva de modernização. O Tratado da Aliança para o Progresso, de 1961, representou uma nova forma de relacionamento dos Estados Unidos da América com os países da América do Sul. O programa desenvolvido preconizava as supostas estabilidade e segurança da região, enquadrada no contexto da Guerra Fria (1947-1991), e sua implementação foi acompanhada de uma série de golpes militares e da instituição de ditaduras em diversos países da América Latina. Cada vez mais a ênfase foi colocada no combate ao comunismo (Leher, 1998).

Na América Latina, na segunda metade do século XX, aconteceu uma transição das ditaduras para os regimes democráticos, o que favoreceu a expansão neoliberal. Ao contrário do que aconteceu na Europa e nos Estados Unidos houve uma defesa escancarada dos seus pressupostos com as experiências do Chile, com Pinochet (1973), e da Argentina dos generais e do ministro Martinez de Hoz (1976). Na mesma direção, estão a Inglaterra, com Margaret Thatcher (1979); Estados Unidos da América, com Reagan (1980); Alemanha, com Helmut Kohl (1982). Na América Latina,

tem-se ainda na Bolívia (1985); no México (1988); e novamente na Argentina (1989); Venezuela (1989); e Peru (1990) (Anderson, 1995; Zanardini, 2006).

No contexto de declínio da ideologia do desenvolvimento, a educação foi situada no debate sob dois aspectos. Um deles, e que prevaleceu, constatado pela série de golpes militares na América Latina, foi a proposição de Walt Whitman Rostow (1916-2003), Conselheiro de Segurança Nacional do presidente dos Estados Unidos da América, Lyndon B. Johnson, entre 1966 e 1969, quando a educação não foi considerada importante em termos ideológicos, mas sim a propaganda, considerada o meio mais efetivo e rápido de doutrinação. O outro aspecto, relacionado à teoria sistematizada por Theodore Schultz, sustentava que a educação e a técnica (necessariamente exógenas) poderiam levar os países subdesenvolvidos ao desenvolvimento (Leher, 1998).

Leher (1998) considera a ideologia do desenvolvimento como uma ideologia dominante, formulação produzida nas relações de classe, que expressam seu caráter assimétrico, com o objetivo de administrar as tensões sociais decorrentes da pobreza. A sua força estava contida nas explicações sobre o crescimento econômico e a promessa do desenvolvimento. Portanto, é importante considerar que “[...] a ideologia dominante permeia toda a constituição das ideologias dominadas. Sem o conhecimento daquela, estas não podem ser apreendidas nos seus vínculos e nos seus afastamentos dela [...]” (Limoeiro Cardoso, 1978, p. 17 *apud* Leher, 1998, p. 51).

A noção de desenvolvimento é produto da tradição positivista, a qual concebe o curso da história como uma trajetória linear, em que o verdadeiro progresso consiste em sair de uma situação “pior” para uma situação “melhor”. O desenvolvimento e o subdesenvolvimento seriam, portanto, uma unidade, pressupondo que algumas economias se desenvolvem em ritmo mais acelerado do que outras. A consequência seria a de que algumas economias assumem uma relação de interdependência. Uma economia seria dependente ao estar condicionada pelo desenvolvimento e expansão de outra (Carcanholo, 2013).

A Era de ouro⁷ do capitalismo (Hobsbawm, 1982), que preconizava a condição de pleno emprego, foi abalada pela crise estrutural do capital, na década de 1970, que

⁷ O século XX pode ser compreendido em três períodos: a Era das catástrofes (1914-1945) – entre a I Guerra Mundial (1914-1918) e II Guerra Mundial (1939-1945); a Era de Ouro (1945-1970), marcada pelo extraordinário crescimento econômico e transformação social; e a Era do Desmoronamento ou Decomposição, anos finais do século, marcados por crises e incertezas (Hobsbawm, 1982).

colocou em xeque as políticas estatais como indutoras de crescimento econômico. A reestruturação produtiva, causou mudanças na base técnica da produção e no regime de acumulação do capital, substituindo o taylorismo-fordismo pelo Toyotismo. É importante destacar que Saul (2004) observa que o taylorismo, e Taylor, tiveram grande contribuição para a articulação entre ciências sociais e organização do trabalho nas indústrias, dentre os aspectos fundamentais, para a formação da Teoria do Capital Humano.

Leher (1998) ressalta que os principais indicativos da crise de 1970 foram: recessões profundas; inflação estrutural; *déficit* orçamentário e do comércio exterior; e desestabilização do sistema monetário internacional, com o fim da ordem econômica do acordo de *Bretton Woods* (1944). O modelo taylorista-fordista baseava-se na instalação de grandes fábricas, visando a produção em série, em larga escala, e com acúmulo de estoques, lançando mão de tecnologia pesada e supunha a estabilidade no emprego. O trabalhador era qualificado de forma precária, com ênfase na especialização.

O modelo toyotista, por outro lado, apoiado em tecnologia leve, chega requerendo trabalhadores polivalentes, produzindo objetos diversificados e em pequena escala. Atende a nichos específicos de mercado incorporando o método *just in time* que dispensa a formação de estoques. As novas condições de produção reforçaram a importância e a necessidade da educação escolar como meio para formação dos trabalhadores (Antunes; Pinto, 2017). A flexibilidade exige trabalhadores polivalentes, com o domínio de conceitos gerais, principalmente em matemática, leitura e escrita e um conjunto de competências gerais de cunho comportamental.

Com o colapso do socialismo real, não parece haver alternativa econômica e política à globalização. Um conjunto de noções criadas carregam a ideia de uma nova modalidade de capitalismo: “Era do mercado”, “globalização”, “fim da sociedade do trabalho”, “sociedade do conhecimento”, “quarta revolução industrial”, “pós-fordista”, “pós-capitalista”, “pós-industrial”, “democracia liberal ocidental”, dentre outras. A reprodução de capital, agora, está mais baseada na dominação econômica e ideológica. Ao anunciar a emergência da era do mercado globalizado e a revolução científico-tecnológica, o Banco Mundial deslocou a educação para a esfera econômica. Assim, ela passa a ser reduzida a um “valor econômico” e ser mensurada

por meio de “cálculos econométricos”, desprovidos de história e contextualização (Leher, 1998).

A chamada era do mercado, ou globalização, produziu a noção de que o conhecimento é um fator importante de produção, logo a educação é fator primordial. Nesta nova era do capitalismo, o capital intelectual teria sucedido o capital industrial e a educação, na condição de capital, tornou-se assunto de administradores e não mais de educadores. Esta perspectiva se apresenta como uma versão renovada da Teoria do Capital Humano, em que o conhecimento não pertence mais ao indivíduo, mas à empresa, que deve adquirir todo o capital humano que possa aproveitar. Os sujeitos, nesse contexto, devem ser detentores de conhecimentos úteis ao capital (Leher, 1998).

A crise estrutural do capital, na década de 1970, nos países de capitalismo central, e na década de 1980, nos países periféricos do capitalismo, marcou o deslocamento da ideologia do desenvolvimento para a ideologia da globalização. A recessão, o desemprego e a crise da dívida na América Latina, deslocaram a ideia de “combate” à pobreza, típica da ideia desenvolvimentista, para a defesa do “alívio” da pobreza, adequado na globalização. Foram os desdobramentos desta crise que criaram a necessidade de discutir o valor econômico da educação, principalmente nas análises relacionadas à reestruturação produtiva, o futuro do trabalho e o crescimento econômico dos países periféricos do capitalismo ou considerados pobres (Leher, 1998).

A ideologia da globalização foi apresentada como um processo implacável ao qual seria necessário adaptar-se, ainda que às custas do desemprego exponencial, privatizações agressivas, crise ambiental e destruição dos direitos trabalhistas. Contudo, a promessa neoliberal de que a globalização poderia elevar o nível de vida das pessoas não encontrou nenhum suporte histórico, pois a polarização, própria do capitalismo, criou uma situação de desenvolvimento enfraquecido (Leher, 1998).

A ideologia da globalização apresenta incoerências internas e só teria lógica consigo mesma se propusesse a homogeneização das condições sociais por meio do capitalismo. Ela não proclamou a abolição total de fronteiras e a livre circulação da força de trabalho, o que colabora com sua incoerência no âmbito da defesa da globalização. A economia capitalista está atrelada a uma divisão mundial do trabalho, portanto, sua expansão tem como desdobramento uma polarização da econômica,

separando países do centro e países periféricos, e não uma globalização unificada. Ao contrário do que é proposto, não há uma tendência de integração, mas sim o aprofundamento da polarização em que a tendência é de exclusão estrutural dos países periféricos do capitalismo (Leher, 1998).

No contexto da ideologia da globalização, a atenção em educação e saúde básicas são consideradas variáveis fundamentais na administração dos efeitos da pobreza, contribuindo para a estabilidade política e social. Para a implementação de políticas de ajuste econômico, existe um consenso de que o Estado deve fornecer os serviços essenciais básicos como resposta às demandas mais urgentes e imediatas, como forma de proteção dos grupos em situação de vulnerabilidade. O processo de satisfação das necessidades básicas, principalmente em educação e saúde, sustenta o mito de que o crescimento econômico aumentaria a capacidade do país de competir internacionalmente (Figueiredo, 2006).

Ao sofrer novas configurações geopolíticas, o contexto internacional da década de 1980 foi marcado por desequilíbrios das forças econômicas, militares e políticas. Os rumos e as decisões sociais ficaram nas mãos de corporações financeiras, empresas transnacionais e bancos privados. Os Estados Unidos da América (EUA) ocupava a posição hegemônica para a tomada de decisão, mantendo sua hegemonia e controlando riquezas estratégicas, enquanto os países da América Latina enfrentavam dificuldades para pagar seus empréstimos (Silva, 2004).

A crise da dívida, em 1982, tornou os países da América Latina dependentes do aval do Banco Mundial e do FMI para renegociar com os investidores privados. Leher (1998) destaca que as condicionalidades estabelecidas pelo Banco Mundial, não se restringiam mais aos indicadores macroeconômicos, como a balança de pagamentos, mas aos ajustes estruturais. O setor privado seria o motor do crescimento econômico, não mais do desenvolvimento econômico, com o apoio do governo, e esse seria o principal meio para o alívio da pobreza.

O *Consenso de Washington* (1989) expressa a síntese dessa hegemonia do capitalismo globalizado, sendo não apenas uma política de consentimento, mas também uma estratégia de coerção. As condicionalidades, inicialmente, tiveram caráter de imposição, mas rapidamente foram assumidas pelas elites econômicas, políticas e culturais dos países da América Latina. Esse programa de reformas econômicas e políticas configurou-se como uma agenda dos organismos

internacionais, a partir da década de 1990, e serviu como parâmetro para a reforma do Estado brasileiro (Batista, 1994; Gentili, 1998).

O *Consenso de Washington* (1989) constituiu um conjunto de recomendações e reformas propostas pelos organismos internacionais, e intelectuais da economia. Configura-se como um ataque ao Estado regulador e defesa de um Estado liberal. As políticas decorrentes do Consenso, conforme Williamson (1992), serviram de parâmetro para o processo de reforma do Estado, sendo: 1) Disciplina fiscal; 2) Prioridades dos gastos públicos; 3) Reforma fiscal; 4) Liberalização de financiamento; 5) Taxa de câmbio; 6) Liberalização do comércio; 7) Investimento externo direto; 8) Privatização; 9) Desregulamentação; e 10) Direito de propriedade.

Não houve um acordo unânime, o *Consenso de Washington* representou a sistematização da hegemonia neoliberal no capitalismo globalizado que foi estabelecida sob a liderança das instituições de *Bretton Woods* revigoradas. O debate sobre o consentimento na elaboração de políticas e na construção desse consenso, considera também as estratégias de intervenção. Silva (2002) mostra que intervenção e consentimento são os pilares da mediação política no contexto internacional. A intervenção dos organismos internacionais, na elaboração das políticas, é acompanhada da disposição dos governos e da elite política e econômica dos países em materializar os acordos, o consentimento.

O desajuste social e econômico que aconteceu na América Latina entre 1990 e 2002, somado às dificuldades econômicas, demonstra que ao contrário do que pretendeu o *Consenso de Washington*, os países tomadores de empréstimos ficaram endividados. Com as economias desorganizadas, moeda erodida e resultados econômicos insatisfatórios, os países tiveram graves desigualdades sociais, com ênfase no aumento da pobreza (Silva, 2005).

Em 2000, começaram a aparecer sinais de aprofundamento da crise de 1970, evidenciada pelo estouro da bolha da *internet* (Barbosa, 2019; Antunes, 2022). O movimento especulativo nas ações de empresas no ramo de negócios na *internet* teve início nos anos 1990, crescendo até seu estouro no ano de 2000. Os ganhos fáceis e rápidos, somados à confiança no crescimento do setor, fizeram surgir diversas empresas. O preço das ações dispararam gerando uma valorização diária sem fundamentação clara, o que gerou pânico e um grande volume de vendas. Barbosa

(2019) argumenta que essa crise das empresas de novas tecnologias atingiu o setor bancário iniciando um processo de recessão mundial.

Os sinais de fraqueza dos EUA começaram a aparecer e o ataque de 11 de setembro de 2001, às torres gêmeas, contribuiu com a queda financeira na bolsa de valores. A resposta dos EUA foi a “guerra ao terror”, utilizando grande força bélica para demonstrar o resgate da sua autoridade. A crise na economia mundial se agravou e a taxa de inadimplência das empresas estava muito alta. Uma das saídas encontradas para controlar a crise foi a expansão do mercado imobiliário. A valorização de imóveis e o aumento contínuo do crédito no setor, fez com que pessoas que não tinham uma renda alta pudessem pagar seus empréstimos e até financiar outros imóveis (Barbosa, 2019).

O aumento na taxa de juros, não apenas no setor imobiliário, causou, novamente, altas taxas de inadimplência e as pessoas com menor renda foram os primeiros a serem atingidos. Bancos e empresas de financiamento começaram a declarar falência e fechar. Como medida paliativa de contenção da crise do capitalismo que se apresentava eminente, a intervenção estatal foi primordial para evitar o colapso econômico global. Essa situação se estendeu, culminando na crise financeira que teve início em 2007, mas só se tornou global em 2008, com a grande perda de ativos imobiliários, levando a nacionalização de bancos, gerando altas taxas de desemprego e gerou ondas de protestos (Cechin; Montoya, 2017; Andrade, 2019; Barbosa, 2019).

A crise econômica teve como efeito a falência de empresas, desemprego, redução salarial, precarização do trabalho, desmonte de serviços públicos e aumento da desigualdade social. Andrade (2019) ressalta que, no contexto dessa crise,

[...] o neoliberalismo é apresentado como estando em uma ‘crise orgânica’, com dimensões econômicas, políticas e sociais. Não por acaso, muitos desses autores creem que estaríamos em um momento de transição para outro regime de acumulação. No entanto, não é isso que se verifica. [...] Além de ter feito evaporar o sentido de uma virada progressista, a crise global preparou uma nova contraofensiva neoliberal. (Andrade, 2019, p. 117).

Um aspecto relevante é a capacidade de as crises atingirem outros países, não apenas o país de origem. A crise de 2008 teve um efeito de desaceleração dos países centrais, provocando o aumento da concorrência internacional na busca por mercados

em países periféricos do capitalismo. A reorganização necessária do sistema capitalista encarou, mais uma vez, o setor educacional como alternativa para manutenção da hegemonia, principalmente nos países periféricos do capitalismo. Conforme Moura e Segundo (2023), a educação é o complexo social responsável pela formação da classe trabalhadora, que em tempos de crise é forçada a salvaguardar a ordem do capital, uma forma do capital enfrentar suas próprias limitações sociometabólicas.

A constante reestruturação do capital demanda a reestruturação da educação, especialmente a escolar, pois é ela que vai formar a mão de obra necessária para ampliar os limites da produção. As orientações internacionais, baseadas em categorias como sociedade do conhecimento, qualidade total, formação polivalente, e outras, expressam novas configurações da Teoria do Capital Humano. Se reformulam as políticas educacionais, os currículos, as atividades docentes em detrimento às necessidades do capital, acompanhando a reestruturação do trabalho, agravando a desvalorização da escola (Alves; Silva; Jucá, 2023).

Diante dessa crise do capital, as diretrizes educacionais são redefinidas para fornecer a formação para o tipo de trabalhador compatível com o modelo econômico. Após 2008 fica mais evidente a demanda por um trabalhador que se adapte às exigências do mercado de trabalho, baseadas no conhecimento e nas tecnologias da informação, e nos padrões de eficiência e eficácia, de racionalidade e utilitarismo, vitais para a reprodução do sistema capitalista. As críticas neoliberais ao sistema educacional em curso mundialmente responsabilizam a educação pelos baixos resultados econômicos, pelo desemprego, a baixa e a perda de produtividade, a falta de competitividade e a pobreza (Moura; Segundo, 2023).

A lógica educacional, proposta nos moldes do pensamento neoliberal, é a de que a escola deve formar indivíduos empreendedores e adaptáveis ao novo contexto econômico, marcado pelo trabalho flexibilizado e desregulamentado, e cada vez mais baseado nas tecnologias digitais. A demanda é por trabalhadores criativos, que antevejam situações adversas e se adaptem às configurações impostas pelo capitalismo (Moura; Segundo, 2023). Essa capacidade de adaptação e aprendizagem de habilidades para trabalhar com as ferramentas digitais, integra o consenso educativo criado pelo Banco Mundial, e que acompanha a fundação do Projeto de Capital Humano (PCH). Esse consenso é de que a Indústria 4.0 e a economia digital,

que seriam frutos inevitáveis da globalização, fariam desaparecer alguns tipos de trabalho, pois os tipos mais simples seriam automatizados.

Rodrigues, Jesus e Schützer (2016) discutem sobre a criação do programa *Indústria 4.0*, criado pelo governo alemão em 2012, o qual desafia a produção industrial a realizar o que chamam de 4ª Revolução Industrial. Moraes, Costa Neto, Santos, Cardoso Júnior e Sacomano (2020) ressaltam que com a inserção cada vez maior de tecnologias digitais nos processos de produção, a indústria tradicional é levada a outro patamar devido aos novos sistemas de gestão nas organizações, a inserção de tecnologias de conectividade, digitalização e alta produtividade.

A Indústria 4.0 introduz a proposta de que máquinas e componentes inteligentes se comuniquem entre si e essa seria uma resposta à competitividade global. A integração de sistemas avançados por meio da tecnologia de internet, proporciona a comunicação entre pessoas, produtos e sistemas. Os componentes chave da Indústria 4.0, para realização da 4ª Revolução Industrial, são exemplificados por Rodrigues, Jesus e Schützer (2016), sendo os Sistemas Físico-Cibernéticos, a Internet das Coisas, a Internet de Serviços e as Fábricas Inteligentes. A abordagem da Indústria 4.0 infere a possibilidade de um tipo de comunicação avançada entre máquinas e de produção totalmente automatizada e autônoma, sem intervenção humana (Rodrigues; Jesus; Schützer, 2016).

A principal consequência da Indústria 4.0 para o mundo do trabalho é a redução do trabalho vivo⁸, por meio da substituição de atividades tradicionais e mais manuais por ferramentas automatizadas, e a ampliação do trabalho morto, que terá no maquinário digital o condutor do processo produtivo. O trabalho vivo se torna cada vez mais residual, principalmente devido ao processo de desaparecimento da força de trabalho mais manual. Embora esse processo seja intensificado, não levará a extinção da atividade humana no processo produtivo por dois motivos principais. O primeiro é a grande diferença entre países centrais e periféricos e entre os ramos e setores de atividades em que o trabalho manual é insubstituível; o segundo, é que o capital não se reproduz sem o trabalho vivo, visto que máquinas não criam valor, apenas o potencializa (Antunes, 2020).

⁸ Trabalho vivo se refere ao trabalho realizado pelos trabalhadores atuais e ativos no processo de produção, adicionando valor ao produto. O Trabalho morto é aquele que está incorporado nos meios de produção, como as ferramentas de trabalho, e que foram produzidos pelo trabalho vivo de trabalhadores passados. O trabalho “morto” se refere àquele que não cria valor por si só, mas transfere seu valor para o produto, ao final do processo de produção.

Antunes (2009) ressalta que é evidente a redução do trabalho vivo e a ampliação do trabalho morto, mas o capital não pode eliminar o trabalho vivo. Conforme explica,

As máquinas inteligentes não podem substituir os trabalhadores. Ao contrário, a sua introdução utiliza-se do trabalho intelectual do operário, que ao interagir com a máquina informatizada acaba também por transferir parte de seus novos atributos intelectuais e cognitivos à nova máquina que resulta desse processo. Estabelece-se, então, um complexo processo interativo entre trabalho e ciência produtiva, que não leva (e não pode levar) à extinção do *trabalho vivo* e de sua *potência constituinte* sob o sistema de metabolismo social do capital. Esse processo de retroalimentação impõe ao capital a necessidade de encontrar uma *força de trabalho ainda mais complexa, multifuncional, que deve ser explorada de maneira mais intensa e sofisticada*, ao menos nos ramos produtivos dotados de maior incremento tecnológico. (Antunes, 2009, p. 123-124, grifos do autor).

Chamamos a atenção para o conceito de Qualidade 4.0, discutido por Moraes, Costa Neto, Santos, Cardoso Júnior e Sacomano (2020). Por Qualidade 4.0 entende-se que a gestão da qualidade seria fator crucial para a produtividade e para o sucesso econômico das empresas. Ela permitiria ampliar as possibilidades nos sistemas de produção, potencializando o capital humano existente nas organizações. Outros fatores fundamentais seriam promovidos, como o aumento da flexibilidade e a melhoria na produtividade. Sendo o capital humano um fator crítico para a Indústria 4.0, a preocupação com a formação da mão de obra, o desenvolvimento de competências e habilidades dos trabalhadores, é elevada a outro patamar.

No contexto da Indústria 4.0, o trabalhador é definido como

[...] o elemento mais flexível do processo de fabricação. Com o apoio de tecnologias e a gestão do conhecimento poderá tomar as melhores decisões no processo fabril. A aprendizagem organizacional e dos indivíduos surge como fator crítico a ser gerenciado para uma gestão mais eficiente e que contribua para a construção de vantagens competitivas (Stocker et al. 2014 apud Aires; Kempner-Moreira; Freire, 2017, p. 243).

Retomamos, portanto, que nosso objeto de estudo, o Capital Humano Configurado na Criança, insere-se nas relações sociais estabelecidas no atual contexto socioeconômico e político-ideológico. A demanda por um capital humano adequado para a Indústria 4.0, para a efetivação da chamada 4ª Revolução Industrial,

é tão relevante que a sua formação, antes focalizada no trabalhador atuante, passa a ser direcionada ao capital humano ainda em formação, quando se criariam as bases para a formação de habilidades e competências exigidas.

Finalizamos esta subseção ressaltando que há uma teia de valores e ideologias que permeiam a educação e o espaço escolar. Ao mesmo tempo que a educação pode coincidir e construir ferramentas a serviço do *status quo*, adaptada às demandas do capital, também pode se constituir como apoio aos interesses da classe trabalhadora. Principalmente, a educação pública que possui a característica de ser um campo de embate entre grupos sociais antagônicos, na defesa de projetos sociais também antagônicos.

A continuidade da discussão trata do projeto educacional articulado pelo Banco Mundial enfatizando quatro dimensões essenciais: a pobreza, a educação, a saúde e o trabalho, para que possamos compreender como se propõe a formação do perfil de capital humano demandado pelo capital na atual fase de desenvolvimento.

1.2. O PROJETO EDUCACIONAL DO BANCO MUNDIAL NA AGENDA CAPITALISTA E AS DIMENSÕES POBREZA, EDUCAÇÃO, SAÚDE E TRABALHO

Desde sua fundação, em 1944, o Banco Mundial financiou projetos para diversos países e a sua produção intelectual tem ganhado força e legitimidade principalmente após a década de 1990. Dentre as pautas do Banco Mundial, abordamos, neste trabalho, a ênfase da educação e da saúde básicas para a formação de capital humano e o alívio da pobreza nos países categorizados como “países em desenvolvimento”.

O Banco Mundial lança mão de um arcabouço conceitual que auxilia na criação de um consenso educativo com a função de justificar a pobreza e a exploração do trabalho. Esse arcabouço conceitual também expressa a preocupação com a formação do Capital Humano Configurado na Criança, que está alicerçado em diferentes argumentos, dos quais abordamos nesta Tese quatro dimensões: pobreza, educação, saúde e trabalho. Alguns documentos elaborados pelo Banco Mundial nos ajudam a refletir sobre como se organiza a sua perspectiva nestas quatro dimensões

e como constrói a noção de Capital Humano Configurado na Criança, a partir da necessidade de criar explicações sobre a realidade.

As quatro dimensões mencionadas são aspectos gerais no processo de identificação do Capital Humano Configurado na Criança. O Projeto de Capital Humano (PCH), que será abordado na seção quatro, está baseado na ideia de que a Indústria 4.0 e a economia digital farão desaparecer os trabalhos simples, substituindo os trabalhadores pelas máquinas, cria o consenso sobre um novo perfil de capital humano.

Nesta subseção, retomamos as principais discussões realizadas pelo Banco Mundial em três documentos elucidativos, sendo: *Pobreza, Desigualdad y Formación del Capital Humano en América Latina, 1950-2025* (1996), *Reducción de la pobreza y crecimiento: Círculos virtuosos y círculos viciosos* (2006), e *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2019: La naturaleza cambiante del trabajo* (2019a).

As orientações do Banco Mundial para os países do núcleo hegemônico, caracterizam-se como sugestões, enquanto para regiões como a América Latina, a África e alguns países asiáticos fazem parte de acordos de empréstimos para ajuste estrutural. A reforma da educação é uma das condicionalidades nesse processo (Leher, 1998) e as instituições financeiras, como o Banco Mundial e o FMI, desempenham funções centrais na proposição de políticas de privatização. Silva (2005) destaca o estímulo às políticas de privatização, especialmente sobre as políticas sociais – educação, saúde, previdência social etc.

A ênfase nos efeitos da pobreza fez com que o Banco Mundial integrasse a educação e a saúde às suas orientações políticas ainda na década de 1970, na gestão de Robert McNamara. Assim, ao emergirem na pauta das ações internacionais, educação e saúde, na década de 1970, estiveram articuladas à estratégia da satisfação das necessidades básicas, a qual consistia em aumentar a produtividade dos pobres e promover a extensão de serviços básicos mínimos para essa população. A crença estava no aumento da produtividade, que levaria à possibilidade de elevar o nível de emprego e, conseqüentemente, de renda, reduzindo a pobreza (Fonseca, 1998a; 1998b; Conterno, 2008).

McNamara, em 1979, por meio de um de seus discursos, apontou que a pobreza absoluta poderia ser caracterizada pela desnutrição, analfabetismo, doenças, elevada mortalidade infantil e baixa expectativa de vida (Conterno, 2008). As

necessidades básicas de aprendizagem foram definidas como um limite mínimo de instrução requerido para participação das atividades econômicas, políticas e sociais:

Essas necessidades essenciais compreendem a alfabetização funcional e noções de matemática, conhecimento e habilidades para a atividade produtiva, planejamento familiar e saúde, cuidados infantis, nutrição, saneamento e conhecimentos necessários para a participação em atividades cívicas. Do ponto de vista operacional podem ser definidos como 'programas de instrução mínima' que todos os indivíduos devem alcançar, comparável ao 'limite de pobreza' referido à renda familiar mínima (Banco Mundial, 1974, p. 34, tradução nossa)⁹.

Contudo, ressaltamos que a perspectiva do Banco Mundial sobre o desenvolvimento centrado na satisfação das necessidades básicas, por um lado inclui questões importantes como educação e saúde, por outro lado, reduz as necessidades da população pobre à aspectos vitais, no sentido biológico (Leher, 1998). Nas formulações do Banco Mundial, após a década de 1970, a educação ganhou notoriedade por ser considerada de grande importância para a produtividade dos pobres. A função decisiva para o crescimento econômico, nesta perspectiva, fez com que a educação básica, a saúde e o desenvolvimento rural entrassem no quadro de crédito do Banco Mundial, inicialmente restrito a projetos de infraestrutura (Fonseca, 1998a).

Destacamos, inicialmente, na produção intelectual do Banco Mundial, o documento *Pobreza, Desigualdad y Formación del Capital Humano en América Latina, 1950-2025* (1996)¹⁰ que apresenta uma proposta bastante abrangente: realizar uma análise da pobreza de 1950 até 1996, e a partir dela realizar projeções sobre a pobreza de 1996 até 2025. Conforme afirma, a “[...] publicação faz parte da série de Estudos do Banco mundial sobre a América Latina e Caribe que tem a intenção de

⁹ “Esas necesidades esenciales comprenden la alfabetización funcional y nociones de aritmética, conocimientos y aptitudes para la actividad productiva, planificación de la familia y salud, atención infantil, nutrición, saneamiento y los conocimientos necesarios para la participación en actividades cívicas. Desde el punto de vista operativo cabe definir las como ‘programas de instrucción mínima’ que deberán alcanzar todos los individuos, comparables al ‘límite de pobreza’ referido al ingreso mínimo familiar” (Banco Mundial, 1974, p. 34).

¹⁰ O texto do documento foi originalmente escrito para a Primeira Conferência Anual do Banco Mundial sobre desenvolvimento na América Latina e Caribe, que foi realizada no Rio de Janeiro – Brasil, entre 12 e 13 de junho de 1995, organizada pelo Banco Mundial em parceria com a Fundação Getúlio Vargas.

estimular o pensamento e abrir um diálogo para explorar soluções criativas aos problemas urgentes” (Banco Mundial, 1996, p. iv, tradução nossa)¹¹.

O documento aponta para as relações existentes entre pobreza, educação e saúde, inserção no mercado de trabalho e formação de capital humano. O Banco Mundial (1996) sustenta que a formação de capital humano, na América Latina, uma das regiões para a qual fornece grande parte da sua produção intelectual, é desigual, o que agrava a desigualdade de renda e, portanto, aumenta a pobreza. Um choque de capital humano seria necessário para mudar essa situação, a ser alcançado por meio da ampliação do tempo de instrução da força de trabalho.

O nível de escolarização da população na América Latina foi considerado abaixo do esperado para o nível de desenvolvimento econômico da região. O Banco Mundial (1996) menciona que a eficácia dos esforços para formar capital humano depende tanto de investimentos públicos, como também de um desenvolvimento institucional que incorpore racionalidade econômica e social. A pobreza e a desigualdade não são, na perspectiva do documento, estruturais, podendo ser eliminadas com a mudança nas políticas.

O Banco Mundial (1996) apresenta uma definição de pobreza relacionada à uma renda insuficiente para proporcionar um nível de vida considerado aceitável. Nessa perspectiva, afirma que a pobreza generalizada na América Latina é um fato mundialmente conhecido, com destaque para as favelas brasileiras localizadas nos morros, e constata um processo de urbanização da pobreza, que vinha ocorrendo até 1996, pois cada vez mais os pobres se encontravam nas cidades.

Identificamos no documento do Banco Mundial (1996), a perspectiva da possibilidade da erradicação da pobreza, por meio de um esforço coletivo. Uma das proposições para a população sair da pobreza, de forma rápida e segura, seria o choque de capital humano. A educação básica universal, oferecida entre 1996 e 2016 seria a responsável por esse choque de capital humano, para que a formação da força de trabalho chegasse a nove anos. A educação é considerada fator central na erradicação da pobreza, pois “[...] sustenta-se que o fator isolado mais importante que contribui para a persistência da desigualdade e o aumento da pobreza tem sido a falta

¹¹ “Esta publicación forma parte de la serie Estudios del Banco Mundial sobre América Latina y el Caribe que tiene la intención de estimular el pensamiento y abrir un diálogo para explorar soluciones creativas a problemas urgentes” (Banco Mundial, 1996, p. iv).

de uma educação adequada para as novas gerações” (Banco Mundial, 1996, p. 1, tradução nossa)¹².

O Banco Mundial (1996) defende que existe uma grande associação entre o nível de desenvolvimento de um país e o grau de instrução da força de trabalho, na educação do capital humano. Desde a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), até meados da década de 1990, se comparada ao resto do mundo, a América Latina contava com uma força de trabalho com um nível educacional bem abaixo do esperado para seu nível de desenvolvimento. A lenta expansão da educação na América Latina teria contribuído para a escassez e a desigualdade de distribuição de capital humano e a expansão que já estava acontecendo, na perspectiva do Banco Mundial (1996), teria produzido grande número de analfabetos funcionais e poucos trabalhadores com instrução secundária.

O documento argumenta ainda que existe uma relação direta entre analfabetismo e pobreza, pois o crescimento da força de trabalho analfabeta é semelhante ao crescimento da população pobre. A relação entre falta de educação, pobreza e desigualdade piora quando as famílias dependem de pessoas carentes em capital humano. Desta forma, haveria um círculo vicioso que prende as famílias pobres na pobreza, perpetuando a sua condição (Banco Mundial, 1996).

O documento *Pobreza, Desigualdad y Formación del Capital Humano en América Latina, 1950-2025* (Banco Mundial, 1996) apresenta uma abordagem dos problemas da região. Contudo, não se trata de orientações isoladas, pois apesar de o documento ser mais específico para uma região, incorpora questões e orientações gerais aos países periféricos. Os investimentos em educação e saúde, logo, a ampliação do capital humano, são tratados como aspectos essenciais para o alívio da pobreza e a inserção dos pobres no mercado de trabalho. Em âmbito mais geral, essa ampliação de capital humano levaria a maior produtividade e o desenvolvimento econômico dos países e regiões.

Sobre o círculo vicioso da pobreza, tratado pelo Banco Mundial (1996), foi elaborado o documento *Reducción de la pobreza y crecimiento: Círculos virtuosos y círculos viciosos*, em 2006. No documento, as dimensões da pobreza, da educação, da saúde e do trabalho fazem parte da prescrição de ações necessárias para que o

¹² “En este documento se sostiene que el factor aislado más importante que contribuye a la persistencia de la desigualdad y al aumento de la pobreza ha sido la falta de una educación adecuada para las nuevas generaciones” (Banco Mundial, 1996, p. 1).

círculo vicioso de crescimento da pobreza se torne um círculo virtuoso de redução da pobreza e de crescimento econômico. Um dos apontamentos é a expansão da infraestrutura pública, para o aumento do atendimento dos pobres em serviços de educação básica universal e saúde, a qual seria acompanhada pela expansão da acumulação de capital humano. Programas de transferência de renda também teriam um impacto duradouro na redução da pobreza (Banco Mundial, 2006).

O conceito de pobreza, nesse documento, incorpora e amplia a noção de renda, o que considera: saúde, expectativa de vida, segurança e mobilidade intergeracional, ou seja, um conceito multidimensional que se refere ao bem-estar. Para o Banco Mundial (2006), é a incapacidade do indivíduo de alcançar uma determinada renda, a qual define a linha da pobreza. Cada país, em particular, é afetado de uma maneira diferente, por isso, pode considerar uma definição de pobreza e estabelecer uma linha da pobreza diferente de outros países. Algumas dessas linhas são mais inclusivas, quando são mais altas e a maioria da população se classifica como pobre; outras linhas são mais restritivas, com valores mais baixos (Banco Mundial, 2006).

Conforme o Banco Mundial (2006), a pobreza é um obstáculo para o crescimento econômico, ambos estão conectados por um círculo vicioso em que a pobreza leva ao baixo crescimento econômico e este leva a maior pobreza. Na perspectiva do Banco Mundial (2006), o crescimento econômico insuficiente dos países pode ser a raiz do problema da pobreza no mundo.

O crescimento econômico é discutido em termos de ganho de elementos essenciais ao longo do tempo, dentre eles o acúmulo de capital humano e a adoção de tecnologias. O capital humano influencia no nível tecnológico do país e/ou região, pois não havendo níveis suficientes de qualificação para absorvê-los, restringe a aquisição de tecnologias e o investimento estrangeiro. As rápidas mudanças no mercado de trabalho requerem trabalhadores que sejam capazes de adaptar-se às mudanças na produção (Banco Mundial, 2006).

No pensamento de Hayek (2010), um dos intelectuais do neoliberalismo, observamos a ideia de que “É raro encontrar independência de espírito ou força de caráter entre aqueles que não confiam na sua capacidade de abrir caminho pelo próprio esforço” (Hayek, 2010, p. 127). É nesse aspecto que a Teoria do Capital Humano, bem como a ideologia neoliberal, remete à noção meritocrática de

investimento em si mesmo e de esforço individual, dissimulando os reais problemas que causam a exclusão social, a apropriação desigual da riqueza socialmente produzida.

Na perspectiva capitalista, e defendida na produção intelectual do Banco Mundial (2006), todos os indivíduos são livres e podem vender ou comprar qualquer coisa no mercado de trocas, como alerta Frigotto (2010). Assim, a desigualdade seria causada pelos próprios indivíduos, pois aqueles que possuem mais capital se esforçaram e trabalharam mais. Os indivíduos alcançariam seu lugar na hierarquia social segundo o critério de mérito, que é definido pelos talentos individuais e pela motivação. Reiteramos, então, que na perspectiva que temos observado, a desigualdade é considerada justa, porque natural (Xavier, 1990).

Ainda na perspectiva do Banco Mundial (2006), as famílias com pouca educação tendem a permanecer na pobreza, pois não investem o suficiente na educação dos seus membros, no seu capital humano. Essa é compreendida como uma das armadilhas da pobreza, pois a baixa educação se perpetua na família, favorecendo o círculo vicioso. A pobreza é tratada em termos de “redução”, “alívio” e “mitigação”, não mais no sentido de “erradicação”, como proposto pelo Banco Mundial (1996).

Na discussão empreendida pelo Banco Mundial (2006), a saúde do pobre, que geralmente é precária, está relacionada a sua baixa produtividade. A educação teria potencial de promover a saúde, reduzindo a mortalidade infantil e a taxa de natalidade. A escola não seria a única responsável pela promoção da saúde, pois higiene pessoal e manejo de alimentos e água, são resultados do processo de produção dos lares. Os lares são considerados pelo Banco Mundial como “a pedra angular”, pois a pobreza persistente é resultado de as famílias pobres continuarem em atividades econômicas de baixa produtividade.

O crescimento demográfico é uma preocupação constante do Banco Mundial, principalmente as altas taxas de natalidade da população pobre. McNamara, em 1974, ressaltava que “[...] o maior obstáculo ao progresso social e econômico da maior parte dos povos do mundo subdesenvolvido é o crescimento demográfico desmesurado.” (McNamara, 1974, p. 18). Com essa perspectiva, um dos objetivos foi, e continua sendo, conter a expansão dos pobres, por meio do controle de natalidade.

A ênfase que ainda é observada na produção intelectual do Banco Mundial, em relação ao controle do crescimento da pobreza, pois, “[...] a profunda preocupação que devemos ter em relação ao rápido crescimento da população é derivada precisamente da ameaça que ela representa a qualquer padrão moralmente aceitável de existência” (McNamara, 1974, p. 37-38). Desse modo, a ideia é a de que as famílias pobres, ao terem menos filhos, teriam melhor condição de manter esses filhos e investir em capital humano, logo teriam maior possibilidade de sair da condição de pobreza, por meio do incremento da renda.

O Banco Mundial (2006) defende que a pobreza é causada essencialmente por deficiências dos atributos produtivos dos trabalhadores, principalmente da educação. Conforme indica,

[...] os baixos níveis de produtividade, e não segmentação do mercado de trabalho, são os fatores que influenciam esmagadoramente os baixos ganhos. Assim, **a maior parte da pobreza não é gerada diretamente por falhas do mercado de trabalho, mas por deficiências nos atributos produtivos dos trabalhadores, especialmente a educação**, juntamente com os baixos níveis de produtividade geral em sua economia local (Banco Mundial, 2006, p. 9, tradução nossa, grifo nosso)¹³.

Esta afirmação corrobora com o que Leher (1998) assevera sobre a tese do fim da história, apresentada por Fukuyama em “O fim da história e o último homem” (1992). Conforme ressalta,

Quando Fukuyama apresentou a sua famosa tese do fim da história, muitos críticos o questionaram sobre o que ele tinha a dizer do desemprego e da pobreza existentes nos países industrializados. Ele respondeu afirmando que a pobreza e o desemprego têm suas causas mais em **desvantagens culturais** do que nas forças de mercado. Nestes termos, a Educação é tida como o elemento estratégico para a realização das promessas da *democracia liberal* (Leher, 1998, p. 31, grifos do autor).

¹³ “[...] los bajos niveles de productividad, y no la segmentación del mercado laboral, son los factores que influyen abrumadoramente en las ganancias bajas. Por ende, la mayor parte de la pobreza no es generada directamente por las fallas del mercado laboral sino por las deficiencias en los atributos productivos de los trabajadores, en especial la educación, unidas a los niveles bajos de productividad general de su economía local” (Banco Mundial, 2006, p. 9).

A compreensão de que a pobreza é causada por deficiências dos atributos dos trabalhadores também está alinhada ao que Hayek (2010) defende sobre os ofícios e habilidades dos indivíduos. Pois,

Em qualquer sistema no qual a distribuição dos indivíduos entre as várias ocupações e os diferentes setores da economia resulte da escolha individual, é necessário que a remuneração em tais setores corresponda à utilidade dos indivíduos para os outros membros da sociedade, ainda que essa utilidade não seja proporcional ao mérito subjetivo. [contudo] [...] todos nós conhecemos a trágica situação do homem que altamente treinado cuja especialidade, adquirida com esforço, perde de súbito todo o valor por causa de alguma invenção muito benéfica para o restante da sociedade. O último século está repleto de exemplos dessa espécie, alguns deles atingindo ao mesmo tempo centenas de milhares de pessoas (Hayek, 2010, p. 129-130).

Nessa perspectiva, as ocupações que seriam escolhidas pelos indivíduos livres, são naturalmente remuneradas de maneira distinta, conforme a sua utilidade social. Leher (1999) destaca que, na perspectiva defendida pelo Banco Mundial, os indivíduos que fazem escolhas educacionais consideradas corretas têm possibilidades ilimitadas. Os países que priorizam a educação terão um ótimo futuro. A questão da justiça está relacionada aos que sabem se qualificar de forma adequada. Essa noção desloca o desemprego e a precarização do trabalho para o âmbito individual, em que o problema da exclusão é resultado de opções educativas erradas, ou do não investimento em capital humano.

Compreendemos que a flexibilidade exigida ao trabalhador é fator fundamental. Assim, justifica-se a necessidade do investimento em si mesmo, no seu próprio capital humano, a fim de garantir a empregabilidade. As deficiências nos atributos dos trabalhadores teriam origem nas famílias pobres que precisam preocupar-se com a subsistência, os custos da educação, principalmente seu maior retorno após o nível terciário, faz com que os pobres deixem a escola mais cedo para que se insiram no mercado de trabalho.

Por isso, o Banco Mundial assevera que

[...] um sucesso encorajador é a introdução de políticas exitosas, como *Progresas/Oportunidades* no México, *Familias en Acción*, na Colômbia, e o Bolsa Escola, no Brasil, que combinam transferências fiscais aos pobres com incentivo para que criem capital humano, por meio de

investimentos em saúde e educação desde o começo da infância (Banco Mundial, 2006, p. 5, tradução nossa, grifo do autor)¹⁴.

Constatamos então que o Banco Mundial (2006) ao enfatizar a importância da educação do pobre e a formação do seu capital humano, coloca o foco na criança, pois como ressalta, é necessário

[...] *Garantir que as crianças em situação de risco tenham condições favoráveis nos primeiros anos de vida. É necessário atender aos efeitos das deficiências no desenvolvimento da primeira infância e na criação que geram desigualdade sobre os ganhos educativos e os retornos da educação na idade adulta. Quase metade dos países da região [América Latina] estão atrasados no cumprimento do Objetivo do Desenvolvimento do Milênio, emanado das Nações Unidas, de reduzir a desnutrição até metade do ano de 2015. Deveria prestar-se mais atenção à intervenção nas crianças menores e as políticas que reforcem as capacidades das famílias para criar capital humano nos primeiros anos de vida* (Banco Mundial, 2006, p. 16, tradução nossa, grifo do autor)¹⁵.

Para o Banco Mundial (2006), é fundamental o investimento na educação e na saúde da criança nos seus primeiros anos de vida, formando o que chamamos nesta Tese de Capital Humano Configurado na Criança.

Investir na criança está relacionado à promoção do bem-estar, uma das formas de entender a pobreza, e o bem-estar está relacionado à mobilidade intergeracional. Essa mobilidade é avaliada na correlação do bem-estar de uma geração com o da sua descendência, medida pela elasticidade da renda e do nível educacional. Assim, as políticas exitosas são uma forma de romper o círculo vicioso da pobreza, como por exemplo com a transferência fiscal aos pobres. Essas políticas devem garantir oportunidades de crescimento, por meio do acesso aos serviços mínimos de educação, saúde e infraestrutura, corrigindo as deficiências no desenvolvimento das

¹⁴ “Un suceso alentador reciente es la introducción de políticas exitosas tales como *Progresas/Oportunidades* en México, *Familias en Acción* en Colombia, y *Bolsa Escola* en Brasil, que combinan las transferencias fiscales a los pobres con incentivos para que creen capital humano, por medio de inversiones en salud y educación desde comienzos de la niñez” (Banco Mundial, 2006, p. 5, grifo do autor).

¹⁵ “*Velar por que los niños en situación de riesgo tengan condiciones favorables en los primeros años de vida. Es necesario atender los efectos generadores de desigualdad que tienen las deficiencias en el desarrollo infantil temprano y las fallas en la crianza, sobre el logro educativo y los retornos de la educación en la edad adulta. Casi la mitad de los países de la región están rezagados en el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo del Milenio emanado de las Naciones Unidas, de haber reducido la desnutrición a la mitad en el año 2015. Debería prestarse más atención a la intervención en edades tempranas y a otras políticas que refuercen las capacidades de las familias para crear capital humano en los primeros años de vida*” (Banco Mundial, 2006, p. 16, grifo do autor).

crianças pobres desde o início da infância, mitigando a pobreza e no ensino do que o Banco Mundial (2006) chama de habilidades úteis.

Com relação à escola, o Banco Mundial (2006) propõe intervenções que considera eficazes. Dentre elas, propõe a descentralização da gestão, intervenções em relação à formação de professores e inserção de incentivos para qualificação, inovações no ambiente pedagógico, uso de avaliações padronizadas para avaliar o progresso e o desempenho do sistema educacional. O Banco Mundial (2006) ressalta ainda que “[...] trabalhadores educados são capazes de adaptar-se com maior rapidez ao uso de tecnologias sofisticadas e às rápidas mudanças da produção requeridas para contar como competitividade necessária para os mercados mundiais” (Banco Mundial, 2006, p. 80, tradução nossa)¹⁶.

Sob a ótica do Banco Mundial (2006), as habilidades escolares e de trabalho se relacionam e podem conduzir a diferentes resultados. As habilidades escolares conduzem a ganhos acadêmicos, enquanto as habilidades de trabalho se referem às habilidades “[...] necessárias para aprender e adaptar-se às diferentes tarefas e ambientes de solução de problemas. [...] No mercado de trabalho estas habilidades se traduzem em maiores rendimentos sem importar o nível de educação que um indivíduo alcançou” (Banco Mundial, 2006, p. 158, tradução nossa)¹⁷.

Compreendemos, portanto, a partir do ideário do Banco Mundial, que o capital humano que pode ser desenvolvido no mercado de trabalho, não precisa necessariamente da escola para se desenvolver. São habilidades simples que podem ser aprendidas nas relações sociais e em outros espaços de formação. Contudo, a escola é considerada importante na formação do Capital Humano Configurado na Criança, pois é principalmente por meio dela que são criadas as habilidades e características demandadas para um novo perfil de capital humano. Esse novo perfil inclui as habilidades socioemocionais e sociocomportamentais.

O documento *Reducción de la pobreza y crecimiento: Círculos virtuosos y círculos viciosos* aponta que a América Latina não tem feito os esforços que estavam ao seu alcance para enfrentar a pobreza e o que criou o nível de desigualdade não foi

¹⁶ “[...] trabajadores educados son capaces de adaptarse con mayor celeridad al uso de tecnologías sofisticadas y a los rápidos cambios de producción requeridos para contar con la competitividad necesaria para los mercados mundiales” (Banco Mundial, 2006, p. 80).

¹⁷ “[...] necesarias para aprender y adaptarse a las diferentes tareas y entornos de solución de problemas. [...] En el mercado laboral estas habilidades se traducen en mayores rendimientos sin importar el nivel de educación que un individuo haya alcanzado” (Banco Mundial, 2006, p. 158).

o que fez a pobreza persistir ao longo do tempo. O Banco Mundial (2006) assevera que outras regiões que passaram por períodos de desigualdade romperam com sua história e reduziram a pobreza por meio de um Estado de Bem-estar altamente redistributivo. Um dos questionamentos apresentados pelo documento é: “Se outros países conseguiram romper com a sua história frente ao crescimento da renda per capita, então por que a América Latina não pode também romper com sua história?” (Banco Mundial, 2006, p. 51, tradução nossa)¹⁸.

O Banco Mundial (2006) anuncia que o desempenho econômico da América Latina, desde a década de 1950, tem sido decepcionante e atrasado em relação aos principais países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A ênfase comparativa é dada em relação aos países da Ásia oriental (Hong Kong, China, República da Coreia, Singapura e Taiwan) que também passaram por períodos de grande desigualdade, mas lograram rápido crescimento econômico a partir de 1960. Ao apresentar a perspectiva que o Banco Mundial manifesta sobre a América Latina, também compreendemos como se organiza a sua perspectiva sobre os países e regiões que considera “em desenvolvimento”. Conforme já mencionado, esse estado de “desenvolvimento” se trata de um horizonte econômico utópico, o qual oculta as reais relações de exploração dos países centrais sobre os periféricos do capitalismo.

Outro documento importante que esclarece as concepções do Banco Mundial sobre as dimensões pobreza, educação, saúde e trabalho, é o *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2019: La naturaleza cambiante del trabajo* (2019a), que será abordado principalmente na seção quatro, o qual aponta que nos últimos 40 anos o capital humano tem servido como barreira para a automação. As máquinas são menos aptas a realizar trabalhos mais complexos e que envolvem habilidade comportamentais, por exemplo, mas substituem os trabalhadores menos qualificados. A baixa qualificação dos trabalhadores impediria a inovação, pois as novas tecnologias exigem trabalhadores mais bem qualificados.

De acordo com Antunes (2009), entendemos que esse discurso de substituição dos trabalhadores menos qualificados pelas tecnologias é uma falácia que oculta as questões estruturais mais profundas que envolvem o desemprego. A interação entre

¹⁸ “¿Si otros países han logrado romper con su historia en los frentes del crecimiento y del ingreso per cápita, entonces por qué América Latina no puede también romper con su historia?” (Banco Mundial, 2006, p. 51).

trabalho e conhecimento científico constitui parte do processo de produção capitalista e a ciência proporcionou diversas mudanças nas relações de trabalho, inclusive com o desenvolvimento de novas tecnologias. Contudo, o desemprego estrutural, e outras formas de precarização do trabalho, é um dos efeitos do neoliberalismo. O Banco Mundial, conforme Leher (1998), advoga em defesa de uma era com novas oportunidades, contudo, essas mudanças têm preservado os interesses do capital em detrimento dos direitos dos trabalhadores.

Para o Banco Mundial (2019a), a globalização aumenta a rentabilidade do capital humano devido a maior produtividade gerada em vários setores. Apesar de seus benefícios não serem distribuídos de maneira uniforme, ela gera uma variação nas atividades econômicas e se governos investirem em capital humano podem aumentar suas chances de alcançarem êxito no mercado mundial.

O Banco Mundial (2019a) afirma também que o contrato social foi quebrado e é necessário estabelecer um novo contrato, centrado no aumento dos investimentos em capital humano e na proteção social universal. Na compreensão do Banco Mundial (2019a), o contrato social é construído como um conjunto de políticas que visam contribuir para uma sociedade mais justa. Investir na formação da criança seria uma maneira de contribuir para o alívio da pobreza, portanto, caminhar para uma sociedade mais justa.

Esta sociedade, para o Banco Mundial (2019a), deve incluir um sistema de proteção social para a população, independente do trabalho que exercem. Nesse sentido, o Estado teria a função de garantir essa proteção social a fim de reduzir a desigualdade, sendo responsável pelo atendimento aos serviços básicos para a população. Uma proposta ambiciosa sugerida no documento é a criação de programas de assistência social e seguridade universal, mantida pelo Estado. A criação de impostos é uma recomendação, bem como políticas que incentivem a - geração de empregos e fomentem o trabalho para os grupos vulneráveis (Banco Mundial, 2019a).

É importante destacar que o trabalho informal persistente é um desafio para “economias emergentes”, chegando a 50% na América Latina e que tem seguido a onda causada pela mudança tecnológica. O trabalhador independente, sem vínculo formal, e os empregos de baixa produtividade, em geral, são mais encontrados nos países periféricos do capitalismo. Com frequência, esse contingente de trabalhadores

não tem acesso à proteção social. As fronteiras entre trabalho formal e informal também estão sendo apagadas, contudo, enquanto a natureza do trabalho nas economias avançadas tem se tornado mais fluida, nas economias emergentes persiste a informalidade (Banco Mundial, 2019a).

O Banco Mundial (2019a) afirma que também incentiva a flexibilização das regras para a criação de empresas e fomento da competitividade. As tecnologias digitais fizeram com que, nos últimos 20 anos, as empresas crescessem com mais rapidez, pois o mercado digital apresenta novas oportunidades de expansão para as empresas. Com a flexibilidade proporcionada, as pessoas podem fixar seus próprios horários e formas de trabalho, contribuindo para o ingresso de mais mulheres no mercado de trabalho (Banco Mundial, 2019a). Contudo, entendemos que a ampliação do trabalho das mulheres no mundo produtivo é parte do processo de emancipação, ainda que parcial, das mulheres, em relação à sociedade de classes e as formas de opressão social. Por isso, concordamos que

[...] isso tem sido central – o capital incorpora o trabalho feminino de modo *desigual e diferenciado em sua divisão social e sexual do trabalho*. [...] *precarizando com intensidade maior o trabalho das mulheres*. Os salários, os direitos, as condições de trabalho, em suma, *a precarização das condições de trabalho tem sido ainda mais intensificada quando, nos estudos sobre o mundo fabril, o olhar apreende também a dimensão de gênero* [...]. (Antunes, 2009, p. 109).

Antunes (2009) destaca também que a flexibilização do mercado de trabalho, bem como o processo de desregulamentação da força de trabalho, faz com que as estatísticas escondam formas de desemprego. Essa flexibilização possibilita a expansão do que Beynon (1995 apud Antunes, 2009) chama de trabalhadores hifenizados, os trabalhos em regime *part time*, os *part-time-workers*, *temporary-workers*, *casual-workers*, *self-employed-workers*. A existência de um mercado de trabalho flexibilizado e desregulamentado faz parte da reestruturação produtiva do capital, conduzida pelo projeto neoliberal de sociedade, e que gera uma profunda precarização nas condições de trabalho.

Conforme já mencionamos, o Banco Mundial, a partir da década de 1980, aboliu a expressão “combate à pobreza” e assumiu uma perspectiva de “alívio da pobreza” (Leher, 1998; Conterno, 2008). É possível observar que o discurso do documento do Banco Mundial (1996) era o de erradicação significativa e permanente

da pobreza; já o documento do Banco Mundial (2006) incorpora um discurso de redução, alívio e mitigação dos efeitos negativos da pobreza. Essa mudança trata-se de uma perspectiva política, inserida na busca por humanizar o capitalismo, o que consideramos impossível, pois, baseados em Mészáros (2008), entendemos que o capitalismo não pode ser reformado.

A partir das recomendações mais gerais do Banco Mundial para o combate à pobreza, Ugá (2004) identifica uma “teoria” social implícita, que está delineada nos documentos desta instituição e que, por um lado, sugere um tipo específico de política social e, por outro lado, reafirma o modelo social característico da atual configuração econômica e social, que sucedeu à crise do Estado de Bem-estar Social. As formulações de caráter compensatório, voltadas aos pobres, que fazem parte das recomendações para os “países em desenvolvimento”, fazem parte da lógica do marco teórico neoliberal.

Ugá (2004) discute a interpretação do Banco Mundial sobre o mundo do trabalho que, para este, está dividido em dois aspectos. Um deles diz respeito aos indivíduos competitivos, capazes de atuar no mercado de trabalho; o outro, aos considerados incapazes de integrar-se ao mercado de trabalho, sendo principalmente os pobres, que não podem ou não querem investir em seu capital humano, dos quais o Estado deve atendê-los por meio do acesso às condições básicas de existência.

Os indivíduos considerados incapazes de integrar o mercado de trabalho são aqueles que não possuem capital humano ampliado, sendo, portanto, incapazes de competir com os outros. Esses indivíduos configuram a definição de pobreza, exigindo do Estado políticas compensatórias para o aumento de capital humano (Ugá, 2004). Pois,

O ‘mundo do trabalho’ sofre, assim, uma transformação. O que antes constituía uma classe social (composta por trabalhadores ‘empregados’ e ‘desempregados’) agora forma um conjunto de indivíduos atomizados: os ‘competitivos’ e os ‘incapazes’ (pobres). A construção de ‘pobreza’ como conceito sociológico parte justamente desse tipo de raciocínio. O pobre é o indivíduo incapaz, que não consegue – ou não garante – o seu emprego e nem mesmo a sua subsistência. Conseqüentemente, a pobreza acaba sendo vista como um fracasso individual daquele que não consegue ser competitivo (Ugá, 2004, p. 60).

Para o Banco Mundial (2019a) um dos maiores benefícios para as economias continua sendo o investimento em capital humano, que complementa o capital físico

no processo produtivo, sendo um insumo fundamental para a inovação tecnológica. O Banco Mundial considera que um aumento no capital humano gera maiores rendas, o que pode contribuir com a redução da pobreza a longo prazo. As famílias mais pobres geralmente não conseguem investir na educação e na saúde dos filhos, por isso as intervenções do Estado são fundamentais, principalmente nos “países em desenvolvimento”. Programas de transferência monetária melhoram os investimentos em capital humano e os efeitos positivos desses programas podem ser observados a longo prazo.

Ao considerarmos a ideia de que a Indústria 4.0 e a economia digital farão desaparecer os trabalhos simples, defendida pelo Banco Mundial (2019a), substituindo os trabalhadores pelas máquinas, compreendemos que existe uma demanda de um novo perfil de capital humano. Para criar esse perfil, é necessário lançar mão de propostas focalizadas na formação de habilidades e competências, por meio da educação escolar.

Grossi, Cruz, Mionda e Souza (2021) chamam a atenção para o modelo de educação 4.0 que trata das inovações da Indústria 4.0 no processo de ensino e aprendizagem. Os autores defendem a ideia de que não se trata apenas do surgimento de novas profissões, ou o desaparecimento de outras, mas a mudança nas competências exigidas. O processo industrial demanda a mudança nas competências requeridas, direcionando a formação de indivíduos “criativos, inventivos, capazes de resolver problemas cada vez mais complexos, que não tenham restrições em trabalhar e se comunicar com as máquinas [...]” (Grossi; Cruz; Mionda; Souza, 2021, p. 67).

Por outro lado, concordamos com as análises de Antunes (2020), o qual ressalta que a introdução de máquinas e tecnologias de automatização, que reduzem a necessidade do trabalho vivo, empurram para os países periféricos do capitalismo um conjunto expressivo de trabalhos que não podem ou que não convém ser automatizados. Como consequência, observa-se a eliminação crescente da força de trabalho, que “[...] se tornará supérflua e sobrando, sem empregos, sem seguridade social, sofrendo riscos crescentes de acidentes e mortes no trabalho, sem nenhuma perspectiva de futuro” (Antunes, 2020, p. 14).

Observamos que na atual fase de desenvolvimento do sistema capitalista, a existência de altos índices de pobreza demanda não só explicações, mas também

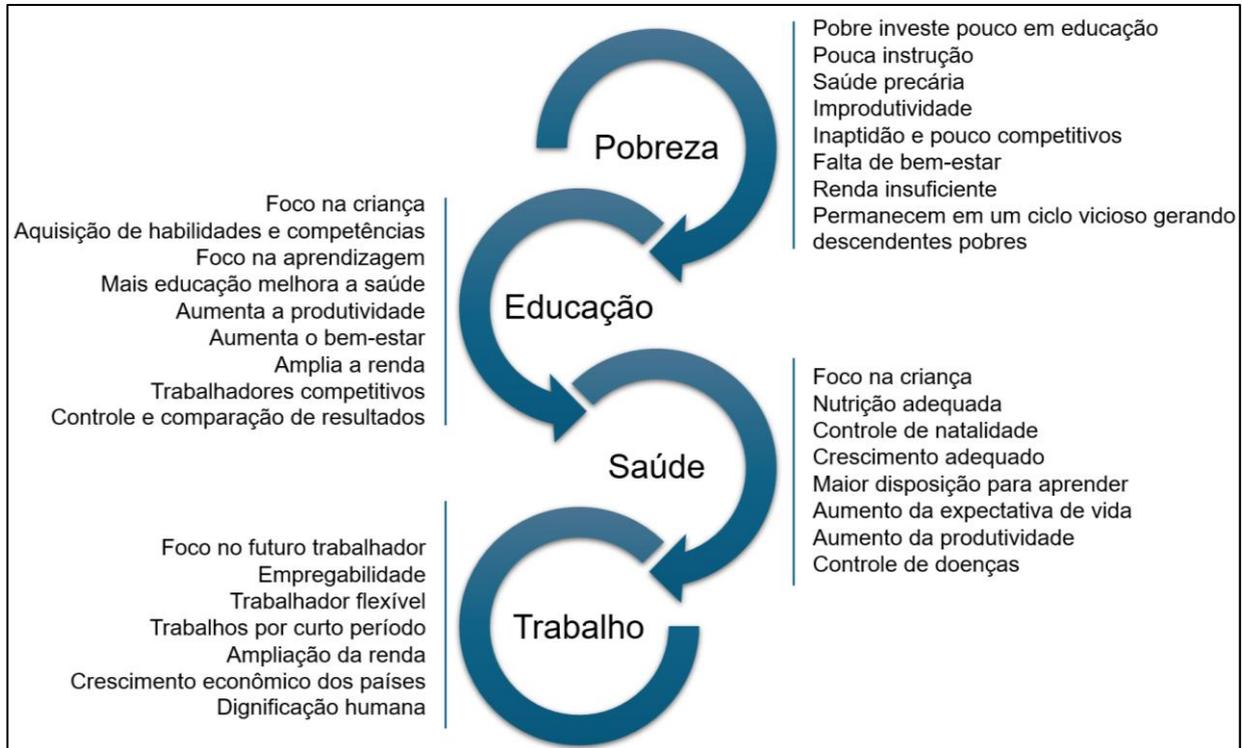
intervenções. A pobreza gera instabilidades sociais, como já observava McNamara, em 1979, as quais ainda ameaçam a atual velocidade de reprodução do capital. Os organismos internacionais, que protegem a hegemonia capitalista, lançam mão de mecanismos de controle, dos quais ressaltamos aqui a construção de consensos. As explicações dadas pelo Banco Mundial (1996, 2006, 2019) para a existência da pobreza são acompanhadas de propostas de intervenção.

Identificamos que as propostas de intervenção estão fundamentalmente relacionadas às políticas de educação e saúde básicas, as quais incluem ensino básico obrigatório e cuidados básicos para a sobrevivência. O Banco Mundial (1996, 2006, 2019) ajusta seu discurso conforme as demandas do capital para o mercado de trabalho, mas não abandona a ênfase nas políticas focalizadas nas populações mais pobres. A demanda de formação do capital humano vai adquirindo novas características conforme as reconfigurações do capitalismo. Exemplo disso é o Projeto de Capital Humano (PCH), desenvolvido pelo Banco Mundial, que tem como objetivo acompanhar a formação do capital humano da população de zero a 18 anos de idade, nos países periféricos do capitalismo, para que sejam adultos saudáveis, produtivos e capacitados para o mercado de trabalho.

O Projeto de Capital Humano (PCH) será abordado em pormenores na seção quatro desta Tese. Contudo, já anunciamos que este projeto é articulado para formar o atual perfil de capital humano demandado pelo mercado de trabalho, atuando no que chamamos de Capital Humano Configurado na Criança. A formação desse perfil de capital humano demanda, mais do que em anos anteriores, a construção de um consenso educativo, ou seja, um consenso que eduque e convença tanto indivíduos quanto países e regiões que o investimento em capital humano é a melhor forma de aliviar a pobreza e gerar desenvolvimento econômico. Alguns aspectos desse consenso educativo serão tratados na próxima subseção.

Na Imagem 1, apresentamos a síntese sobre as quatro dimensões observadas na discussão realizada pelo Banco Mundial, as quais fundamentam a construção do consenso educativo sobre a formação do Capital Humano Configurado na Criança, presentes também nos documentos relacionados ao Projeto de Capital Humano (PCH) a ser abordado na seção quatro.

Imagem 1 – Síntese das quatro dimensões articuladas para construção do consenso educativo sobre a formação do Capital Humano Configurado na Criança



Fonte: autoria própria

As quatro dimensões, pobreza, educação, saúde e trabalho têm como eixo articulador as explicações baseadas no pensamento conservador da realidade, particularmente na Teoria do Capital Humano e nas explicações científicas e econômicas para a existência da pobreza, considerada um empecilho para o desenvolvimento econômico.

1.3. O CONSENSO EDUCATIVO DO BANCO MUNDIAL SOBRE A FORMAÇÃO DE CAPITAL HUMANO

O Banco Mundial assume a função de defensor dos interesses representados pelo Grupo dos Sete (G7), criado em 1975, e atualmente composto por Estados Unidos, Japão, Alemanha, Reino Unido, França, Itália e o Canadá. Atua como organizador e proponente de políticas para os “países em desenvolvimento”, exercendo mais influência sobre a educação do que a Unesco; sobre a saúde, do que a

Organização Mundial da Saúde (OMS); e do que a Organização Internacional do Trabalho (OIT); dentre outros organismos internacionais. Com a passagem da ideologia do desenvolvimento para a ideologia da globalização, o Banco Mundial anunciou a emergência da Era do Mercado inserindo a educação na esfera econômica (Leher, 1998).

Em resposta à crise de 2008, o discurso alinhado entre o Banco Mundial e a Unesco, propôs orientações educacionais que tiveram como ênfase o crescimento econômico individual e social, desenvolvimento de habilidades sociais, redução dos conflitos a fim de garantir a coesão social. Esse discurso deslocou a questão da escolaridade, o tempo que o aluno permanece na escola, para a aprendizagem ao longo da vida, o resultado da escolarização, alegando a existência de uma crise de aprendizagem. Para o Banco Mundial, as escolas deveriam atender às demandas do mercado de trabalho, alinhadas à 4ª Revolução Industrial; para a Unesco, os sistemas educacionais deveriam responder aos problemas do século XXI (Ferreira; Moreira; Volsi, 2023).

Para atender às atuais demandas sociais, o Banco Mundial, alinhado à Unesco,

[...] defendem a aprendizagem de habilidades cognitivas básicas (leitura, escrita e aritmética) e de alto nível para a resolução de problemas, habilidades não cognitivas (liderança, criatividade, flexibilidade, curiosidade, resiliência, autocontrole, capacidade empreendedora, comunicativa, colaborativa, de trabalho em equipe e de resolução de conflitos) e habilidades específicas para uma profissão no mercado de trabalho. (Ferreira; Moreira; Volsi, 2023, p. 262).

Permanece atual a constatação de Leher (1998) sobre a centralidade da educação nas formulações ideológicas dominantes do Banco Mundial. Essa importância foi crescente no período entre as décadas de 1960 e 1990, e temos observado que continua a ser pontuada e reforçada nos documentos atuais. Há uma continuidade da atribuição à educação da função decisiva para o crescimento econômico e para o alívio dos efeitos da pobreza nos “países em desenvolvimento”. O Banco Mundial prioriza questões como o investimento pessoal em educação e a saúde básicas, para a inserção do indivíduo no mercado de trabalho como forma de aumentar a renda e assim aliviar os efeitos da pobreza contribuindo para o crescimento econômico.

O acordo que constituiu o Banco Mundial determina que este organismo internacional não intervenha nas políticas dos países membros. Contudo, ele tornou-se mentor dos governos de países periféricos e passou a exercer influência política, tornando-se uma instituição intervencionista. Essa intervenção é justificada por meio da sua produção intelectual, pois declarar-se conhecedor da realidade dos “países em desenvolvimento”, lhe confere determinada autoridade para exercer influência nas proposições e reformas educacionais (Coraggio, 1998; Arruda, 1998; Pereira, 2009). Nessa direção, o Banco Mundial

[...] desfruta de legitimidade com bastião de expertise em matéria de desenvolvimento. Suas publicações são referência no mundo inteiro para gestores públicos, pesquisadores e formadores de opinião nas mais diversas áreas. [...] Embora cultive a aparência de excelência técnica, a pesquisa realizada pelo Banco Mundial é altamente normativa, servindo para a instituição fazer proselitismo de sua agenda política. De fato, a atividade intelectual do Banco Mundial não se submete às regras do campo científico, regido pela revisão por pares e pela necessidade de se ter pluralidade de enfoques e visão ampla e balanceada das evidências (Pereira, 2018, p. 3).

O Banco Mundial não controla diretamente as políticas dos países clientes, mas os empréstimos funcionam como mecanismos de disseminação de ideias, orientações e práticas, sobre as medidas a serem tomadas pelos governos. O Banco Mundial reveste de argumentação técnica as propostas de cunho político que refletem em grande medida sobre a distribuição dos fundos públicos. A reputação de excelência técnica e a credibilidade de suas avaliações decorrem tanto dos recursos materiais disponíveis e da “[...] capacidade de estabelecer interlocução e produzir determinado senso comum compartilhado por ‘profissionais do desenvolvimento’ espalhados na academia, na sociedade civil e no aparelho estatal” (Pereira, 2018, p. 32).

O Banco Mundial utiliza da sua produção intelectual para criar um consenso educativo. Estudos recentes, que empreendem análises de documentos do Banco Mundial, são essenciais para apontar o percurso didático da construção do que estamos chamando de consenso educativo. Aspectos semelhantes são observados nos estudos de Camargo (2018), Abrantes (2019), Alba (2019), Gonçalves (2020; 2023), Fornari (2020), Bueno (2020), Iijima (2021), Pietroni (2022), Godoi (2022) e Oliveira (2023), que tratam de diferentes âmbitos as orientações do Banco Mundial, e nos auxiliam a captar a perspectiva mais ampla da sua atuação recente na educação.

Camargo (2018) trata sobre as condicionalidades políticas, ideológicas, financeiras e educacionais que o Banco Mundial impõe para o financiamento da política educacional. O foco da autora está nos documentos e contratos do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná entre os anos 2011 e 2017. Se comparada a outros setores, a educação recebeu poucos recursos e a produção documental analisada enfatiza a eficiência, a eficácia e a qualidade do sistema educacional. A eficiência e a eficácia estão relacionadas ao trabalho do professor, que é avaliado por meio dos índices nas avaliações em larga escala. A formação de professores é ofertada de forma fragmentada voltada a promover a assiduidade e a harmonia em classe, visando o aumento nas notas das avaliações. A qualidade educacional também está relacionada a uma educação avaliadora e de ranqueamento, incentivando a competição sob a lógica da privatização (Camargo, 2018).

A lógica da focalização na pobreza é prioritária para o Banco Mundial, pois o controle da pobreza significa também controle social das classes subalternas. A atenção básica, resumida ao mínimo necessário, reflete na manutenção da exploração dos trabalhadores, baseado principalmente no discurso de desenvolvimento econômico do país. Conforme as orientações do Banco Mundial, a redução e o controle da pobreza estão diretamente relacionados às políticas de educação e saúde básicas, que são resumidas a políticas compensatórias (Camargo, 2018).

Abrantes (2019) analisa as condicionalidades econômicas e políticas do Banco Mundial para a educação profissional brasileira entre 1988 e 2018. Dentre as conclusões do estudo, está a responsabilização da educação pelo suposto “fracasso” econômico dos países. Abrantes (2019) constata que o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e a Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/2017, visam apenas qualificar a mão de obra para a demanda produtiva, segundo o discurso da empregabilidade, não apresentando preocupações com a formação humana.

As reformas educacionais em curso, principalmente nas últimas duas décadas, visam favorecer a formação de capital humano. A expansão da educação profissional, ao mesmo tempo da sua descentralização na oferta, e incorporação de novas habilidades e competências no Ensino Médio, seriam formas de melhorar a qualidade

do capital humano. A ampliação para a entrada do setor privado na educação pública acompanha a perspectiva de que as empresas podem compartilhar experiências de êxito e desenvolver políticas de apoio para formar pessoas para atender as demandas do mercado de trabalho. Um dos destaques das reformas é a adequação do trabalhador para as demandas da produção flexível (Abrantes, 2019).

Alba (2019) reflete sobre a incorporação de políticas de mercantilização e gestão empresarial do Banco Mundial nos Planos Nacionais de Educação (PNE), de 2001 e 2014, e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A disputa pela educação pública se dá tanto no campo econômico, como no controle político e pedagógico, por meio da formação docente, dos materiais didáticos, orientação pedagógica e controle do conhecimento oferecido. As formas de privatização orientadas pelo Banco Mundial seriam, supostamente, uma forma de resolver a falta de acesso à educação e potencializar a sua qualidade.

Alba (2019) destaca que não é suficiente analisar as ações do Banco Mundial apenas pelo viés econômico e financeiro, mas, sobretudo aprofundar as análises no aspecto ideológico, pois este tem sido o principal aspecto da sua produção. O Banco Mundial utiliza o discurso da pobreza e da educação de qualidade para justificar as suas proposições para os países periféricos do capitalismo. Nas orientações do Banco Mundial, entre 2001 e 2018, Alba (2019) destaca seis categorias centrais que orientam as políticas educacionais, sendo: a Teoria do Capital Humano, Eficiência, Eficácia, Equidade, Qualidade e Avaliação. Essas categorias estão relacionadas e formam o pilar da mercantilização da educação, proposta para os países periféricos do capitalismo.

Gonçalves (2020) analisa a produção intelectual dos principais intelectuais orgânicos que fornecem organicidade à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A produção intelectual de organismos como o Banco Mundial imprimiu na BNCC a psicologização necessária para que os indivíduos sobrevivam no chamado mundo moderno, no século XXI. Os conceitos utilizados nos documentos que foram analisados remetem a uma educação globalizante, reforçando a formação humana para a sociabilidade do capital. O desenvolvimento de habilidades cognitivas, técnicas e socioemocionais tornam-se indispensáveis para o sucesso individual, responsabilizando o próprio indivíduo pelo fracasso.

Habilidades de resiliência, autorreflexão, ética, liderança etc., seriam indispensáveis para que os indivíduos se adequassem às rápidas mudanças na realidade social. A definição de habilidades e competências a serem adquiridas proporcionam certa padronização na formação educacional e humana. A aferição da qualidade dessa formação é realizada por meio de testes padronizados e a partir dos resultados da implementação de políticas de responsabilização, *accountability*. Na mesma direção, as reformas na educação, cada vez mais, entregam a formação humana à iniciativa privada, seja para empresas e grupos nacionais, ou para internacionais (Gonçalves, 2020).

Fornari (2020) aborda a reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, e analisa as principais medidas adotadas pelo Estado brasileiro, especialmente nas políticas de financiamento. A reforma do Ensino Médio está alinhada às recomendações do Banco Mundial e do empresariado brasileiro e faz parte de um conjunto de projetos e estratégias que justificam as reformas educacionais, a fim de atender às exigências do capitalismo internacional. As diretrizes para a formação dos jovens enfatizam a formação de competências para atender ao mercado de trabalho e está baseada na Teoria do Capital Humano, o qual é basilar, na perspectiva do Banco Mundial, para o desenvolvimento econômico e o aumento da produtividade dos países (Fornari, 2020).

Para a Reforma do Ensino Médio houve um acordo de empréstimo entre o Brasil e o BIRD. Os documentos normativos para acompanhamento da implementação da reforma, conforme analisado por Fornari (2020), apresentam três elementos centrais que sustentam a reforma, sendo: a avaliação, para atender a lógica da política de avaliação em larga escala, visando a melhoria dos índices do IDEB e do PISA, tomados como medida de qualidade da educação; o financiamento, para atender a lógica da política de financiamento externo e parcerias público-privado, endossando a via do endividamento público; e a formação da força de trabalho com o objetivo de formar o capital humano e aumentar a produtividade, correspondendo aos interesses econômicos dos grupos hegemônicos.

Bueno (2020) estudou documentos orientadores do Banco Mundial, produzidos entre 2011 e 2019, para a educação brasileira e estabeleceu relações com os documentos norteadores para a formulação da legislação educacional para a educação infantil. Os documentos apontaram para a adequação da educação para preparar mão de obra qualificada. A legislação brasileira, implementada com base nas

orientações do Banco Mundial, incorpora a lógica mercadológica e está em conformidade com o discurso do investimento no capital humano. A preocupação com as crianças pequenas também incorpora a necessidade legal de garantir o direito à educação, preconizado internacionalmente.

Iijima (2021), ao abordar a produção intelectual do Banco Mundial entre 1996 e 2018, demonstra que nas últimas duas décadas, a atividade do Banco Mundial nos países periféricos do capitalismo visa articular e difundir o seu projeto de educação o qual inclui pensar formas de organizar e investir na educação para o aumento do índice de capital humano. Nas últimas duas décadas, as orientações do Banco Mundial têm se voltado para a redução da pobreza, propondo principalmente a combinação entre educação e saúde por meio de programas dirigidos aos pobres. A educação e a saúde exercem função indispensável para alcançar o suposto crescimento econômico, com ênfase na categoria capital humano (Iijima, 2021).

Pietroni (2022) desenvolve um estudo sobre a juventude trabalhadora no período da pandemia de COVID-19 e destacou a produção intelectual do Banco Mundial a qual delimita as competências esperadas para que os jovens tenham sucesso no mercado de trabalho. Essas competências são cognitivas, socioemocionais e técnicas, as quais seriam responsáveis pelo sucesso, ou fracasso, da juventude no mercado de trabalho. No período da pandemia, Pietroni (2022) ressalta que a juventude foi exposta a extrema flexibilização do trabalho, mascarada sob o argumento do empreendedorismo, afastando-a dos estudos e muitas vezes tornando-a responsável pelo sustento da família, devido às altas taxas de desemprego.

As competências múltiplas, defendidas pelo Banco Mundial, possibilitariam que o trabalhador pudesse ser requerido de várias formas no processo produtivo, conforme as necessidades do mercado. As competências cognitivas seriam fundamentais, pois possibilitariam que os jovens pudessem resolver problemas. Na perspectiva neoliberal de empreendedorismo, essas competências proporcionariam a “liberdade” para o jovem, que ao adquirir os conhecimentos básicos, possa reinventar-se no mercado de trabalho. As competências socioemocionais seriam aprendidas no convívio com as outras pessoas e na interação com as estruturas sociais, correspondendo aos comportamentos das pessoas. Esse grupo de competências seriam essenciais para a formação de um trabalhador que raciocine, mas obedeça a

ordens e possua equilíbrio emocional perante situações de pressão, mantendo uma “performance” e concentração, mesmo em tempos difíceis. As competências técnicas dizem respeito ao domínio de técnicas na realização dos trabalhos. Na perspectiva do Banco Mundial, o domínio das técnicas proporciona maior chance de sucesso profissional (Pietroni, 2022).

Godoi (2022) analisa as recomendações do Banco Mundial incorporadas à Reforma do Ensino Médio brasileiro, Lei nº 13.415/2017. As conclusões do estudo demonstram que nas recomendações estão presentes a flexibilização do currículo, com ênfase nas habilidades e competências, incentivo às parcerias público-privado, formação da juventude para a produtividade e a inserção no mercado de trabalho e foco nos itinerários formativos. Nas recomendações do Banco Mundial as categorias destacadas por Godoi (2022) foram: juventude, empregabilidade, competências, habilidades e capital humano.

O investimento em capital humano se assemelha ao conceito de aprendizagem ao longo da vida, o qual articula a chamada sociedade do conhecimento e as necessidades do mercado de trabalho. Os indivíduos são encarregados de estarem em constante aperfeiçoamento profissional, o qual incorpora as competências e conhecimentos pragmáticos que mantenham esse indivíduo em condição de competitividade. O desemprego crescente seria apenas um reflexo da má qualificação dos jovens e a sua incapacidade de manter-se qualificados (Godoi, 2022).

Oliveira (2023) discute a *accountability*, políticas de responsabilização, recompensas e punições, nas políticas educacionais e o controle e a regulação da educação. Inserida em uma agenda global, a educação é considerada como estratégica para o alívio da pobreza e a melhoria das condições socioeconômicas dos países. Os mecanismos de *accountability* têm servido à implantação de formas de regulação e controle da educação, dentre eles as políticas de avaliação externa, defendidas por organismos internacionais, colaboram na construção do consenso sobre o modelo de educação a ser implementado nos países periféricos do capitalismo.

Os mecanismos de *accountability* estão relacionados às políticas de avaliação externa que, aderindo aos testes padronizados, comparam os resultados em âmbito internacional. A comparação entre instituições, sistemas e países, colabora com a defesa da descentralização da administração da educação, facilitando a consolidação

da lógica meritocrática. A responsabilidade pelos resultados alcançados pelas escolas, sobretudo pelos países, também serve de parâmetro para a definição do “mérito” dos professores. Essa responsabilização pelos resultados define os parâmetros de qualidade da educação que é oferecida para o trabalhador, para atender as demandas de mão de obra. A qualidade da educação reflete na qualidade da formação do capital humano (Oliveira, 2023).

Gonçalves (2023) analisa as correlações entre a teoria do capital humano e as proposições do Banco Mundial, da Unesco, e da OCDE que respaldam a formulação de políticas curriculares no Brasil, para o Ensino Fundamental e Médio, entre 1990 e 2018. A análise demonstra que os principais fundamentos das políticas curriculares estão nas proposições da Unesco, as principais estratégias para a implementação dessas políticas estão nos documentos do Banco Mundial, e os principais instrumentos são descritos nas proposições da OCDE. As proposições demonstram que a intensificação do modo de produção capitalista, ao dispor de mecanismos ideológicos aprimorados, utiliza da educação, sob a noção de capital humano, para ajustar os indivíduos ao *modus operandi* do capital.

Gonçalves (2023) evidencia que a Teoria do Capital Humano não é abandonada, mas aprimorada e ajustada para dar suporte às metamorfoses do capital. Ainda, é importante destacar que os rumos educacionais também estão respaldados no compromisso global dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A tendência observada por Gonçalves (2023) é a de que a racionalidade socioeconômica e política mundial tem na pobreza o direcionamento das políticas educacionais. Desse modo, tem como norte a Teoria do Capital Humano, que pressupõe os investimentos em educação para a superação da pobreza por meio do aumento da produtividade dos pobres.

Nos diferentes âmbitos, amplamente analisados por Camargo (2018), Abrantes (2019), Alba (2019), Gonçalves (2020; 2023), Fornari (2020), Bueno (2020), Iijima (2021), Pietroni (2022), Godoi (2022) e Oliveira (2023), é possível constatar considerações convergentes sobre a atuação dos organismos internacionais na educação. Alguns conceitos são frequentes nas proposições desses organismos, dos quais enfatizamos o Banco Mundial, e traduzem a busca pela manutenção da produção e reprodução do capital. Esse conjunto de conceitos auxiliam o Banco

Mundial no processo que chamamos de construção do consenso educativo sobre a formação de capital humano.

O arcabouço conceitual que observamos por meio das pesquisas mencionadas, é estratégico para a fixação da ideia de que é por meio de uma educação de qualidade, no modelo capitalista e neoliberal, que seria possível alcançar uma formação de capital humano de qualidade. Esse capital humano serviria para potencializar a produtividade dos pobres, suscitar o crescimento econômico dos países periféricos do capitalismo e reduzir a pobreza. Dentre os conceitos recorrentes destacamos a aprendizagem ao longo da vida, aprendizagens essenciais, habilidades e competências cognitivas, técnicas e socioemocionais, avaliação em larga escala, empregabilidade, empreendedorismo, produtividade, *accountability*, eficiência, transparência, controle de resultados, desenvolvimento, crescimento econômico, redução da pobreza e formação de capital humano.

A atuação contínua do Banco Mundial ampliou suas áreas de domínio e interferência, uma agenda cada vez mais diversificada o garante mais do que a função de agente financeiro. A sinergia entre concessão de crédito, prescrições políticas e produção intelectual ampliam a sua influência e institucionalizam as suas pautas. Pereira (2014) destaca a combinação entre coerção, por meio do constrangimento junto a outros financiadores, bloqueio de empréstimos e imposição de condicionalidades, e persuasão, por meio da assistência técnica e aconselhamento aos países e a sua crescente e autorizada produção intelectual.

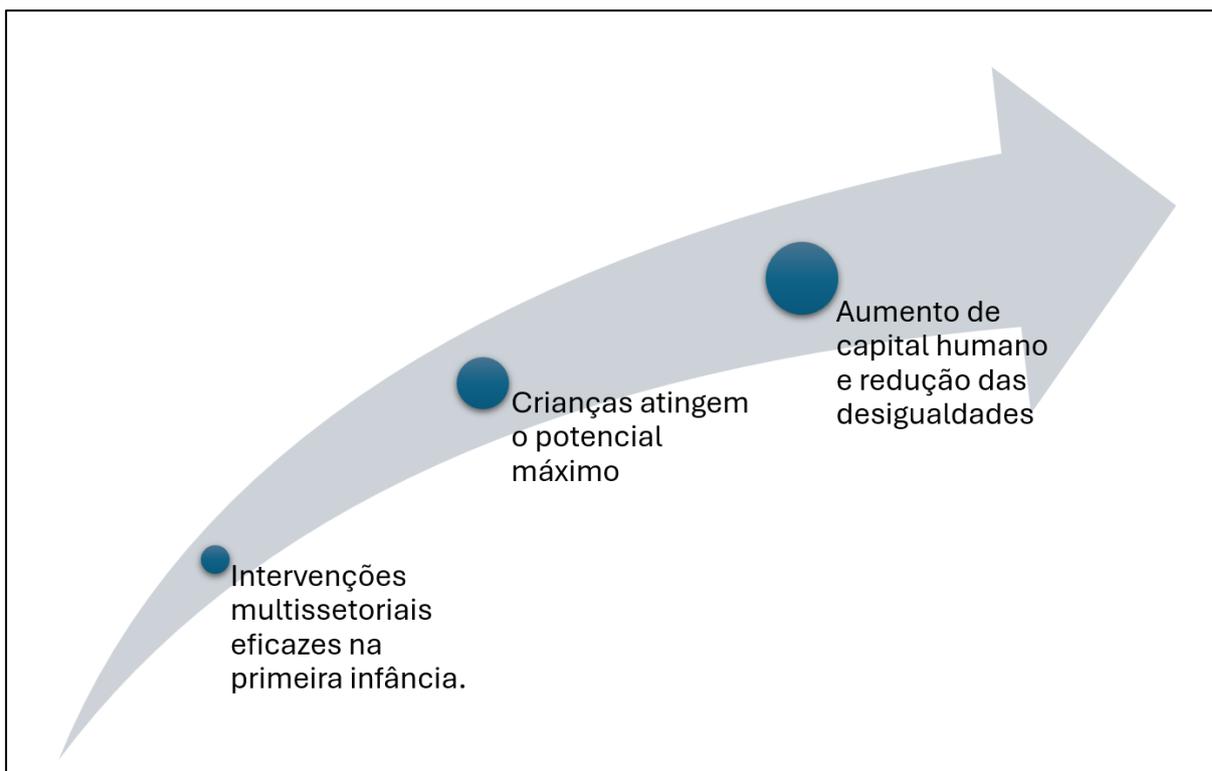
O caráter reformista do discurso do Banco Mundial dissimula os interesses de classe, pois visa manter a ordem socioeconômica, a divisão do trabalho e obscurece a educação como fator de desenvolvimento, ocultando a desigualdade. Na década de 1990, em consonância com o *slogan* “Educação para Todos”, da Unesco, observou-se a ênfase no acesso à escola, por meio da ampliação da oferta de vagas. Nesse contexto, a nova estratégia do Banco Mundial recai sobre o aprendizado e a formação de competências para o mercado (Decker; Evangelista, 2019).

A educação escolar é responsabilizada pelo crescimento econômico e pela redução da pobreza, desenvolvida na perspectiva da escolarização instrumental e de formação de capital humano. No projeto do Banco Mundial, quatro linhas são essenciais: “Educação para o alívio da pobreza e para o desenvolvimento econômico;

Educação para as competências e formação de capital humano; Educação de classe mundial; e Educação para o século XXI” (Decker; Evangelista, 2019, p. 4-5).

A Imagem 2, que apresentamos na sequência, nos ajuda a ilustrar o que chamamos de consenso educativo.

Imagem 2 – Argumentos que ajudam a construir o consenso educativo



Fonte: autoria própria

O Banco Mundial (2021b) demonstra como a realização de intervenções multissetoriais eficazes, ainda durante a primeira infância, levariam as crianças a atingirem seu pleno potencial. Os principais aspectos apresentados pelo Banco Mundial (2021b), estão articuladas às orientações e aos programas e projetos exitosos desenvolvidos por países que aumentaram os índices de formação de capital humano, conforme discutiremos na seção quatro. O investimento em mães saudáveis e educadas, bem como a articulação aos cuidados em saúde, nutrição e segurança básica são fatores centrais para que as crianças desenvolvam seu pleno potencial.

O pleno potencial é alcançado quando as crianças são bem alimentadas, principalmente nos 100 primeiros dias de vida, quando recebem estímulos precoces

e oportunidades de aprendizagem, e são protegidas do estresse. Conforme a perspectiva o conteúdo demonstrado na imagem 2, as crianças atingem o potencial máximo de capacidades físicas, sociais e emocionais, necessárias para aprender, ganhar, inovar e competir. Assim, seria conquistado o aumento de capital humano e a redução das desigualdades.

O Banco Mundial atua na produção de um consenso educativo que influencia em todos os aspectos econômicos, políticos e ideológicos dos países periféricos do capitalismo. Esse consenso educa desde cedo os sujeitos, para que se tornem indivíduos flexíveis e polivalentes, para possuírem maiores condições de competir no mercado de trabalho. Além disso, educa os países periféricos do capitalismo para assumir sua posição na formação desse capital humano. A concepção de mundo hegemônica, que estamos observando na produção intelectual do Banco Mundial, é universalizada de tal modo que alcança as diferentes camadas sociais. O consenso educativo é posto em movimento ao transformar-se em senso comum, quando diferentes camadas sociais concordam sobre a ideia de mundo hegemônica, porque essa ideia é universalizada e complexa.

Sobre o senso comum, Saviani (2017) aponta que é contraditório, dado que se constitui em um amálgama de conceitos superficialmente explícitos, transmitidos por conceitos veiculados pela concepção hegemônica e aceitos sem crítica, bem como elementos implícitos na prática transformadora do homem de massa. Assim, as diferentes camadas sociais concordam sobre a ideia de mundo hegemônico porque essa ideia é universalizada e complexa. A concepção dominante afeta a percepção popular de forma difusa, articulando-a em torno dos interesses da classe dominante e impedindo a expressão dos interesses populares, dificultando a organização das camadas subalternas como classe para-si.

A educação é entendida pelo Banco Mundial como um mecanismo que possibilita a condição de empregabilidade no mundo globalizado. A globalização se insere nesse consenso como tradução dos interesses do capital e se expressa como um pensamento padronizado que é disseminado a fim de endossar esse consenso e ao mesmo tempo que intervêm nos governos, consegue o seu consentimento. Contudo, entendemos que a educação, nesse contexto, também pode servir como ferramenta de elevação cultural das massas, e precisa se constituir em “[...] instrumento de luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita

constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado.” (Saviani, 2017, p. 16).

2. A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E A CONSTRUÇÃO DAS JUSTIFICATIVAS PARA INVESTIR NA EDUCAÇÃO

Nessa seção buscamos compreender como se constrói no campo socioeconômico e teórico-ideológico a necessidade de formação de capital humano.

A Teoria do Capital Humano, sistematizada por um grupo de pesquisadores, e teve como pioneiros Schultz (1902-1998), Mincer (1922-2006) e Becker (1930-2014), forneceu as bases para a perspectiva de que a educação não só contribuiria para o processo econômico e produtivo, mas explicaria os importantes ganhos em termos de produtividade¹⁹, por meio das capacidades adquiridas pelos indivíduos. A educação é concebida como um investimento que a pessoa pode fazer em si mesma, isso significa que quanto mais cedo investir em capital humano, nas crianças e jovens, maior será o tempo que a pessoa terá de trabalho produtivo. Assim, a fim de aliviar os efeitos da pobreza, a infância se torna objeto de intervenção de um conjunto de políticas e ações em âmbito mundial das quais ressaltam-se àquelas voltadas à educação e saúde básicas.

A função de Schultz, na associação entre educação e saúde e ampliação de capital humano, é essencial para a compreensão do nosso objeto de estudo, o Capital Humano Configurado na Criança. Conforme Monteiro (2016, p. 54), Schultz buscou entender a economia dos países pobres e procurou compreender a motivação de famílias rurais em melhorar a vida dos filhos. O autor trabalhou com a noção de que a educação é a responsável por grande parte da melhoria na qualidade de vida da população, principalmente dos países pobres.

A resignificação da Teoria do Capital Humano, com a crise estrutural do capital da década de 1970 e o desemprego crescente, causou uma cisão entre capital humano individual e capital humano social. Ficou evidente que o crescimento econômico dos países não dependia da inserção massiva dos indivíduos no mercado de trabalho. O capitalismo se mostrou capaz de se reproduzir independente das altas taxas de desemprego e com parte da população fora dos benefícios do crescimento

¹⁹ É importante destacar que outras teorias econômicas buscam explicar os diferenciais de produtividade e como interferem nos salários e no mercado de trabalho. Por exemplo, a Teoria dos diferenciais compensatórios, a Teoria da aglomeração, a Teoria da discriminação e a Teoria da segmentação (Mattei, 2018).

econômico. Assim, a Teoria do Capital Humano direcionou o foco nos efeitos dos investimentos individuais, afirmando que os indivíduos são proprietários de um tipo de capital, o capital humano.

O Banco Mundial utiliza a Teoria do Capital Humano para fundamentar suas proposições, particularmente em relação à educação e à saúde para o alívio da pobreza, ao mesmo tempo em que contribui para o crescimento econômico dos países periféricos do capitalismo. Na Teoria do Capital Humano encontramos algumas explicações para investigar a necessidade da formação do Capital Humano Configurado na Criança.

A necessidade de formação de capital humano se constrói no campo socioeconômico e teórico-ideológico por meio da Teoria do Capital Humano. Essa teoria econômica amplia o conceito clássico de capital inserindo o agente humano como meio de ampliar a produtividade. O investimento em educação é a forma pela qual poderia ser potencializado esse capital. Argumentos como o aumento da renda individual e o crescimento econômico dos países servem de justificativa para esse investimento.

2.1.A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E A NOÇÃO DE CAPITAL HUMANO CONFIGURADO NA CRIANÇA

Saul (2004) afirma que a expressão “capital humano” pertence à década de 1950. Contudo, a bibliografia por ele estudada verifica que os estudos envolvendo a questão humana na produção industrial cresceu e se diversificou nas ciências sociais entre 1913 e 1920. Foi nesse período que a discussão sobre o comportamento humano no trabalho se manifesta no sentido de torná-lo mais propício ao controle. Algumas expressões que datam dessa época são “[...] ‘engenharia humana’, ‘elemento humano na indústria’, ‘gerência de seres humanos’, ‘seleção científica de empregados’.” (Saul, 2004, p. 240).

Posteriormente, a vinculação entre economia e educação foi abordada em conferências e encontros econômicos importantes. Destacamos as mencionadas por Schultz (1973a), que são: Crescimento econômico e investimento na educação, Washington, D.C., em 1961, realizada pela Organização para a Cooperação e

Desenvolvimento Econômico (OCDE); Educação e desenvolvimento econômico na América Latina, Santiago, Chile, em 1962, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); Necessidades educacionais para o desenvolvimento do sul, Asheville, Carolina do Norte, em 1962, organizada pelo Instituto de Política Agrícola, da Universidade de Estado da Carolina do Norte e o Conselho de Educação Regional do Sul; Educação e desenvolvimento econômico, Universidade de Chicago, 1963, patrocinada pelo Conselho de Pesquisa de Ciências Sociais; A Economia da Educação, França, em 1963, realizada pela Associação Econômica Internacional; e novamente a OCDE, por meio do Grupo de Estudo da Economia da Educação, dedicada ao fator residual e crescimento econômico, em 1963, Paris.

Até os anos 1950, os estudos econômicos sofriam influência da economia clássica, que considera que fatores que determinam o crescimento econômico estão centrados em três aspectos da produção, a terra (cultiváveis, urbana e recursos naturais), o capital (edifícios, máquinas e equipamentos) e o trabalho (aspectos físicos e intelectuais humanos) existentes em cada país e/ou região. Com o pensamento neoclássico entra em discussão no pensamento econômico os mecanismos de oferta e demanda dos mercados.

Foram os estudos de Mincer, Schultz e Becker que iniciaram uma reformulação no pensamento neoclássico que ainda não explicava suficientemente a elevação da produtividade, a elevação do nível de desemprego, da pobreza e a disparidade de rendimentos em algumas regiões. A partir desses estudos, passou-se a considerar que “o capital humano é todo fator que eleva a habilidade de um indivíduo levando a uma maior produtividade e, sintetizado principalmente em escolaridade e experiência” (Mattei, 2018, p. 13).

Schultz (1960; 1973b) assevera que o ponto de vista predominante nas análises econômicas clássicas tem sido o de que a fonte da abundância moderna é a industrialização, as usinas, a fabricação de máquinas, a utilização da eletricidade e diversos tipos de indústrias. Contudo, a proposta apresentada por ele é de

[...] tratar a educação como um investimento no homem e tratar as suas consequências como uma forma de capital. Dado que a educação passa a fazer parte da pessoa que a recebe, vou chamá-la de *capital humano*. Uma vez que se torna parte integrante de uma pessoa, não pode ser comprado, vendido ou tratado como propriedade

nas nossas instituições. No entanto, é uma forma de capital se prestar um serviço produtivo de valor à economia. A principal hipótese subjacente a este tratamento da educação é que alguns aumentos importantes no rendimento nacional são consequências de acréscimos ao estoque desta forma de capital (Schultz, 1960, p. 571, tradução nossa)²⁰.

O progresso científico não seria capaz de, por si só, explicar todos os ganhos na produtividade e Schultz (1960; 1973a; 1973b) procura a causa desses ganhos analisando a função das capacidades adquiridas pelos agentes humanos. O conhecimento passa a ser visto como motor poderoso de produção e a educação está associada à cultura da sociedade a qual serve. Na Teoria do Capital Humano

[...] educar significa, etimologicamente, revelar ou extrair de uma pessoa algo potencial e latente; significa aperfeiçoar uma pessoa, moral e mentalmente, de maneira a torná-la suscetível de escolhas individuais e sociais, e capaz de agir em consonância; significa prepará-la para uma profissão, por meio de instrução sistemática; e, por fim, significa exercitar, disciplinar ou formar habilidades, como, por exemplo, aperfeiçoar o gosto de uma pessoa. [...] Não tão evidente, porém importante, é a descoberta e o cultivo do talento potencial (Schultz, 1973a, p. 18-19).

A Teoria do Capital Humano busca evidenciar como as capacidades adquiridas pelos agentes humanos explicam e implicam nos mais importantes ganhos em termos de produtividade. O investimento no agente humano significou a ampliação do conceito tradicional de capital, que passou de uma concepção homogênea e universalizante para uma concepção heterogênea. O agente humano, quando qualificado, por meio da educação, passa a ser um dos principais meios para ampliar a produtividade.

Nesta teoria, a mudança do conceito de capital, homogêneo e universalizante, para o conceito de capital humano, heterogêneo, deslocou a atenção para o âmbito do indivíduo e seus aspectos de desempenho na produção. Schultz (1973a; 1973b) incorpora o elemento humano na análise econômica da produtividade e busca fazer

²⁰ "I propose to treat education as an investment in man and to treat its consequences as a form of capital. Since education becomes a part of the person receiving it, I shall refer to it as human capital. Since it becomes an integral part of a person, it cannot be bought or sold or treated as property under our institutions. Nevertheless, it is a form of capital if it renders a productive service of value to the economy. The principal hypothesis underlying this treatment of education is that some important increases in national income are a consequence of additions to the stock of this form of capital" (Schultz, 1960, p. 571).

uma contribuição da análise econômica aos problemas da educação e essas contribuições da economia seriam, acima de tudo, realizadas no âmbito político.

A ampliação do conceito tradicional de capital, que estava restrito a estruturas, patrimônios e equipamentos, foi importante para o estudo não só do crescimento econômico computável, a renda nacional, mas também para a análise sobre o bem-estar, que envolve maior lazer, acúmulo de bens duráveis, melhor saúde e mais educação. Ressaltamos que

[...] para o 'estudo do crescimento econômico, abrangendo largos períodos, e entre comunidades tão diferentes, o conceito de capital e de formação de capital deveria ser ampliado, de forma a incluir investimento para saúde, educação e adestramento da própria população, isto é, investimento em seres humanos' (Kuznets, 1961, p. 390 *apud* Schultz, 1973a, p. 64).

A importância de atender às demandas básicas para a sobrevivência humana e garantir a formação de capital humano, está relacionada a prover, basicamente, educação e saúde em seus aspectos básicos. Medidas tomadas na área da saúde são capazes de incrementar a qualidade dos recursos humanos, como a alimentação e moradias melhores, especialmente em países considerados em desenvolvimento. Sem o incremento na formação de capital humano, na perspectiva de Schultz (1973b), haveria apenas um trabalho rude e manual, e a pobreza, com exceção dos indivíduos que tivessem sua renda advinda da propriedade.

Para a Teoria do Capital Humano a escolarização elementar proporciona, por um lado, a formação cultural do indivíduo a fim de formar cidadãos responsáveis e competentes, aquisição de valores e a compreensão sobre o que significam para a vida. Por outro lado, a educação é compreendida como uma atividade que pode acrescer o estoque de capital humano. Além dos objetivos culturais, a educação poderia incrementar a capacitação do indivíduo, aumentando assim, a renda nacional (Schultz, 1973b).

Para o avanço das capacitações humanas, algumas atividades são consideradas de suma importância. São elas:

(1) recursos relativos à saúde e serviços, concebidos de maneira ampla de modo a incluir todos os gastos que afetam a expectativa de vida, o vigor e a capacidade de resistência, e o vigor e a vitalidade de um povo; (2) treinamento realizado no local do emprego, incluindo-se os aprendizados à velha maneira organizados pelas firmas; (3)

educação formalmente organizada nos níveis elementar, secundário e de maior elevação; (4) programas de estudos para os adultos que não se acham organizados em firmas, incluindo-se os programas de extensão, notadamente no campo da agricultura; e (5) migração de indivíduos e das famílias, para adaptar-se às condições flutuantes de oportunidades de empregos (Schultz, 1973b, p. 42-43).

A educação é um tipo de investimento que a pessoa faz em si mesmo, podendo ocorrer no âmbito escolar ou no local de trabalho. É considerada como um conjunto especializado de atividades, a qual pode ser organizada, no âmbito escolar, ou desorganizada, no âmbito familiar. A instrução é considerada responsável pelo crescente valor econômico do ser humano²¹ (Schultz, 1973a).

Para Schultz (1973a; 1973b) o valor econômico da educação está relacionado a diferentes fatores, como, por exemplo, a oferta e a procura, e a influência benéfica ao bem-estar. O benefício da educação se manifesta para além da própria pessoa, interferindo no bem-estar dos familiares. Nos países de baixa renda, o potencial humano é central para o desenvolvimento econômico, sendo que o crescimento econômico significa aumento do produto nacional avaliado pela moeda estável. A instrução e o progresso do conhecimento são importantes fontes de crescimento econômico, mas não são naturais, são produzidas pelo ser humano, envolvendo economias e investimentos e toda instrução é um investimento também em salários (Schultz, 1973a).

O investimento em si mesmo é a maneira pela qual os homens considerados livres podem aumentar o seu bem-estar. Ao investir no seu próprio capital, o humano, “os trabalhadores transformam-se em capitalistas, não pela difusão da propriedade das ações de empresas, como o folclore colocaria a questão, mas pela aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico” (Schultz, 1973b, p. 35).

O pressuposto para a análise do capital humano é de que os indivíduos decidem sobre a sua própria educação, formação, cuidados com a saúde e outros aspectos que envolvem educação e saúde, ponderando os custos e benefícios. Os benefícios seriam muito mais em ganhos culturais e não monetários e a melhoria nos

²¹ A instrução é entendida como atividades que constituem o ensino e aprendizado dos estudantes; a educação são funções peculiares da instituição educacional. A instrução diz respeito aos serviços ministrados pelas escolas primárias, secundárias e institutos superiores; à educação organizada não produz unicamente a instrução, mas também se empenha em fazer progredir o conhecimento, por meio da pesquisa e ultrapassa a instrução que integra os currículos (Schultz, 1973a).

rendimentos e os custos dependem principalmente do valor e do tempo gasto nesses investimentos. O capital humano, assim, abrange o trabalho acumulado, hábitos saudáveis ou nocivos, os quais têm importantes efeitos sobre a produtividade (Becker, 1993).

A investigação proposta por Becker é bastante ampla, incorporando uma discussão sobre o comportamento do indivíduo, aspecto pouco discutido por economistas no mesmo período. Becker (1993) discute e analisa temas diversos, como a discriminação contra minorias, a análise econômica do crime, a perspectiva do capital humano e explora uma abordagem econômica da família na qual interpreta o casamento, o divórcio, a fertilidade e as relações familiares por meio do comportamento e a busca pela maximização da utilidade. Nesses estudos, o capital humano ajuda a explicar não só as diferenças nos rendimentos de diferentes países ou regiões, mas também entre pessoas e famílias. Famílias ricas tendem a investir mais em capital humano do que as famílias pobres, e as dificuldades para financiar a educação é o que contribui para essa diferença (Becker, 1993).

A característica fundamental do capital humano é o fato de ele ser parte do ser humano. Pois

É humano porquanto se acha configurado no homem, e é *capital* porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. Onde os homens sejam pessoas livres, o capital humano não é um ativo negociável, no sentido de que possa ser vendido. Pode, sem dúvida, ser adquirido, não como um elemento de ativo, que se adquire no mercado, mas por intermédio de um investimento no próprio indivíduo. Segue-se que nenhuma pessoa pode separar-se a si mesma do capital humano, quer o sirva na produção ou no consumo (Schultz, 1973b, p. 53).

Os investimentos nas pessoas, por meio da educação, estão relacionados tanto ao progresso das capacidades individuais, quanto ao incremento dos rendimentos futuros e ao futuro bem-estar. A maioria dos investimentos em seres humanos dão retorno a longo prazo, quando o indivíduo tem uma vida relativamente longa. A educação é mais durável do que as formas de capital não-humano e por isso pode ser ampliada. As crianças e jovens têm mais anos de vida pela frente do que os idosos, portanto a educação de nível secundário pode servir por toda a vida do indivíduo, sendo cerca de 40 anos ou mais em trabalho produtivo (Schultz, 1973b).

Aqui inserimos um aspecto importante, anunciado por Schultz (1973a; 1973b), que diz respeito à

Uma classe particular de capital humano, [que] consistente do 'capital configurado na criança', pode ser a chave de uma teoria econômica da população. A formação do 'capital configurado na criança' pelo lar, pelo marido e pela mulher começaria com a criação dos filhos e prosseguiria ao longo de sua educação por todo o período da infância (Schultz, 1973b, p. 9).

Schultz (1960; 1973a) ressalta que as leis de trabalho para as crianças derivam de um movimento global, privado e público, para o investimento em educação, pois eliminam algumas oportunidades de emprego para crianças, incentivando a escolarização elementar. Contudo, muitas crianças de famílias com baixo rendimento não continuavam a escolarização para além da idade obrigatória, mesmo de forma gratuita, as crianças da zona rural frequentavam escolas com menos regularidade e muitas crianças de países de baixa renda permaneciam matriculadas apenas no período inicial de instrução. Nas situações mencionadas, o que poderia ocorrer é que quando empregadas em trabalhos considerados úteis, as crianças poderiam contribuir com a renda familiar (Schultz, 1973a).

Nos lugares em que as pessoas são pobres, para Schultz (1973a; 1973b), os pais geralmente não estão em condições de mandar seus filhos à escola, ainda que a elementar, pois não podem investir nessa escolarização. O valor potencial do tempo dos estudantes, configurado nos salários não-recebidos pelas crianças, é substancial para famílias pobres. O salário não-recebido, assim como o lazer,

[...] estão relacionados ao nível de renda. A expectativa seria a idade com a qual uma criança deveria produzir trabalho útil e o salário correspondente cresceria no mesmo ritmo que a renda. As populações de países de baixa renda [...] encaminham as crianças, aos dez anos, ao trabalho regular; à medida que os países se elevam, na escala de renda, a idade com que as crianças se iniciam no trabalho também aumenta (Schultz, 1973a, p. 48).

O tempo e o esforço dos estudantes são pensados em dois aspectos. O primeiro é de que o estudo é trabalho e que esse trabalho ajuda a criar capital humano. Os estudantes não desfrutam de lazer enquanto estudam e não estão totalmente inseridos no consumo, ou seja, são entendidos como produtores autônomos de capital. Segundo, se não estivessem na escola, estariam empregados produzindo

outras formas de valor para a economia pelos quais seriam pagos, existindo então um custo pela oportunidade de ir à escola (Schultz, 1960; 1973a; 1973b).

Sobre o custo pela oportunidade de ir à escola, Schultz (1973a) argumenta que em países de baixa renda, muitas crianças não permanecem na escola além da idade legalmente obrigatória, e às vezes não concluem o período inicial da formação. Isto, pois “os salários não-recebidos parecem constituir a solução, porquanto as crianças podem ser empregadas em trabalhos úteis, contribuindo, assim, para a escassa renda da família” (Schultz, 1973a, p. 21). Contudo, essa situação se inverte nos países de renda alta, e “à medida que os países se elevam, na escala de renda, a idade com que as crianças se iniciam no trabalho também aumenta (Schultz, 1973a, p. 48).

A vida moderna exigiu que os pais investissem mais em educação e saúde dos filhos. Isso, associado aos métodos contraceptivos e as possibilidades de controle de natalidade, faz com que a busca por famílias numerosas seja reduzida, pois os investimentos que as economias industrializadas exigem são maiores. Schultz (1973c) trata sobre isso ao discutir o valor das crianças em uma perspectiva econômica, e aborda a questão da fertilidade e a qualidade dos investimentos que as famílias fazem nos filhos. Na sua perspectiva

[...] Enquanto Malthus supunha que o preço das crianças permaneceria constante, esses estudos que o custo das crianças aumenta com o aumento do preço do tempo humano. Vemos agora que a fertilidade é afetada pelos preços, bem como pelo rendimento e pela formação de capital humano nas crianças. [...] A teoria moderna do crescimento, com algumas exceções notáveis, trata o aumento do tamanho da população como uma variável exógena, embora na economia clássica fosse (segundo Malthus) uma variável endógena. O pressuposto malthusiano sobre gerar e criar filhos em resposta ao crescimento econômico levou, é claro, à perspectiva econômica sombria de longa data em relação às consequências populacionais da acumulação de capital e de quaisquer avanços nas técnicas de produção. Enquanto os economistas não aceitam mais o padrão de vida de subsistência como invariante ao longo do tempo, tendo em vista o aumento amplamente observado nos padrões de vida que ocorreu com o aumento da renda familiar real associada ao crescimento econômico, a recente proliferação da literatura apocalíptica com a bomba populacional, produzida principalmente por alguns biólogos, repousa basicamente nas primeiras noções malthusianas de comportamento reprodutivo (Schultz, 1973c, p. 2-4, tradução nossa)²².

²² “Whereas Malthus assumed that the price of children would remain constant, these studies argue that the cost of children increases with the rise in price of human time. We now see that fertility is affected by prices as well as by income and by the formation of human capital in children. [...] Modern growth

A mesma questão também é discutida por Becker (1993), que analisa a divisão do trabalho por gênero e explica a maior entrada de mulheres no mercado de trabalho à medida que as famílias se tornam menores. Ao falar sobre a perspectiva econômica clássica de Malthus aponta que

[...] a conclusão de Malthus de que a fertilidade aumentaria ou diminuiria à medida que a renda aumentasse e diminuísse foi contrariada pelo grande declínio nas taxas de natalidade depois que alguns países se industrializaram durante a última parte do século XIX e o início deste século. O fracasso do modelo simples de fertilidade de Malthus convenceu os economistas de que as decisões sobre o tamanho da família estavam além do cálculo econômico. [...] o problema da abordagem malthusiana não é a utilização da economia em si, mas sim uma economia inadequada para a vida moderna. Negligência que o tempo gasto no cuidado das crianças se torna mais caro quando os países são mais produtivos. O maior valor do tempo eleva o custo das crianças e, assim, reduz a demanda por famílias numerosas. Também não considera que a maior importância da educação e da formação nas economias industrializadas incentiva os pais a investir mais nas competências dos seus filhos, o que também aumenta o custo das famílias numerosas. O crescente valor do tempo e a maior ênfase na escolaridade e em capital humano explicam o declínio da fertilidade à medida que os países se desenvolvem [...] (Becker, 1993, p. 396-397, tradução nossa).²³

Schultz (1974) organizou uma série de 17 estudos que formulam e investigam previsões da teoria microeconômica do casamento e da formação da família. Sobre

theory, with some notable exceptions, treats increases in the size of the population as an exogenous variable, although in classical economics it was (following Malthus) an endogenous variable. The Malthusian assumption about bearing and rearing children in response to economic growth led, of course, to the long-standing dismal economic perspective with respect to the population consequences of the accumulation of capital and of any advances in the techniques of production. While economists no longer accept the subsistence standard of living as invariant over time in view of the widely observed rise in standards of living that has occurred with the rise in real family income associated with economic growth, the recent proliferation of doomsday literature featuring the population bomb, produced mainly by a few biologists, rests basically on the early Malthusian notions of reproductive behavior" (Schultz, 1973c, p. 2-4).

²³ "[...] Malthus's conclusion that fertility would rise and fall as incomes increased and decreased was contradicted by the large decline in birth rates after some countries became industrialized during the latter part of the nineteenth century and the early part of this century. The failure of Malthus's simple model of fertility persuaded economists that family size decisions lay beyond economic calculus. [...] the trouble with the Malthusian approach is not its use of economics per se, but an economics inappropriate for modern life. It neglects that the time spent on childcare becomes more expensive when countries are more productive. The higher value of time raises the cost of children and thereby reduces the demand for large families. It also fails to consider that the greater importance of education and training in industrialized economies encourages parents to invest more in the skills of their children, which also raises the cost of large families. The growing value of time and the increased emphasis on schooling and other human capital explain the decline in fertility as countries develop [...]" (Becker, 1993, p. 396-397).

esses estudos, Marshall (1977) aponta que uma parte faz discussões analíticas das questões econômicas a partir do conceito de “equilíbrio populacional” e a outra parte se concentra em estudos empíricos que tratam, dentre outros aspectos da família, sobre a criação, os investimentos e os custos de oportunidade na criação de filhos. Contudo, os estudos apresentados em Schultz (1974) “confirmam a previsão do modelo básico de uma relação negativa entre a escolaridade da esposa e o número de filhos, mas a relação entre número de filhos e escolaridade do marido não é tão clara.” (Marshall, 1977, p. 106, tradução nossa)²⁴.

No que diz respeito ao capital humano da criança, Leibowitz (1974; 2003)²⁵ apresenta uma adaptação da ideia de formação no local de trabalho, trabalhado por Mincer, e discute a formação domiciliar e a produção do capital humano da criança antes de iniciar a escolarização formal. Na proposição da autora, o capital humano diz respeito à saúde física e o desenvolvimento cognitivo e emocional, em que os investimentos prévios no capital humano afetam a produtividade futura. O tempo de atenção à criança é fundamental, não só em quantidade, mas também em qualidade, fazendo com que os cuidados infantis sejam considerados produtivos para o desenvolvimento infantil (Leibowitz, 2003).

Para Leibowitz (2003) a criança já nasce com certo estoque de capital humano resultante do investimento pré-natal. Os adicionais a esse estoque são produzidos pelo tempo dos pais com a criança e por bens que afetem o desenvolvimento infantil, como livros ou cuidados fornecidos por pessoas que não sejam os pais. As questões adicionais não são apenas as que agregam positivamente, mas também aquelas que têm efeitos negativos, como ser fumante passivo. Leibowitz (2003) destaca que uma criança que vivencia um ambiente estimulante constrói melhores bases fisiológicas para a aprendizagem posterior, ampliando não apenas a aquisição de competências

²⁴ “All studies bear out the basic model's prediction of a negative relationship between amount of education of wife and number of children but the relationship between number of children and education of husband is not so clear” (Marshall, 1977, p. 106).

²⁵ Stafford (1974) aponta a importância do estudo de Leibowitz (1974), mas estabelece algumas ressalvas teóricas, metodológicas e empíricas. A questão levantada é a de que o modelo matemático utilizado – modelo de Bem-Porath - é insuficiente para demonstrar a acumulação de capital humano da criança, além disso o modelo considera uma das variáveis como “capacidade genética inerente”, que dificilmente pode ser observada. A proposição de Stafford (1974) é de que um modelo mais dinâmico fosse utilizado. Essa discussão deve ser mencionada, por não haver consenso sobre como medir o capital humano da criança em contexto anterior à educação escolar, mas não será explorada, pois não nos aprofundamos, nesta tese, nos modelos matemáticos utilizados. O fundamental é observarmos como esses aspectos já discutidos na Teoria do Capital Humano são apropriados pelo discurso do Banco Mundial, a fim de compreender o Capital Humano Configurado na Criança.

verbais, mas também a capacidade da criança de regular respostas emocionais. Por isso,

Uma criança constrói capital humano ao longo do tempo, participando de atividades que melhoram o conhecimento ou a saúde. Muitas evidências empíricas sugerem que certos tipos de atividades (por exemplo, ler com crianças) melhoram as habilidades verbais e cognitivas das crianças. Presume-se que outras atividades (por exemplo, assistir televisão) tenham efeitos neutros ou negativos sobre o capital humano de uma criança. Os economistas tendem a ignorar a contribuição de tempo das crianças pequenas para o desenvolvimento de seu próprio capital humano, porque os mercados para o trabalho infantil são limitados neste país. Nos países em desenvolvimento, o dilema entre o trabalho das crianças e os investimentos em capital humano é mais evidente. Por exemplo, Elizabeth Frankenberg, Duncan Thomas e Kathleen Beegle (1999) descobriram que a crise financeira asiática levou os jovens indonésios a aumentar sua oferta de trabalho no mercado e também a reduzir suas matrículas escolares. Nos Estados Unidos, tem havido preocupação de que o trabalho de mercado dos adolescentes diminua sua capacidade de acumular capital humano. O tempo gasto no emprego pelos adolescentes está negativamente correlacionado com o tempo gasto estudando (ver Christopher Ruhm, 1997, para uma revisão e crítica dos problemas de seleção). Quantidades surpreendentemente moderadas de trabalho durante o ensino médio estão positivamente associadas a ganhos futuros (Ruhm, 1997; Audrey Light, 2001) indicando que alguma experiência de emprego durante o ensino médio pode aumentar o capital humano (Leibowitz, 2003, p. 311-312, tradução nossa)²⁶.

Para Leibowitz (1974; 2003) o tempo dos pais despendidos na criação dos filhos é fundamental. O nível educacional dos pais também estaria correlacionado com a formação de capital humano dos filhos. Pais com maiores níveis educacionais proporcionam um ambiente com maior estímulo, mais bem estruturado e orientado para a educação da criança. Sobre o uso do tempo pela criança,

²⁶ "A child builds human capital overtime by participating in activities that enhance knowledge or health. Much empirical evidence suggests that certain types of activities (e.g., reading with children) enhance children's verbal and cognitive skills. Other activities (e.g., watching tv) are presumed to have neutral or negative effects on a child's human capital. Economists have tended to ignore the time input by young children to the development of their own human capital because markets for children's labor are limited in this country. In developing countries, the trade-off between children's work and human capital investments is more apparent. For example, Elizabeth Frankenberg, Duncan Thomas, and Kathleen Beegle (1999) found that the Asian financial crisis led Indonesian youth to both increase their supply of market labor and also to reduce their school enrollment. In the United States, there has been concern that adolescents' market work detracts from their ability to accumulate human capital. Time spent in employment by teenagers is negatively correlated with time spent studying (see Christopher Ruhm, 1997, for a review and critique of the selection problems). Surprisingly moderate amounts of work during high school are positively associated with future earnings (Ruhm, 1997; Audrey Light, 2001) indicating that some employment experience during high school may enhance human capital" (Leibowitz, 2003, p. 311-312).

Estudos de orçamento de tempo do uso do tempo das crianças descobriram que a quantidade de tempo que as crianças gastam em atividades 'produtivas', como a leitura, correlaciona-se positivamente com suas pontuações em testes de desempenho padrão (Sandra L. Hofferth e John F. Sandberg, 2001). [...] Investimentos intensivos e precoces parecem ter efeitos duradouros sobre os resultados educacionais, consistentes com uma ideia de que adições precoces ao capital humano de uma criança aumentam a produtividade de investimentos escolares posteriores (Leibowitz, 2003, p. 312, tradução nossa)²⁷.

Ainda que o foco da Teoria do Capital Humano seja a produtividade humana e as formas de potencializá-la por meio da educação, com destaque para a formação em serviço, observamos algumas tendências de relacionar a criança, antes mesmo de atingir a idade de escolarização, como um tipo de capital humano, no qual é investido tempo e recursos pela família ou responsáveis legais. A questão do capital humano nos anos iniciais da vida demonstra a necessidade de formar e manter um estoque produtivo em seres humanos que prestarão serviços em um momento futuro.

A preocupação com a produtividade, principalmente dos pobres, na Teoria do Capital Humano, está relacionada a sua origem como teoria econômica. Esta é um produto do desenvolvimento econômico dos Estados Unidos da América, exatamente onde a forma monopolista do capitalismo se encontrava mais desenvolvida. É no contexto de um capitalismo avançado que ela assume uma função econômica, política e ideológica. Na Teoria do Capital Humano, a educação seria o fator chave para levar os países insuficientemente desenvolvidos ao desenvolvimento. Os setores dirigentes da sociedade estadunidense utilizaram desta teoria para articular o sistema educacional à esfera produtiva (Leher, 1998; Saul, 2004).

A preocupação em formar capital humano está presente na agenda do Banco Mundial e endossa o discurso do desenvolvimento e do crescimento econômico. Ao que tudo indica, a Teoria do Capital Humano não é incorporada na sua totalidade pelas proposições internacionais, mas sofre atualizações e redefinições para que possa se adequar às demandas do capital. Na próxima subseção, tratamos de alguns aspectos dessa teoria que são incorporados pelo Banco Mundial, articuladas ao que chamamos de Capital Humano Configurado na Criança.

²⁷ "Time budget studies of children's time use have found that the amount of time children spend in 'productive' activities such as reading correlates positively with their scores on standard achievement tests (Sandra L. Hofferth and John F. Sandberg, 2001). [...] Intensive, early investments appear to have long-lasting effects on educational outcomes, consistent with a idea that early additions to a child's human capital increase the productivity of later schooling investments" (Leibowitz, 2003, p. 312).

2.2. ASPECTOS DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO INCORPORADOS PELO BANCO MUNDIAL E O CAPITAL HUMANO CONFIGURADO NA CRIANÇA

A Teoria do Capital Humano tem seus fundamentos na ideologia positivista e se constitui em uma teoria do desenvolvimento e em uma teoria da educação. A teoria do desenvolvimento está relacionada à perspectiva da educação como produtora de capacidade de trabalho e potenciadora de renda, sendo fator de desenvolvimento econômico e social. Em relação à teoria da educação, a ação pedagógica é reduzida a uma questão técnica, uma perspectiva instrumentalista de educação e a pedagogia é concebida a partir da perspectiva da economia utilitarista e neoliberal (Frigotto, 2010; Antunes; Pinto, 2017).

Inicialmente, a lógica da Teoria do Capital Humano seguia as demandas coletivas das décadas de 1960 e 1970, como o aumento do produto nacional, crescimento econômico, a riqueza social, a competitividade das empresas, e o incremento nos rendimentos futuros dos trabalhadores. O conhecimento foi considerado o motor poderoso que movia a produção. Nesse caso, as pessoas precisavam ser preparadas para enfrentar um mercado de trabalho em expansão, rumo ao pleno emprego, que requer uma força de trabalho educada (Saviani, 2013).

Na análise de Saviani (2013), após a crise estrutural do capital da década de 1970, com a reestruturação produtiva, a compreensão de que a escola e a educação eram fundamentais para o avanço do sistema econômico e produtivo, a Teoria do Capital Humano passou a ter um novo sentido. A lógica econômica de caráter coletivo passou a ser uma lógica de satisfação de interesses privados, ou seja, individuais. Assim, a noção de capital humano serviu, principalmente,

[...] para atualizar soluções que estavam embutidas na racionalização da atividade produtiva, desde os tempos de Taylor, de modo a reverter a resistência sindical através do incentivo à competição entre os trabalhadores e à individualização dos salários. A identificação da qualidade do serviço, do seu capital individual, colocaria o trabalhador em pé de igualdade com o capital senso estrito, no mercado. (Saul, 2004, p. 266).

Frigotto (2010) também destaca que a Teoria do Capital Humano, na década de 1970, apresentou-se como uma teoria do desenvolvimento econômico que

buscava explicar as desigualdades do desenvolvimento entre as nações e entre os indivíduos. A crescente desigualdade estaria relacionada ao fraco investimento em educação. Portanto, maior investimento social ou individual em educação levaria a maior produtividade e ao crescimento econômico. Contudo, “Não obstante o rápido desencanto a nível de países desenvolvidos, a teoria do capital humano disseminou-se de forma avassaladora na América Latina por intermédio das políticas dos organismos internacionais [...]” (Frigotto, 2010, p. 16).

A década de 1970 demarca o início da implementação de políticas educacionais na América Latina pelo viés reducionista do economicismo e tecnicismo, e sua operacionalização foi efetivada pela fragmentação dos sistemas educacionais e do conhecimento. O que a Teoria do Capital Humano dissimula são as relações capitalistas de produção, na lógica da acumulação, da concentração e da exclusão. O que se anunciou no final da década de 1960 foi a crise do padrão de acumulação, sendo que a lógica do capitalismo promove o processo de exclusão e a criação de desertos econômicos e humanos (Frigotto, 2010).

O significado da Teoria do Capital Humano muda com a reestruturação produtiva, e prevalece na década de 1990, guiado pela ênfase nas habilidades e competências que cada indivíduo deve adquirir para atingir uma posição social vantajosa e/ou uma melhor posição no mercado de trabalho. O indivíduo é convidado a exercer a sua escolha para que se torne competitivo no mercado de trabalho. A educação está relacionada não ao acesso ao emprego, mas ao *status* de empregabilidade, pois não há emprego para todos na atual fase de desenvolvimento do capitalismo e a economia pode crescer mesmo com altas taxas de desemprego (Saviani, 2013).

Na lógica da Teoria do Capital Humano, a educação e a qualificação voltadas para as expectativas do mercado se tornam um tipo de empreendimento que deve ser assumido individualmente pelo trabalhador, a fim de garantir a sua empregabilidade. Na atual fase do capitalismo, marcada pelo desemprego estrutural, redução e precarização das condições de trabalho, o trabalhador usa grande parte do seu tempo livre para adquirir essa empregabilidade. Na lógica do capital, esse esforço do sujeito em busca da qualificação não deve ser visto como um custo, mas como um investimento no seu próprio capital humano (Antunes, 2009; Antunes; Pinto, 2017).

A Teoria do Capital Humano alimenta a busca pela produtividade na educação, mas a ordem econômica atual dispensa mão de obra. A escola ensina aos indivíduos a serem “mais empregáveis”, caso contrário, introjetam a responsabilidade pelo suposto fracasso. Da mesma forma, acena para possibilidades do emprego informal, convertido em empresário de si mesmo ou submetido ao subemprego. A noção de empregabilidade, aliada à de empreendedorismo, faz parte de um arranjo teórico característico da doutrina liberal dos anos 1950, o qual propicia a formulação da Teoria do Capital Humano.

Considerando a reestruturação produtiva, Kuenzer (2016) ressalta que a aprendizagem flexível surge como uma expressão da acumulação flexível, que aponta para a necessidade de a educação formar profissionais que acompanhem as mudanças decorrentes da produção contemporânea. Esse tipo de formação substitui a formação especializada e é contemplada na formação geral, adquirida por meio da escolarização ampliada, abrangendo no mínimo a educação básica para todos os trabalhadores. A partir disso, a formação profissional e de caráter abrangente é complementada pelas práticas laborais.

Antunes e Alves (2004) ressaltam a fragmentação da classe trabalhadora, que no século XXI se encontra mais heterogênea e diversificada. Nesse processo, a perda de direitos está em sintonia com a destrutibilidade do capital que tornou o trabalho ainda mais precarizado. Silva e Silva (2020) defendem que a Teoria do Capital Humano potencializa esse processo de fragmentação da classe trabalhadora e o modelo de produção flexível torna mais nebulosa a possibilidade da sua compreensão como classe.

Os trabalhadores polivalentes substituíram os de carreira sólida, e muitas vezes não compreendiam a execução da sua função, não tendo a possibilidade de compreender na sua atividade laboral a sua identidade como trabalhador. Essa fragmentação do reconhecimento e do pertencimento de classe é potencializado pela separação entre objetivos individuais e coletivos. Aliado a isso, a Teoria do Capital Humano de que os trabalhadores se tornam capitalistas ao adquirir conhecimento e capacidades que possuem valor econômico recrudescer o processo de fragmentação (Silva; Silva, 2020). Ressaltamos que

As nomenclaturas ‘capitalista’ ou ‘acionista’, mesmo que sirvam a leituras de contextos econômicos distintos, possuem caráter destrutivo

para as frações da classe trabalhadora, pois agem como elemento catalizador para o processo de fragmentação do qual o trabalhador não consegue mais se enxergar enquanto um explorado, mas se vê como um proprietário de um capital raro em um ambiente social repleto de ameaças. (Silva; Silva 2020, p. 4).

O discurso do investimento e acúmulo de capital humano cria no indivíduo a noção de que ele é um investidor, um empreendedor, um sócio do grande capital. Os conhecimentos acumulados deveriam ser atualizados na medida em que a sociedade muda, e novas demandas aparecem. Essa atualização, a constante qualificação, seria capaz de manter o indivíduo empregado, ou então possibilitar maiores chances de encontrar uma posição no mercado de trabalho, traduzida como empregabilidade (Silva; Silva, 2020).

A escola tem função importante para a reprodução da sociabilidade capitalista. Uma das funções que pode cumprir é o prolongamento do que Frigotto (2010) chama de escolaridade desqualificada, a qual serve como mecanismo de controle da oferta e demanda de emprego. A tendência é o barateamento da mão de obra e a criação de um contingente de trabalhadores nivelados por baixo, mas não podemos perder de vista que a ampliação do tempo de escolarização obrigatória é resultado da luta pelo direito à educação (Frigotto, 2010). É possível identificar um processo de liberação, por meio da ampliação do acesso à escola, que ao mesmo tempo dissimula o processo de contenção, empreendido tanto no âmbito do conhecimento, pelo oferecimento da escola desqualificada, quanto na entrada tardia do jovem no mercado de trabalho (Guerra, 2020).

Principalmente a partir dos anos de 1990, a necessidade de investir em si mesmo está relacionada à exigência que o indivíduo amplie a sua empregabilidade, aprendendo a aprender para se adaptar ao mercado flexível. O Relatório Jacques Delors (1999), intitulado Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, iniciado em março de 1993 e concluído em setembro de 1996, assinala que a educação deve ser organizada em torno de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser. Zanardini (2008) ressalta que em 1998, em Paris, durante a XXVIII Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, a Unesco (1998) lançou o quinto pilar “aprender a empreender”.

Ponderamos que o lema “aprender a aprender”, de acordo com Saviani (2013), passa por uma metamorfose, e após a década de 1990 está relacionado ao aprender a reaprender, que significa atualizar e ampliar o potencial de adaptação do indivíduo para o inédito e imprevisível. A educação é tratada como resposta para os problemas enfrentados pela comunidade internacional e representa uma possibilidade de adaptação do indivíduo ao mundo caracterizado como uma “aldeia global”. A educação ao longo da vida é vista, por Delors (1997), como a chave de acesso ao século XXI e resposta às demandas de um mundo que está em constante transformação.

O ideal de educação ao longo da vida se constrói com o conjunto de recomendações de organismos internacionais que acentua sua função para garantia da empregabilidade e para amenizar a exclusão e a pobreza. Rodrigues (2008) defende que essa perspectiva de educação ao longo da vida, principalmente para a Unesco e União Europeia (UE), produz uma “eterna obsolescência” do trabalhador, que não é descartável, mas precisa manter-se sempre adaptável ao mercado.

Do ponto de vista das relações internacionais, o conceito de capital humano dissimula o imperialismo, ao anunciar que o subdesenvolvimento está relacionado ao problema da mudança e modernização de fatores como a qualificação dos recursos humanos, por meio do investimento em capital humano. O desenvolvimento econômico é considerado de forma a-histórica, desconsiderando as contradições sociais e imprime na educação a função de instrumento de modernização (Frigotto, 2010).

O Banco Mundial é uma instituição que incorporou o conceito de capital humano, sobre o qual tem produzido diversos documentos. Uma das definições utilizadas é a de que

O capital humano compreende os conhecimentos, as competências e a saúde que as pessoas acumulam ao longo da vida e que lhes permitem desenvolver o seu potencial como membros produtivos da sociedade. Traz grandes benefícios para indivíduos, sociedades e países. Isso foi verdade no século XVIII, quando o economista escocês Adam Smith escreveu: ‘A aquisição de talentos, graças à manutenção daqueles que os adquirem durante sua educação, estudo ou aprendizado, sempre implica uma despesa real, que é um capital que poderíamos dizer que está fixo em sua pessoa. Esses talentos compõem sua fortuna, mas também a da sociedade a que ele

pertence.’ Isso ainda é verdade em 2018 (Banco Mundial, 2019a, p. 50, tradução nossa)²⁸.

Para o Banco Mundial (2019a), os benefícios de investir em capital humano transcendem a esfera individual, pois beneficiam toda a sociedade, implicando no enriquecimento dos países. Contudo, famílias vulneráveis nem sempre conseguem investir na educação dos filhos, pois não dispõem dos recursos necessários. Para algumas famílias em situação de pobreza é imprescindível que os filhos trabalhem desde cedo para ajudar na renda de casa, para suprir as necessidades mais imediatas, fazendo com que abandonem a escola, uma vez que os benefícios da educação são alcançados a longo prazo (Banco Mundial, 2019a).

Schultz (1973a; 1973b) ao tratar sobre o salário não-recebido, em locais onde as famílias são pobres os pais nem sempre tem condição de mandar seus filhos para a escola, pois “Não podem promover o investimento nesta escolarização porquanto o valor do tempo das crianças para o trabalho, mesmo nessas idades ainda muito tenras, é substancial para tais pais.” (Schultz, 1973b, p. 102). O Banco Mundial (2019a) ressalta que “Mesmo quando é gratuita, a educação torna-se proibitivamente cara por causa do custo do transporte e do material escolar, juntamente com a perda de renda enquanto uma criança frequenta a escola em vez de sair para trabalhar” (Banco Mundial, 2019a, p. 52, tradução nossa)²⁹.

Penn (2002) já apontava que para o Banco Mundial o objetivo da infância é tornar-se um adulto plenamente produtivo, pois seus recursos têm sido alocados principalmente para questões de educação e saúde nos “países em desenvolvimento”. Além disso, “[...] Cada vez mais, grande parte desse investimento tem sido direcionada para ajudar a primeira infância – o capital humano do futuro” (World Bank, 2000, p. 1, *apud* Penn, 2002, p. 12). A criança tem a função específica “de matéria-prima” para a formação da população adulta, uma futura geração.

²⁸ “El capital humano comprende los conocimientos, las habilidades y la salud que las personas acumulan a lo largo de la vida y que les permiten desarrollar su potencial como miembros productivos de la sociedad. Reporta grandes beneficios a las personas, las sociedades y los países. Esto era cierto en el siglo XVIII, cuando el economista escocés Adam Smith escribió: “La adquisición de talentos, merced a la manutención de quien los adquiere durante su educación, estudio o aprendizaje, siempre comporta un gasto real, que es un capital que podríamos decir que está fijo en su persona. Esos talentos integran su fortuna, pero también la de la sociedad a la que pertenece”. Esto sigue siendo cierto en 2018” (Banco Mundial, 2019a, p. 50).

²⁹ “Incluso cuando es gratuita, la educación se vuelve prohibitivamente cara debido al costo del transporte y de los útiles escolares, sumado a los ingresos que se dejan de percibir mientras un niño asiste a la escuela en lugar de salir a trabajar” (Banco Mundial, 2019a, p. 52).

A principal proposta do Banco Mundial (2019a) é o investimento que o Estado deve fazer na educação da primeira infância, pois seria neste momento da vida que se formam as bases do capital humano. O documento ressalta que as mudanças na natureza do trabalho, causadas pelas novas tecnologias, levam a substituição de trabalhadores que executam tarefas simples e codificáveis, por máquinas e tecnologias digitais. Na infância seriam adquiridas as habilidades exigidas por este novo cenário nos postos de emprego. Conforme indica:

A criação de uma força de trabalho qualificada para o futuro do trabalho depende da crescente demanda por habilidades cognitivas avançadas, habilidades sociocomportamentais e adaptabilidade. Evidências coletadas em países de todas as faixas de renda indicam que, nas últimas décadas, os empregos são caracterizados por uma maior proporção de tarefas cognitivas e analíticas. [...] Na América Latina e no Caribe, a adoção da tecnologia digital deu maior importância às habilidades cognitivas gerais e aumentou a demanda por trabalhadores com habilidades interpessoais (Banco Mundial, 2019a, p. 72, tradução nossa, grifo nosso)³⁰.

Marquez (2016) demonstra que o Banco Mundial investe pesado na Primeira Infância e as suas iniciativas políticas para o chamado Desenvolvimento da Primeira Infância prescrevem ações integradas e multissetoriais em educação, saúde, nutrição, proteção social e saneamento básico. A terminologia utilizada está baseada na Convenção sobre os Direitos da Criança, referindo-se à primeira fase do desenvolvimento físico, cognitivo, linguístico e socioemocional. A Primeira Infância, para o Banco Mundial, compreenderia desde o início da gravidez até por volta dos seis ou sete anos de idade, quando há uma transição da criança ao ensino fundamental ou à escola primária.

As proposições para o Desenvolvimento da Primeira Infância são perpassadas pelo discurso humanitário do Banco Mundial. Contudo, conforme evidenciado por Marquez (2016), também estão pautadas na redução dos gastos públicos e incorporam projetos e programas informais e de baixo custo. A justificativa para esses

³⁰ “La creación de una fuerza laboral capacitada para el futuro del trabajo depende de la demanda creciente de habilidades cognitivas avanzadas, habilidades socioconductuales y adaptabilidad. Las evidencias recogidas en países de todos los grupos de ingreso indican que, en las últimas décadas, los empleos se caracterizan por incluir una mayor proporción de tareas cognitivas y analíticas. [...] En América Latina y el Caribe, la adopción de la tecnología digital ha conferido mayor importancia a las habilidades cognitivas generales y ha elevado la demanda de trabajadores con habilidades interpersonales” (Banco Mundial, 2019a, p. 72).

investimentos é a prevenção dos impactos causados pela desigualdade econômica e do fracasso escolar no desempenho e no rendimento das crianças nas etapas posteriores de escolarização. As propostas alternativas e a implementação de modelos informais servem ao atendimento das demandas da população pobre, nos países periféricos do capitalismo, sob o discurso de compensação de carências, sejam elas nutricionais, cognitivas, sociais, culturais etc.

Os programas de intervenção precoce, formulados sob a justificativa de redução da pobreza no modelo de Desenvolvimento da Primeira Infância, são considerados por Penn (2002), Rosemberg (2002) e Marquez (2006; 2016) como inferiores aos aceitáveis para crianças de países centrais, pois endossam a exploração das mulheres profissionais da educação infantil com baixa remuneração, sugerindo baixos investimentos para a primeira infância. Cossetin (2017) evidencia que o fomento aos modelos informais prioriza a formação de parcerias público-privadas, focalizando no atendimento da criança pobre e sem perspectiva de universalização da Educação Infantil.

Os programas integrados e multissetoriais do Banco Mundial, desde os anos 1970, voltados para a primeira infância, tem como fundamento teórico-ideológico a teoria do capital humano, e busca a reprodução e acumulação de capital (Marquez, 2016). A busca pela garantia dos direitos da criança, portanto, não está, efetivamente, na ordem do dia, ainda que no âmbito formal faça parte do discurso e da produção intelectual dos organismos internacionais. Ao estar fundamentada na teoria do capital humano, o atendimento das necessidades da primeira infância pobre visa prioritariamente a aquisição de habilidades e competências básicas para a futura inserção no mercado de trabalho. Reduzir as supostas carências sociais, da criança pobre, seria um investimento precoce para ampliar a produtividade futura.

Cossetin (2017) chama atenção para a Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (REDUCA), uma organização latino-americana do empresariado para atuação na educação pública. A definição de novos modelos de atendimento à infância, principalmente para as crianças de até três anos de idade, tem sido definida por um grupo de empresários, sob o apoio de organismos internacionais como o Banco Mundial. O desenvolvimento da primeira infância é um elemento essencial para essa organização, que defende o atendimento

da primeira infância não pelos sistemas formais, mas por parceiros, como as ONG's, fundações e institutos.

As ações do Banco Mundial para a articulação entre governos e setor privado tem em vista melhorar os investimentos, a competitividade e a promoção de empregos. Contudo, na prática isso se converte em desmonte de leis trabalhistas, reformas que suprimem cada vez mais os direitos dos trabalhadores. O incentivo às parcerias se dá a partir do argumento da falta de acesso à serviços públicos de qualidade e para potencializar o atendimento das demandas da população pobre (Cossetin, 2017).

A perspectiva educacional para o século XXI, que pressupõe uma nova configuração dos sistemas de educação, baseia-se na noção de que os sistemas de educação são ineficientes e inadequados ao mundo do trabalho, cada vez mais tecnológico e que demanda novas habilidades. As prerrogativas neoliberais sustentam as reformas cada vez mais prejudiciais à classe trabalhadora.

De acordo com Fontgalland e Lima (2022), no que diz respeito ao capital humano, alguns aspectos do fator “conhecimento” são fundamentais: ele pode ser difundido, reproduzido e se expande na sua utilização para o desempenho de tarefas; pode ser substituído de forma mais eficiente do que fatores físicos da produção; pode ser facilmente transportado, rompendo barreiras de tempo, espaço e território; é compartilhável. Essa abordagem defende que programas de atendimento às crianças, como o *Perry Preschool* e o *Abecedarian Program*, no EUA, oportunizaram às crianças pobres terem futuramente uma vida adulta com mais bem-estar. Os adultos bem-sucedidos foram, portanto, resultados de “intervenções precoces bem-sucedidas, através da educação infantil” (Fontgalland; Lima, 2022, p. 86).

Investir nas crianças pobres, nos países periféricos do capitalismo, faz parte da agenda do Banco Mundial para a infância. Esse investimento está relacionado com as intenções de promover a equidade e ampliar a produtividade. Segundo Heckman (2006), que coaduna com as orientações do Banco Mundial, investir nas crianças consideradas desfavorecidas é uma iniciativa que garante bons resultados na vida futura, de acordo com as

Intervenções precoces direcionadas a crianças desfavorecidas têm retornos muito mais altos do que intervenções posteriores, como redução da proporção de alunos-professores, treinamento em empregos públicos, programas de reabilitação de condenados,

subsídios de mensalidades ou gastos com policiais. [...] as vantagens obtidas com intervenções precoces eficazes são melhor sustentadas quando são seguidas por experiências contínuas de aprendizagem de alta qualidade. (Heckman, 2006, p. 1902).³¹

Com isso, observamos que a criança pobre se torna objeto de intervenção política. A educação é considerada um investimento que quanto mais cedo for feito, maiores as chances de sucesso. Assim tem se construído a noção de Capital Humano Configurado na Criança, que incorpora as necessidades do capital ao mesmo tempo em que carrega o discurso humanitário de cuidado e de formação individual para a superação da pobreza.

O Banco Mundial inclui o alívio dos efeitos da pobreza no seu discurso humanitário, propondo o atendimento básico em educação e saúde da população pobre. Dada essa ênfase na pobreza, na próxima seção buscamos compreender como se constroem suas explicações socioeconômicas e teórico-ideológicas.

³¹ “Investing in disadvantaged young children is a rare public policy initiative that promotes fairness and social justice and at the same time promotes productivity in the economy and in society at large. Early interventions targeted toward disadvantaged children have much higher returns than later interventions such as reduced pupil teacher ratios, public job training, convict rehabilitation programs, tuition subsidies, or expenditure on police. [...] the advantages gained from effective early interventions are sustained best when they are followed by continued high-quality learning experiences.” (Heckman, 2006, p. 1902).

3. A CONSTRUÇÃO TEÓRICO-IDEOLÓGICA DA JUSTIFICATIVA PARA A POBREZA

Nessa seção, o objetivo é compreender como se constrói no campo socioeconômico e teórico-ideológico a justificativa para a existência da pobreza. O discurso do Banco Mundial demonstra ênfase na pobreza, articulada à educação e à saúde.

Os documentos elaborados pelo Banco Mundial apontam para a pobreza como sendo um grande empecilho para o desenvolvimento econômico dos países. As maneiras pelas quais a pobreza pode ser aliviada estão relacionadas ao atendimento das necessidades básicas, principalmente em educação e saúde da população pobre. A criança em idade escolar seria o momento crucial de intervenção a fim de possibilitar uma condição futura fora dos níveis de pobreza, que na perspectiva do Banco Mundial se daria principalmente por meio da inserção no mercado de trabalho.

Buscamos na história as justificativas para a existência da pobreza, as quais expressaram e ainda expressam a necessidade material de explicação da realidade. A explicação da pobreza tem suas raízes no pensamento conservador que se renova continuamente a fim de garantir a reprodução da ideologia a qual sustenta e na qual é sustentado.

Após tentativas formais da sociedade em atender aos pobres, Thomas Robert Malthus (1776-1834) apresenta sua teoria sobre a população, expondo a preocupação econômica sobre a produção e a reprodução da vida em sociedade. Os argumentos sobre a inevitabilidade da fome e da pobreza serviram de justificativa para o discurso que aponta problemas econômicos e sociais que são gerados pelo auxílio aos pobres.

As reflexões no campo da economia, sobre o desenvolvimento social, exerceram grande influência na produção do conhecimento. No âmbito das ciências naturais, motivaram pesquisadores como Charles Darwin (1809-1882) a observar a natureza incorporando os pressupostos econômicos. As ciências naturais são responsáveis por grandes contribuições à produção do conhecimento ocidental, formulando um amplo arcabouço argumentativo sobre as causas e os efeitos da pobreza, baseado nas observações da natureza à luz do liberalismo econômico. Esse discurso científico passou a ser utilizado como balizador da verdade e, assim, ao retornar ao campo econômico e social carrega um teor de legitimidade dado pela ciência da época.

As discussões científicas passaram a compor a argumentação liberal sobre a sociedade e a estrutura capitalista, que sustenta e é sustentada nos princípios liberais. O capitalismo se apropriou e se apropria do que existe de mais atual na produção do conhecimento científico para construir consenso e justificar suas formas de ação. O que se observa é que este movimento sofre mudanças a fim de acompanhar os saltos qualitativos da história, a necessidade da mudança para a permanência faz com que o discurso liberal identifique e explore aspectos sobre os quais constrói o consenso necessário para garantir sua continuidade.

A formação do Capital Humano Configurado na Criança se insere nesta discussão ao se tratar de um tipo de capital que precisa ser formado, ampliado e mantido, sob a justificativa de garantir a máxima produtividade possível na vida adulta. Essa produtividade significa manter um status de empregabilidade para a inserção no mercado de trabalho e a saída da condição de pobreza. Compreender o que significa socioeconomicamente, mas principalmente teórica-ideologicamente a pobreza, nos auxilia a compreender a necessidade em intervir na formação das crianças dos países periféricos do capitalismo.

A justificativa para a existência da pobreza se constrói, portanto, no campo socioeconômico e teórico-ideológico, por meio do pensamento conservador que busca na ciência as explicações que se harmonizem com as necessidades da classe dominante de cada contexto histórico. A pobreza é muito anterior ao capitalismo, mas é nesse modo de produção que ela recrudesce e se torna cada vez mais objeto de intervenção de políticas focalizadas, de garantia mínima para a sobrevivência.

3.1. AS CIÊNCIAS NATURAIS E AS BASES CONSERVADORAS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO OCIDENTAL

A pobreza não é um fenômeno social exclusivo da sociedade capitalista e a preocupação em combatê-la pode ser observada ainda na Grã-Bretanha do século XIV. A exemplo, temos o Decreto dos Operários – *The Ordinance of Labourers* (1349) e o Estatuto de Cambridge – *The Statute of Cambridge* (1388), que foram os primeiros a tratar da temática, de forma punitiva, proibindo que trabalhadores ajudassem mendigos e que os chamados “inválidos” saíssem para as ruas. A atenção aos pobres

e aos considerados impotentes deveria ser oferecida pela caridade da igreja, que fazia a cobrança de impostos específicos para este fim. Na França, normas parecidas foram instituídas em 1351, as quais incluíram o trabalho forçado (Scortegagna; Oliveira, 2020; Maciel; Pinheiro, 2021).

A violência exercida sobre os trabalhadores expulsos das terras e submetidos às longas jornadas de trabalho, proporcionou uma vida marcada por doenças e pela miséria. O fenômeno da Grande Fome (1315-1322) foi intensificado pela Peste Bubônica (1347-1351), que dizimou cerca de 30% a 40% da população europeia. A consequência fundamental desses fenômenos foi um aprofundamento na crise do trabalho, tornando a mão de obra escassa ao mesmo tempo que elevou seu preço incentivando o rompimento do domínio feudal (Maciel; Pinheiro, 2021).

No século XVI, na Inglaterra, apesar da existência de uma rede de caridade, observou-se um grande poder coercitivo das normas voltadas para os pobres. Aqueles que se tornassem vadios ou que mendigavam pelas ruas estavam sujeitos a castigos físicos como o açoite, a mutilação das orelhas e até a morte na forca, para aqueles que reincidiam na vadiagem. Entendia-se que o pobre, nesse contexto, era basicamente advindo de duas condições: os incapacitados para o trabalho, dignos de caridade, e os ditos vagabundos, que supostamente optaram pela vida viciosa. Contudo, posteriormente uma terceira condição apareceu, a dos desempregados e subempregados, pessoas aptas e em busca de trabalho, mas que não conseguiam oportunidades. Essa categoria existia no medievo e cresceu com o colapso da ordem feudal, na Inglaterra (Bastos, 2018).

Os gastos gerados com a caridade cresceram rapidamente, causando grande insatisfação dos contribuintes. No início do século XVII, o gasto era de aproximadamente 400 mil libras anuais e no final do século o valor subiu para 2 milhões de libras anuais (Bastos, 2018). Mais tarde, Townsend (1786 *apud* Bastos, 2018) reforçou a ideia existente de que os pobres sempre existiriam, pois fazia parte da ordem natural que algumas pessoas realizassem serviços indesejados e/ou vivessem sem perspectivas. Como a caridade não dava mais conta, a única maneira de ajudar estes pobres seria por meio do trabalho.

A primeira lei voltada para o tema da pobreza foi a Lei para o alívio dos pobres - *The act for the relief of the poor* (1601). Ela criou asilos para idosos e doentes mentais

sem família, comumente marginalizados, e criou Casas de trabalho – *Workhouses*³² para a correção dos chamados desocupados, e para instruir as crianças para o trabalho.

Em 1834, a Lei dos Pobres – *Poor Law*, passou a exigir a melhor aplicação das suas disposições com um objetivo mais específico, o de retirar os pobres das ruas e das casas de assistência, educá-los e inseri-los no trabalho, fruto da crescente industrialização. Os pobres que estavam em condição de trabalhar foram proibidos de pedir auxílio nas casas de caridade (Dorigon, 2006; Bastos, 2018; Scortegagna; Oliveira, 2020).

A nova lei demonstrou grande preocupação

[...] com as crianças assistidas, pois estas deveriam ser educadas e formadas para trabalhar, evitando a formação de novos ‘vagabundos’ (Poor Law, 1834). As workhouses estavam sendo fiscalizadas para que cumprissem o que determinava a lei. [...] a formação de trabalhadores, respondendo às necessidades da sociedade capitalista. [...] Estas casas, pautadas na lei, deveriam seguir os princípios da disciplina, educação e trabalho. Nas workhouses poderiam ingressar pessoas de todas as idades, desde crianças até idosos, em qualquer condição de saúde (Scortegagna; Oliveira, 2020, p. 3-4, grifo nosso).

No século XVIII, na Inglaterra, estava em curso a Revolução Industrial, que provocou grandes mudanças no sistema produtivo e nas relações sociais na produção. Esse processo intensificou o êxodo rural, pois a escassez das oportunidades de emprego, devido a mecanização no setor agrícola, associada ao rápido crescimento das indústrias, fez com que grande parte da população do campo migrasse para as cidades.

Conforme Buss (2000), o reconhecimento da contribuição das políticas públicas para a saúde retoma o século XVII e a qualidade de vida das pessoas passou a ser preocupação de alguns políticos ainda no século XVIII. A influência da saúde na qualidade de vida levou o sanitarista alemão Johann Peter Frank (1745-1821), na ocasião, diretor geral de saúde pública da Lombardia austríaca, a escrever o *De populorum miseria: morborum genitrices* - A miséria do povo, mãe das enfermidades,

³² As Casas de trabalho, ou *workhouses*, existiram até o início do século XX, quando foram substituídas por instituições de amparo aos pobres, ainda que mantivessem os seus princípios. Com a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a depressão econômica (1929), muitas instituições foram fechadas e, a partir de 1930, as que restaram se tornaram Instituições de Assistência Pública (Scortegagna; Oliveira, 2020).

no qual argumenta que a pobreza e as más condições de vida da população, dentre elas as condições de trabalho precárias, eram as principais causas das doenças. Assim, preconizou reformas sanitárias, sociais e econômicas (Buss, Hartz, Pinto, Rocha, 2020).

Por outro lado, o crescimento desordenado das cidades levou, por um lado, ao prolongamento da jornada de trabalho e, por outro lado, a muitos desempregados. As condições insalubres de vida facilitaram o aparecimento de epidemias como as de cólera, espalhando morte e miséria em grande escala. Malthus, ao observar as grandes mudanças sociais da sua época, considerou que a pobreza era o fim inevitável do homem (Galvêas, 1996; Bastos, 2018).

Uma das referências para os estudos Malthus foi Townsend (1786), que

[...] recorre ao exemplo supostamente verdadeiro de uma ilha na qual os espanhóis haviam introduzido um casal de cabras para criação. A abundância de pasto e ausência de predadores fez com que a população de caprinos se multiplicasse exponencialmente, até se esgotar o alimento e se iniciarem ciclos de alta mortalidade. Foi preciso que cães caçadores fossem trazidos para estabilizar a situação, permitindo que apenas as cabras aptas e esforçadas sobrevivessem no novo ambiente (Bastos, 2018, p. 147).

Este paralelo entre natureza e sociedade, supostamente verdadeiro, de modo particular entre natureza e economia, impregnou os argumentos econômicos com um aspecto de ciência naturalista. Este paralelo também denota uma justificativa moralista de que a fome e a morte são castigos justos para os inaptos, caso contrário, uma tragédia social seria iminente. Malthus (1798) aprimora este argumento ao identificar que a capacidade de reprodução humana superava a capacidade de produção de alimentos. Por tanto, um aumento na riqueza da sociedade, especialmente dos pobres, poderia induzir uma expansão demográfica, causando uma crise de subsistência (Bastos, 2018).

Malthus estudou a realidade dos Estados Unidos da América a fim de conseguir dados empíricos para sua tese sobre a população, identificando que esta dobrava a cada 25 anos. Tomando os dados encontrados elaborou um modelo matemático, por meio do qual demonstrou que a capacidade de crescimento da população era superior à capacidade da terra em produzir os meios de subsistência necessários. Conforme explica,

A população, quando não controlada, cresce numa progressão geométrica. Os meios de subsistência crescem apenas numa progressão aritmética. Um pequeno conhecimento de números demonstrará a enormidade do primeiro poder em comparação com o segundo. Por aquela lei da nossa natureza que torna o alimento necessário para a vida humana, os efeitos desses dois poderes desiguais devem ser mantidos iguais (Malthus, 1996, p. 246).

O estudo de Malthus sobre a população provocou controvérsias sobre as ações de amparo aos pobres, principalmente baseado no pensamento conservador da época que contestava os costumes da classe operária. Alguns economistas defendiam a impossibilidade e a inutilidade de políticas que garantem o bem-estar e que tivessem como cerne a distribuição de renda. Isto pois acreditavam que o pobre usaria o que sobrasse com vícios, futilidades e orgias. Por outro lado, se esse dinheiro ficasse concentrado com pessoas que poupam, elas transformariam o excedente em investimento para o progresso geral da sociedade (Gennari, 2009). Na mesma perspectiva,

A condição das classes trabalhadoras depende em parte da taxa de crescimento dos recursos do país e em parte dos hábitos do povo. Ambas as causas estão sujeitas a mudanças e freqüentemente mudam juntas. Entretanto, os hábitos podem ser diferentes com a mesma taxa de crescimento dos recursos; **e hábitos de vida inferiores são tanto causa quanto conseqüência da pobreza.** Seria desejável, embora difícil, verificar as principais causas das diferentes formas de subsistência que existem entre os pobres de diferentes países. Os altos salários podem ter duas conseqüências: um rápido aumento de população, ou uma decisiva melhoria do padrão de vida. Tudo que enfraquece o caráter dos pobres contribui para a primeira conseqüência; tudo que tende a elevá-lo contribui para a segunda (Malthus, 1996, p. 134, grifo nosso).

Destacamos, nesse ponto, a histórica preocupação com a pobreza e as crianças marginalizadas, e em como o trabalho ganha centralidade no discurso de dignificação do homem. O poder coercitivo exercido por meio das normas também é um aspecto a se chamar a atenção, pois no decorrer da história é possível observar como esse poder coercitivo é reelaborado e auxilia na criação de consensos fundamentais para a construção e a sustentação capitalista.

A construção teórica para a justificativa da existência da pobreza, que atualmente, no século XXI, é apropriada pelo capitalismo e difundida por organismos internacionais como o Banco Mundial, também sofreu influência das ideias de

Malthus, notadamente no Ensaio Sobre o Princípio da População – *An Essay on the Principle of Population* (1798).

A divisão entre proprietários e despossuídos³³, que vendiam sua força de trabalho, foi tomada como uma necessidade estrutural, pois mantinha a ameaça da fome como forma de incentivo ao trabalho. Por esse motivo, a Lei dos Pobres e qualquer auxílio concedido aos que não trabalhavam foi visto como subversivo. O auxílio recebido provocaria um estímulo ao aumento da população e do consumo, o que teria como consequência a fome generalizada. Se a fome era vista como uma promessa para o futuro da sociedade, o aumento de demanda por alimentação adiantaria esse processo ao eliminar o estoque da produção antes que ele pudesse ser repostado (Gennari, 2009; Bastos, 2018).

Os estudos de Malthus repercutiram na primeira metade do século XIX, na Inglaterra, não apenas na economia, mas teve importante contribuição na teoria da evolução biológica de Darwin (1809-1882). Este aspecto é importante, pois demonstra os saltos qualitativos por meio dos quais acontece a produção do conhecimento. A construção das justificativas da pobreza, no campo econômico e social, são deslocadas agora para o campo da ciência natural que, quando retorna ao campo econômico e social, demonstra como os novos argumentos, tomados como verdadeiros, pois científicos, são inseridos a fim de naturalizar uma condição da estrutura social.

Darwin, para desenvolver suas pesquisas, observou os estudos de Adam Smith (1723-1790) e se apropriou do entendimento que o crescimento e a produção não são impulsionados apenas pelo mercado, mas também pela diversidade humana no local de produção. A divisão do trabalho, presente em Smith, influenciou na ideia de que a variação e a diversidade são preexistentes à organização social. De modo mais específico, é nas ideias de Malthus, sobre a luta pela sobrevivência nos estudos sobre população, que Darwin se apoia para desenvolver sua teoria (Cardoso, 2019).

A exemplo, Darwin (2014) ressalta:

A luta pela existência é a consequência inevitável da alta taxa pela qual todos os seres orgânicos tendem a aumentar. Cada ser, que durante seu ciclo natural de vida produz ovos ou sementes, deve sofrer

³³ No século XIX o principal embate foi entre Malthus e David Ricardo. Apesar das divergências, Ricardo também era contrário ao auxílio aos pobres, que além de não os enriquecer, empobrecia os ricos, por meio das contribuições que eram arrecadadas (Bastos, 2018).

destruição durante algum período de sua vida, e durante alguma estação do ano, pois, caso contrário, pelo princípio da progressão geométrica, seu número tornar-se-ia logo de tal grandeza que não haveria nenhuma região capaz de suportar tamanha produção. Portanto, como são produzidos mais indivíduos do que os que têm possibilidade de sobreviver, deve haver em cada caso uma luta pela existência, quer entre um indivíduo da mesma espécie contra o outro, quer entre indivíduos de espécies distintas, quer contra as suas condições físicas de vida. Essa é a doutrina de Malthus aplicada com força múltipla tanto ao reino animal quanto ao vegetal; pois neste caso não é possível haver um aumento artificial de alimentos nem restrição prudente dos casamentos (Darwin, 2014, p. 94).

Assim, foi considerado que existe uma tendência de que todas as espécies cresçam em progressão geométrica, sendo controladas por vários fenômenos, desde escassez de alimento, predação, doenças e competição entre espécies. Essa adoção da visão de Malthus, na Inglaterra do século XIX, pelas ciências naturais, construiu as bases necessárias para legitimar a ordem social estabelecida, bem como para justificar as consequências da aplicação das ideias de Malthus em relação aos pobres (Cardoso, 2019).

Para Futuyma (2009) a Teoria da evolução³⁴ de Darwin é uma das ideias mais revolucionárias do seu tempo, podendo ser comparada à teoria de Isaac Newton (1643-1727), na física; pois desafiou a visão de mundo baseada no criacionismo. A teoria da evolução de Darwin, a teoria materialista de Karl Marx (1818–1883), e as discussões de Sigmund Freud (1856-1939), deram o salto crucial na ciência e no pensamento ocidental.

No início do século XVIII, o pensamento ocidental ainda estava fundamentado, basicamente, nas filosofias platônica e aristotélica. Durante o iluminismo, no século XVIII, a ênfase no Racionalismo deu margem para o pensamento evolutivo, com destaque para as propostas de Chevalier Lamarck (1744-1829) sobre a geração espontânea e a herança de características adquiridas. A origem das espécies – *The origin of species* (1859), de Darwin, foi uma das primeiras propostas materialistas de

³⁴ A Teoria da Evolução de Darwin é um conjunto de cinco teorias independentes uma das outras. São elas: evolução como tal; descendência comum; gradualidade; especiação populacional; e seleção natural. O trabalho de Darwin convenceu o âmbito científico, mas a teoria da evolução foi amplamente rejeitada em favor de teorias Neo-lamarckistas, Mutacionistas e Ortogênicas, consideradas Anti-darwinianas, se opondo principalmente a visão puramente materialista da natureza (Futuyma, 2009). Atualmente, após a elaboração da Síntese Evolutiva (síntese moderna ou neodarwinismo) das décadas de 1930 e 1940, estudiosos têm trabalhado na Nova Síntese ou Síntese estendida da evolução que refina e amplia os conhecimentos anteriores a fim de oferecer uma visão mais completa da diversificação da vida (Gabriely; Santos, 2019).

uma teoria evolutiva propondo que todos os seres vivos descendem de poucos ancestrais comuns que se multiplicaram, sofreram variações hereditárias e deram origem a novas espécies (Futuyma, 2009).

Comumente os estudos de Darwin, principalmente em “A origem das espécies”, são destacados como os mais importantes sobre o princípio da seleção natural. É importante destacar que esta questão também foi estudada por Alfred Russel Wallace (1823-1913), ainda que este não utilizasse a expressão “seleção natural”. Os dois pesquisadores chegaram a este princípio de forma independente, comunicando seus resultados à *Linnean Society* de Londres em 1858. Ao longo da carreira de ambos os pesquisadores as ideias foram muito semelhantes sendo considerados coautores desta teoria (Carmo; Bizzo; Martins, 2009).

Hobsbawm (2023) também aponta que a teoria científica que representou o maior avanço nas ciências naturais, foi a Teoria da Evolução. Para este, essa teoria não impressionava pelo conceito de evolução, que não era novo, mas por fornecer, pela primeira vez, um modelo de explicação satisfatório para a origem das espécies. A Teoria da Evolução foi bem mais longe dos limites da biologia, e aí reside sua importância, pois além de trazer o homem para dentro do esquema da evolução biológica, aboliu a linha divisória entre ciências naturais e ciências humanas (Hobsbawm, 2023).

O livro *A Descendência do Homem – The Descent of Man* (1871), de Darwin, foi fundamental para uma teoria da evolução social. Nesta, os seres humanos não pertencem simplesmente a uma espécie, mas estabelecem relações sociais, fazendo com que as sociedades também evoluam. Enquanto na seleção natural, o principal objeto é o indivíduo, na evolução social é o grupo, que contempla fatores da própria condição humana em sua ordem social (Cardoso, 2019).

Alguns traços das ideias de Darwin foram adotados por economistas como Alfred Marshall (1842-1924), Thorstein Veblen (1857-1929) e Joseph Alois Schumpeter (1883-1950). A teoria da seleção natural foi utilizada na teoria econômica evolucionista para a compreensão sobre como os mercados operam e para explicar os motivos pelos quais algumas empresas sucumbem e outras sobrevivem. Essas análises econômicas revelaram a preocupação em explicar a existência, adaptação e mudança a longo prazo proporcionadas pelo e no mercado, além da questão da competitividade. Todavia, a nova economia evolucionista passou a criticar o uso de

metáforas biológicas para explicar o processo de mudanças econômicas. A diferença essencial é que no processo de transmissão de informação biológica as características adquiridas não são transmitidas por genes parentais, mas em sistemas auto-organizados a transmissão de informações é uma importante característica (Cardoso, 2019).

A dificuldade da ciência em meados do século XIX estava em conciliar a historicidade e o movimento do universo com as concepções contínuas das leis naturais, imutáveis e permanentes. As perspectivas religiosas empreendiam grande influência sobre a produção do conhecimento e a Teoria da Evolução colocava em questão a noção do homem criado à imagem e semelhança de Deus. Biólogos evolucionistas precisaram tratar dessa questão com extremo cuidado (Hobsbawm, 1982).

A Inglaterra passou por profundas mudanças econômicas, políticas e religiosas no século XIX, na Era Vitoriana. O desenvolvimento industrial favoreceu a migração da população que vivia no campo para as cidades, o que submeteu grande parte dos trabalhadores a condições precárias de existência. O problema sanitário gerado pelo crescimento das cidades, na perspectiva dos naturalistas da época, tornou a Inglaterra um lugar degenerado, insalubre e doente. A fim de se opor a esta situação, a burguesia procurou diferenciar-se e criou maneiras de estabelecer diferenças entre ricos e pobres (Schneider, 2013).

As ideias de Darwin foram apropriadas em diversas áreas do conhecimento, que incorporaram seus termos e conceitos causando grande impacto e até mesmo polêmica. Por exemplo, o conceito de seleção natural foi utilizado por outros cientistas da época para justificar diferenças raciais, como Francis Galton (1822-1911), que deu origem ao movimento eugênico e a defesa da necessidade de melhorar a humanidade por meio do controle reprodutivo da raça³⁵ humana. Herbert Spencer (1820-1903) também embasou seus estudos nas ideias de Darwin e foi responsável por popularizar um discurso vulgar que legitimou programas políticos eugênicos, formas hediondas

³⁵ Com o avanço dos estudos biológicos, principalmente nas áreas da biologia molecular e genética, o conceito de raça na espécie humana tem perdido validade, uma vez que em alguns casos a variação intrapopulacional - dentro de uma mesma população - chega a ser muito superior a variabilidade interpopulacional - entre populações distintas - até então denominadas "raças" (Futuyma, 2009). Nesse sentido, as categorias raciais utilizadas (branco, negro, pardo etc.) não são biológicas, mas construções sociais (Pena, 2005; Munanga, 2004).

de racismo, genocídio, imperialismo e práticas de dominação exercidas por povos considerados mais aptos (Sousa, *et al*, 2014; Cardoso, 2019).

Hobsbawm (1982) assevera que o sucesso da Teoria da Evolução provoca

[...] pensadores a negar ou minimizar os processos inteiramente diferentes ou novos que governam a mudança histórica, e que reduzem as mudanças nas sociedades humanas a regras da evolução biológica – com importantes conseqüências (e às vezes, intenções) políticas – ‘social-darwinismo’ (Hobsbawm, 1982, p. 265).

O vocábulo “darwinismo” foi usado pela primeira vez por Thomas Huxley (1825-1895), em 1864, e nas décadas de 1870 e 1880, passou a ser utilizado tanto por aqueles que compartilhavam todas as ideias de Darwin quanto aqueles que compartilhavam apenas algumas delas (Carula, 2008). As ideias referenciadas como darwinismo, triunfaram na Inglaterra e na atmosfera liberal da Alemanha. Na França, não avançou até o final do império e a derrota da Comuna de Paris. Nos Estados Unidos da América, não só triunfou rapidamente como transformou-se em ideologia do capitalismo militante (Hobsbawm, 1982, p. 273).

No contexto do capitalismo inglês se construiu a forma de pensamento conhecida por “darwinismo social” que foi assumido como predomínio do mais apto, o que implicaria no desaparecimento dos mais fracos. Esse pensamento esteve associado, desde o início, ao *laissez-faire* econômico e social na defesa da sociedade capitalista e vinculou-se às ideologias eugenistas e racistas. O desenvolvimento da ideologia do darwinismo social³⁶, do racismo “científico” e da eugenia, se deu paralelamente ao desenvolvimento do ideal liberal e democrático, apelando para o prestígio da ciência para justificar as desigualdades e a recusa do reconhecimento da violação dos direitos de uma parte da humanidade (Bergo, 1993; Bolsanello, 1996).

A ideologia do darwinismo social pode ser compreendida como a aplicação da teoria da seleção natural na sociedade humana. Spencer, criador da expressão “sobrevivência dos mais aptos”, que posteriormente seria utilizada por Darwin, foi o

³⁶ Assumimos a proposição de Conry (1987 *apud* Bergo, 1993) ao referir-se ao “darwinismo social” como um slogan e não um conceito, antes uma psicologia cultural do que uma teoria científica. É uma ideologia e, portanto, deve ser tratada como contrassenso da história, pois mistura política e saber naturalista, é um desvio da ciência, fazendo da lei da natureza uma ideologia. Por isso, tratamos o “darwinismo social” como uma ideologia. A ideologia é uma categoria polissêmica e complexa e com vários significados, expressando contradições, paradoxos e ambiguidades. Contudo, apoiamos-nos em Mészáros (2004) e consideramos que a ideologia é uma forma específica da consciência social materialmente sustentada.

primeiro e mais importante filósofo a divulgar a ideia de evolução para um público não especializado. O “darwinismo social” foi equivocadamente chamado dessa forma por se basear em uma luta brutal pela existência, onde as disputas entre fortes e fracos, ricos e pobres, deveriam seguir o curso natural, pois seria através dela que a sociedade alcançaria um patamar de pleno desenvolvimento, purgando-se dos pobres e fracos (Strauss; Waizbort, 2008).

A ideologia do darwinismo social está sustentada pelas noções de aperfeiçoamento, adaptação, individuação e dependência mútua em que o progresso se dá pela seleção dos mais aptos. Na perspectiva de Spencer, a evolução foi interpretada como a vitória dos mais fortes e condição necessária para o progresso, o que justificou a exploração do trabalho pelo capitalismo. A ideia de uma seleção natural por meio da concorrência faz parte do sistema capitalista, e “a preocupação de Spencer é estabelecer a sociologia como ciência, relacionando a evolução com a sociedade e a economia” a partir das ideias de Adam Smith (Bergo, 1993, p. 43).

Bergo (1993) aponta que Spencer propôs demonstrar que a lei do progresso orgânico é a lei de todo o progresso, inclusive o social, e que este levaria a industrialização especializada, chegando às minas, navegação, manufaturas e a grande invenção da locomotiva. Spencer foi defensor do individualismo e do industrialismo, recusando um Estado interventor, pois ao observar a luta pela solidificação do capitalismo, considerou a atividade industrial como triunfo dos mais aptos. Nessa perspectiva, admite-se a possibilidade de retrocesso, em que o progresso de uns implica no retrocesso de outros. A função do Estado seria apenas proteger a liberdade do indivíduo e as empresas ficariam nas mãos de indivíduos sob o controle da lei da concorrência, da iniciativa individual, seleção natural e da sobrevivência do mais apto. Na visão de Spencer, o caminho da industrialização seguiria o caminho das leis naturais (Bergo, 1993).

Para a ideologia do darwinismo social, os seres humanos são desiguais por natureza, dotados de aptidões inatas, superiores e/ou inferiores umas às outras. A convivência em sociedade é marcada por uma luta natural pela vida, a qual é vencida pelos mais aptos, portanto, é considerado normal que estes tenham sucesso, fiquem ricos, tenham acesso ao poder econômico, social e político. Da mesma forma, é normal que os menos aptos fracassem, não fiquem ricos e não tenham acesso ao poder econômico, social e político (Bolsanello, 1996; Behring; Boschetti, 2011).

A coexistência de ideias correspondentes à ideologia do darwinismo social deve ser destacada. Na genética, a hierarquização das raças esteve baseada em características aparentes, como cor da pele, textura dos cabelos e formato do crânio. Na psicologia e na neurologia, comparava-se o rendimento intelectual dos indivíduos ou grupos e a análise das diferenças configurou as relações de inferioridade e superioridade. Na sociologia, a aplicação de resultados de pesquisas biológicas e genéticas feitas em animais buscou justificar a rejeição das minorias por meio do conceito de “limiar de tolerância”. A antropologia e a etnologia, definiram as raças em função de características físicas transmissíveis que causavam uma divisão da humanidade (Bolsanello, 1996).

A relação entre a ideologia do darwinismo social e o racismo “científico” foram estabelecidas por Georges Vacher de Lapouge (1854-1936), que tentou demonstrar a relação entre *status* social e identidade biológica ou racial, na defesa de que as raças se dividiam em superiores (arianos) e inferiores (Bolsanello, 1996). O primeiro teórico do racismo foi Conde Joseph Arthur Gobineau (1816-1882) que defendeu a raça ariana como a mais nobre de todas e que permaneceu no Brasil entre 1869 e 1870. Como embaixador da França, no Rio de Janeiro, afirmou que o Brasil era um deserto povoado de malandros, um mundo estagnado na própria imbecilidade e que o casamento inter-racial produzia uma degenerescência do mais triste aspecto resultando em criaturas peculiarmente repugnantes (Raeders, 1988 *apud* Bolsanello, 1996).

Conforme Hobsbawm (1982), o racismo teve uma função central na antropologia e na etnografia, na descrição de comunidades primitivas ou consideradas atrasadas. No modelo evolucionista, os diferentes tipos de sociedade divergentes do modelo burguês, pareciam ser atrasadas. Para intelectuais atraídos pela ideia de progresso, ao observarem comunidades e culturas, entendiam que estas não eram naturalmente diferentes, mas representam estágios anteriores da evolução, no caminho da civilização moderna. Assim, ressaltamos que para os evolucionistas, principalmente inclinados a ideologia do darwinismo social,

Outras raças eram ‘inferiores’ porque representavam um estágio anterior da evolução biológica ou da evolução sócio-cultural, ou então de ambas. E esta inferioridade era comprovada porque, de fato, a ‘raça superior’ era superior pelo critério de sua própria sociedade:

tecnologicamente mais avançada, militarmente mais poderosa, mais rica e mais 'bem-sucedida' (Hobsbawm, 1982, p. 272).

Os argumentos foram mais longe para explicar, por exemplo, a existência da pobreza. A classe média, assim como aristocratas, entendia-se como “raça” superior e por razões intencionais justificava que “[...] os pobres eram pobres porque biologicamente inferiores e, por outro lado, se cidadãos pertenciam às ‘raças inferiores’, não era de se espantar que eles permanecessem pobres e atrasados” (Hobsbawm, 1982, p. 272). De forma incipiente, essa ideia de que as classes superiores eram um tipo mais evoluído, pautava a noção de que as classes superiores estavam ameaçadas pela mistura com as classes inferiores e pelo seu rápido aumento.

Uma das explicações biológicas para a existência da pobreza foi formulada por Galton que utilizou a hipótese da pangênese de Darwin para fundamentar a eugenia, sugerindo que características herdadas, influenciadas pelo ambiente, poderiam ser transferidas entre gerações, por meio de gêmulas produzidas pelo corpo. Segundo essa hipótese, as gêmulas eram produzidas continuamente pelo corpo e concentradas nos órgãos sexuais, podendo ser influenciadas pelo ambiente e transmitidas aos filhos. De acordo com esse pensamento, pessoas pobres, que não desenvolveram certos atributos intelectuais, transmitiriam características inferiores para as próximas gerações. As gêmulas poderiam ficar inativas por gerações e se acumular, assim, a quantidade de gêmulas com características inferiores acumuladas poderia ser superior a quantidade que poderia ser produzida pelo indivíduo ao longo da vida. Por isso, Galton concluiu que a pobreza era biologicamente determinada, tornando ações sociais inúteis, e a melhor solução para a pobreza seria promover a reprodução de tipos “superiores” e impedir a dos tipos “inferiores” (Sousa; Muxfeldt; Dalla Justina; Meglhoratti, 2014).

Para a hereditariedade, a teoria eugenista foi embasada em estudos laboratoriais e métodos estatísticos, a fim de compreender a herança genética e unidades que poderiam ser responsáveis por determinadas características. Esses estudos dariam suporte para o controle reprodutivo, a fim de selecionar características que criariam o melhoramento genético da raça humana. As pessoas foram agrupadas conforme características gerais e poderiam ser definidas como delinquente, pobre, tuberculoso, etc. e auxiliaria na supressão de tipos considerados ruins e aumentaria a dos bem-dotados (Sousa; Muxfeldt; Dalla Justina; Meglhoratti, 2014)

A criação de leis de esterilização e práticas de extermínio marcaram profundamente a primeira metade do século XX. Entre 1900 e 1940, nos Estados Unidos, foram esterilizados cerca de 36 mil homens tidos como desviados, os marginalizados socialmente (Bolsanello, 1996). Após o holocausto, em meados do século XX, foram expostas as brutalidades provocadas pelas ideias nazistas e a eugenia foi desacreditada e condenada ética e cientificamente. No entanto, o ideal de aperfeiçoamento humano teve continuidade vinculando-se a outros discursos científicos (Schneider, 2013).

Na visão eugenista, o aperfeiçoamento da espécie humana levaria a uma sociedade mais desenvolvida. A seleção que levaria ao aperfeiçoamento da espécie não seria natural, mas conduzida, pois, os cruzamentos considerados corretos seriam previamente organizados, assim como já se praticava com outras espécies animais e em plantas (Tramontina; Meglhioratti, 2020). A adesão ao evolucionismo traz um problema a ser enfrentado, pois os educadores evolucionistas, sendo liberais, assumiram que a educação deveria favorecer os mais aptos, implicando no privilégio das elites (Bergo, 1993, p. 190 e 219).

Observamos que a preocupação científica e econômica com a sobrevivência humana respaldou teorias que justificam o discurso de superioridade *versus* inferioridade, priorizando uns em detrimento de outros. As explicações para a pobreza estão permeadas por interesses socioeconômicos e político-ideológicos. Ela é, em primeiro lugar, uma construção social, ainda que seus fundamentos sejam buscados na biologia. A ideia de pobreza incorpora preconceitos constituídos e enraizados no pensamento conservador e se modela conforme as nuances do capital, e a ciência não está imune a ele.

A construção do conceito sociológico de pobreza parte do raciocínio de que o pobre é um indivíduo incapaz de garantir sua subsistência, não garante um emprego e, por isso, a pobreza resulta do fracasso individual de quem não consegue ser competitivo. As explicações para a existência da pobreza estão repletas de interesses econômicos, políticos e ideológicos, os quais se manifestam de acordo com o contexto histórico em que são desenvolvidos. No limite da ordem capitalista, a pobreza não pode ser suprimida, mas pode apresentar níveis e variações significativas. Por volta dos anos 1970, a pobreza deixou de ser concebida como característica dominante dos países periféricos do capitalismo, para ser uma preocupação global.

As investigações econômicas foram fundamentadas por explicações científicas, derivadas de experimentos e observações da natureza conduzidas por naturalistas, mas ressignificadas e contextualizadas de forma ideológica. O objetivo aqui não é negar a ciência, mas compreender os processos de sua construção e validação, bem como o conhecimento que ela gera, bem como seus usos ideológicos.

É importante destacar que a redução da mortalidade, na Inglaterra e no País de Gales, no final do século XIX e início do século XX, teve contribuição fundamental da melhoria na alimentação da população e no saneamento, além de alçarem algum controle de natalidade. Somente mais tarde é que as intervenções médicas como a imunização e a antibioticoterapia (utilização de antibiótico) potencializaram essa melhora na saúde da população. As condições de vida da população tiveram importante melhora no século XX, graças ao avanço na saúde pública, aos progressos políticos, econômicos, sociais e ambientais (Buss, 2000; Buss; Hartz; Pinto; Rocha, 2020).

A redução da mortalidade infantil e o aumento na expectativa de vida, especialmente no século XX, também tiveram relação com a melhora no acesso à água, ao saneamento básico e a educação. Contudo, Buss (2000) ressalta que concomitante a esse movimento em favor da saúde pública, sentia-se os efeitos das políticas que impulsionaram a economia urbano-industrial, marcada pelas desigualdades sociais, danos ambientais, e ambientes sociais violentos. Os ganhos em questões de saúde e expectativa de vida não significam apenas uma demanda do capital, mas também uma necessidade real da população, para a melhora nas condições de existência.

Para Netto (2009), o desenvolvimento do capitalismo demonstra ser marcado pela produção simultânea de riqueza e pobreza. Diferente das sociedades anteriores, nas quais a pobreza era resultado da escassez generalizada, no contexto do capitalismo a pobreza não é uma questão de falta de recursos, mas consequência da lógica produtiva. Portanto, Netto (2009) argumenta para o cuidado com a ideia de que o crescimento econômico é condição necessária para o enfrentamento à pobreza.

Ao observar as bases conservadoras que justificam a existência da pobreza, e dos pobres, daremos sequência direcionando a discussão para a criança pobre como objeto de intervenção política, no contexto marcado pela pobreza e pela desigualdade social.

3.2. AS BASES CONSERVADORAS DA JUSTIFICATIVA DA POBREZA E A CRIANÇA POBRE COMO OBJETO DE INTERVENÇÃO POLÍTICA

Para compreendermos a importância do Capital Humano Configurado na Criança para o sistema capitalista na sua atual fase de desenvolvimento, é fundamental compreendermos a criança pobre como objeto de intervenção política. Considerando os argumentos que justificam a existência da pobreza, e suas bases no pensamento conservador, trabalhamos sobre as dimensões da pobreza, educação, saúde e trabalho. É necessário tomar como referência para este estudo a condição da criança pobre, pois, ao fazer proposições e orientações aos países periféricos do capitalismo, o Banco Mundial se dedica de forma contundente ao que chama de combate à pobreza.

Ao propor um combate à pobreza, toma como ponto de partida a intervenção na criança e nas suas condições de existência, a infância, para quebrar com o chamado ciclo vicioso da pobreza.

Ao longo da história, notamos a exploração econômica e a marginalização das crianças pobres. Exemplo disso é a imigração forçada, ligada aos interesses econômicos e políticos que resultam, em grande parte, na violação dos direitos fundamentais. Da mesma maneira, o uso da força de trabalho infantil das crianças imigrantes, em alguns momentos, foi visto como solução econômica para os países que recebiam as famílias. A marginalização e o controle da população vulnerável, especialmente da criança pobre, têm sido facilitados por políticas focalizadas, que apesar de formalmente expressarem a busca pela proteção das crianças acaba perpetuando a condição de pobreza (Fernandes; Costa; Lara; Cabrito, 2021).

Esclarecemos que criança e infância são categorias complementares, mas não são sinônimos. Apoiamo-nos em Quinteiro (2019) que ressalta a

[...] infância como o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas; e a criança, como um ser humano de pouca idade, capaz de participar da cultura e de tomar decisões sobre assuntos de seu próprio interesse, estabelecendo interações com outras crianças, com adultos e com os artefatos humanos, sejam eles materiais ou simbólicos. [...] a criança humaniza-se à medida que se apropria da cultura produzida pela humanidade. Nesse sentido, a infância é singular – e não plural – e comum a todas as crianças. As condições sociais em que as crianças

vivem as suas infâncias é que são diversas, plurais, marcadas pelas relações sociais e pelas condições de classe (Quinteiro, 2019, p. 731).

A infância é, portanto, uma condição social de ser criança e acompanha as mudanças na organização social. No Brasil, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, define criança como todo sujeito até 12 anos incompletos e adolescente entre 12 e 18 anos.

Na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC), proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova York (EUA), em novembro de 1989, reconheceu-se a criança como todos os sujeitos até os 18 anos de idade. Esta definição é de suma importância para nossa discussão, pois é ela que o Banco Mundial utiliza e que será mais bem apresentada na sessão quatro desta Tese.

A definição de infância, que designa os primeiros anos de vida de um sujeito, está vinculada às formas de compreender o mundo, próprias de cada contexto histórico, sendo que no aspecto temporal a infância precede a idade adulta. A definição de infância está carregada de significações ideológicas que respondem às relações estabelecidas entre a criança e a sociedade, inclusive às necessidades materiais de existência, considerando os determinantes socioeconômicos. A concepção que se torna universal, a partir do século XIX, tem origem na sociedade urbano-industrial e está baseada no padrão de criança europeia pertencente às classes dominantes a partir de critérios como idade e dependência do adulto (Kramer, 2011).

Conforme Zanella (2018), a cronologização da vida em etapas está profundamente relacionada à reestruturação produtiva do mundo do trabalho. As etapas da vida possuem características subjetivas e objetivas, dadas pela realidade econômica e histórica, nas relações de trabalho. As crianças participavam ativamente como força de trabalho, portanto, foi historicamente necessário separar as crianças dos adultos. Em locais industrializados, a adolescência, por exemplo, é uma etapa separadora entre infância e idade adulta, amplamente demarcada. No entanto, em locais não industrializados ou onde as crianças se tornam economicamente produtivas, a adolescência significa assumir o *status* de adulto e contribuir com a renda familiar.

Klein (2012) observa que foi a partir da exploração do trabalho da criança nas fábricas que passou a ser necessário pensar sobre elas. No período que compreende a passagem histórica da sociedade servil para a industrial, por volta do século XV,

houve um processo violento de expropriação e expulsão dos camponeses das terras, conforme mencionado na subseção anterior, o ritmo de desenvolvimento econômico foi maior do que a capacidade de absorção manufatureira, o que causou pobreza generalizada. Famílias inteiras deixaram o campo e passaram a ser, em sua maioria, trabalhadores fabris, o que ocasionou certa “desorganização” da família em razão da entrada da mulher na fábrica.

A necessidade da complementação salarial das famílias pobres, por meio do trabalho das crianças, foi priorizada em detrimento da educação escolar e mesmo ao final do século XIX, o trabalho infantil continuou sendo visto “a melhor escola”. O trabalho era compreendido como mecanismo disciplinador, capaz de afastar as crianças dos perigos que poderiam ser encontrados nas ruas. Quanto aos jovens, tinham expectativas de ascensão social por meio do trabalho, que muitas vezes impediam os estudos (Rizzini, 2015).

No século XIX, a educação dos pobres se voltava para transformá-los em cidadãos produtivos e úteis na lavoura, já os filhos de uma pequena elite eram ensinados por professores particulares. Desde o período da industrialização, mulheres e crianças tiveram sua força de trabalho explorada e foram utilizadas como forma de barateamento da mão de obra. Schultz (1960; 1973a; 1973b) também aborda que crianças de famílias com baixas rendas, frequentemente não continuam os estudos para além do obrigatório, e muitas vezes não chegam a concluí-lo, pois, sua inserção em trabalhos remunerados, o que não é o caso da escola, contribuem com a renda familiar.

Fernandes (2018) aponta que empregar crianças no século XIX era cerca de cinco vezes mais barato do que admitir adultos, pois elas trabalhavam as mesmas horas, que poderia chegar a até 14 horas. A elevação da produtividade e as pautas relacionadas ao bem-estar da criança levou à sua exclusão do processo produtivo, contudo, continuaram a ser exploradas em atividades marginais, à parte do processo produtivo fordista.

No final do século XIX, quando a infância era entendida como uma etapa específica da vida, a educação da criança passou a ser vista como uma possibilidade de controle do futuro (Veiga, 2010). A criança que antes era educada como o adulto em miniatura passou a ser educada, então, como o futuro adulto. Assim,

Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto ('de adulto') assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (Kramer, 2011, p. 19).

A relação que se construiu entre a criança pobre e o trabalho não se expressou apenas na força de trabalho, mas na perspectiva de que a pobreza e a chamada delinquência estariam profundamente relacionadas.

Rizzini (2015) assevera que no início do século XX surgem instituições voltadas a adequar o "menor" às necessidades da produção artesanal e fabril, formando a futura mão de obra da indústria. Destacamos que o termo "menor" está relacionado não apenas à faixa etária, mas está associado à marginalidade, considerada tanto para situações de abandono ou delito. O abandono é considerado prognóstico da criminalidade, sendo condição para ser objeto de intervenção social (Oliveira, 1999).

Com as mudanças na forma de conceber a infância, conforme Costa (2015), a criança deixou gradativamente de ser objeto de interesse privado, da família e da igreja, e se constituiu como elemento de preocupação pública, percebida como um patrimônio valioso da nação, inclusive objeto de discursos políticos. Com foco no futuro, "a criança poderia se tornar uma 'pessoa de bem' ou, ainda uma 'degenerada viciosa' trazendo consequências nefastas [...]" (Costa, 2015, p. 43) para o processo de modernização dos países.

Em 1924, a Declaração dos Direitos da Criança, elaborada pela ONU, marcou um momento de suma importância para a proteção dos direitos da criança. Para Fernandes e Costa (2021), essa declaração surge como resposta humanitária aos horrores da Primeira Guerra Mundial, sendo rapidamente adotado internacionalmente. Contudo, embora que concebida como questão humanitária, teve implicações significativas para as crianças pobres, forçando práticas de separação e institucionalização, sustentadas por ideologias filantrópicas e higienistas, que marcaram profundamente a forma como essas crianças eram vistas e tratadas pela sociedade e pelo Estado (Zanella, 2018; Fernandes; Costa, 2021).

A institucionalização da criança pobre foi intensificada pelo embate entre capitalismo e socialismo, no início do século XX. Filantrópicos e sanitaristas viram a necessidade de intervir nas famílias pobres, retirando as crianças dos pais, considerados negligentes, e entregando sua tutela ao Estado. Sob o discurso de

prevenir a delinquência e proteger as crianças, a criança pobre começou a ser tratada como um grupo específico, estigmatizado, e as famílias que não seguiam o modelo burguês de família nuclear foram vistas como desestruturadas (Zanella, 2018; Fernandes; Costa, 2021).

A partir da Declaração dos Direitos da Criança, de 1924, foi desenvolvido o conceito de “menorismo”. Fernandes e Costa (2021) chamam a atenção para conceitos utilizados no documento, para definir as crianças pobres, como “atrasadas”, “órfãs” e “delinquentes”. Fernandes, Costa, Lara e Cabrito (2021) também ressaltam que a institucionalização das crianças pobres foi evidente tanto na Europa, quanto no Brasil. As crianças separadas das suas famílias foram forçadas a trabalhar, a política menorista incentivou a segregação de crianças pobres para pôr em prática um projeto eugenista para “salvar a infância”. A pobreza não se trata apenas de uma questão socioeconômica, mas uma ferramenta de controle social.

A busca pela moralização dos costumes, e a limpeza social, possui um forte componente classista, baseado na superioridade da elite econômica e da inferioridade dos trabalhadores e pobres. A higienização da sociedade seria possível pelo controle social, e assim as políticas de segregação foram acompanhadas de moralismo comportamental e disciplinamento da força de trabalho, principalmente das crianças e jovens (Aguilar Filho, 2011).

Os estudos que tomam a criança como objeto e os processos de urbanização e industrialização que inseriram a mulher e a criança no mundo produtivo, proporcionaram uma crescente importância da criança tanto na esfera privada, quanto na pública, particularmente no que diz respeito a sua educação e guarda. As descobertas científicas na medicina, a regulamentação da exploração da força de trabalho e a consolidação da escola, foram aspectos que contribuíram para o aprimoramento dos direitos da criança.

A educação da criança, particularmente no período pré-escolar, passou a ser reconhecida como necessária a partir da década de 1930, durante a depressão econômica, na Europa e Estados Unidos, cujo objetivo era proporcionar emprego aos professores e enfermeiros e garantir nutrição e proteção para as crianças. A partir de 1950 cresceu o interesse dos estudiosos por questões relacionadas à aprendizagem e a aspectos cognoscitivos do desenvolvimento, enquanto nos anos de 1960 as pesquisas se voltavam para questões do fracasso escolar e abordavam questões

referentes ao desempenho da criança proveniente de grupos minoritários da população (Kramer, 2011).

A noção de que as crianças de classes populares fracassam devido a carências ou insuficiências que se configuram enquanto desvantagem cultural é entendida enquanto um atraso intelectual que poderia ser reduzido ou eliminado por meio da intervenção escolar precoce. Entretanto, as crianças consideradas carentes são comparadas com crianças das classes médias e os objetivos do trabalho pedagógico são de compensar as deficiências do desempenho das primeiras em relação ao padrão escolar das segundas (Kramer, 2011).

A concepção de carência cultural reforça a educação da criança como medida preventiva ao fracasso escolar futuro e fundamenta a formulação de programas e projetos de caráter compensatório que apresentam a educação da criança pequena como solução para os problemas enfrentados pela escola e na sociedade. A partir da década de 1960, foram desenvolvidos diversos programas compensatórios fundamentados na concepção da privação cultural e que partiam de um conceito único de criança e infância, ou seja, considerava todas iguais, correspondendo, entretanto, a um ideal abstrato de criança (Kramer, 2011; Campos, 2009).

Moreira e Lara (2012) evidenciam que no âmbito da educação se determina que a criança seja estimulada desde o seu nascimento proporcionando, assim, um desenvolvimento amplo. Subjacente a essas orientações também está implícito o interesse no desenvolvimento sustentável da economia, pois os receituários neoliberais visam, acima de tudo, conduzir a educação da criança ao pleno desenvolvimento das potencialidades necessárias ao capital internacional.

Moreira (2019), ao discutir a Educação Infantil, ressalta que após os anos 1990 os conteúdos enunciados focalizam os grupos marginalizados e incorporam a ideia de que a escolarização da criança deve promover o desenvolvimento da nação. Desde o início do século XX, permanece “[...] a raiz histórica da infância como problema social e conserva-se a concepção da infância como um valor econômico para o desenvolvimento da nação, como campo de formação para o capital humano [...]”. (Moreira, 2019, p. 90).

A criança como força de trabalho em potencial, o que chamamos nesta Tese de Capital Humano Configurado na Criança, ganha notoriedade na política educacional como um dos meios para melhorar a condição de vida da população e

promover a reprodução da força de trabalho. Na infância, período da vida em que o ser humano não deveria preocupar-se em produzir a sua sobrevivência, utiliza-se o tempo para prepará-la para a futura vida produtiva e, portanto, o direito à infância não será consolidado facilmente se não houver luta contra a concentração de riqueza, saber e poder (Mello, 2007).

Na seção dois dessa Tese, mencionamos que as proposições para o desenvolvimento da Primeira Infância se convertem em programas de intervenção precoce, formulados sob a justificativa de redução da pobreza. Ao considerarmos o contexto histórico e as reflexões que temos construído até aqui, observamos que o que interessa ao capital não é apenas o desenvolvimento da criança, mas também o controle desse desenvolvimento.

Em 2014, o Banco Mundial em parceria com a Unesco, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Centro para Educação Universal da Instituição Brookings Institution, criaram a Iniciativa de Medição da Qualidade e Resultados da Aprendizagem Precoce – *Measuring Early Learning Quality Outcomes* (MELQO).

Lima (2023) chama a atenção para essa iniciativa, a qual visa promover uma medição viável, precisa e útil do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças no início da escola primária, entre os quatro e os seis anos. Concomitante, devido ao interesse internacional em avaliar e medir o desenvolvimento na primeira infância, a OCDE desenvolveu algo semelhante, conhecido como Baby PISA. Este é um estudo desenvolvido pela OCDE em conjunto com os países interessados e que possui o objetivo de obter dados confiáveis, válidos e comparáveis (Lima, 2023).

É fundamental observar que:

a questão central do estudo da OCDE, é a **ideia de aprendizagem precoce**, a qual está subdividida em quatro (4) domínios: **alfabetização emergente, numeramento emergente, autorregulação e habilidades socioemocionais**. [...] Sob análise dos documentos, percebemos que, para a OCDE, os países que trabalharem e atingirem êxito nestes domínios, garantirão a aprendizagem precoce e conseqüentemente uma boa utilização dos recursos econômicos, dado que esta estaria intrinsecamente relacionada a uma estabilidade econômica, física e psicológica do sujeito beneficiado, dispensando, por exemplo, gastos dos governos com correções socioeducativas. Ainda, entendemos que tais domínios e subdomínios apresentam conformidade com a Agenda 2030 da ONU, mais especificamente com o ODS quatro (4), avaliando habilidades necessárias para a formação do capital humano (Lima, 2023, p. 46, grifos da autora).

A avaliação em larga escala na Educação Infantil está fundamentada na ideia de aprendizagem precoce, ou seja, na aprendizagem antecipada dos quatro domínios citados anteriormente. A justificativa que sustenta esse discurso avaliativo é a possibilidade de a avaliação detectar possíveis atrasos no desenvolvimento da criança, permitindo que sejam feitas intervenções que possibilitem a aquisição de habilidades básicas, sendo ainda fator de eficiência do Estado, que garantindo a aprendizagem precoce, ou antecipada, otimiza recursos das etapas seguintes (Lima, 2023).

A Iniciativa de Medição da Qualidade e Resultados da Aprendizagem Precoce, e os seus desdobramentos no âmbito da avaliação na Educação Infantil, está articulada aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, particularmente ao ODS-4, a Educação, na meta 4.2. A partir das discussões de Gonçalves (2023), é possível observar que tanto os ODS, quanto seu precursor, os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), fazem parte de um compromisso global. Esse compromisso é configurado pelo esforço em disseminar e internalizar nos sujeitos os fundamentos socioeconômicos, políticos e ideológicos do capital, para sua manutenção.

A agenda global para a educação tem origem em países específicos e é apropriada pelas elites políticas e grupos econômicos de diferentes países, se transformando em sínteses das relações de dependência internacional. As condições históricas na atual fase de desenvolvimento do capitalismo, favorecem essa construção de uma agenda global para a educação, a qual legitima e reforça o pensamento único, sem considerar a realidade do país de origem para compreender seu real significado. O fortalecimento da OCDE, por exemplo, influencia as políticas educacionais e econômicas nacionais, e intervém na capacidade de outras organizações internacionais a disseminar e transformar as recomendações técnicas em políticas globais (Krawczyk, 2020).

A utilização dos resultados das avaliações em larga escala, como aqueles reunidos no PISA, tornam-se fundamentais para o Banco Mundial, seja na composição de um banco de dados, seja para mensurar o Índice de Capital Humano dos países, conforme trataremos na próxima seção. Zanotto e Sandri (2018) apontam que as políticas de avaliação em larga escala têm sido utilizadas como ferramentas para justificar reformas na educação. Esse modelo gerencialista de avaliação, que prioriza a eficiência, eficácia e controle, tende a padronizar a educação de tal forma que reduz

a participação do professor no processo educativo e foca nas comparações e classificações entre sistemas de educação.

É importante destacarmos que, apesar da grande influência do Banco Mundial, e do amplo controle que o capital construiu sobre a educação, ideias que se opunham às perspectivas tradicionais e tecnicistas da educação são encontradas. A exemplo, destacamos Paulo Freire e a defesa da ideia de que a educação é um ato político e libertador e a prática alicerçada na dialética e nas contradições da realidade social proporcionam a autonomia do estudante, para que possa ressignificar os conhecimentos e as experiências adquiridas. Assim, a educação pode ser considerada, também, como um meio para mudanças sociais, como processo que não é acabado, mas revisto e repensado constantemente, em diálogo com os sujeitos envolvidos (Freire, 1962; Oliveira; Souza, 2021).

A educação é permeada por contradições, portanto, consideramos que ela pode ser um elemento humanizador, que por ser uma prática coletiva, baseia-se na práxis política, considerando a realidade social de quem aprende e de quem ensina. O sujeito como ser histórico, dotado de consciência histórica, observa a realidade e interage com ela, e a escola tem a função social de mudar essa realidade, pois nela é o lugar onde as transformações devem acontecer. Como alternativa a educação bancária, que serve à “domesticação” do homem e busca frear as suas inquietações, uma educação humanista e libertadora considera os condicionantes histórico-sociológicos e acredita em um homem transformador do mundo e problematizador, afastando a possibilidade de adaptação compulsória ao mundo (Freire, 1962).

Por outro lado, o projeto neoliberal tem em vista a formação de um novo perfil de capital humano, cuja formação é iniciada por meio da formação do Capital Humano Configurado na Criança, que possua as competências socioemocionais e sociocomportamentais exigidas pelo mercado de trabalho, a educação escolar tensiona entre humanização e alienação. Esse tensionamento entre a possibilidade do desenvolvimento máximo da consciência humana e o conhecimento a serviço da manutenção e ampliação do capital, evidencia que as contradições socioeconômicas e políticas perpassam o ambiente escolar. Quando a educação escolar opera no sentido da humanização, enfrentando os mecanismos de alienação, ela precisa ser afirmada pela qualidade dos conteúdos escolares e conhecimento veiculados, defendendo o ato de ensiná-los (Marsiglia; Martins, 2018).

Diante do exposto, percebemos que a tendência de que a formação do Capital Humano Configurado na Criança pressupõe espaços para o disciplinamento e para a contenção, não necessariamente para uma aprendizagem emancipadora e de conhecimentos científicos complexos. A necessidade do mercado de trabalho é voltada para um trabalhador com habilidades práticas e simples, que podem ser aprendidas em diferentes espaços, não necessariamente na escola, que tende a mudar sua função social para se tornar mais simples no que diz respeito ao que é ensinado. A formação do Capital Humano Configurado na Criança é uma forma de intervenção política na criança pobre, que passou por diferentes configurações no decorrer da história, mantendo seu caráter controlador.

Por meio do exposto nesta subseção, é possível fazer uma aproximação sobre como a criança pobre foi tratada nos diferentes contextos sociais. Ainda que na maior parte do tempo estivesse às sombras do adulto, a criança foi incorporada ao mercado de trabalho e educada para ser um adulto produtivo, sua capacidade de trabalho era formada e ampliada ainda na infância, sob diferentes argumentos.

Na atual fase de desenvolvimento do capitalismo, considerando os avanços na proteção dos direitos fundamentais, na próxima seção discutiremos sobre o Projeto de Capital Humano (PCH), o qual materializa o atual projeto de formação de capital humano, proposto pelo Banco Mundial, para a educação das crianças pobres dos países periféricos do capitalismo.

4. O PROJETO DE CAPITAL HUMANO (PCH) DO BANCO MUNDIAL: EXPRESSÃO E MATERIALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE CAPITAL HUMANO CONFIGURADO NA CRIANÇA

Nessa seção, analisamos como se expressa e se materializa o projeto de formação de capital humano proposto pelo Banco Mundial.

O Projeto de Capital Humano (PCH), do Banco Mundial, expressa a preocupação com a formação das crianças pobres nos países periféricos do capitalismo e materializa um projeto de formação por meio de suas ações envolvendo financiamento e produção de conhecimento. O Projeto de Capital Humano (PCH) é uma síntese dos interesses do capital, para formação de trabalhadores flexíveis e polivalentes, ao mesmo tempo que utiliza argumentos meritocráticos para explicar a pobreza.

O Projeto de Capital Humano (PCH) é uma iniciativa do Banco Mundial e visa acompanhar a formação de capital humano nos países periféricos do capitalismo, especificamente na população de zero a 18 anos de idade. O objetivo formal do projeto, é de investir na formação das crianças para que elas estejam saudáveis e bem nutridas, e alcancem bons resultados de aprendizagem. As crianças devem crescer como adultos saudáveis, produtivos e capacitados para o mercado de trabalho.

O Projeto de Capital Humano (PCH) possui três etapas: a) o Índice de Capital Humano (ICH); b) elaboração de um programa de verificação e medição para embasar as ações políticas; c) e auxílio aos países para elaboração de estratégias de aceleração de investimentos em capital humano.

A primeira etapa, o Índice de Capital Humano (ICH), é medido por meio de três componentes: I) taxa de sobrevivência até os cinco anos de idade; II) tempo de escolarização; e III) Saúde, o qual não possui um indicador único, mas utiliza como parâmetro as informações de desenvolvimento e déficit de crescimento e a taxa de sobrevivência adulta.

Os dados para compor o Índice de Capital Humano (ICH) são coletados pelo Banco Mundial de diversas fontes, ao mesmo tempo em que ele cria mecanismos de unificação e controle dessas informações. Dados educacionais, por exemplo, são mais acessíveis devido a padronização estabelecida internacionalmente pelas

avaliações em larga escala. Para a saúde, diferente da educação, não existe um sistema padronizado, prevalecendo ainda a subnotificação em muitos países, fazendo com que os dados estejam dispersos em vários repositórios que coletam e armazenam essas informações de forma particular.

As chamadas evidências empíricas, ou seja, reformas propostas pelo Banco Mundial e que foram implementadas pelos países gerando bons resultados, são mencionadas nos documentos como exemplos bem-sucedidos. Essas experiências exitosas estão relacionadas aos aspectos já apontados para a construção do consenso educativo sobre a necessidade de investir em capital humano.

Ao abordarmos o Capital Humano Configurado na Criança, nos referimos à formação de um capital humano que ainda não se encontra plenamente produtivo, e por isso precisa ser formado e ampliado. O que o Banco Mundial indica são os investimentos na educação e saúde das mães, articulados a nutrição, estímulos precoces e oportunidades de aprendizagem, segurança e proteção contra o estresse das crianças. Dessa forma, as crianças podem atingir seu potencial máximo de produção na vida adulta.

O atual projeto de formação de capital humano proposto pelo Banco Mundial se expressa na preocupação com a educação das crianças pobres dos países periféricos do capitalismo e se materializa por meio das ações propostas pelo Projeto de Capital Humano (PCH). O PCH constrói sua materialização em diferentes tempos e espaços, por meio de uma estrutura bem articulada, que cria ramificações no intuito de alcançar o controle internacional da formação de trabalhadores.

4.1. O PROJETO DE CAPITAL HUMANO (PCH)

A visão econométrica do Banco Mundial, que privilegia os números, fica evidente nos documentos que abordamos nessa seção. Para Popkewitz e Lindbland (2016), os dados estatísticos são um dos elementos que promovem o controle social, pois as populações são vistas como dados para identificar os campos que necessitam de intervenção. Relatórios estatísticos, por exemplo, levam a comparações e análises quantitativas, principalmente quando voltadas para as políticas educacionais.

Nesta subseção, vamos abordar dois documentos³⁷ que melhor explicitam os objetivos do PCH, o *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2019: La naturaleza cambiante del trabajo* (Banco Mundial, 2019a), que apresenta o marco inicial do projeto e introduz o Índice de Capital Humano (ICH); e o documento *Proyecto de Capital Humano* (Banco Mundial, 2019b) que apresenta de forma mais aprofundada o propósito, o alcance e a estrutura do Projeto de Capital Humano (PCH), e explica a metodologia para medir o Índice de Capital Humano (ICH).

O Banco Mundial (2019a) aponta que a natureza mutável do trabalho é um desafio para o futuro do trabalho, e para enfrentar este desafio, o investimento em capital humano é fundamental. Nessa perspectiva, as mudanças na natureza do trabalho são causadas por vários fatores, dentre os quais estão as tecnologias digitais. O surgimento de mercados baseados em plataformas digitais tem apagado as fronteiras para as empresas, causando mudanças na geografia dos empregos; a tecnologia está redefinindo as habilidades exigidas pelo trabalho; trabalhos de baixa produtividade e pouca qualificação são gradualmente substituídos por máquinas.

O futuro do trabalho representa, para o Banco Mundial (2019a), um desafio, pois este advoga que muitos tipos de empregos deixarão de existir. Atualmente, na chamada economia do trabalho flexível, as organizações tendem a contratar pessoas autônomas e por curtos períodos (*gig economy*), portanto, é imprescindível que a próxima geração de trabalhadores esteja apta às novas formas de trabalho. Além disso, os futuros trabalhadores realizarão muitas atividades diferentes no curso de sua carreira e isso significa que terão que aprender por toda a vida.

Concordamos com a perspectiva de Antunes (2020) de que uma parte desses ditos “novos trabalhos” amplia a segregação societal que, recordando o ideário empresarial, serão ocupados por pessoas com mais aptidão, mais inteligência e mais capacitado. Com isso, se intensifica a precarização, a subutilização da força de trabalho, o subemprego e o desemprego. A tendência destrutiva do trabalho amplia a informalidade e os trabalhadores autônomos, os chamados empreendedores, são

³⁷ Os documentos e relatórios do Banco Mundial são fontes importantes de sistematização dos dados do projeto. Para além dessas publicações, é importante mencionar que anualmente as lideranças dos países que fazem parte do projeto se reúnem para tratar de temas relevantes para a formação de capital humano e para o compartilhamento de ações desenvolvidas pelos países. No apêndice 2 apresentamos uma linha do tempo com as reuniões realizadas entre 2019 e 2023, bem como a temática da reunião.

impelidos pelo discurso meritocrático de “proprietários de si mesmo”, acreditando ser portadores de um importante capital, o humano.

O Banco Mundial (2019a) assevera que o investimento mais significativo que pode ser feito, para preparar-se para a natureza mutável do trabalho, é aperfeiçoar o capital humano, indispensável para a sobrevivência na economia do trabalho flexível. Uma das maneiras mais eficazes, é por meio do investimento no desenvolvimento da primeira infância. A base do capital humano é criada na primeira infância e os “países em desenvolvimento” precisam investir em educação e saúde para garantir a produtividade dos futuros trabalhadores.

Na perspectiva do Banco Mundial (2019a) muitas crianças que estão atualmente nos primeiros anos de escolarização, ao chegarem à idade adulta, poderão trabalhar em empregos que ainda não existem. Muitos empregos atuais, e principalmente os futuros, requerem habilidades específicas que combinam conhecimentos tecnológicos, capacidade de resolver problemas, pensamento crítico e habilidades brandas, como perseverança, colaboração e empatia. Essas habilidades são adquiridas ainda na infância e são aperfeiçoadas ao longo da vida (Banco Mundial, 2019a).

Conforme afirma:

Três tipos de habilidades são cada vez mais importantes nos mercados de trabalho: habilidades cognitivas avançadas, como a capacidade de resolver problemas complexos; habilidades sociocomportamentais, como o trabalho em equipe, e combinações de habilidades que são preditoras de adaptabilidade, como raciocínio e autoeficácia. O desenvolvimento destas competências requer bases sólidas de capital humano e de aprendizagem ao longo da vida (Banco Mundial, 2019a, p. 3, tradução nossa)³⁸.

O nível básico de capital humano é composto por conhecimentos elementares de leitura, escrita e aritmética. Nessa direção, a tecnologia implica em todos os tipos de trabalho, inclusive os que requerem baixos níveis de educação, nos quais trabalhadores podem ser substituídos por máquinas e tecnologias digitais. Segundo o

³⁸ “Tres tipos de habilidades son cada vez más importantes en los mercados laborales: las habilidades cognitivas avanzadas, como la capacidad para resolver problemas complejos; las habilidades socioconductuales, como el trabajo en equipo, y las combinaciones de habilidades que son factores predictores de adaptabilidad, como el razonamiento y la autoeficacia. Para desarrollar estas habilidades se requieren sólidas bases de capital humano y un aprendizaje permanente” (Banco Mundial, 2019a, p. 3).

Banco Mundial (2019a), essa é uma tendência nos “países desenvolvidos” e que afeta de forma mais intensa os “países em desenvolvimento”. Conforme indica:

Ao mesmo tempo, a demanda por habilidades cognitivas avançadas e habilidades sociocomportamentais, bem como combinações de habilidades associadas ao aumento da adaptabilidade, está aumentando. Esse padrão, já visto em países desenvolvidos, está começando a surgir em alguns países em desenvolvimento (Banco Mundial, 2019a, p. 6, tradução nossa)³⁹.

A tecnologia facilitou a criação de empregos por meio do trabalho online e os incorporou à economia do trabalho esporádico. O Banco Mundial (2019a) afirma que no processo de adoção de tecnologias alguns trabalhadores serão substituídos por máquinas e/ou tecnologias digitais, principalmente os que realizam tarefas codificáveis. Assim, nessa perspectiva, existe uma dificuldade de estimar o nível de perdas de emprego que será gerada por esse processo, contudo, é possível observar de que modo a tecnologia altera a demanda de habilidades ao modificar os processos de produção.

Analizamos que o Banco Mundial (2019a) afirma que o processo de criação de novos postos de trabalho beneficia a sociedade de modo geral, mas apenas quando as “regras do jogo” são justas. Compreendemos que isso pode ser alcançado, na perspectiva do Banco Mundial, por meio da educação e do acesso aos serviços básicos. Isto poria em pé de igualdade todos os trabalhadores, reforçando a meritocracia e a desigualdade justa, porque natural, problematizada por Xavier (1990).

O Banco Mundial (2019a) ressalta que pessoas com maiores níveis de educação se adaptam de forma mais rápida às mudanças tecnológicas. Além disso, aponta que as economias globalizadas e automatizadas valorizam especialmente as capacidades humanas que as máquinas não podem substituir. Um exemplo dessas capacidades são as habilidades sociocomportamentais como “[...] A aptidão para o trabalho em equipe, a empatia, a capacidade de resolver conflitos e gerenciar relacionamentos [...]” (Banco Mundial, 2019a, p. 50, tradução nossa)⁴⁰.

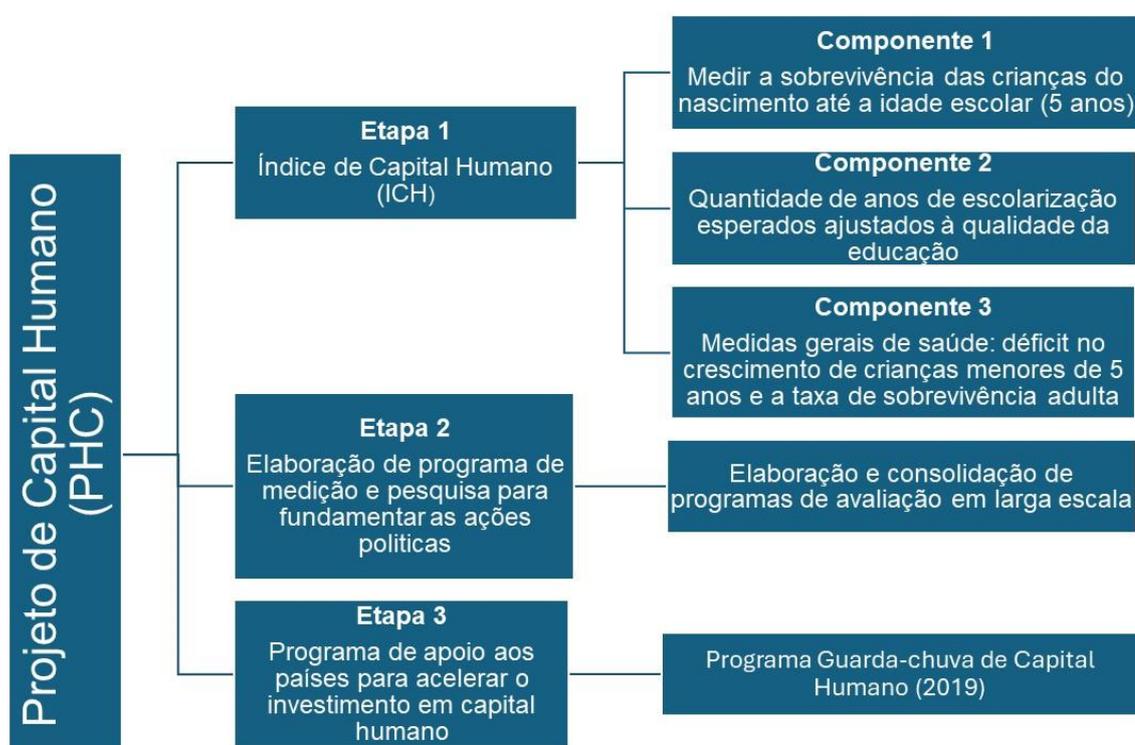
³⁹ “Al mismo tiempo, está aumentando la demanda de habilidades cognitivas avanzadas y habilidades socioconductuales, así como de combinaciones de habilidades asociadas con una mayor capacidad de adaptación. Este patrón, que ya se observa en los países desarrollados, está comenzando a emerger en algunos países en desarrollo” (Banco Mundial, 2019a, p. 6).

⁴⁰ “[...] la aptitud para el trabajo en equipo, la empatía, la capacidad de resolución de conflictos y el manejo de las relaciones [...]” (Banco Mundial, 2019a, p. 50).

Na imagem 3, sistematizamos a organização básica Projeto de Capital Humano (PCH) que será discutida na sequência. O Projeto de Capital Humano

[...] tem três componentes: uma base de referência global – o índice de capital humano; um programa de medição e pesquisa para embasar a ação política; e um programa de apoio às estratégias dos países para acelerar o investimento em capital humano. (Banco Mundial, 2019a, p. 10, tradução nossa).

Imagem 3 – Etapas e componentes do Projeto de Capital Humano (PCH)



Fonte: autoria própria

A primeira etapa do projeto, que trata do primeiro elemento, constitui-se em estabelecer um parâmetro internacional para medir e comparar determinados componentes do capital humano entre os países, o Índice de Capital Humano (ICH). Este Índice é medido em termos de quantidade de capital humano que uma criança nascida em 2018 pode obter até os 18 anos, ou quando concluir o ensino secundário, considerando os riscos de deficiências nas áreas de educação e saúde prevalentes no país de origem da criança naquele ano. Esse índice “[...] mede a produtividade da

próxima geração de trabalhadores com base em um nível de referência de boa educação e saúde.” (Banco Mundial, 2019a, p. 12, tradução nossa).⁴¹

O Índice de Capital Humano (ICH) acompanha a trajetória da criança, do nascimento até a vida adulta. Nos países mais pobres, segundo o Banco Mundial (2019a; 2019b), existe um grande risco de que a criança não alcance os cinco anos de idade e mesmo que alcance, há o risco adicional de não frequentar a escola ou ainda de não concluir a escolarização. A qualidade da educação que receberá dependerá da qualidade dos seus professores, da escola e do apoio da família. Portanto, ao completar 18 anos, a criança carregará os efeitos permanentes de educação e saúde que recebeu na infância, que se precárias, limitarão suas habilidades físicas e cognitivas na idade adulta.

A primeira versão do Índice foi apresentada nas Reuniões Anuais do Fundo Monetário Internacional e do Grupo Banco Mundial, na Indonésia, em outubro de 2018. O Índice possui três componentes, explicados da seguinte forma:

1) uma medida de se as crianças sobrevivem desde o nascimento até a idade escolar (5 anos); 2) uma medida do número de anos esperados de escolaridade ajustada para a qualidade, combinando informações sobre a quantidade e a qualidade da educação [...], e 3) duas medidas gerais de saúde: taxas de déficit no crescimento [...] e taxas de sobrevivência adulta (Banco Mundial, 2019a, p. 56, tradução nossa).⁴²

Em relação ao componente 1 do Índice de Capital Humano (ICH), a sobrevivência, usa-se as taxas de mortalidade de menores de cinco anos compiladas pelo Grupo Interinstitucional das Nações Unidas para a Estimativa da Mortalidade Infantil - *UN Interagency Group for Child Mortality Estimates* (IGME)⁴³. Nos países pobres, uma a cada 10 crianças não alcança os cinco anos de idade e o Banco Mundial indica que “As mortes dessas crianças não são apenas uma tragédia, mas

⁴¹ “[...] mide la productividad de la próxima generación de trabajadores respecto de un punto de referencia de plena salud y educación completa” (Banco Mundial, 2019a, p. 12).

⁴² “1) una medición de si los niños sobreviven desde su nacimiento hasta la edad escolar (5 años); 2) una medida del número de años esperados de escolarización ajustados en función de la calidad, que combina información sobre la cantidad y la calidad de la educación [...], y 3) dos mediciones generales de salud: tasas de retraso del crecimiento [...] y tasas de supervivencia de los adultos” (Banco Mundial, 2019a, p. 56).

⁴³ Fundado em 2004 é liderado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e inclui a OMS, o Grupo do Banco Mundial e a Divisão de População do Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais das Nações Unidas (UN DESSA). O IGME foi formado para compartilhar dados sobre mortalidade infantil, melhorar os métodos de estimativa de mortalidade infantil, relatar o progresso em direção às metas de sobrevivência infantil e fortalecer a capacidade dos países de produzir relatórios e estimativas corretas sobre a mortalidade infantil.

também uma perda de seu capital humano, que nunca se materializa” (Banco Mundial, 2019a, p. 56, tradução nossa)⁴⁴.

Para o componente 2 do Índice de Capital Humano (ICH), os dados são provenientes do Instituto de Estatística da UNESCO – UNESCO *Institute for Statistics* (UIS), que dispõe de grande diversidade de dados educacionais comparáveis entre países. A quantidade de educação é medida pelo número de anos de escolarização que uma criança pode alcançar até completar os 18 anos, supondo que inicie aos quatro anos de idade. O melhor resultado possível é que a criança alcance 14 anos de escolarização, o padrão de muitos “países desenvolvidos”. Nos países com altas taxas de pobreza espera-se que a criança cumpra aproximadamente sete anos de escolarização. A qualidade é medida por meio de testes internacionais padronizados a fim de comparar a aprendizagem das crianças (Banco Mundial, 2019a; 2019b).

No que diz respeito à comparação de aprendizagem das crianças,

O Grupo Banco Mundial e seus parceiros estão criando um abrangente banco de dados de resultados de testes de desempenho escolar internacional que cobrirá cerca de 160 economias para comparar a aprendizagem das crianças. A base de dados harmoniza os resultados dos programas de avaliação internacionais e regionais para os tornar comparáveis. Pela primeira vez, a aprendizagem é mensurável em quase todos os países usando o mesmo padrão. As diferenças na aprendizagem são enormes. Entre os países, a média das pontuações variam entre cerca de 600 nos países com melhor desempenho até cerca de 300 nos países com pior desempenho. Para colocar estes dados em perspectiva, cabe ressaltar que uma pontuação em torno de 400 corresponde à competência mínima estabelecida pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o principal programa de avaliação para nível internacional (Banco Mundial, 2019a, p. 57-58, tradução nossa)⁴⁵.

⁴⁴ “Las muertes de estos niños no son solo una tragedia, sino también una pérdida de su capital humano, que nunca llega a materializarse” (Banco Mundial, 2019a, p. 56).

⁴⁵ “El Grupo Banco Mundial y sus asociados están creando una nueva y completa base de datos de los puntajes de las pruebas internacionales de rendimiento escolar que abarcará alrededor de 160 economías con el objeto de comparar el aprendizaje de los niños. La base de datos armoniza los resultados de los programas de evaluación internacionales y regionales para que sean comparables. Por primera vez, el aprendizaje es cuantificable en casi todos los países utilizando el mismo patrón. Las diferencias en el aprendizaje son enormes. Entre los países, el promedio de los puntajes varía desde alrededor de 600 en los países con mejores resultados hasta aproximadamente 300 en los países de peor desempeño. Para poner estas cifras en perspectiva, cabe señalar que un puntaje de alrededor de 400 corresponde a la competencia mínima establecida por el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), el principal programa de evaluación a nivel internacional” (Banco Mundial, 2019a, p. 57-58).

O componente 2, ao que tudo indica, é o componente com maior diversidade de dados, que não só são coletados em grande parte dos países, como apresentam amplas possibilidades de comparação. A comparação entre os países é possibilitada por instrumentos de coleta de dados padronizados e de amplo alcance, dos quais as avaliações em larga escala são a expressão máxima. A necessidade dessa padronização secundariza a importância de considerar os diferentes contextos educacionais dos diversos países comparados.

O componente 3 do Índice de Capital Humano (ICH), diz respeito à saúde da criança, a qual não possui um indicador único que seja amplo e medido de forma direta, da mesma forma que as medidas para o nível de escolaridade. Os dados são coletados de três fontes principais: População Mundial da Divisão de População das Nações Unidas – *United Nations Population Division* (UNPD); Projecto Global Burden of Disease (GBD) gerido pelo Institute of Health Metrics and Evaluation (IHME) e pela Organização Mundial da Saúde (OMS); e Estimativas Conjuntas de Desnutrição (JME) da UNICEF-OMS-Banco Mundial.

Na imagem 4, sistematizamos as principais fontes de dados para cada componente do Índice de Capital Humano (ICH).

Imagem 4 – Fontes de dados para a determinação do Índice de Capital Humano (ICH)



Fonte: autoria própria

Devido às dificuldades em coletar dados padronizados no componente 3, dois parâmetros foram incorporados: o déficit no crescimento de crianças menores de cinco anos e a taxa de sobrevivência adulta. A taxa de sobrevivência adulta é um parâmetro indireto para medir os resultados da saúde não fatal de uma criança. O déficit no crescimento da criança mede a porcentagem de crianças muito pequenas para sua idade e é geralmente aceito como efeito das condições de saúde durante o período pré-natal, amamentação e primeira infância, resumindo os riscos à saúde que a criança provavelmente será exposta, que gerará consequências para saúde e bem-estar na vida adulta (Banco Mundial, 2019a; 2019b).

Os três componentes do Índice de Capital Humano (ICH) estão relacionados à educação e à saúde. Estes componentes

[...] são agregados primeiro transformando-os em medidas de suas respectivas contribuições para a produtividade do trabalhador, em comparação com uma referência para educação completa e saúde plena. Este método baseia-se na literatura sobre contabilidade do desenvolvimento. A magnitude das contribuições da educação e da saúde para a produtividade do trabalhador baseia-se na extensa literatura micro econométrica sobre o cálculo da rentabilidade da educação e da saúde. (Banco Mundial, 2019a, p. 58, tradução nossa)⁴⁶.

O Banco Mundial (2019a; 2019b) afirma que recolher e melhorar os dados levará tempo, e apesar de fornecer estimativas sobre a produtividade dos futuros trabalhadores, não possui alto grau de detalhes para determinar as pequenas diferenças entre os países. Os tipos de intervenção também não serão os mesmos para todos os países.

As habilidades cognitivas avançadas e as habilidades sociocomportamentais são fatores que afetam a produtividade, mas não fazem parte do índice⁴⁷. Apesar dessa afirmação do Banco Mundial, sobre as diferenças entre países, constatamos que a proposição de reformas não considera essas diferenças, e ao que tudo indica,

⁴⁶ “[...] se agregan transformándolos primero en mediciones de sus respectivas contribuciones a la productividad de los trabajadores en comparación con un parámetro de referencia que corresponde a la educación completa y la plena salud. Este método se basa en la literatura sobre contabilidad del desarrollo. La magnitud de las contribuciones de la educación y la salud a la productividad de los trabajadores se basa en la extensa literatura microeconométrica sobre el cálculo de la rentabilidad de la educación y la salud” (Banco Mundial, 2019a, p. 58).

⁴⁷ Existem iniciativas para medir em larga escala as competências que contribuem para a empregabilidade e a produtividade das pessoas em idade ativa, o Programa para Avaliação Internacional de Competências de Adultos (PIAAC), da OCDE, mas ainda não houve tentativas semelhantes em relação às crianças em idade escolar (Banco Mundial, 2019a).

as expectativas são de que os países implementem as políticas e reformas de maneira exitosa, cujo êxito não está relacionado aos pequenos avanços, mas tem como parâmetro único o ideal de desenvolvimento dos países centrais do capitalismo.

O Índice de Capital Humano (ICH) varia entre 0 e 1 ponto. Um país onde uma criança nascida hoje se desenvolve com plena saúde, não apresentando déficit no crescimento e a sobrevivência adulta seja de 100%, e todo potencial educativo seja alcançado, 14 anos de escolarização de alta qualidade até completar 18 anos, receberia a pontuação 1 no índice. Ou seja, se um país tiver a pontuação de 0,70, significa que a produtividade futura de uma criança nascida hoje é de 70%, sendo 30% menor do que poderia alcançar com educação e saúde completas e de qualidade. Sendo assim, se o país tiver uma pontuação de 0,50, significa que o PIB por trabalhador poderia dobrar se o país alcançasse educação e saúde plenas (Banco Mundial, 2019b).

No delineamento deste Índice, existe um foco muito grande nos resultados, pois ao ser baseado “[...] nos resultados – em vez de baseado em insumos – é mais propenso a concentrar as discussões no que realmente importa – resultados – e fornecer incentivos para os países não apenas investirem mais, mas também investirem melhor” (Banco Mundial, 2019b, p. 4, tradução nossa)⁴⁸. A busca é por medir o capital humano da próxima geração, pois a força de trabalho atual resulta, em grande medida, de escolhas políticas feitas quando esse grupo estava em idade escolar. A metodologia para medir e chegar ao Índice de Capital Humano (ICH) é detalhado por meio de vários modelos matemáticos disponíveis no documento *Proyecto de Capital Humano* (Banco Mundial, 2019b)⁴⁹.

O Banco Mundial (2019b) aponta que este índice possui limitações, por exemplo, indica que alguns de seus componentes são medidos com pouca frequência em alguns países e em outros não são medidos, como o atraso de crescimento e as classificações em avaliações internacionais. Superar essa limitação é um dos objetivos do ICH, que chama a atenção para a importância desses dados. O Banco Mundial (2019b) ressalta que esse índice proporciona estimativas de como a

⁴⁸ “[...] basado en los resultados – y no en los insumos – tiene más posibilidades de centrar las deliberaciones en lo que realmente importa – los resultados – y proporcionar incentivos para que los países no solo inviertan más, sino que también inviertan mejor” (Banco Mundial, 2019b, p. 4).

⁴⁹ Optamos por não abordar os modelos matemáticos, pois estão para além da nossa competência teórica. Contudo, é importante destacar que no âmbito dos estudos econômicos podem se tornar fontes relevantes de informações para a compreensão sobre como informações qualitativas se transformam em informações quantitativas e são transformadas em índices, especialmente no ICH.

educação e a saúde na atualidade configuram a produtividade dos futuros trabalhadores.

As avaliações em larga escala são centrais para o projeto formativo do Banco Mundial e os dados obtidos em âmbito nacional alimentam o banco de dados que vem sendo construído pelo Banco Mundial e colaboradores. Vale ressaltar que compreendemos que as avaliações em larga escala são uma ferramenta para coletar dados internacionais sobre a educação e favorecer o controle da formação dos trabalhadores em escala mundial. Ao que parece, o Banco Mundial advoga que o futuro do trabalho não tem espaço para o taylorismo-fordismo, contudo os resultados da aprendizagem dos alunos são medidos e monitorados por um sistema de avaliação internacional e padronizada, no modelo taylorista-fordista.

No documento *Proyecto de Capital Humano* (Banco Mundial, 2019b) é apresentado um quadro⁵⁰ que mostra o Índice de Capital Humano e seus componentes para 161 países. Na sequência, apresentamos, no Quadro 1, o Índice de Capital Humano, medido em 2018, em 6 países, para fins de exemplificação. São eles: Brasil e Chile, por apresentarem o maior índice da América Latina; Guatemala e Haiti, por apresentarem o menor índice da América Latina; México, por apresentar o menor índice da OCDE, citada como parâmetro nos estudos do Banco Mundial; e Singapura, por apresentar o maior índice da OCDE.

Quadro 1 – Índice de Capital Humano e seus componentes em seis países no ano de 2018

| Economía | Brasil | Chile | Guatemala | Haiti | México | Singapura |
|---|---------------|--------------|------------------|--------------|---------------|------------------|
| Probabilidade de sobreviver até os 5 anos | 0,99 | 0,99 | 0,97 | 0,93 | 0,99 | 1,00 |
| Anos esperados de escolarização | 11,7 | 12,8 | 9,7 | 11,4 | 12,6 | 13,9 |
| Resultados da aprendizagem harmonizados | 408 | 466 | 405 | 345 | 430 | 581 |
| Anos de escolarização ajustados em função da aprendizagem | 7,6 | 9,6 | 6,3 | 6,3 | 8,6 | 12,9 |
| Taxa de sobrevivência dos adultos | 0,86 | 0,91 | 0,84 | 0,76 | 0,89 | 0,95 |

⁵⁰ O quadro completo pode ser observado no Apêndice 3.

| | | | | | | | |
|---|-----------------|------|------|------|------|------|------|
| Proporção de crianças menores de 5 anos sem atraso no crescimento | | 0,94 | 0,98 | 0,53 | 0,78 | 0,88 | .* |
| Índice de Capital Humano | Limite inferior | 0,55 | 0,66 | 0,44 | 0,42 | 0,60 | 0,87 |
| | Valor | 0,56 | 0,67 | 0,46 | 0,45 | 0,61 | 0,88 |
| | Limite superior | 0,57 | 0,69 | 0,47 | 0,47 | 0,61 | 0,90 |

*- Não possui dados informados.

Fonte: informações organizadas pela autora conforme Banco Mundial (2019b, p. 42).

Lembramos que o ICH varia entre 0 e 1, em que 1 significa 100% na produtividade futura, ao completar 18 anos, por ter acesso à educação e saúde com pleno atendimento. No caso dos exemplos do Quadro 1, uma criança no Brasil, nascida em 2018, terá uma produtividade futura de 57% do potencial que alcançaria se tivesse acesso à educação e saúde de qualidade, isso significa uma perda de 43% na produtividade. Na mesma lógica, utilizada pelo Banco Mundial (2019b), o Produto Interno Bruto (PIB) por trabalhador brasileiro aumentaria 43% se a criança nascida em 2018 recebesse educação e saúde de qualidade até completar os 18 anos e se tornasse efetivamente produtivo.

Inferimos que o Índice de Capital Humano (ICH) mede o potencial da força de trabalho presente no Capital Humano Configurado na Criança, que pode ser pleno, de valor 1 no ICH, ou não, variando conforme o investimento empregado no momento adequado, entre o período pré-natal, nascimento e os 18 anos de idade.

Na primeira coluna do Quadro 1, temos as seguintes informações: probabilidade de sobreviver até os cinco anos; anos esperados de escolarização; resultados da aprendizagem padronizados; anos de escolarização ajustados em função da aprendizagem; taxa de sobrevivência dos adultos; proporção de crianças menores de 5 anos sem atraso no crescimento; e, por fim, o Índice de Capital Humano (ICH). Essas informações serão mais bem esclarecidas na sequência.

Sobre a mortalidade infantil, antes dos cinco anos de idade, a qual representa, na perspectiva do Banco Mundial (2019b), a perda de potencial humano, é medida anualmente por 198 países e pode ser conferida no site do *Child Mortality Estimates* (CME). No que diz respeito aos anos de escolarização que uma criança pode esperar receber até completar os 18 anos de idade varia entre zero e 14 anos, considerando

que começará aos quatro anos e seguirá até os 17 anos de idade. Sobre o tempo de escolarização, entende-se que

[...] as taxas ao nível do pré-escolar permitem uma aproximação dos valores correspondentes às crianças com idades entre os 4 e os 5 anos; as do ensino fundamental [anos iniciais no Brasil], crianças de 6 a 11 anos; os do nível secundário inferior [anos finais no Brasil], para crianças dos 12 aos 14 anos, e os do nível secundário superior [ensino médio no Brasil], para os jovens dos 15 aos 17 anos (Banco Mundial, 2019b, p. 45, tradução nossa)⁵¹.

A dificuldade em medir a taxa de escolarização está pela falta de dados disponíveis. O Banco Mundial (2019b) reforça que a taxa de matrícula é ajustada à taxa de reprovação que é medida pela Unesco e revisada e comentada pelo Banco Mundial. O dado que segue é chamado de “esperança de vida escolar”, que é o tempo de escolarização esperado, medido também pelas taxas de matrícula e reprovação ao longo dos anos. Esse dado é difícil de ser alcançado devido às formas pelas quais cada país realiza essa medida.

Os resultados harmonizados da aprendizagem é a relação que se estabelece entre os índices das avaliações internacionais em larga escala. Esse aspecto relaciona, ou harmoniza, três programas internacionais: Estudo Internacional de Tendências em Matemática e Ciências – *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), Estudo Internacional de Progresso em Leitura – *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – *Program for International Student Assessment* (PISA); e três programas regionais: Consórcio da África Austral e Oriental para a Gestão da Qualidade na Educação – *Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality* (SACMEQ), Conferência dos Ministros da Educação dos países de língua francesa – *Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie* (PASEC-CONFEMEN), e Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE). Dessa forma,

⁵¹ “[...] las tasas del nivel preescolar permiten obtener una aproximación de los valores correspondientes a los niños de 4 y 5 años; las del nivel primario nos aproximan a las de los niños de entre 6 y 11 años; las del ciclo inferior de la secundaria, a las de los niños de entre 12 y 14 años, y las del ciclo superior de la secundaria, a las de los jóvenes de 15 a 17 años.” (Banco Mundial, 2019b, p. 45)

As pontuações dos testes são convertidas em unidades TIMSS, que correspondem aproximadamente a uma média de 500 e um desvio padrão de 100 pontos entre os alunos. O método de harmonização é baseado no quociente entre a pontuação média obtida por um país em cada programa e a pontuação correspondente no programa de provas de numeração para o conjunto de países que participam tanto do programa de numeração quanto do outro (Banco Mundial, 2019b, p. 46, tradução nossa)⁵².

Sobre os anos de escolarização ajustados em função da aprendizagem: “[...] são calculados multiplicando-se os anos esperados de escolaridade pelo quociente entre as notas de avaliação do país e uma pontuação de 625, que corresponde ao referencial TIMSS para nível avançado de desempenho” (Banco Mundial, 2019b, p. 46, tradução nossa)⁵³.

Os indicadores estatísticos, como os resultados das avaliações em larga escala, ou testes padronizados, traduz o que Silva, Silva e Ferreira (2022) observam como lógica dos números. Essa lógica se presta a hierarquizar e classificar países, instituições e pessoas e, embora úteis para a organização da sociedade, fora do contexto, servem para excluir e consolidar a dominação política. Essa lógica também coloca em evidência o dissenso, pois “Os números transportam ideologias, visões, valores e poder. Destituídos do contexto histórico, podem encobrir ou descobrir e legitimar decisões e programas voltados para interesses econômicos, tecnológicos e sociais.” (Silva; Silva; Ferreira, 2022, p. 5).

A visão econométrica do Banco Mundial, a criação de grandes bancos de dados para classificar e padronizar países, é uma estratégia política para criar indicadores. Esses indicadores servem de “guia” aos representantes do capital para localizarem onde é mais rentável investir. Dessa forma, o governo por números confisca o debate democrático e a possibilidade de os países tomarem seus próprios rumos educacionais, deixando esse debate com algumas fundações, empresas e organismos internacionais.

⁵² “Los puntajes de las pruebas se convierten a unidades del TIMSS, que corresponden aproximadamente a una media de 500 y a una desviación estándar de 100 puntos entre los estudiantes. El método de armonización se basa en el cociente entre el puntaje promedio que obtiene un país en cada programa y el puntaje correspondiente en el programa de pruebas numerario para el conjunto de países que participa tanto en el programa numerario como en el otro” (Banco Mundial, 2019b, p. 46).

⁵³ “[...] se calculan multiplicando los años esperados de escolarización por el cociente entre las calificaciones de las evaluaciones del país y un puntaje de 625, que corresponde al parámetro de referencia del TIMSS para el nivel avanzado del desempeño” (Banco Mundial, 2019b, p. 46).

Para a taxa de sobrevivência de adultos, mede-se a proporção de pessoas de 15 anos que têm uma expectativa de vida até os 60 anos. Essa estimativa leva em consideração padrões predominantes de mortalidade de acordo com a idade. Por fim, o atraso no crescimento de crianças de até cinco anos diz respeito aos desvios nos padrões de referência para a idade, estabelecidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS), para um desenvolvimento infantil saudável.

A segunda etapa do Projeto de Capital Humano (PCH) é a elaboração de um programa de medição e pesquisa para embasar a ação política. O Índice de Capital Humano (ICH) fornece uma visão geral sobre o capital humano dos países, por isso, o projeto também possui um programa que envolve o trabalho analítico dos dados coletados, a médio e longo prazos. Isso com a intenção de aferir os resultados para “[...] entender melhor como o capital humano se acumula e identificar as políticas nacionais que podem promovê-lo. Este trabalho fortalecerá a mensuração de resultados, incluindo os principais componentes do ICH” (Banco Mundial, 2019b, p. 5, tradução nossa)⁵⁴.

Dentre os principais dados citados pelo Banco Mundial (2019b), para verificar as lacunas no investimento em capital humano, estão aqueles obtidos pelas avaliações em larga escala. Dois exemplos mencionados são o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Estudo Internacional de Tendências em Matemática e Ciência (TIMSS)⁵⁵. O Projeto de Capital Humano (PCH) procura respaldar a ampliação de um sistema de investigação para compreender as interações entre os componentes do capital humano. Também se esforça para identificar quais políticas podem auxiliar os países.

Para o Banco Mundial “O PCH alcançará esses objetivos ajudando a ampliar os esforços, como as pesquisas da Iniciativa de Medição da Qualidade e dos Resultados da Aprendizagem Precoce que avaliam a preparação para a escola de crianças de 3 a 6 anos” (Banco Mundial, 2019b, p. 5, tradução nossa)⁵⁶. A importância do Projeto de Capital Humano (PCH) também está relacionada a ampliação de três

⁵⁴ “[...] entender mejor cómo se acumula el capital humano e identificar las políticas nacionales que pueden promoverlo. Esta labor reforzará la medición de resultados, incluidos los componentes principales del ICH” (Banco Mundial, 2019b, p. 5)

⁵⁵ O Brasil aderiu ao PISA desde sua primeira edição em 2000, e aderiu ao TIMSS em 2022, para participar da sua 8ª edição, em 2023.

⁵⁶ “El PCH logrará estos objetivos ayudando a ampliar esfuerzos tales como las encuestas de la Iniciativa de Medición de la Calidad y de los Resultados del Aprendizaje Temprano, que evalúan la preparación para la escuela de los niños de entre 3 y 6 años” (Banco Mundial, 2019b, p. 5).

sistemas em andamento: o programa de Indicadores de Prestação de Serviços (SDI)⁵⁷; o Enfoque Sistêmico para Alcançar Melhores Resultados em Educação (SABER)⁵⁸; e o Atlas de Proteção Social: Indicadores de Resiliência e Equidade (ASPIRE)⁵⁹.

A terceira etapa do Projeto de Capital Humano (PCH) é auxiliar os países na elaboração de estratégias para acelerar o investimento em capital humano. A ampliação do envolvimento do Banco Mundial com os países, a fim de gerar investimentos em capital humano, se dá por meio de financiamentos de projetos de desenvolvimento humano. Nesse aspecto é necessário que se criem estratégias que abarquem o governo como um todo e o Banco Mundial (2019b) ressalta três elementos fundamentais: um compromisso a longo prazo, que transcenda ciclos políticos; vínculo entre programas setoriais, principalmente sociais; e ampliar os testes para o delineamento das políticas.

Na terceira etapa, em 2019, foi lançado o Programa Guarda-chuva de Capital Humano - *The Human Capital Umbrella Program*, com o apoio do Governo do Canadá e da Fundação Bill & Melinda Gates. Esse programa tem o intuito de analisar as iniciativas estratégicas dos países e influenciar a concepção e implementação de projetos para promover aceleração da formação de capital humano.

De acordo com os dados apresentados pelo Banco Mundial (2021a), em 2019 a Fundação Bill & Melinda Gates fez uma contribuição de US\$ 7,1 milhões para o Projeto de Capital Humano (PCH). Essa doação ajudou no estabelecimento do Fundo Fiduciário de Múltiplos Doadores para Promover os Resultados do Capital Humano no Mundo, que faz parte do Fundo Fiduciário Geral para o Capital Humano.

O Projeto Capital Humano (PCH) é apresentado como um projeto importante à medida que a natureza do trabalho muda e o capital humano se torna cada vez mais

⁵⁷ Os Indicadores de Prestação de Serviços (SDI) são um conjunto de estatísticas sobre educação e saúde. É uma iniciativa coordenada pelo Grupo Banco Mundial e foi lançada em 2010 em parceria com o Consórcio Africano de Pesquisa Econômica (AERC) que posteriormente incluíram William and Flora Hewlett Foundation e o Banco Africano de Desenvolvimento. Até o momento, foram concluídas 26 pesquisas em 12 países africanos. São aplicados questionários padronizados para 200 a 2.000 estabelecimentos por país pesquisado. Os indicadores e os protocolos são padronizados para possibilitar a comparação internacional, e a iniciativa está sendo ampliada globalmente. O SDI oportuniza medir e comparar os múltiplos aspectos do capital humano a fim de orientar as futuras decisões políticas (Banco Mundial, 2023).

⁵⁸ O SABER foi lançado em 2011 para pôr em marcha a Estratégia de Educação 2020: aprendizagem para todos.

⁵⁹ O ASPIRE foi desenvolvido pela Prática Global de Proteção Social e Emprego, é uma compilação do Banco Mundial de indicadores de Proteção Social e Trabalho que fornece indicadores de assistência social para mais de 139 países.

importante. Os baixos resultados em termos de educação e saúde interferem negativamente na produtividade dos futuros trabalhadores e, portanto, na competitividade das economias no futuro. O objetivo é criar índices que auxiliem na proposição de políticas para os países melhorarem os investimentos no capital humano, especialmente na primeira infância (Banco Mundial, 2019a), no Capital Humano Configurado na Criança.

O Banco Mundial (2019b) reafirma que ao investir em pessoas, principalmente nas crianças, os benefícios tendem a aparecer a longo prazo, não gerando rendimento econômico até que passem a integrar a força de trabalho. Desse modo, os países que não investem o suficiente em capital humano perdem a oportunidade de criar um círculo virtuoso que vincula capital físico e capital humano, e crescimento econômico e redução da pobreza. A falta de investimento causa riscos à estabilidade e à prosperidade e é por isso que o Banco Mundial propôs o Projeto de Capital Humano (PCH), pois

Apesar dos progressos consideráveis, as grandes lacunas no investimento em capital humano estão deixando o mundo muito despreparado para o futuro. Conforme detalhado no *Relatório de Desenvolvimento Mundial 2018: Aprendendo a Realizar a Promessa da Educação*, as crianças em muitos países lutam para aprender na escola (Banco Mundial, 2019b, p. 2, grifo do autor, tradução nossa)⁶⁰.

O acesso à escola, segundo o Banco Mundial, não é o suficiente e, nas suas propostas, a centralidade tem sido colocada à aprendizagem. Esta ideia fica explícita no *Informe sobre el desarrollo mundial 2018: aprender para hacer realidad la promesa de la educación* (2018). Conforme o documento indica, a “escolarização sem aprendizagem é um lamentável desperdício de recursos valiosos e de potencial humano. Pior ainda, é uma injustiça. Sem aprendizagem, os alunos serão condenados a viver na pobreza e na exclusão [...]” (Banco Mundial, 2018, p. v, tradução nossa)⁶¹.

Para o Banco Mundial (2018), a promessa da educação é dar aos estudantes a oportunidade de competir na economia do futuro e de melhorar a vida da

⁶⁰ “A pesar de los considerables avances, las grandes carencias de inversión en capital humano están dejando al mundo muy poco preparado para el futuro. Como se detalló en el Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación, los niños de muchos países tienen dificultades para aprender en la escuela” (Banco Mundial, 2019b, p. 2).

⁶¹ “Escolarización sin aprendizaje es una lamentable pérdida de recursos valiosos y de potencial humano. Y lo que es aún peor, constituye una injusticia. Sin aprendizaje, los estudiantes estarán condenados a vivir en la pobreza y la exclusión” (Banco Mundial, 2018, p. v).

comunidade em que vive e assim construir um país mais próspero e alcançar o fim da pobreza. Sob esse entendimento,

O futuro do trabalho valorizará a aprendizagem. O ritmo acelerado dos avanços tecnológicos produziu grandes mudanças na natureza do trabalho e levou alguns a declarar que estamos vivendo em uma nova era: a Segunda Era das Máquinas ou a Quarta Revolução Industrial. [...] Agora é a hora de realizar a promessa da educação, acelerando a aprendizagem. Uma verdadeira educação, que incentiva a aprendizagem, é um instrumento para promover tanto a prosperidade partilhada como o fim da pobreza (Banco Mundial, 2018, p. 27, tradução nossa)⁶².

Se a educação ainda não tem cumprido sua promessa, o Banco Mundial (2018) argumenta que é devido à crise de aprendizagem. Esta crise poderia ser constatada nos baixos índices de desempenho, aferidos pelas avaliações em larga escala. A incompetência das escolas, dos professores e a incapacidade de aprender por parte dos estudantes seriam as grandes causas da crise de aprendizagem. Por isso, as reformas educacionais são importantes para o Banco Mundial, que define e propõe aspectos a serem reformados, pois a crise de aprendizagem causaria uma grande perda de potencial humano, sendo que a aprendizagem está pautada na aquisição de competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho (Guerra; Gonçalves; Sandri; Figueiredo, 2022).

É importante destacar que o conceito de aprendizagem na produção intelectual recente do Banco Mundial e, de modo geral, nas propostas de reformas de cunho neoliberal, apresenta um caráter puramente instrumental. Esse caráter instrumental desconsidera a apropriação cultural e científica historicamente acumuladas pela humanidade.

No Brasil, como resposta à crise de aprendizagem, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se adequa aos preceitos no “direito a aprender”, que toma forma devido à precariedade na efetivação do direito à educação. Esse discurso é enaltecido pelo consenso educativo criado pelo Banco Mundial de que a baixa escolarização é

⁶² “El futuro del trabajo valorará el aprendizaje. El ritmo acelerado de los avances tecnológicos ha producido grandes cambios en la naturaleza del trabajo, y ha llevado a algunos a declarar que estamos viviendo una nueva era: La Segunda Edad de las Máquinas o la Cuarta Revolución Industrial. [...] Ahora es el momento de hacer realidad la promesa de la educación acelerando el aprendizaje. Una educación real, que aliente el aprendizaje, es un instrumento para promover tanto la prosperidad compartida como el fin de la pobreza” (Banco Mundial, 2018, p. 27).

um empecilho para a formação de capital humano e, portanto, para o crescimento econômico (Guerra; Gonçalves; Sandri; Figueiredo, 2022).

A educação, ao se prestar a uma formação subjugada do trabalhador, com foco na aquisição de habilidades e competências, sob os marcos da precarização e mercantilização, revela uma perspectiva de educação utilitarista. Quando a educação escolar não atende as demandas do capital, passa por reformas para superar as supostas crises. Para justificar a necessidade de reformas é necessário assegurar um discurso de cidadania, de garantia de direitos etc., ainda que não sejam efetivados na prática, nos limites da sociedade capitalista (Marsiglia; Matins, 2018).

As pedagogias contemporâneas hegemônicas, ressalta Saviani (2013), valorizam a educação escolar, contudo, enaltecem a formação do trabalhador para a empregabilidade, uma preparação polivalente e que se adapte ao mercado. O esvaziamento de conteúdos científicos não produz formação humana suficiente e a escola é desresponsabilizada do processo educativo, sendo o próprio sujeito responsável pelo seu fracasso. Em contrapartida, a função da educação deveria ser a de garantir a apropriação de cada indivíduo singular dos conhecimentos elaborados coletivamente ao longo da história.

Outro documento importante para compreendermos os fundamentos da formação de Capital Humano Configurado na Criança, é o documento *Cómo desarrollan Capital Humano los países* (Banco Mundial, 2019c; 2019d; 2019e; 2019f), dividido e publicado em quatro partes separadas, que apresenta as análises do Banco Mundial sobre as estratégias que os governos têm utilizado para enfrentar as barreiras ao investimento em capital humano. Não se trata de apresentar quaisquer estratégias, mas aquelas que o Banco Mundial considera bem-sucedidas, no âmbito da administração pública, sendo: “(i) apoiar iniciativas através dos diferentes ciclos políticos; (ii) coordenar tarefas entre as diversas áreas do Governo; e (iii) elaborar políticas e programas que usem e expandam a base de evidências” (Banco Mundial, 2019c, p.1, tradução nossa)⁶³.

Na primeira parte, o Banco Mundial (2019c) ressalta que a continuidade das estratégias ao longo dos ciclos políticos, para além dos governos, é fundamental e algumas experiências demonstram que é possível e eficaz priorizar as questões

⁶³ “i) apoyar las iniciativas a través de los distintos ciclos políticos; (ii) coordinar tareas entre las diversas áreas del Gobierno; y (iii) diseñar políticas y programas que utilicen y amplíen la base de evidencias” (Banco Mundial, 2019c, p.1).

relacionadas ao capital humano. As estratégias mencionadas estão relacionadas, substancialmente, à educação e saúde da população, com ênfase no planejamento familiar e no cuidado à criança. Apontaremos os exemplos citados com a finalidade de captar o fio condutor do pensamento do Banco Mundial (2019c) sobre as práticas baseadas em evidências empíricas.

O documento (Banco Mundial, 2019c) aponta que Bangladesh implementou um programa de planejamento familiar, após décadas de esforço sustentado, e conseguiu reduzir significativamente a taxa de fertilidade. Um grupo de mulheres visitam os lares para levar informações e distribuir anticoncepcionais. Este projeto também aumentou o nível de educação das meninas e o empoderamento feminino. O programa custou entre 100 e 150 milhões de dólares por ano e aproximadamente metade deste foi proveniente de doações externas.

No Senegal, o foco de investimentos foi na nutrição, sendo que a proteção e a saúde materna e infantil se tornaram prioridade nacional. A institucionalização de um financiamento para a nutrição, garantido para além da duração de governos específicos, resultou que entre 1992 e 2017 o atraso no crescimento infantil caiu de 34% para 17%, e a taxa de anemia infantil, embora tenha continuado alta, caiu de 82,6% em 2005 para 66,3% em 2015 (Banco Mundial, 2019c).

O Vietnã também é citado pelo Banco Mundial (2019c) por sua ênfase na educação. O compromisso com a melhoria da aprendizagem da população, somado a seguidas reformas e realinhamento de políticas impulsionou a expansão e a melhora do sistema educacional. Em 2006, o Vietnã implementou o Projeto de Ensino Primário para Crianças Desfavorecidas, a fim de melhorar o acesso ao ensino primário, além de aumentar a qualidade do ensino. O programa definiu um conjunto de fatores e insumos necessários para proporcionar ensino de qualidade e levar as escolas aos resultados esperados. O programa não definiu apenas os insumos, mas serve também para dar continuidade aos avanços, para avaliar se os insumos estão conduzindo os alunos à aprendizagem.

O Vietnã alcançou a educação primária universal e em 2012 participou pela primeira vez do PISA, sendo que em 2015 ficou entre os 10 países com melhor desempenho em ciências nas provas do PISA.

O Chile é destacado por institucionalizar o investimento nos primeiros anos de vida, por meio do programa Chile Cresce Contigo, de 2007, que visava prestar

cuidados para as crianças de até cinco anos de idade e suas famílias, sendo que atualmente passou a investir em crianças menores de 9 anos. O programa conta com uma plataforma universal, combina serviços sociais, comunitários, de educação e de saúde para apoiar o desenvolvimento das crianças até sua entrada no pré-escolar, a fim de lançar as bases do capital humano e tratar de questões de desigualdade e pobreza nos primeiros anos de vida. O programa tem mostrado impactos significativos no bem-estar dos setores de baixa renda, eliminando as diferenças de saúde existentes nos primeiros anos de vida entre chilenos pobres e chilenos em boas condições econômicas (Banco Mundial, 2019c).

Filipinas, com o programa *Pantawid Pamilyang Pilipino (Pantawid Pamilya)*, centrou as estratégias do governo em combater a pobreza e a vulnerabilidade da população. Esse é um programa de transferência monetária que concede subsídio de educação e saúde para famílias pobres, com base em um sistema nacional de seleção. Lançado em 2008 para abranger 320 mil famílias, expandiu-se e é o quarto maior programa de transferência de renda, abarcando 100% dos lares pobres com crianças, beneficiando, em 2014, 4,2 milhões de famílias. As avaliações de impacto do programa mostram que este tem melhorado os resultados da educação, da saúde e da segurança alimentar, reduzindo a pobreza a curto prazo (Banco Mundial, 2019c).

A República da Coreia é o último exemplo citado na primeira parte do documento (Banco Mundial, 2019c) e o destaque é no investimento a longo prazo em educação e saúde. Os investimentos em planejamento familiar, em centros de saúde e trabalhadores do campo, ocasionaram uma diminuição rápida na taxa de fertilidade, que caiu de 5,4 filhos por mulher em 1950 para 1,2 em 2005.

A mudança demográfica oportunizou acelerar o crescimento econômico, atrelado a isso, o governo investiu na educação para o desenvolvimento de habilidades, alcançando uma força de trabalho mais qualificada. A estratégia da República da Coreia foi investir na educação orientada para a produção, dessa forma investiu nos conhecimentos e competências considerados necessários para o desenvolvimento econômico.

Na segunda parte, o Banco Mundial (2019d) trata da articulação entre os diferentes setores do governo e entre as agências de fomento, o que pode impulsionar a agenda de capital humano. As estratégias mencionadas na segunda parte seguem a mesma direção da parte anterior. As ações envolvem serviços básicos de educação

e/ou saúde, priorizando a criança e que são destacados como exemplos bem-sucedidos.

O Chile é mencionado novamente, pois o projeto Chile Cresce Contigo se trata de um sistema de programas e serviços intersetoriais destinados ao atendimento de crianças menores de nove anos e suas famílias. Por ser multidimensional, a gestão do projeto está a cargo de três ministérios: educação, saúde e desenvolvimento social. Esse projeto vincula as redes municipais e locais com programas nacionais, aproveitando as instituições já existentes, criando estruturas de coordenação (Banco Mundial, 2019d).

A Etiópia aparece com o Programa de Redes de Proteção Produtiva da Etiópia, um trabalho conjunto entre 11 agências de desenvolvimento e entidades governamentais. O programa resultou em melhorias significativas na segurança alimentar entre 2006 e 2014, o que refletiu na queda do déficit alimentar. Em 2011, o PRPP tirou cerca de 1,4 milhão de pessoas da pobreza, sendo considerado mais eficaz do que a redistribuição do imposto de renda para a redução da pobreza.

O Paquistão é tomado como um exemplo do investimento em tecnologias com a criação de um aplicativo que permite aos trabalhadores da saúde rural armazenar dados sobre a vacinação das crianças. O treinamento dos trabalhadores demorou alguns meses, mas quando as informações foram coletadas e vinculadas a mapas de satélite, foi possível observar as deficiências na cobertura da vacinação das crianças (Banco Mundial, 2019d).

Na Indonésia, o *Programa Keluarga Harapan* é um sistema de transferência de renda baseado na participação da família em serviços de saúde e de educação fornecidos localmente, que envolvem também assuntos de desenvolvimento familiar para saúde e nutrição com vistas à mudança de hábitos. O *Programa Keluarga Harapan* beneficia cerca de 10 milhões de famílias pobres, garantindo que as crianças frequentem a escola por mais tempo. A Indonésia também implementou uma estratégia multissetorial para prevenir o atraso no crescimento infantil, a fim de garantir que todas as famílias com mulheres grávidas ou crianças menores de 2 anos tenham acesso aos serviços básicos (Banco Mundial, 2019d).

O Egito é citado pelo Banco Mundial (2019d) por cortar subsídios à energia e destinar os valores para o investimento em capital humano. A reforma iniciada em 2014 liberou 14 bilhões de dólares por ano em espaço fiscal que o governo direcionou

para programas de transferência de renda. Esse dinheiro possibilitou a ampliação do programa de merenda escolar que atende 12 milhões de crianças.

O Afeganistão é mencionado como exemplo de desenvolvimento orientado pela comunidade, que são eficazes para melhorar o capital humano em países afetados por conflitos e violência. O Projeto dos Direitos dos Cidadãos tem o objetivo de melhorar a prestação de serviços sociais e conta com mais de 88 mil projetos de infraestrutura nas áreas de transporte, saúde, educação, abastecimento de água e saneamento (Banco Mundial, 2019d).

O último exemplo da segunda parte do documento (Banco Mundial, 2019d) é uma abordagem multissetorial em comunidades que acolhem refugiados em Djibuti, Etiópia, Quênia e Uganda. O objetivo é expandir as oportunidades econômicas e melhorar a gestão ambiental. Em 2016, foi lançado o Projeto de Resposta de Desenvolvimento aos Impactos de Deslocamento que consiste em cinco componentes principais, sendo infraestrutura e serviços sociais e econômicos; gestão ambiental e de recursos naturais; meios de subsistência; e gestão de projetos. Dentre os beneficiados, o Banco Mundial (2019d) destaca que mais de 12 mil crianças conseguiram frequentar a escola primária.

A terceira parte do documento *Cómo desarrollan Capital Humano los países* (Banco Mundial, 2019e), enfatiza os países que implementam programas com base em evidências empíricas. O conteúdo dos exemplos também está relacionado à educação e saúde com atenção especial para a criança.

O Programa *Benazir* de Apoio à Renda, no Paquistão, foi lançado em 2008 e diz respeito a um plano de transferência de renda. Para delinear o programa, o país considerou anos de pesquisas anteriores sobre essa modalidade de programa na América Latina e em outras regiões. O BISP transfere os benefícios diretamente para as mulheres chefes de família, o que contribuiu com o investimento na educação dos filhos e melhora na alimentação familiar, e reduziu significativamente a desnutrição entre crianças (Banco Mundial, 2019e).

No que diz respeito à educação, o governo do Paquistão desenvolveu um programa de parceria público-privada, entre 2005 e 2012, por meio do qual as escolas particulares recebiam subsídios do governo e não cobravam mensalidade de alunos pobres. O programa atendeu 1 milhão de alunos. Para que a escola permanecesse no programa foi estipulado que ela deveria garantir que uma porcentagem mínima dos

alunos fosse aprovada em testes semestrais padronizados, a escola que não atingisse a taxa mínima de aprovação seria excluída do programa. O Banco Mundial (2019e) ressalta que esse mecanismo de responsabilização deu resultados, conforme aponta:

Em quase todos os casos, as escolas que corriam o risco de perder o acesso a subsídios conseguiram aumentar as notas de seus alunos e atingir a taxa de aprovação necessária para reter o financiamento. Como resultado, o aprendizado dos alunos nessas escolas melhorou e o desempenho dos professores foi melhor (Banco Mundial, 2019e, p. 2, tradução nossa)⁶⁴.

No caso do Chile, novamente é ressaltado o programa Chile Cresce Contigo, um programa multissetorial de educação e desenvolvimento da primeira infância. O governo compila informações sobre os impactos desse programa para direcionar as decisões futuras. Com base nos dados compilados são realizados ajustes, como por exemplo, o programa que antes atendia crianças de até cinco anos e suas famílias, agora atende crianças de até nove anos e suas famílias. O Banco Mundial (2019e) aponta que iniciativas similares estão sendo delineadas em outros países da América Latina como Colômbia, Peru e Uruguai.

A Polônia é indicada por ter realizado uma série de reformas educacionais lançadas no início dos anos 1990. Duas medidas foram destacadas pelo Banco Mundial (2019e). A primeira foi o estabelecimento de testes padronizados no final do ensino fundamental e nos ciclos primário e secundário o que resultou em maiores resultados no PISA, estando acima da média dos países da OCDE.

A segunda medida foi a inserção do ciclo secundário abrangente (*gimnazjum*), em 1999, que acrescentou um ano na educação, atrasando a escolha entre a educação geral ou profissional, expondo os alunos a programas acadêmicos gerais. O destaque também é feito para a informação de que a Polônia alcançou bons resultados investindo apenas 5% do PIB do país, um valor inferior à média da OCDE.

De forma semelhante, o Vietnã é destacado pelos resultados alcançados no PISA e por comparar seu sistema de avaliação com as boas práticas internacionais, a fim de determinar a eficácia do seu sistema educacional. Após 2012, quando os resultados no PISA já haviam sido bons, o país modificou o marco legal sobre as

⁶⁴ “En casi todos los casos, las escuelas que se vieron en peligro de perder acceso a los subsidios lograron elevar los puntajes de sus alumnos y alcanzar el índice de aprobación necesario para conservar los fondos. Como resultado, mejoró el aprendizaje de los estudiantes de estas escuelas, y los maestros mostraron mejor desempeño” (Banco Mundial, 2019e, p. 2).

avaliações em larga escala estabelecendo uma avaliação baseada em competências, sob a justificativa de melhorar a qualidade da educação. O Banco Mundial (2019e) faz esse destaque, pois no PISA de 2015, o país ficou com pontuação média 32 pontos acima da média da OCDE.

Na última parte, o Banco Mundial (2019f) ressalta que os países que trabalharam para a continuidade das estratégias ao longo dos governos, articulando os diferentes setores e baseados em evidências, conseguiram gerar transformações totais. Por tornarem seus esforços mais eficazes para a acumulação de capital humano, os países conseguiram gerar benefícios sociais e econômicos duradouros.

O Banco Mundial (2019f) aponta que Cingapura construiu um sistema educacional de primeiro nível, pois em 2010 o tempo médio de escolarização era de 10,6 anos. A política educacional do país incluiu todas as escolas, públicas e particulares, em um fundo nacional unificado com financiamento direto do Estado. O país universalizou a educação primária na década de 1970 e fortaleceu a educação profissional a fim de adequar as habilidades oferecidas às necessidades do mercado.

Agências governamentais de Cingapura trabalham como intermediárias entre setores empresariais e o educacional, para garantir o fluxo de informações sobre as necessidades do mercado. Os testes padronizados são citados como ferramentas para a melhoria da educação. Cingapura participou por muitos anos do TIMSS e desde 2009 participa do PISA, no qual supera todos os outros países participantes com um nível de dois anos à frente dos da OCDE.

No Peru, governos consecutivos mantiveram uma sólida política pública para reduzir o déficit de crescimento infantil. Entre 2005 e 2016, a taxa de desnutrição crônica caiu de 28% para 13%. A estratégia chamada “Creceer”, que também oferece um valor em dinheiro, esteve voltada para o desenvolvimento da primeira infância e envolveu o setor privado, organizações internacionais de desenvolvimento e organizações comunitárias. O auxílio em dinheiro é entregue para as mães das famílias, que ficam obrigadas a levar os filhos pequenos aos centros de saúde com regularidade para realizar o monitoramento da saúde e do crescimento, garantindo também que os filhos frequentem a escola.

A estratégia enfatizou que a nutrição envolvia muitas outras questões como água, saneamento, acesso a serviços de educação, empoderamento feminino em comunidades pobres, dentre outras. O Banco Mundial (2019f) ressalta que o país foi

prudente ao alocar recursos apenas em métodos comprovados e intervenções pautadas em evidências que mostraram a eficácia na nutrição e na saúde das crianças de outros lugares.

O Banco Mundial (2019f) cita a Irlanda como um grande exemplo das relações entre empregos e competências, e ressalta que o grande crescimento econômico observado entre a década de 1970 e 2000 se deu principalmente pelo desenvolvimento de capital humano, o que incluiu reformas significativas na educação. Após consolidar uma educação primária e secundária, em 1997, um grupo de especialistas passou a analisar as competências que seriam necessárias para o futuro, isso resultou na implementação de redes de formação, criadas em 1999, financiadas pelo governo e dirigidas pelas indústrias. Conforme o Banco Mundial (2019f) ressalta, a Irlanda estabeleceu comparações entre os resultados do seu sistema de educação primária com os resultados internacionais, tomando como base os resultados do PISA.

O último exemplo é o da República da Coreia, com investimentos sucessivos e sustentados em saúde e educação. O investimento no planejamento familiar teve função importante na redução da natalidade, e aliado a isso, com uma população grande em idade ativa, acelerou o crescimento econômico. Na educação investiu no desenvolvimento de competências para conseguir força de trabalho mais qualificada, a estratégia “educação orientada para a produção” proporcionou os conhecimentos e habilidades necessárias para colaborar com o crescimento econômico do país (Banco Mundial, 2019f).

É importante destacar essas ideias principais que o documento *Cómo desarrollan Capital Humano los países* (Banco Mundial, 2019c; 2019d; 2019e; 2019f), para observarmos como o consenso educativo vai sendo construído e envolve as quatro dimensões já apresentadas, a pobreza, a educação, a saúde e o trabalho. Dentre as questões apontadas pelo documento, ressaltamos a formação de capital humano. As estratégias tratadas como bem-sucedidas são aquelas consideradas eficazes para a educação e a saúde das pessoas, que são as bases para a formação de um capital humano sólido. O que chama a atenção é que as estratégias apresentadas dizem respeito, em sua maioria, para a formação da criança, seja no acesso à educação ou à saúde.

Mesmo sem referência explícita ao nosso objeto, o Capital Humano Configurado na Criança, o Banco Mundial (2019c; 2019d; 2019e; 2019f) mostra que os países tomados como exemplo de implementação bem-sucedida das estratégias focaram na criança. O foco nas intervenções para a formação da criança faz com que os países sejam considerados “exemplos” a serem seguidos, logo, conquistarem maiores chances de recebimento de incentivos para acelerar essa formação de capital humano, que faz parte da etapa 3 do Projeto de Capital Humano (PCH).

Observamos que ao apresentar as experiências exitosas de diferentes países, o Banco Mundial não contextualiza a realidade de cada um. Não contextualizar e diferenciar as condições de cada país, a sua posição na produção de riquezas, dá a impressão de que Paquistão e Etiópia estão na mesma condição econômica e social que a Polônia e a Irlanda. Não se trata de atribuir julgamento de valor, se as comparações estabelecidas pelo Banco Mundial são boas ou más, mas ao considerar essas informações a partir do contexto político e econômico mais amplo, observamos que as comparações entre os países servem para hierarquizá-los e classificá-los, um dos efeitos do governo por números, conforme discutido por Popkewitz e Lindbland (2016) e Silva, Silva e Ferreira (2022).

Em 2020, a fim de orientar os países em relação ao capital humano, o Grupo Banco Mundial lança o documento *Human Capital Project: HCI compass, a living document* (2020a), que se apresenta como “bússola” que guia o Índice de Capital Humano. O Índice de Capital Humano (ICH) é citado como uma ferramenta projetada para medir o desempenho dos países no cumprimento do potencial de capital humano, convertendo indicadores básicos de sobrevivência, escolaridade e saúde na futura produtividade do trabalhador. É uma ferramenta limitada por não fornecer respostas rápidas aos formuladores de política sobre a eficácia das políticas, por isso o documento propõe ser a “bússola” do Índice de Capital Humano (ICH), para orientar na formulação de políticas.

O documento se propõe a ajudar os países a responder às seguintes perguntas:

O que precisamos fazer para melhorar nosso ICH e seus subcomponentes (sobrevivência infantil, sobrevivência adulta, retardo de crescimento, anos de escolaridade, resultados de testes)? [...] Quão bem essas políticas estão funcionando? E

como sabemos que estamos no caminho certo? (Banco Mundial, 2020a, p. 4, tradução nossa)⁶⁵.

Com isso, o Banco Mundial ressalta três elementos que devem ser observados e considerados pelos formuladores de política, pois são as próprias pessoas que tomam decisões sobre o investimento em capital humano, mas o fazem conforme sua interação com a política geral e o ambiente legal em que vivem. Os dois primeiros são elementos influenciados pelo governo, sendo 1) ambiente favorável: com políticas e arranjos que tornem o ambiente favorável para investir em capital humano; e 2) qualidade na prestação de serviços: que foca na qualidade da entrega dos serviços, reflexo da implementação de políticas. O terceiro elemento, 3) resultados intermediários: afetam direta ou indiretamente o ICH mapeando as políticas e intervenções dos dois primeiros elementos; e 4) Índice de Capital Humano: o resultado da cadeia composta pelos três elementos anteriores.

O Banco Mundial (2020a) elenca para cada um dos elementos, várias perguntas que orientam a avaliação do que precisa ser inserido e/ou modificado. Dentre os temas abordados, destacamos os que envolvem educação obrigatória, proibição do trabalho infantil, garantia de serviços básicos de educação e saúde, segurança no trânsito, nutrição adequada, participação da mulher na força de trabalho, despesas do governo em diversas áreas, qualidade da burocracia, infraestrutura e insumos.

A metáfora da “bússola”, utilizada pelo Banco Mundial (2020a), incorpora a ideia de que o Banco Mundial possui os instrumentos necessários para guiar os países na missão de investir em capital humano. A metáfora da bússola também foi utilizada pela OCDE (2019) no documento *Learning Compass 2030 – A bússola da aprendizagem*, sobre o qual Silva, Silva e Ferreira (2022) apontam que a OCDE estabelece a cartografia da educação mundial, assegurando a prerrogativa da liderança mundial sobre o futuro da educação, paralelamente ao Banco Mundial e outros organismos internacionais.

O Banco Mundial, assim como a OCDE e outros organismos internacionais, bem como instituições financeiras, congregam interesses na produção, circulação e acumulação de capital. Governar pelos números é um meio eficaz de dominação para

⁶⁵ “What do we need to do to improve our HCI and its sub components (child survival, adult survival, stunting, years of schooling, test scores)? [...] How well are these policies working? And how do we know we are on track?” (World Bank, 2020a, p. 4).

essas instituições. Os dados educacionais, obtidos por meio de programas de medição, são transformados em justificativas para a intervenção dos organismos internacionais. Quando descontextualizados, esses números colocam em evidência o dissenso, pois legitimam decisões que beneficiam interesses econômicos de instituições financeiras. Relatórios das avaliações em larga escala, por exemplo, sustentam uma lógica de controle, estreitamente relacionada às políticas econômicas (Silva; Silva; Ferreira, 2022).

No Projeto de Capital Humano (PCH), bem como nos países mencionados nos documentos, notamos que ele sintetiza os principais aspectos da perspectiva socioeconômica e teórica-ideológica do Banco Mundial. O Projeto de Capital Humano (PCH) sintetiza, expressa e materializa o projeto de formação humana para o capital, que é amplamente divulgado pelas proposições para formação do Capital Humano Configurado na Criança.

4.2. ACOMPANHAMENTO DO BANCO MUNDIAL SOBRE O PROJETO DE CAPITAL HUMANO NOS PAÍSES

Para acompanhar o desenvolvimento e os impactos do Projeto de Capital Humano, o Banco Mundial tem lançado relatórios anuais de acompanhamento, nos quais apresenta ações que estão sendo desenvolvidas pelos países e quais são as perspectivas para o ano seguinte. Nesses relatórios anuais do projeto, são indicados outros documentos produzidos pelo Banco Mundial e que abordam o capital humano como questão central a ser observada pelos países para elaboração de políticas e implementação de reformas. Estudos de caso, relatórios específicos para regiões e/ou países, também são produzidos e indicados nos relatórios anuais do Projeto de Capital Humano (PCH).

A formação do consenso educativo demanda a divulgação de ideias que coadunam com a perspectiva de que a formação do Capital Humano Configurado na Criança é fundamental para o desenvolvimento econômico dos países. O investimento na criança pobre se apoia nas dimensões da pobreza, dita como inevitável aos que não investem em capital humano; a educação e a saúde, como bases para a manutenção desse capital humano; e o trabalho, como fonte de renda futura. Ao que

podemos observar, os argumentos do Banco Mundial insistem na ideia de que a formação do capital humano, com ênfase no Capital Humano Configurado na Criança, é proporcionar o bem-estar do sujeito.

Nessa subseção, abordaremos os documentos em ordem cronológica. São eles: três relatórios anuais do PCH, *Proyecto de capital humano: informe de situación, primer año* (2019g), *Proyectos de capital humano: informe de situación del segundo año* (2020b), *Proyecto de capital humano: informe de situación del tercer año* (2021a); e os documentos: Proteger as pessoas e as economias: respostas políticas integradas à COVID-19 (2020c) e *Quality early learning: nurturing children's potential* (2022). Os documentos complementares citados pelos relatórios anuais também apresentam elementos importantes para entendermos as dimensões da pobreza, educação, saúde e trabalho para compreensão do Capital Humano Configurado na Criança.

No relatório *Proyecto de capital humano: informe de situación, primer año* (Banco Mundial, 2019g), Annette Dixon, vice presidenta de Desenvolvimento Humano do Grupo Banco Mundial ressalta que:

Mais de 60 países tem se unido ao PCH. O presente relatório descreve algumas das medidas que estão sendo tomadas por esses países, bem como os nossos esforços, juntamente com os de outros parceiros, para os apoiar. Demos um impulso decisivo ao diálogo global e nacional sobre capital humano e facilitamos a troca de experiências, ideias e boas práticas entre os países. Muitos desses países adotaram uma abordagem mais holística para o desenvolvimento do capital humano, identificando gargalos e trabalhando em estratégias de alto nível para enfrentá-los. No próximo ano, o PCH ajudará os países a fazer mudanças políticas, fortalecer as instituições e a gestão e melhorar a implementação do programa. Intensificará igualmente os esforços nas regiões mais afetadas pelas disparidades de capital humano. Está também à frente o desenvolvimento de um programa de investigação robusto, incluindo a atualização do ICH em 2020 (Banco Mundial, 2019g, p. 4)⁶⁶.

⁶⁶ “Más de 60 países se han unido ya al PCH. En el presente informe se describen algunas de las medidas que están adoptando esos países, así como nuestros esfuerzos, junto con los de otros asociados, para apoyarlos. Hemos impulsado de forma decisiva el diálogo mundial y nacional sobre el capital humano y hemos facilitado el intercambio de experiencias, ideas y buenas prácticas entre los países. Muchos de estos países han adoptado un enfoque más holístico para el desarrollo del capital humano, identificando cuellos de botella y trabajando en estrategias de alto nivel para resolverlos. El próximo año, el PCH ayudará a los países a realizar cambios en sus políticas, a fortalecer las instituciones y la gestión, y a mejorar la implementación de programas. También redoblará los esfuerzos en las regiones más afectadas por las carencias de capital humano. Asimismo, queda por delante el desarrollo de un sólido programa de investigación, que incluye la actualización del ICH en 2020” (Banco Mundial, 2019g, p. 4).

Ao final de 2019, 63 países faziam parte do PCH, representando quase um terço dos países membros do Grupo Banco Mundial. Por meio do ICH, o Banco Mundial (2019g) destaca que aproximadamente 60% das crianças nascidas daquele ano alcançariam, no melhor dos cenários, apenas metade da produtividade que poderiam ter se tivessem acesso a uma educação completa e uma saúde plena.

No relatório do primeiro ano, o Banco Mundial (2019g) destaca os países e as ações que estão gerando progresso no quesito formação de capital humano nos países que fazem parte do Projeto de Capital Humano (PCH). As ações mencionadas estão relacionadas à centralidade da atenção em uma “agenda do capital humano”, priorizando a articulação entre as diversas áreas do governo; a criação de programas audaciosos que utilizem tecnologias, especialmente as digitais; projetos de conscientização nacional sobre os benefícios amplos e duradouros ao investir no desenvolvimento de capital humano; estratégias de boa qualidade para medir o capital humano, com ênfase nas avaliações padronizadas, nacionais e internacionais.

Para sintetizar, as estratégias destacadas dizem respeito ao desenvolvimento infantil; proteção de pessoas consideradas vulneráveis, de modo especial meninas e mulheres; investimento em educação primária de qualidade e aderindo às formas de avaliação de qualidade, como as avaliações internacionais; e desenvolvimento da primeira infância no quesito nutrição e redução no atraso do crescimento. Os países citados como exemplo são: Tunísia, Serra Leoa, Nigéria, Peru, Indonésia, Marrocos, Gambia, Paquistão, Mali, Cabo Verde, Emirados Árabes, Uzbequistão, República Centro Africana, Costa do Marfim, Guiné, Níger, Nigéria, Mongólia, Vietnã e Filipinas, países considerados em desenvolvimento.

No aspecto da conscientização nacional sobre os benefícios da formação de capital humano, o Banco Mundial (2019g) cita os seguintes eventos: Primeira Cúpula do Pacífico sobre Capital Humano, Fiji, 2019; Cúpula sobre Capital Humano do Paquistão, Islamabad, 2019; Investir nas pessoas para um futuro melhor na região do Oriente Médio e Norte da África, Tunísia; Fórum sobre Capital Humano, Azerbaiyán, 2018; Se preparar para o futuro: Juventude, educação, emprego e tecnologia no Mashreq, Beirut, 2018. Os eventos promovidos são uma forma pela qual o Banco Mundial não só apresenta resultados dos estudos, mas busca consolidar o consenso educativo.

O Banco Mundial (2019g) ressalta a elaboração de estudos de caso que visam responder às necessidades da rede de países que fazem parte do Projeto de Capital Humano (PCH). Da mesma maneira, destaca a criação de uma plataforma online de coordenadores, um espaço para que os coordenadores de cada governo se conectem para troca de informações e experiências.

O relatório se encerra com as perspectivas para o ano seguinte, no qual o Grupo Banco Mundial propõe persistir e intensificar os esforços para acelerar os resultados do desenvolvimento de capital humano. A expectativa é que os acordos traçados nos fóruns nacionais e internacionais para a implementação de programas introdutórios sejam priorizados. O Grupo Banco Mundial se propõe a apoiar o Plano de Capital Humano para a África e modelos similares no Oriente Médio, que demandam operações inovadoras para mudanças nas políticas, projetos de empoderamento da mulher e mudanças demográficas.

O relatório do segundo ano do projeto, *Proyecto de capital humano: informe de situación del segundo año* (Banco Mundial, 2020b) apresenta o último panorama mundial do capital humano antes da pandemia de COVID-19. A Rede do Programa de Capital Humano, que contava com 63 países ao final de 2019, passa a contar com 78 países ao final de 2020.

Os países destacados neste relatório são: El Salvador, Laos, Paraguai, Indonésia, Afeganistão, República Democrática do Congo, Níger, Vietnã, Egito, Honduras e Marrocos. Os exemplos de políticas desenvolvidas pelos países mencionados estão relacionados a reformas e inovação, tendo como prioridade central a formação e ampliação de capital humano. A priorização de serviços básicos de educação e saúde são um aspecto a ser destacado, pois as políticas destacadas são majoritariamente para o desenvolvimento da primeira infância, com educação de qualidade, o combate à desnutrição infantil e o atraso no crescimento. Programas e/ou políticas de transferência de renda e mapeamento de habilidades requeridas pelo mercado de trabalho futuro também são destacadas.

Para coletar dados sobre os avanços e a qualidade dos serviços oferecidos para a população, algumas iniciativas são destacadas, com ênfase em Honduras e Marrocos. São destacados sistemas de identificação digital, que oferecem uma forma de identificação oficial e que garantem o acesso a programas de proteção social à população, como serviços de saúde e inclusão financeira. Além disso, o Banco

Mundial (2020b) trata da importância de coletar dados sobre a qualidade dos serviços sociais oferecidos, dessa forma as políticas podem ser elaboradas a partir dos dados empíricos e podem guiar os debates nacionais sobre o que deve ser feito.

No que diz respeito ao Índice de Capital Humano (ICH) 2020, o Banco Mundial (2020b) apresenta um panorama geral anterior à pandemia, o que serve de parâmetro para avaliar os impactos em termos de capital humano. O Índice de Capital Humano (ICH) foi observado em 174 países, ou seja, não só nos países que participam no Projeto de Capital Humano, incluindo a trajetória de aproximadamente 10 anos de 103 desses países. O Banco Mundial (2020b) assevera que os países que mais melhoraram em questão de formação de capital humano na última década representam todas as regiões e todos os níveis de renda. Os dados apresentados

[...] mostram que pouco antes do início da pandemia, a maioria dos países estava investindo em capital humano e as pessoas haviam alcançado níveis sem precedentes de saúde e educação. No entanto, os dados também mostram que, mesmo antes da COVID-19, uma criança nascida em um país de renda média poderia esperar atingir apenas 56% de sua produtividade no futuro. [...] A COVID-19 ameaça reverter uma década de ganhos de capital humano, deixando uma geração inteira para trás enquanto os países lutam para conter o vírus, salvar vidas e reconstruir suas economias. [...] A pandemia destaca a importância de manter sistemas de saúde bem concebidos, sistemas de educação resilientes e flexíveis e programas de proteção social, especialmente para aqueles que vivem perto da linha da pobreza, e fornecer-lhes os recursos necessários. O GBM trabalha em estreita colaboração com os governos para desenvolver soluções de longo prazo que promovam o investimento em capital humano durante e após a pandemia. (Banco Mundial, 2020b, p. 13, tradução nossa)⁶⁷.

Observamos que os dados apresentados pelo Banco Mundial (2020b), o relatório do segundo ano do projeto, sobre o Índice de Capital Humano (ICH), não são considerados em relação ao ICH de 2018, mas se trata de um pequeno panorama do

⁶⁷ “[...] muestran que, justo antes de que se desatara la pandemia, la mayoría de los países estaban invirtiendo en capital humano, y las personas habían alcanzado un nivel de salud y de educación sin precedentes. Sin embargo, los datos también muestran que, incluso antes de la COVID-19, un niño nacido en un país promedio podía esperar alcanzar solo el 56 % de su productividad en el futuro. [...] La COVID-19 amenaza con echar por tierra una década de avances en materia de capital humano, dejando rezagada a una generación completa, mientras los países se esfuerzan para contener el virus, salvar vidas y reconstruir sus economías. [...] La pandemia subraya la importancia de mantener sistemas de atención médica bien diseñados, sistemas educativos resilientes y flexibles, y programas de protección social, especialmente para quienes viven cerca de la línea de pobreza, y dotarlos de los recursos necesarios. El GBM trabaja en estrecha colaboración con los Gobiernos para elaborar soluciones a largo plazo que promuevan la inversión en capital humano durante y después de la pandemia” (Banco Mundial, 2020b, p. 13).

crescimento do ICH entre 2010 e 2020. O foco do relatório é direcionado para a pandemia de COVID-19 e a proteção do capital humano. Nesse contexto é ressaltado a importância em manter bons sistemas de saúde e sistemas de educação flexíveis e resilientes, bem como programas sociais para a população que vive perto da linha da pobreza.

Esse relatório apresenta algumas questões relacionadas à saúde e à proteção do capital humano no período pandêmico. As orientações do Banco Mundial estão relacionadas às medidas políticas que devem ser tomadas tanto pelo setor público quanto privado nas áreas de educação, saúde, segurança alimentar, conectividade digital e proteção social. As questões abordadas de forma resumida no documento *Proyecto de capital humano: informe de situación del segundo año* (Banco Mundial, 2020b), são ampliadas e detalhadas no documento “Proteger as pessoas e as economias: respostas políticas integradas à COVID-19” (Banco Mundial, 2020c).

O documento “Proteger as pessoas e as economias: respostas políticas integradas à COVID-19” (Banco Mundial, 2020c) descreve compromissos e respostas políticas possíveis para o enfrentamento dos impactos econômicos e sociais da pandemia. Os principais temas abordados são a proteção dos pobres e vulneráveis e o investimento em capital humano, proteção de empresas e do sistema financeiro, estimulando a recuperação econômica.

O Banco Mundial (2020c) ressalta que as respostas políticas à crise causada pela COVID-19 devem ser cuidadosas, considerando as prioridades face aos compromissos. Salvar vidas e garantir os meios de subsistência de forma equilibrada para uma recuperação eficaz, resiliente e equitativa. O documento aponta que os governos devem ter três prioridades para elaborar as políticas integradas. Uma dessas prioridades é a contenção da doença, com medidas de combate à pandemia; a segunda é a crise econômica que exige um esforço simultâneo para salvar empregos, proteger rendimentos e garantir acesso aos serviços para a população vulnerável; e a terceira é manter a macro estabilidade para evitar reviravoltas e agitação social.

No que diz respeito à proteção do capital humano, o Banco Mundial (2020c) destaca que proteger o capital humano durante a pandemia pode contribuir para a recuperação econômica após a pandemia. O foco está nos grupos considerados vulneráveis, investindo na segurança alimentar, educação, serviços básicos e na

conectividade digital. Os grupos vulneráveis, para o Banco Mundial (2020c) são: Famílias mais pobres; famílias analfabetas ou deficientes; minorias étnicas, religiosas ou geográficas; trabalhadores do setor informal; mulheres e meninas; famílias com crianças pequenas; imigrantes; refugiados; e populações das prisões.

A proteção do capital humano perpassa pela necessidade de manter a aprendizagem protegendo a saúde e a segurança dos alunos, o fechamento das escolas sugere que “[...] na ausência de uma resposta política robusta, os resultados da aprendizagem dos alunos serão provavelmente afetados negativamente, com potenciais consequências a longo prazo para a sua realização, empregabilidade, produtividade e bem-estar” (Banco Mundial, 2020c, p. 32).

As estratégias elencadas pelo Banco Mundial (2020c) buscam utilizar os recursos disponíveis para manter a aprendizagem. Dentre elas, manter programas de alimentação substituindo-os por transferência direta ou equivalente monetário para famílias pobres que dependem das refeições escolares; programas de aprendizagem remota, utilizando meios como rádio, televisão, SMS e redes sociais, plataformas *online* e materiais impressos, não renunciando à estimulação precoce destinada às crianças pequenas.

O monitoramento e a avaliação dos impactos do fechamento das escolas na aprendizagem dos alunos são ressaltados pelo Banco Mundial (2020c). A orientação é avaliar os atrasos na aprendizagem e focar na sua recuperação, na satisfação das necessidades urgentes e nas competências fundamentais, ao mesmo tempo em que prepara os alunos para as avaliações em larga escala. A conclusão sobre isso é que

A resposta imediata à pandemia, para salvaguardar o bem-estar das pessoas durante as fases mais perigosas, deve envolver mais do que contenção e saúde pública. O capital humano deve ser mais amplamente protegido e alimentado, protegendo as famílias, os indivíduos e a sua subsistência a curto prazo do impacto da pandemia nos rendimentos e no acesso aos serviços essenciais, ajudando ao mesmo tempo a preparar a resiliência das famílias a longo prazo e serviços essenciais mais robustos. Existem muitas provas que, sem estas medidas políticas para proteger as pessoas e prestar os serviços essenciais, especialmente aqueles que servem os mais vulneráveis, a acumulação de capital humano poderia ser interrompida durante os choques, e que o impacto dessa perda pode fazer-se sentir durante décadas e através de gerações, afetando a produtividade e o bem-estar futuros (Banco Mundial, 2020c, p. 370).

Observa-se que a formação de capital humano, na perspectiva do Banco Mundial (2020c), passa por dificuldades agravadas durante a pandemia, de extensão até então desconhecida, principalmente nos países periféricos do capitalismo. Isso, pois a pandemia exige respostas políticas e econômicas de emergência, para combater a doença e o contágio, evitando o desemprego em massa, falências e colapso econômico.

A Rede do Programa de Capital Humano, que contava com 63 países ao final de 2019, passou a 78 países ao final de 2020, e conforme o documento *Proyecto de capital humano: informe de situación del tercer año* (Banco Mundial, 2021a), passou a contar com 82 países ao final de 2021. Durante o terceiro ano do Projeto de Capital Humano (PCH) o Banco Mundial (2021a) aponta que os países enfrentaram muitas dificuldades devido à pandemia e tiveram grandes perdas, dentre elas, a perda de cerca de 10 anos de avanços no capital humano.

A pandemia gerou graves efeitos negativos aos países, dentre eles a perda generalizada de empregos. O Banco Mundial (2021a) ressalta que entre 2019 e 2020 o emprego feminino diminuiu cerca 4,2% e o masculino cerca de 3%, respectivamente, 54 milhões e 60 milhões de empregos. Impactos significativos na pobreza também são observados, pois 90 milhões de pessoas teriam caído na pobreza em 2020, o que afeta negativamente a capacidade da pessoa utilizar seu capital humano de maneira produtiva e sua capacidade para ter um nível adequado de nutrição e educação dos filhos (Banco Mundial 2021a).

Crianças pequenas e crianças em idade escolar também tiveram grandes perdas neste período de pandemia. Sobre as crianças pequenas, conclui que:

A pandemia também pode afetar o futuro capital humano das crianças pequenas. Para crianças nascidas durante a pandemia ou aquelas atualmente com menos de 5 anos, interrupções nos sistemas de saúde, acesso reduzido a cuidados de saúde e perda de renda familiar podem resultar em aumento da mortalidade infantil, desnutrição e baixa estatura. Como a baixa estatura e os resultados educacionais estão intimamente ligados, a pandemia representa o risco de atrasar de forma sustentável os resultados de aprendizagem para essas crianças. De acordo com simulações baseadas em ICH, o capital humano das crianças atualmente neste grupo é projetado para ser até 1% menor em economias de baixa renda do que teria sido na ausência de COVID-19 (Banco Mundial, 2021a, p. 8, tradução nossa)⁶⁸.

⁶⁸ “Asimismo, la pandemia puede afectar el futuro capital humano de las niñas y los niños más pequeños. En el caso de las niñas y los niños nacidos durante la pandemia o los que actualmente

As crianças em idade escolar apresentam grandes perdas de aprendizagem devido ao fechamento generalizado das escolas e ao acesso desigual à aprendizagem à distância. Com a queda na renda familiar, crianças também foram obrigadas a abandonar a escola. Os efeitos da pandemia podem reduzir a média global de anos de escolarização em até meio ano. Se tratado em unidades do Índice de Capital Humano (ICH), a perda significa “[...] uma queda de quase 4,5% no ICH da população infantil atual. Para uma economia com ICH de 0,5, isso significa um declínio de 0,0225 ou 2,25 pontos no ICH, anulando os ganhos alcançados por muitas economias na última década” (Banco Mundial, 2021a, p. 8, tradução nossa)⁶⁹.

A importância da educação das crianças, especialmente aquelas que estão na educação infantil, é amplamente discutida no documento *Quality early learning: nurturing children’s potential* (Banco Mundial, 2022). Na perspectiva do documento, investir na educação da primeira infância é fundamental para criar bases sólidas para o ingresso na escola primária, pois a capacidade de aprender é enorme durante os primeiros anos de vida. Além disso, a escola é entendida como um espaço que equaliza as oportunidades, reduzindo a disparidade nas competências entre crianças pobres e crianças de lares abastados.

O investimento na aprendizagem precoce, por meio de uma educação de qualidade, deve ser prioritário para crianças de famílias consideradas desfavorecidas. Contudo, apesar do discurso sobre a importância de uma educação de qualidade para crianças pobres, o Banco Mundial aponta que:

É fundamental enfatizar que os países não devem expandir a EI além do ponto em que um nível mínimo de qualidade possa ser garantido. O risco de fazê-lo [...] é que os recursos adicionais atribuídos à EI podem não conduzir a melhorias desejadas nas competências fundamentais de que as crianças necessitam para ter sucesso na escola. Ao mesmo tempo em que trabalham para expandir o acesso à

tienen menos de 5 años, las alteraciones de los sistemas sanitarios, la reducción del acceso a la atención médica y las pérdidas de ingresos de las familias se podrían materializar en un aumento de la mortalidad infantil, la malnutrición y el retraso del crecimiento. Puesto que el retraso del crecimiento y los resultados educativos están estrechamente relacionados, la pandemia plantea el riesgo de retrasar de forma duradera los resultados de aprendizaje de estos niños y niñas. Según simulaciones basadas en el ICH, se prevé que, en las economías de ingreso bajo, el capital humano de los niños que actualmente pertenecen a este grupo sería hasta un 1 % más bajo de lo que habría sido en ausencia de la COVID-19” (Banco Mundial, 2021, p. 8).

⁶⁹ “[...] esta pérdida supone un descenso de casi el 4,5 % en el ICH de la población infantil actual. Para una economía con un ICH de 0,5, esto significa un descenso de 0,0225 o 2,25 puntos del ICH, lo que anula los beneficios logrados por muchas economías en la última década” (Banco Mundial, 2021, p. 8).

EI, os países devem cuidar para garantir que os serviços de EI sejam de qualidade suficiente para promover a aprendizagem infantil. [...] As estratégias para a expansão da aprendizagem precoce de qualidade devem priorizar desde o início as crianças de famílias desfavorecidas. Embora o fornecimento de EI de qualidade às crianças mais desfavorecidas possa apresentar mais desafios, pode produzir os maiores retornos para o investimento, porque as crianças de famílias desfavorecidas se beneficiam mais da EI de qualidade (Banco Mundial, 2022, p.11-12, tradução nossa)⁷⁰

Na perspectiva observada, o Estado, além de investir na educação infantil focalizada para a população pobre, não deve investir mais do que o necessário. A maneira indicada pelo Banco Mundial (2022) para que os países não invistam mais do que o necessário na educação infantil é o incentivo à oferta privada. O exemplo mencionado no documento é que a oferta privada seja para famílias que possam pagar, cabendo aos governos concentrar recursos nas famílias mais necessitadas; ou então, os governos poderiam oferecer incentivos ao setor privado, para que este forneça educação infantil de qualidade para as populações vulneráveis.

A pandemia de COVID-19 evidenciou a função crucial do ambiente familiar e comunitário para a aprendizagem das crianças nos primeiros anos de vida. Melhorar a aprendizagem precoce também exige outros aspectos do desenvolvimento infantil, como saúde, nutrição e proteção social. A qualidade da interação entre os pais e filhos influencia os resultados da aprendizagem, por isso, o Banco Mundial (2022) indica a necessidade de intervenção na capacitação dos pais, para que tomem decisões que ajudem a melhorar a qualidade das práticas parentais, envolvendo a família ao ambiente formal de aprendizagem.

Para o Banco Mundial (2022), a qualidade educacional para proporcionar a aprendizagem precoce perpassa por vários âmbitos, como a formação de professores, infraestrutura escolar, recursos didáticos, tecnologias digitais, organização curricular, e o mais importante, formas de monitoramento dos resultados. Monitorar os resultados não diz respeito apenas a avaliação da aprendizagem infantil, mas também avaliação

⁷⁰ "It is critical to emphasize that countries should not expand ECE beyond the point at which a minimum level of quality can be guaranteed. The risk of doing so [...] is that the additional resources allocated to ECE may not lead to desired improvements in the foundational skills children require to succeed in school. While working to expand access to ECE, countries must take care to ensure ECE services are of sufficient quality to promote child learning. [...] Strategies for the expansion of quality early learning should prioritize children from disadvantaged families from the start. Although providing quality ECE to the most disadvantaged children can present more challenges, it can produce the greatest returns to investment because children from disadvantaged families benefit the most from quality ECE." (Banco Mundial, 2022, p.11-12)

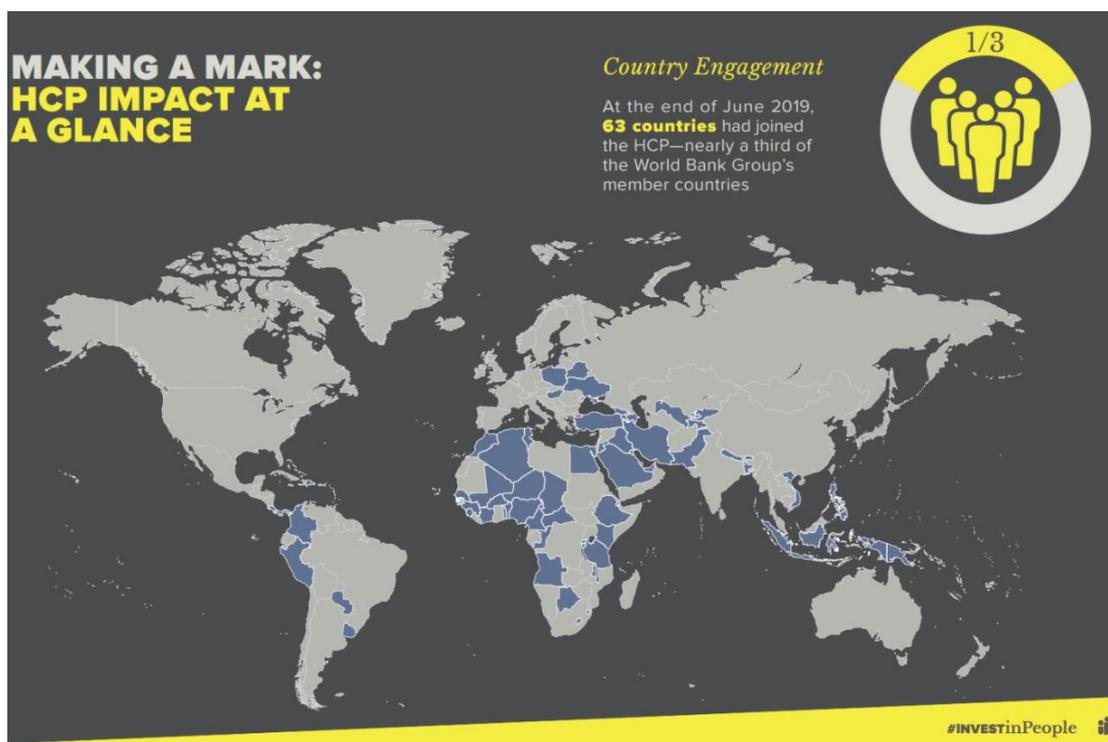
e supervisão do desempenho dos professores, da gestão, da aplicação de recursos. Ou seja, é necessária uma avaliação que inclua recursos humanos, financeiros e sistêmicos.

O documento *Quality early learning: nurturing children's potential* (Banco Mundial, 2022) trata, portanto, de maneiras para investir na educação infantil e estimular o potencial das crianças. Para enfrentar o quadro de pobreza de aprendizagem, recrudescido pela pandemia, o Banco Mundial orienta: Construir uma educação infantil de qualidade e sustentável; desenvolver sistemas de conhecimento em prol da aprendizagem ao longo da vida; criar estratégias para desenvolver conteúdos pedagógicos e curriculares de alta qualidade; criar estratégias para construir e apoiar a força de trabalho de qualidade para a educação infantil; criar estratégias para desenvolver e promover ambientes de qualidade; criar estratégias para promover a gestão e a liderança na educação infantil com eficácia; e construir sistemas para ampliar a aprendizagem de qualidade para as crianças.

Os professores das escolas são transformados em líderes. Krawczyk (2020) aponta que o programa *Teach for America*, mantido por grandes corporações, visa formar essas lideranças com ênfase na prática *in loco*, sendo um curso de um mês presencial e dois anos de prática em sala de aula, em escolas de periferia. No Brasil, esse programa chegou em janeiro de 2012, denominado “Ensina, Brasil”, e teve a parceria de organizações como Fundação Lemann, Itaú Social e *Bain&Company*, e atualmente conta também com o apoio do Instituto Sonho Grande, Itaú cultural e *the Haddad Foundation*. Essa formação aligeirada, com foco na liderança, acarreta baixos salários, menos benefícios, instabilidade laboral e alta rotatividade.

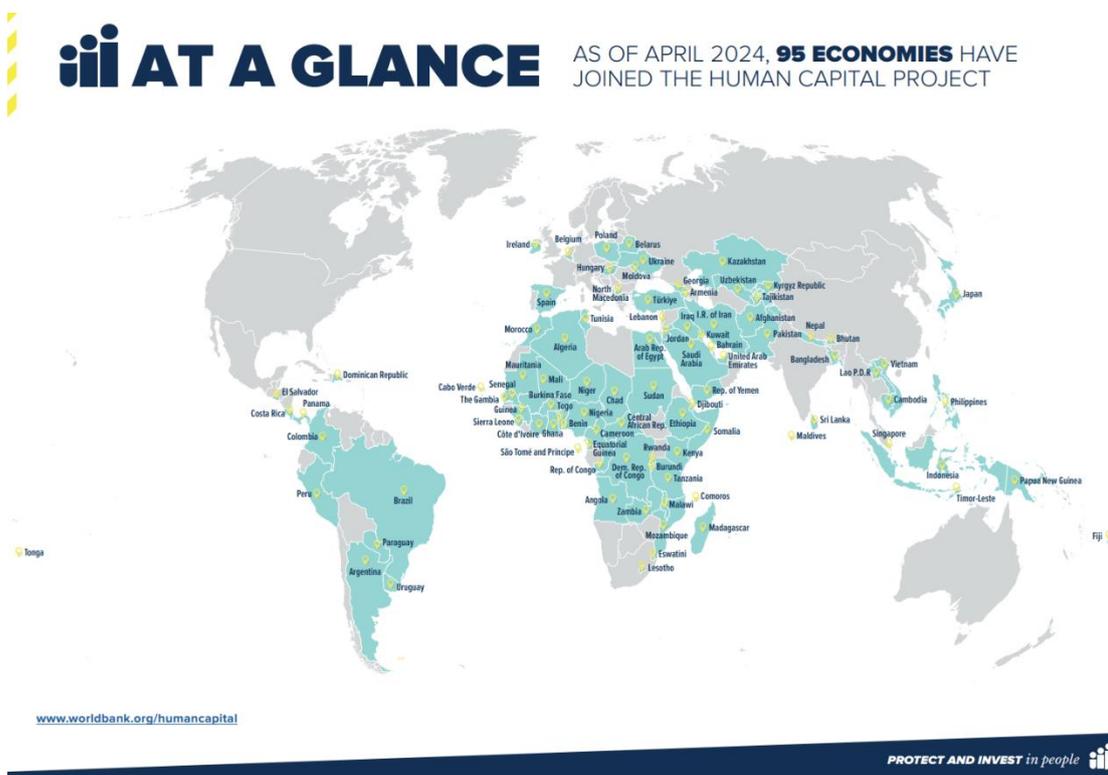
Embora ainda não tenha havido publicação de um quarto relatório anual sobre o Projeto de Capital Humano (PCH), o Banco Mundial anuncia no site que em abril de 2024, 95 países já faziam parte do Projeto de Capital Humano (PCH), incluindo o Brasil. Nas imagens 5 e 6 mostramos um comparativo entre os países que faziam parte do projeto em 2019 e os que estão vinculados recentemente.

Imagem 5 – Mapa dos países participantes do Projeto de Capital Humano em 2019



Fonte: Banco Mundial (2019g, p. 5)

Imagem 6 – Mapa dos países participantes do Projeto de Capital Humano em 2024



Fonte: Banco Mundial (2024, p. s/p)

De 2019 a 2024, é possível observar que o Projeto de Capital Humano foi ampliado significativamente nos países da África e Ásia.

Informações mais precisas sobre os investimentos realizados nestes países são descritos nos três relatórios do Projeto Guarda-Chuva de Capital Humano, *Human Capital Umbrella Program – Annual Report 2021* (Banco Mundial, 2021); *Human Capital Umbrella Program: Harnessing Catalytic Initiatives to Accelerate Investments in Human Capital – Annual Report 2022* (Banco Mundial, 2022); *Human Capital Umbrella Program: investing in people to meet global challenges - Annual Report 2023* (Banco Mundial, 2023). Lembrando que, conforme já tratamos, o Projeto Guarda-Chuva de Capital Humano faz parte da terceira etapa do Projeto de Capital Humano (PCH). Não entraremos nestes relatórios, mas convém mencionar a importância deles para o monitoramento das atividades do Governo do Canadá e da Fundação Bill & Melinda Gates nos países periféricos do capitalismo.

O Projeto de Capital Humano (PCH) está vinculado ao compromisso global dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), que estabeleceu metas a serem alcançadas até 2030. O Índice de Capital Humano (ICH) está vinculado principalmente a 3 desses objetivos. O componente 1, a sobrevivência até os 5 anos de idade, está relacionado ao ODS3 – Saúde e Bem-estar: Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todas e todos, em todas as idades; no componente 2, anos de escolarização ajustado à qualidade, está relacionado ao ODS4 – Educação: Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos; e o componente 3, saúde, está vinculado também ao ODS3, e ao ODS2 – Fome zero e agricultura sustentável: Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável.

Ao discutir sobre a Agenda 2030, especialmente o ODS4, Moreira (2019) ressalta os mecanismos de regulação e controle no processo de cooperação internacional. Políticas de descentralização, focalizadas e de mercantilização da educação, especialmente nos países periféricos do capitalismo, estão orientadas pela perspectiva do alívio da pobreza, priorizando o atendimento das populações consideradas vulneráveis.

Shiroma e Zanardini (2020) ressaltam que as propostas da Agenda 2030 para a educação enfatizam estratégias de monitoramento de resultados, incremento da

privatização e ênfase nas experiências exitosas. O Estado teria a função de fomentar parcerias público-privadas, regulador, normatizador e responsável por fornecer dados para a governança global.

Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) expressam o processo de reorganização do capitalismo em um momento de crise, que promove a desregulamentação e a flexibilização do trabalho. A precarização da vida da população amplia a força de trabalho disponível no âmbito da *gig economy*, em um processo global e crescente de trabalhos uberizados (Shiroma; Zanardini, 2020). Mesmo antes da pandemia de COVID-19, a realidade do mercado de trabalho já se expressava precarizada, sendo apenas recrudescido. O chamado trabalho uberizado, ocasional e informal, ou aquele vigente em plataformas digitais, tiveram grande expansão, submetendo os trabalhadores a longas jornadas de trabalho. (Antunes, 2020).

Antunes (2020) anuncia que no período pandêmico, a recessão econômica global deu sinais de aumento da informalidade, precarização e desemprego. A ampliação de trabalhos ocasionais e flexíveis comprometeu a renda das famílias e a nova gramática do capital que converteu os trabalhadores em “colaboradores”, “parceiros” e “empreendedores”. Por isso,

Com a expansão da chamada indústria 4.0, em curso ainda mais acentuado durante a pandemia, se não forem criadas barreiras e confrontações sociais fortes, teremos uma ampliação exponencial de trabalho morto, por meio do crescimento do maquinário informacional-digital. Tais alterações trarão, além da redução quantitativa do trabalho vivo, profundas transformações qualitativas, uma vez que o trabalho morto, ao ampliar seu domínio sobre o trabalho vivo, aprofundara ainda mais a subsunção real do trabalho ao capital, nessa nova fase digital, algorítmica e financeira que pauta o mundo corporativo de nosso tempo. (Antunes, 2020, p. 25).

O trabalho também se apresenta como categoria fundamental para a compreensão da formação do Capital Humano Configurado na Criança, orientado para a formação de futuros trabalhadores. Como categoria que expressa uma realização fundamentalmente humana, o fez com que os indivíduos se diferenciasssem das outras formas de vida e “converteu-se em um momento de *mediação* sócio-metabólica entre o humanidade [sic] e natureza, ponto de partida para a constituição do ser social.” (Antunes, 2009, p. 48). Isto é, o trabalho é relação por meio da qual os seres humanos transformam a natureza.

O trabalho humano é fundamental pelo seu potencial emancipador, sendo assim, é necessário enfrentar as formas de trabalho que exploram e alienam. Antunes (2009, p. 12) analisa que “o sentido do trabalho que estrutura o capital acaba sendo desestruturante para a humanidade; na contrapartida, o trabalho que tem sentido estruturante para a humanidade é potencialmente desestruturante para o capital”. Ou seja, a processualidade do trabalho na sociedade sob a égide do capital é contraditória, pois emancipa e aliena, humaniza e sujeita, libera e escraviza.

Nogueira (2024) observa que o ODS-8 “Trabalho decente e crescimento econômico” é central, o eixo que articula os 17 ODS. Conforme ressalta, a concepção de trabalho decente, anunciada no ODS-8, está vinculada à Teoria do Capital Humano, reproduzindo a ideia mercadológica de educação e de ser humano, reduzidos a investimentos rentáveis. Ao construir e consolidar essa ideia mercadológica, abre espaço para a superexploração do trabalho, em que a educação de qualidade, supostamente, serviria para redução da pobreza, por meio da formação de indivíduos aptos para enfrentar as crises do capital.

A Agenda 2030, da qual os ODS fazem parte, constitui o movimento impulsionado nos anos 1990, identificados por Dale (2004) na Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE). A AGEE é composta por políticas educacionais promovidas globalmente pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Unesco, as quais influenciam nos sistemas educacionais nacionais. Nesse sentido, existem forças econômicas que operam supra e transnacionalmente, sendo a economia a grande chave para a regulação e a definição das políticas, nacionais e internacionais (Dale, 2004). Sousa (2016) chama a atenção para o fato de que essa agenda consiste em processos de padronização da educação.

As transformações sociais exigem bases fortes, conforme Marsiglia e Martins (2018), associações e sindicatos podem auxiliar nessa compreensão de uma nova organização social que demande um nível mais elevado de consciência. A elevação da consciência se dá pela apropriação da cultura, cujo acesso se dá por meio da escola, de forma sistematizada e intencional. Esclarecemos que “a consciência não é um ‘mundo interior’ que se defronta com o ‘mundo exterior’, mas desponta como qualidade da imagem subjetiva que a pessoa constrói acerca da realidade objetiva.” (Marsiglia; Martins, 2018, p. 1708).

Na busca por captar o singular e o universal e compreender as múltiplas determinações do nosso objeto de estudo, o Capital Humano Configurado na Criança, observamos quatro dimensões fundamentais nas proposições do Banco Mundial: pobreza, educação, saúde e trabalho. Essas dimensões fazem parte dos argumentos utilizados pelo Banco Mundial para demonstrar que a formação do Capital Humano Configurado na Criança responde a promessa de alívio da pobreza por meio da educação e da saúde básicas da criança, um capital humano a ser expandido e moldado, com vistas a ser explorado no mercado de trabalho em momento mais oportuno, na vida adulta.

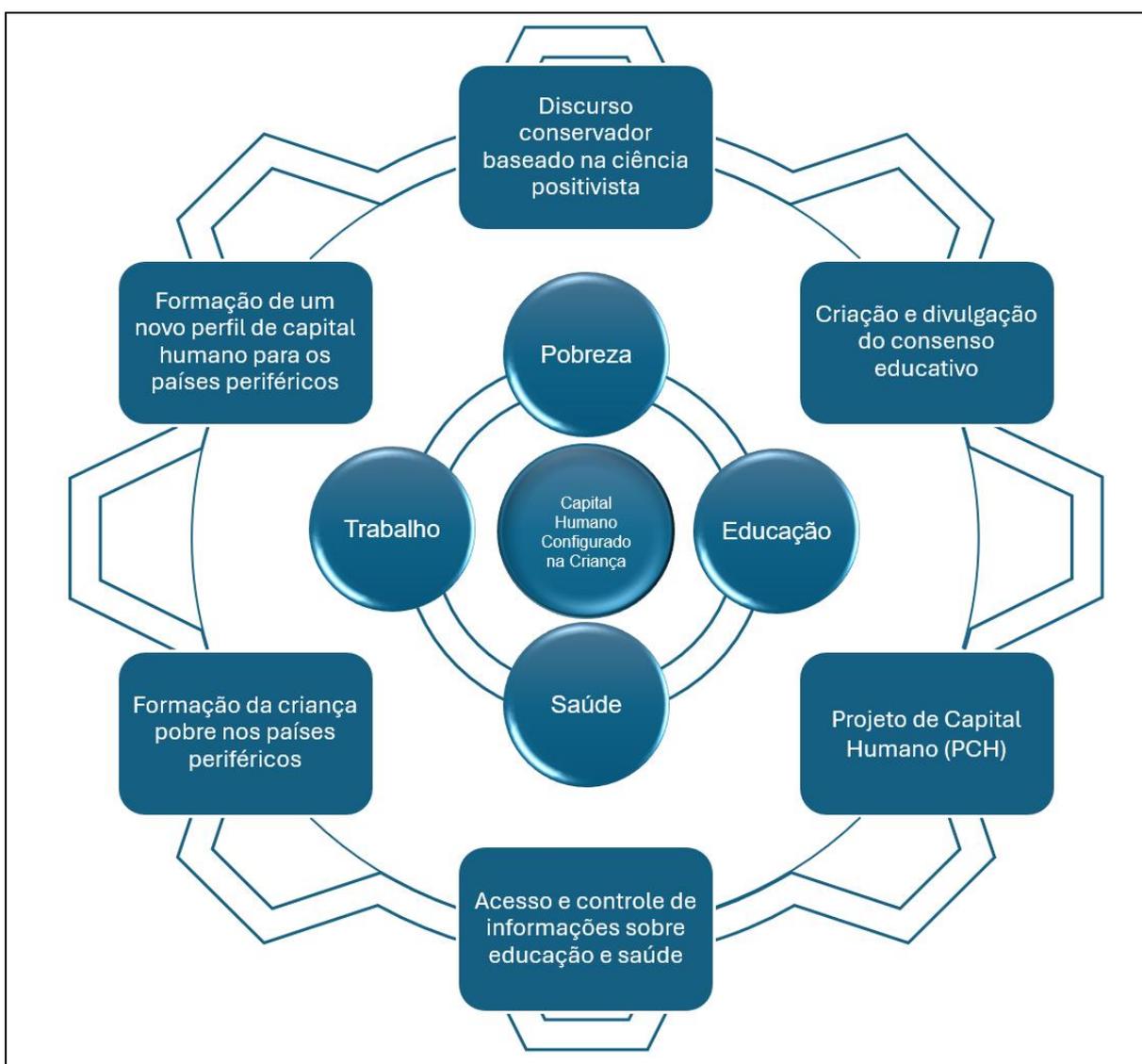
A formação do Capital Humano Configurado na Criança não considera, necessariamente, a emancipação humana. Pois, ao se manifestar como uma síntese dos interesses do capital, o Projeto de Capital Humano (PCH) está inserido em uma sociedade que o viabiliza. As possibilidades de enfrentamento a essa educação flexibilizada e que secundariza, ou até mesmo despreza, a importância e centralidade dos conhecimentos científicos, estão nos movimentos articulados em cada contexto singular, nos países ou regiões. Esse projeto de formação, que não é exclusivo do Banco Mundial, mas compartilhado com outros organismos internacionais, inviabiliza em grande medida, os processos de articulação da classe trabalhadora em favor de uma educação emancipadora.

Ao aproximarmos-nos da conclusão, apresentamos a Imagem 7, por meio da qual buscamos sistematizar nossa tese. A categoria central, o Capital Humano Configurado na Criança, emerge do nosso estudo e expressa a essência do projeto de formação do Banco Mundial para os países periféricos do capitalismo. As quatro dimensões principais, que sustentam socioeconômica e teórico-ideologicamente o Capital Humano Configurado na Criança, são: pobreza, educação, saúde e trabalho. A sustentação da estrutura central da imagem 7 se dá por meio de determinações mais amplas.

Dentre as determinações mais amplas, ressaltamos a produção de um consenso educativo, composto por um arcabouço conceitual intencionalmente bem elaborado e que é formulado por argumentos e justificativas criadas pelo pensamento conservador da realidade, desenvolvido no percurso histórico do capital, como a Teoria do Capital Humano e a ideologia do darwinismo social. A essência da formação do Capital Humano Configurado na Criança é a produção e reprodução da formação

humana, desde a infância, para formar um novo perfil de capital humano nos países periféricos, a fim de explorar essa a mão de obra em momento oportuno, na vida adulta.

Imagem 7 – Síntese das determinações do Capital Humano Configurado na Criança



Fonte: Autoria própria

Diante do exposto, reafirmamos a tese de que o projeto de formação humana, particularmente o proposto pelo Banco Mundial, que analisamos neste trabalho, expressa-se na preocupação com a educação das crianças pobres dos países periféricos do capitalismo e se materializa por meio das ações do Projeto de Capital Humano. O Projeto de Capital Humano busca investir na formação das crianças para

que cresçam e se tornem adultos produtivos e capacitados para o mercado de trabalho. Este projeto é uma síntese dos interesses do capital e demonstra como o governo, por meio dos números e a formulação do consenso educativo, torna-se eficaz para realizar o controle social, principalmente no que diz respeito à educação e a saúde.

CONCLUSÃO

Neste texto defendemos a Tese de que o atual projeto de formação de capital humano, proposto pelo Banco Mundial, expressa-se na preocupação com a educação das crianças pobres dos países periféricos do capitalismo e se materializa por meio das ações do Projeto de Capital Humano (PCH), baseado em quatro dimensões: pobreza, educação, saúde e trabalho. O Capital Humano Configurado na Criança é a categoria socioeconômica e teórico-ideológica que emerge do nosso estudo e que expressa o cerne desse projeto de formação. A essência do Capital Humano Configurado na Criança é produzir e reproduzir formação humana, na infância, contribuindo para a formação de um novo perfil de capital humano, com objetivo de explorar a mão de obra futura, nos países periféricos do capitalismo. Formar esse novo perfil de capital humano, demanda a construção de um consenso educativo, tanto no âmbito dos países, em iniciativas e práticas que são consideradas exitosas, como as reformas, quanto no âmbito individual, no interesse e na disposição do sujeito em investir na própria formação. Os fundamentos socioeconômicos e teórico-ideológicos deste consenso educativo estão no cerne do pensamento conservador, desenvolvido no percurso histórico do capital, e lançam mão de arcabouço conceitual bem elaborado que produzem justificativas ideológicas para a pobreza, para as reformas educacionais, para as políticas focalizadas em educação e saúde e para as demandas do mercado de trabalho.

Para tanto, tivemos como problema de pesquisa o questionamento: como se expressa e se materializa o atual projeto de formação de capital humano proposto pelo Banco Mundial? Como objetivo geral elencamos investigar como se expressa e se materializa o atual projeto de formação de capital humano proposto pelo Banco Mundial. O objetivo geral foi desdobrado em 4 objetivos específicos definidos da seguinte maneira: a) Identificar os fundamentos socioeconômicos e teórico-ideológicos utilizados pelo Banco Mundial para justificar a necessidade da formação do Capital Humano; b) Compreender como se constrói no campo socioeconômicos e teórico-ideológico a necessidade de formação de capital humano; c) Compreender como se constrói no campo socioeconômico e teórico-ideológico a justificativa para a existência da pobreza; d) Analisar como se expressa e se materializa o projeto de formação de capital humano proposto pelo Banco Mundial.

Os questionamentos iniciais deste estudo surgem por meio da observação do fenômeno do Projeto de Capital Humano (PCH), desenvolvido pelo Banco Mundial. Este projeto tem o objetivo formal de acompanhar a formação do capital humano da população de zero a 18 anos de idade, nos países periféricos, para que sejam adultos saudáveis, produtivos e capacitados para o mercado de trabalho. Na observação e análise desse fenômeno, a categoria que emerge com destaque é o Capital Humano Configurado na Criança, que pode ser compreendido como potencial humano de trabalho futuro, existente na população entre zero e 18 anos. Essa categoria que emerge do fenômeno observado é tomada como objeto de estudo desta Tese.

A tendência que constatamos é a de que o Banco Mundial ao focalizar na formação de capital humano e colocar ênfase na formação da criança pobre, lança mão da noção de Capital Humano Configurado na Criança, com a finalidade de educar e convencer os sujeitos de que as condições socioeconômicas são resultado das escolhas individuais que se faz desde a infância, pela família. Esse consenso educativo se estrutura em várias dimensões, sendo que priorizamos quatro, pobreza, educação, saúde e trabalho.

A pobreza, a educação, a saúde e o trabalho são as dimensões que ajudaram a pensar nas múltiplas determinações do nosso objeto, o Capital Humano Configurado na Criança, que está inserido no contexto das relações capitalistas de produção. Essas quatro dimensões não são as únicas possíveis, mas representam aspectos gerais do objeto de estudo, pois, são comuns nas orientações do Banco Mundial para todos os países que fazem parte do Projeto de Capital Humano (PCH). Essas dimensões são postas em movimento tanto no âmbito da produção de conhecimento quanto na forma de políticas implementadas pelos países, a fim de garantir a formação do futuro trabalhador.

A formação e a preservação do Capital Humano Configurado na Criança se justificam pela existência das condições de pobreza nos países periféricos. As duas principais formas de contenção da pobreza, propostas pelo Banco Mundial, são a educação e a saúde, por meio da formulação de políticas e reformas empreendidas pelos países e regiões. O objetivo final desse investimento em educação e saúde do Capital Humano Configurado na Criança é inserir esse capital humano no mercado de trabalho em momento mais oportuno, na vida adulta.

Especialmente na dimensão da pobreza, o discurso científico utilizado pelo pensamento conservador justificou por muito tempo a divisão entre superiores inferiores. As pessoas consideradas superiores, aptas e produtivas, conquistam riqueza e maior bem-estar, por outro lado, as consideradas inferiores seriam pessoas inaptas e improdutivas, que tendiam a permanecer na pobreza. Com os avanços científicos, a classe dominante realinha seus argumentos e, abandonando a ideia da hereditariedade da pobreza, inseriu a educação e a saúde no arcabouço teórico como formas de amenizar e superar essa divisão entre aptos e inaptos, que era considerada natural e permanente.

A superação individual da pobreza, por meio do aumento da produtividade do pobre, levaria ao crescimento econômico dos países. Esse ciclo de superação da pobreza, e crescimento econômico, é uma das ideias que embasam a teoria do desenvolvimentismo, que posteriormente perdeu espaço para a teoria da globalização.

Na dimensão da educação, as explicações científicas são demandadas para explicar os processos de aprendizagem, do funcionamento cerebral e da capacidade cognitiva. Para a superação ou redução da pobreza, os indivíduos precisam adquirir as habilidades e competências demandadas pelo mercado de trabalho, para que se mantenham produtivos. O controle da educação dos trabalhadores se torna essencial a tal ponto que as avaliações em larga escala, por oferecerem possibilidade não só de controle, mas também de comparação, ganham notoriedade nas políticas educacionais.

É importante chamarmos a atenção para a noção de que existe relação entre o nível de desenvolvimento de um país e o nível educacional da força de trabalho, sendo que também promoveria a saúde. Contudo, a educação em si não basta, é preciso pensá-la ao longo da vida, focalizando na aprendizagem. A aprendizagem ao longo da vida demonstra a obsolescência do trabalhador que precisa atualizar constantemente seus conhecimentos para manter-se empregado.

Na dimensão da saúde observamos a busca por garantir o mínimo necessário para manter o trabalhador vivo e, então, produtivo. Os discursos higienistas e eugenistas de contextos passados tomaram rumos ditos modernos. Assim como na educação, a saúde do trabalhador também está inserida em mecanismos de controle que, embora não tão completos como na educação, proporcionam certo controle

sobre os pobres. Controle de natalidade, déficit de crescimento, sobrevivência infantil etc., são fundamentais, tanto para manter a pobreza em níveis suportáveis, quanto para dar conta dos direitos conquistados historicamente.

Na dimensão trabalho, observamos que após a reestruturação produtiva da década de 1970, a flexibilidade exigida do trabalhador justificou a necessidade de investir em seu capital humano. Atender as demandas básicas de educação e saúde é uma forma de garantir a sobrevivência, sendo que maiores investimentos podem incrementar a qualidade dessa força de trabalho. Mão de obra qualificada para exercer trabalhos não codificáveis se torna tão importante quanto preparar a mão de obra para o desemprego e o subemprego.

Além dos aspectos gerais, o Capital Humano Configurado na Criança apresenta aspectos específicos e nessas especificidades podemos observar o perfil de capital humano demandado pela configuração do mercado de trabalho descrita pelo Banco Mundial. O capital humano que o Banco Mundial busca formar tem suas raízes na Teoria do Capital Humano, mas que se diferencia e incorpora aspectos importantes da atualidade. Exemplo disso é a demanda por um trabalhador autônomo, flexível, resiliente, proativo e que se adapte às novas formas de trabalho, os trabalhos de curto período. Essas habilidades, conforme o Banco Mundial, são adquiridas ainda na infância quando o cérebro está mais propenso a aprender as chamadas habilidades e competências socioemocionais e sociocomportamentais, e mais suscetível às influências do consenso educativo, meritocrático e burguês.

Os fundamentos socioeconômicos e teórico-ideológicos utilizados pelo Banco Mundial para justificar a formação de capital humano, são encontrados no processo contraditório de construção e manutenção do sistema capitalista. O enredo construído pelo liberalismo, e neoliberalismo, expressão ideológica do capital, possibilitou a expansão e a consolidação de ideias que foram incorporadas nas produções intelectuais do Banco Mundial e que passaram a compor o consenso educativo sobre a formação do Capital Humano Configurado na Criança.

O Banco Mundial é uma entidade financeira, fundada em 1944, que tem ganhado destaque tanto em decisões nacionais quanto internacionais devido à sua forte influência econômica e vasta produção intelectual. Exemplo disso é o abrangente banco de dados que vem sendo construído pelo Grupo Banco Mundial e parceiros, o qual congrega informações estratégicas. As informações educacionais têm ênfase no

controle do desempenho em avaliações padronizadas e em larga escala, no tempo de escolarização obrigatória e nos resultados da aprendizagem precoce; informações de saúde contam com a taxa de natalidade, sobrevivência até os cinco anos de idade, nutrição, atraso de crescimento, taxa de sobrevivência de adultos e cronograma de vacinação adequado.

Os dados estatísticos e indicadores, como os coletados por meio das avaliações em larga escala, traduzem a visão econométrica do Banco Mundial. Essa visão está relacionada a lógica dos números, que serve, em última instância, para hierarquizar e classificar países. O Banco Mundial, assim como outras instituições financeiras, governa tendo como parâmetro os números, por ser um meio eficaz de dominação e controle, em que os dados se transformam em justificativas para a intervenção de organismos internacionais.

O caminho econômico, político e ideológico que levou o Banco Mundial a se preocupar com a formação de capital humano é formado pelas relações estabelecidas nos anos de 1970, durante o processo de reestruturação produtiva e a ascensão do neoliberalismo, quando passou a enfatizar o discurso de alívio e superação da pobreza por intermédio do mérito individual e do investimento na própria educação. Ao atuar em nível global, e por representar os interesses do capital, o Banco Mundial considera a globalização como uma realidade inevitável.

No mundo globalizado, a educação desempenharia função primordial para proporcionar a aquisição de habilidades e competências básicas. Seriam estas que garantiriam a possibilidade de inserção no mercado de trabalho, e da sobrevivência em um mundo com grandes e rápidas transformações. Como resultado seria possível proporcionar o alívio dos efeitos da pobreza.

A defesa do Banco Mundial sobre a natureza mutável do trabalho, é a de que muitos tipos de empregos pouco produtivos e decodificáveis, que podem ser automatizados, passarão pela larga substituição dos trabalhadores pelas máquinas e tecnologias digitais. O futuro do trabalho, na perspectiva do Banco Mundial, aponta para uma cisão entre os trabalhos que podem e os que não podem ser automatizados. Assim, compreendemos que a essência do Capital Humano Configurado na Criança é produzir e reproduzir formação humana, na infância, com objetivo de explorar a mão de obra futura, dos países periféricos do capitalismo.

A formação desse perfil de capital humano demanda a construção de um consenso educativo. Este diz respeito à divulgação da ideia de que os países periféricos do capitalismo precisam investir para construir e preservar o Capital Humano Configurado na Criança. Essa ideia precisa ser consensual tanto entre os países, para a formulação de políticas, quanto para os sujeitos, que precisam comprometer-se em investir no próprio capital humano. O consenso educativo é posto em movimento ao transformar-se em senso comum, quando essas ideias são universalizadas e alcançam todas as camadas sociais.

Frente à necessidade de elaborar interpretações teóricas e ideológicas sobre a realidade, e fundamentar o consenso educativo, o Banco Mundial dissemina uma ampla gama de conceitos. Esses conceitos servem também para explicar a pobreza, o desemprego e a exploração no trabalho. O discurso e o vocabulário que sustentam o consenso educativo são modificados à medida que as relações sociais se transformam e sua principal função ideológica é, principalmente, mediar as contradições provenientes da exclusão estrutural dos países periféricos do capitalismo.

Os argumentos sobre a necessidade de formar capital humano são articulados no campo socioeconômico e teórico-ideológico por meio da Teoria do Capital Humano. De acordo com essa teoria, é o investimento na educação e na saúde dos trabalhadores que aumenta a produtividade, sendo a principal responsável pela melhoria no bem-estar dos sujeitos, principalmente nos países periféricos. A superação da pobreza pelos indivíduos, por meio do aumento da produtividade do pobre, se daria pela ampliação da renda individual e familiar, levando ao crescimento econômico dos países.

Desenvolvida coletivamente, tendo como principais nomes Schultz, Mincer e Becker, a Teoria do Capital Humano fornece as explicações econômicas que demonstram que o investimento educacional no componente humano potencializa a produção. O Banco Mundial incorpora essa perspectiva de que é necessário investir na educação e saúde básicas para aumentar a produtividade dos pobres. Esse investimento seria mais bem aproveitado quando direcionado para pessoas entre o nascimento e os 18 anos de idade, ou conforme o Banco Mundial se refere, as crianças.

O capitalismo, após os anos de 1970, demonstra que pode se reproduzir mesmo com altas taxas de desemprego, e a busca por um desenvolvimento econômico coletivo, passou a focar no investimento individual na educação. Os sujeitos começaram a ser tratados como proprietários de um importante capital, o capital humano, criando a ideia de que são investidores, na própria educação, empreendedores e sócios do grande capital. O aprofundamento da crise do capital, em 2008, passou a demandar um trabalhador compatível com o modelo econômico cada vez mais imerso nas tecnologias digitais e de informação.

A formação do Capital Humano Configurado na Criança expressa a demanda do capital por um novo perfil de capital humano, detentor de habilidades socioemocionais e sociocomportamentais, especialmente voltadas para o trabalho com as ferramentas digitais e automatizadas, e que ampliam a produtividade do trabalhador. Esse novo perfil de capital humano é defendido por grandes representantes do capital, como o Banco Mundial, fazendo parte do programa da indústria 4.0 que almeja realizar a 4ª Revolução Industrial. Contudo, o que se pode observar é que apesar da introdução de máquinas e tecnologias de automatização, aos países periféricos do capitalismo, compete uma gama de trabalhos que não podem, ou não convém automatizar, criando um mercado de trabalho cada vez mais flexibilizado, desregulamentado e precarizado.

Ao ser tratada como um investimento que o indivíduo faz em si mesmo, uma educação ao longo da vida reforça a ideia de empregabilidade, de flexibilidade e adaptação às mudanças no mercado de trabalho, ao subemprego e ao desemprego. A noção de empregabilidade, associada ao investimento individual em capital humano, serviu e serve para justificar o desemprego pelo sucesso ou fracasso individual na conquista por um espaço no mercado de trabalho.

O investimento em capital humano serve, portanto, para aumentar as chances de inserção no mercado de trabalho, dependendo dos esforços individuais, principalmente do investimento em educação. Essa noção está associada aos princípios liberais que disseminam a ideia de que cada indivíduo possui capacidades inatas e que devem ser aprimoradas por meio da educação.

A educação defendida pelo Banco Mundial não está focada nos conteúdos, pois esses conhecimentos são programáveis. O foco das atuais proposições aos países periféricos do capitalismo é o investimento na formação de habilidades e

competências que envolvem gestão de pessoas, adaptabilidade, flexibilidade, empatia e proatividade etc. Compreendemos que ainda que o mercado de trabalho sofra alterações profundas, o capital não consegue renunciar a totalidade do trabalho vivo nos processos de produção, mas reduz esse trabalho às funções básicas e cada vez mais precarizadas.

A pobreza representa riscos para a reprodução do capital, mantê-la sob controle é fundamental para evitar uma ebulição social. Ela não é um fenômeno exclusivo do capitalismo, mas é nesse modo de produção que recrudescer, se torna mais intensificada e se reproduz como um contraponto à produção de riqueza e a acumulação de capital. As explicações para a condição de pobreza passaram por formulações e reformulações políticas, econômicas, sociais, e religiosas etc. No âmbito do pensamento científico, já foi compreendida como fim inevitável da sociedade humana.

No âmbito socioeconômico e teórico-ideológico, a justificativa para a existência da pobreza se constrói por meio do pensamento conservador que busca na ciência as explicações que se harmonizem com as necessidades da classe dominante de cada contexto histórico. A pobreza faz parte das discussões empreendidas pelo Banco Mundial a bastante tempo e a criança pobre se torna objeto de intervenção em âmbito internacional, principalmente por meio da implementação de políticas de educação e saúde básicas, nos países periféricos do capitalismo, com a função de formar o futuro trabalhador, investindo no Capital Humano Configurado na Criança.

A preocupação econômica e científica com a sobrevivência humana tornou o terreno fértil para explicações sobre a superioridade e inferioridade de algumas pessoas sobre as outras, portanto, sobre a prioridade em preservar umas em detrimento de outras. As explicações para a existência da pobreza estão carregadas de interesses econômicos, políticos e ideológicos que se explicam e se implicam de acordo com a materialidade do momento histórico no qual são construídos. As buscas empreendidas pela economia tomaram corpo por meio das explicações científicas que foram elaboradas a partir de experimentos e da observação da natureza empreendidas por naturalistas. Não se trata de negar a ciência, mas de entender por meio de quais processos se faz e como se valida essa ciência e o conhecimento por ela produzido.

O Banco Mundial incorpora e dissimula a noção de que os seres humanos são considerados naturalmente desiguais e, com isso, aparece sob a formulação de que a luta natural pela vida em sociedade é uma luta pelo acesso (e permanência) ao mercado de trabalho, vencida pelos considerados aptos, aqueles que investem na própria educação, incrementando seu capital humano. Os indivíduos que não investem em capital humano permanecem inaptos e, portanto, na pobreza.

A superação da pobreza é um argumento que o Banco Mundial utiliza para justificar a formação do Capital Humano Configurado na Criança. O argumento é de que a formação de capital humano é, em última instância, para o bem do sujeito, para que ele possa superar a condição de pobreza. No entanto, na perspectiva do Banco Mundial, a ampliação da formação de capital humano e a redução dos índices de pobreza seriam aspectos que poderiam inserir os países no mundo globalizado, por promover o desenvolvimento econômico. Assim, o horizonte econômico utópico do desenvolvimento serve como guia para as ações dos países periféricos do capitalismo.

Sob o argumento de que o mundo do trabalho está passando por rápidas transformações, principalmente relacionadas ao desenvolvimento de novas tecnologias digitais e da informação, o Banco Mundial propõe a formação de um capital humano capacitado para acompanhar essas transformações. O Projeto de Capital Humano (PCH) tem esse objetivo, de investir na formação das crianças para que estejam saudáveis, bem nutridas e alcancem bons resultados de aprendizagem para que possam crescer e se tornar adultos saudáveis, produtivos e capacitados para o mercado de trabalho.

O Projeto de Capital Humano (PCH) inclui o monitoramento da formação do capital humano entre zero e 18 anos de idade. Possui três etapas: a) o Índice de Capital Humano (ICH); b) elaboração de um programa de verificação e medição para embasar as ações políticas; e c) auxílio aos países para elaboração de estratégias de aceleração de investimentos em capital humano. A primeira etapa, o Índice de Capital Humano (ICH), é medido por meio de três componentes: I) taxa de sobrevivência até os cinco anos de idade; II) tempo de escolarização; e III) Saúde, o qual não possui um indicador único, mas utiliza como parâmetro as informações de desenvolvimento e déficit de crescimento e a taxa de sobrevivência adulta.

As fontes para obter os dados para compor a etapa I do projeto, o Índice de Capital Humano (ICH), são variadas. Para o componente I os dados são do Grupo Interinstitucional das Nações Unidas para a Estimativa da Mortalidade Infantil (IGME); para o componente II os dados são provenientes do Instituto de Estatística da UNESCO (UIS); e para o componente III existem três fontes, a População Mundial da Divisão de População das Nações Unidas (UNPD); Projecto Global Burden of Disease (GBD) gerido pelo Institute of Health Metrics and Evaluation (IHME) e pela Organização Mundial da Saúde (OMS); e Estimativas Conjuntas de Desnutrição (JME) da UNICEF-OMS-Banco Mundial.

O Banco Mundial coleta informações de plataformas que compilam dados internacionais, ou seja, que além de fornecerem um volume maior de dados dão a possibilidade de desenvolver mecanismos de unificação e controle dessas informações. Dados educacionais, por exemplo, são mais acessíveis devido a padronização estabelecida internacionalmente pelas avaliações em larga escala, como o PISA. Por outro lado, para a saúde, não existe um sistema padronizado, fazendo com que os dados estejam dispersos em vários repositórios que coletam e armazenam essas informações de forma particular.

A forma que o Banco Mundial utiliza para embasar as ações políticas, na etapa II, é por meio das evidências empíricas, ou seja, reformas propostas pelo Banco Mundial e que foram implementadas pelos países gerando bons resultados. Essas evidências empíricas, que são consideradas exitosas, são tratadas nos documentos como exemplos bem-sucedidos.

Essas experiências exitosas estão relacionadas ao alívio da pobreza, à educação, à saúde, ao investimento em tecnologias digitais, transferência de renda, mas principalmente em ações focalizadas nos grupos vulneráveis, como gestante e crianças pobres nos países periféricos do capitalismo. O desafio é alcançar a consolidação de programas que avaliem os países em larga escala, não apenas em educação, mas também em saúde.

Para auxiliar os países na elaboração de estratégias de aceleração de investimentos em capital humano, o Banco Mundial fornece assessoria técnica, produz relatórios e estudos de caso, e fornece apoio financeiro. O Programa Guarda-chuva de Capital Humano - *The Human Capital Umbrella Program*, lançado em 2019, recebeu o apoio do Governo do Canadá e da Fundação Bill & Melinda Gates, e tem

esse objetivo de auxiliar os países na elaboração de estratégias e iniciativas que aceleram a formação de capital humano. A Fundação Bill & Melinda Gates, em 2019, fez uma contribuição de US\$ 7,1 milhões para o Projeto de Capital Humano (PCH). A atuação dessa fundação nos países que contraem financiamento está relatada nos relatórios anuais do Programa Guarda-chuva de Capital Humano.

Para o Banco Mundial, o mundo do trabalho se apresenta desafiador. Para que a criança atinja seu potencial máximo de produção na vida adulta, e consiga um emprego, é importante que receba estímulos precocemente. Os investimentos mais apoiados pelo Banco Mundial são os que envolvem educação e saúde das mães, articulados com a nutrição, estímulos precoces e oportunidades de aprendizagem, segurança e proteção contra o estresse das crianças.

O Projeto de Capital Humano (PCH) é uma síntese dos interesses do capital e está inserido em um projeto de sociedade que o viabiliza. O discurso do Banco Mundial sobre a necessidade de formar capital humano se intensifica por meio do PCH que serve como aparato ideológico para justificar a existência de países pobres, pela existência de uma grande população em situação de pobreza. Por consequência, a pobreza existe pelo baixo investimento em educação e na formação de capital humano.

Compreendemos que o Projeto de Capital Humano (PCH) manifesta e materializa a “agenda das agendas” estabelecida pelo capital, conforme sua necessidade de reconfiguração, para administrar suas contradições. Esta agenda define projetos e objetivos focalizados, mas que tencionam a manutenção do sistema do capital. Os ODM, ODS, e outras agendas “menores” se traduzem como cartas de intenção com objetivos sempre postergados para um futuro que é incerto, mas respondem a uma agenda que incorpora ao mesmo tempo a sustentação do planeta e da sociedade humana a fim de garantir a sua exploração, a exploração de todos os recursos.

O Banco Mundial não abandona a ênfase em políticas focalizadas. Nesse sentido, ao que tudo indica, o Projeto de Capital Humano (PCH) visa administrar e controlar os resultados dos países em relação a formação do trabalhador, ainda criança, entre zero e 18 anos de idade, dos países periféricos. Sustentado por um discurso humanitário, o Banco Mundial reconhece os sujeitos que são empurrados para as margens sociais, as crianças que não sobrevivem ou que não alcançam as

expectativas educacionais, por exemplo. Todavia, ressalta que a responsabilidade de resolver estes problemas são incumbência do próprio país, que conforme o Banco Mundial, não aplica políticas adequadas e precisa seguir as diretrizes e reformas indicadas.

Se considerarmos o Índice de Capital Humano (ICH), a primeira etapa do Projeto de Capital Humano (PCH), as informações educacionais são as que se encontram em maior nível de controle, principalmente pelo desenvolvimento das estratégias adotadas por organismos internacionais para o monitoramento dos países. A ênfase no sistema de avaliação em larga escala significa que todas as crianças que estão na escola passam pelo crivo de um mesmo instrumento de medição. Na saúde, permanece alta as taxas de subnotificação, dificultando o controle do Banco Mundial sobre a efetividade das políticas implementadas pelos países periféricos.

As garantias do Banco Mundial sobre os retornos dos investimentos financeiros e na produção intelectual para os países periféricos do capitalismo, podem estar relacionadas à capacidade do Banco Mundial de possuir os instrumentos necessários para vislumbrar o perfil de capital humano demandado a longo prazo. A exemplo, a noção de aprendizagem ao longo da vida, que demonstra o sentido da obsolescência da mão de obra, que precisa estar em constante formação. Com esse vislumbre, o Banco Mundial sustenta que as bases das habilidades são construídas no Capital Humano Configurado na Criança.

A análise sobre o Capital Humano Configurado na Criança tem como referência as questões econômicas de um contexto de crescente pobreza e de desemprego estrutural, de profundas mudanças nas relações de trabalho, especialmente geradas pelos avanços tecnológicos e pelo recrudescimento da exploração capitalista. Em outros momentos na história, a criança foi entregue diretamente ao mercado de trabalho. Com as mudanças ocorridas, principalmente no mercado de trabalho e no avanço dos estudos científicos, o capital passou a ver na criança uma reserva de capital humano a ser explorada no momento mais oportuno, quando atinge seu potencial máximo como força de trabalho, na vida adulta.

O Capital Humano Configurado na Criança está arraigado no pensamento conservador e responde à promessa de alívio da pobreza, por meio do investimento em educação e saúde básicas da criança. Este é o capital humano em potencial, que por estar configurado nos primeiros anos de formação do indivíduo se encontra

disponível para ser expandido e explorado. Enquanto existem diferentes dificuldades para ampliar o capital humano no adulto, o Capital Humano Configurado na Criança é de acesso facilitado, por meio das escolas, e é mais valioso pela vantagem que apresenta em ser maleável, flexível e adaptável.

Diante do trabalho desenvolvido, concluímos que o consenso educativo corresponde à noção de que nos países periféricos do capitalismo é necessário, e urgente, investir e preservar o Capital Humano Configurado na Criança. O consenso educativo é constituído por um arcabouço conceitual bem elaborado, composto por argumentos e justificativas criadas pelo pensamento conservador da realidade, desenvolvido no percurso histórico do capital, a exemplo da Teoria do Capital Humano e a ideologia do darwinismo social. Ele é disseminado pelos representantes do capital, como os organismos internacionais, por meio de uma extensa produção documental.

Concluimos também que o Capital Humano Configurado na Criança é o conjunto de habilidades e competências socioemocionais e sociocomportamentais que as crianças adquirem por meio da educação e são potencializadas pela saúde. Na perspectiva do consenso educativo, o investimento no Capital Humano Configurado na Criança tem grande potencial de retorno econômico futuro, pois auxilia na capacidade de adaptação ao mercado de trabalho.

O Capital Humano Configurado na Criança é uma demanda criada pelo capital na sua atual fase de desenvolvimento, que se transforma em produto, aprimorado pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial, e oferecido aos países periféricos do capitalismo. O Banco Mundial dissemina essa ideia, com a finalidade de materializá-la nos países periféricos do capitalismo, na forma de mão de obra futura.

Destacamos que os sujeitos não são, simplesmente, produtos sociais, mas agentes históricos. Na sociedade capitalista, a educação está permeada pelas contradições sociais, é produto humano e incorpora o caráter dialético da estrutura social, expondo e dissimulando suas contradições. Por isso, ressaltamos que a necessidade da luta por escola pública, gratuita, laica e de qualidade social é imprescindível para o processo de emancipação humana e as mudanças legais e o aprimoramento normativo são importantes na defesa da educação como direito de todos e dever do Estado.

Destacamos, ainda, que a educação, por se tratar de um campo permeado pelas contradições sociais, não é definitiva e imutável. As lutas sociais por uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade social é imprescindível para conquistar uma educação que priorize o processo de emancipação humana. As mudanças legais e o aprimoramento normativo são importantes na defesa da educação como direito de todos e dever do Estado. As intervenções internacionais não são meras imposições, mas também dependem da disponibilidade interna dos países para a implementação das ideias, portanto, existem campos de possibilidades, ainda que pontuais, e de enfrentamento.

Esperamos que os estudos desenvolvidos nesta Tese sejam o ponto de partida para outras investigações, que haja o interesse por parte de outros pesquisadores em monitorar e discutir sobre o desenvolvimento do Projeto de Capital Humano (PCH). Esse acompanhamento se torna importante principalmente se compreendemos a existência de uma agenda do capital para a formação da criança nos países periféricos do capitalismo. O Projeto de Capital Humano (PCH) se encontra nos primeiros anos de desenvolvimento e, ao que tudo indica, continuará se expandindo para mais países.

O acompanhamento de pesquisadores da área da Educação também é importante para ampliar as discussões propostas nesta Tese. Uma ampliação possível é a identificação das forças nacionais que se articulam às forças internacionais para a formação do Capital Humano Configurado na Criança. Outras possibilidades de pesquisas podem envolver a análise das políticas de avaliação e políticas curriculares, observando a tendência de padronização para a formação das crianças nos países periféricos do capitalismo, dentre eles, o Brasil, pois ao padronizar a formação das crianças se facilita a elaboração de mecanismos de controle.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Terezinha dos Anjos. **As condicionalidades do Banco Interamericano de Desenvolvimento e as políticas de educação profissional no Brasil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, 2019.

AGUILAR FILHO, Sidney. **Educação, autoritarismo e eugenia**: exploração do trabalho e violência à infância desamparada no Brasil (1930-1945). 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2011.

AIRES, Regina Wundrack do Amaral; KEMPNER-MOREIRA, Fernanda; FREIRE, Patricia de Sá. Indústria 4.0: desafios e tendências para a gestão do conhecimento. *In: SEMINÁRIO UNIVERSIDADES CORPORATIVAS E ESCOLAS DE GOVERNO*, 1., 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis. 2017. Disponível em: <https://anais.suceg.ufsc.br/index.php/suceg/article/view/49>. Acesso em: 05 maio 2024.

ALBA, Rogeria Pereira. **Mercantilização da educação no Brasil**: da proposta do Banco Mundial à incorporação nos planos nacionais de educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, 2019.

ALVES, Paula Trajano de Araújo; SILVA, Solonildo Almeida; JUCÁ, Sandro César Silveira. A crise estrutural do capital e seus efeitos nas políticas educacionais no Brasil pós-pandemia. **Espaço e Economia**, [S. l.], n. 26, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.24609>. Acesso em: 25 jun. 2024.

AMARAL, Marisa Silva; CARCANHOLO, Marcelo Dias. A superexploração do trabalho em economias periféricas dependentes. **Revista Katálysis**, [S. l.], v. 12 n. 2 p. 216-225, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802009000200011>. Acesso em: 25 jun. 2024.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo *In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.)*. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANDRADE, Daniel Pereira. Neoliberalismo: Crise econômica, crise de representatividade democrática e reforço de governamentalidade. **Novos Estudos**, [S. l.], v. 38, n. 01, p. 109-135, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.25091/S01013300201900010006>. Acesso em: 25 jun. 2024.

ANTUNES, Ricardo. Crise do capitalismo e regressão social para a classe trabalhadora. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 22, p. e13840, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/rbept.2022.13840>. Acesso em: 25 jun. 2024.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed., [10. reimpr. Revisada e ampliada]. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da Indústria 4.0. *In*: NOGUEIRA, Arnaldo Mazzei; ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020, p. 11 – 23.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, [S. l.], vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200003>. Acesso em: 23 jun. 2024.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

ARRUDA, Marcos. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? *In*: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 41-73.

BANCO MUNDIAL. **Cómo desarrollan Capital Humano los países**: Coordinación entre los distintos sectores del Gobierno. Washington DC, 2019d. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/431231555601231785/pdf/Human-Capital-Project-How-Countries-Nurture-Human-Capital-Coordination-Across-Government.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BANCO MUNDIAL. **Cómo desarrollan Capital Humano los países**: Esfuerzos sostenidos a través de los distintos ciclos políticos. Washington DC, 2019c. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/486911555599720231/pdf/Human-Capital-Project-How-Countries-Nurture-Human-Capital-Sustained-Efforts-Across-Political-Cycles.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BANCO MUNDIAL. **Cómo desarrollan Capital Humano los países**: Implementación de un enfoque que abarca a todo el Gobierno. Washington DC, 2019f. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/235591555608584085/pdf/Human-Capital-Project-How-Countries-Nurture-Human-Capital-Implement-a-Whole-of-Government-Approach.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BANCO MUNDIAL. **Cómo desarrollan Capital Humano los países**: Políticas y programas que utilizan y amplían la evidencia empírica. Washington DC, 2019e. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/794481555604577817/Human-Capital-Project-How-Countries-Nurture-Human-Capital-Policies-and-Programs-that-Use-and-Expand-the-Evidence-Base>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BANCO MUNDIAL. **Informe nº 561** - Política sobre el sector educación. Washington, D.C., 1974.

BANCO MUNDIAL. **Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación: panorama general.** Washington DC, 2018. Disponível em: http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/docs-interes/2019/Informe-sobre-el_Desarrollo-Mundial-2018.pdf. Acesso em: 25 jul. 2022.

BANCO MUNDIAL. **Informe sobre el Desarrollo Mundial 2019: La naturaleza cambiante del trabajo.** Washington DC, 2019. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/767331554985479543/pdf/Main-Report.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BANCO MUNDIAL. **Investir em capital humano para uma recuperação resiliente: o papel das finanças públicas.** Washington DC, 2021b. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/7d2c5061-404e-5dff-87a1-6a651cdd6e51/content#:~:text=Dando%20prioridade%20aos%20investimentos%20em,aumento%20da%20produtividade%20e%20crescimento>. Acesso em: 14 dez. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Página inicial.** 2022. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/home>. Acesso em: 20 de jul. 2022.

BANCO MUNDIAL. **Pobreza, Desigualdad y Formación del Capital Humano en América Latina, 1950-2025.** Washington, D.C., 1996. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/195801468224406056/Pobreza-desigualdad-y-formacion-del-capital-humano-en-America-Latina-1950-2025>. Acesso em: 14 dez. 2023

BANCO MUNDIAL. **Proteger as pessoas e as economias: respostas políticas integradas à COVID-19.** Washington DC, 2020c. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/635211594792548675/pdf/Protecting-People-and-Economies-Integrated-Policy-Responses-to-COVID-19.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2023

BANCO MUNDIAL. **Proyecto de capital humano informe de situación del primer año.** Washington DC, 2019g. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/897641571148763294/pdf/Human-Capital-Project-First-Year-Annual-Progress-Report.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BANCO MUNDIAL. **Proyecto de capital humano informe de situación del segundo año.** Washington DC, 2020b. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/630511611207110812/pdf/Human-Capital-Project-Year-2-Progress-Report.pdf?deliveryName=DM92424>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BANCO MUNDIAL. **Proyecto de capital humano informe de situación del tercer año.** Washington DC, 2021a. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/578861646636142118/pdf/Human-Capital-Project-Year-3-Progress-Report.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BANCO MUNDIAL. **Proyecto de capital humano**. Washington DC, 2019b. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/27db0647-6654-52ce-93d3-b7354464b06d>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BANCO MUNDIAL. **Reducción de la pobreza y crecimiento: Círculos virtuosos y círculos viciosos**. Washington, D.C., 2006. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/993841468266110841/Poverty-reduction-and-growth-virtuous-and-vicious-circles>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BARBOSA, Fabrício Teixeira. **Crise de 2007/2008 e Banco Mundial: os ajustes estruturais e suas relações com a contrarreforma do Ensino Médio**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

BARBOSA, Rita de Cassia Ribeiro. **Liberalismo e reforma educacional: os parâmetros curriculares nacionais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

BASTOS, Daniel Schneider. O direito à subsistência em xeque: um olhar sobre a lei dos pobres e o ato de emenda de 1834. **História econômica & história de empresas**, [S. l.], v. 21 n. 1, p. 135-173. 2018. Disponível: <https://doi.org/10.29182/hehe.v21i1.546>. Acesso em: 05 nov. 2022.

BATISTA, Paulo Nogueira. O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. Programa Educativo Dívida Externa - PEDEX, **Caderno Dívida Externa**, [S. l.], n. 6, 2. ed., nov. 1994. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Consenso%20de%20Washington.pdf> Acesso em: 25 jul. 2022.

BECKER, Gary S. Nobel Lecture: The Economic Way of Looking at Behavior. **Journal of Political Economy**, Chicago, v. 101, n. 3, p. 385-409, 1993. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2138769>. Acesso em: 23 nov. 2023.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. Volume 2, 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BERGO, Antonio Carlos. **Darwinismo Social e educação no Brasil**. 1993. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1993.

BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo social, eugenia e racismo “científico”: sua repercussão na sociedade e na educação brasileiras. **Educar**, [S. l.], n. 12, p. 153-165, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.166>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BUENO, Vivian Cristina. **O Banco Mundial e as Orientações para a Educação Infantil No Brasil (2011-2019)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, 2020.

BUSS, Paulo Marchiori. Promoção da saúde e qualidade de vida. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 5, n. 1, p.163-177, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232000000100014>. Acesso em: 05 out. 2024.

BUSS, Paulo Marchiori; HARTZ, Zulmira Maria de Araújo; PINTO, Luiz Felipe; ROCHA, Cristianne Maria Famer. Promoção da saúde e qualidade de vida: uma perspectiva histórica ao longo dos últimos 40 anos (1980-2020). **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 25, n. 12, p. 4723-4735, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320202512.15902020>. Acesso em: 05 out. 2024.

CAMARGO, Keren Paula da Silva. **Dívida Pública, Banco Mundial e Políticas Sociais: O Financiamento Externo da Política Educacional no Paraná (2011- 2017)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, 2018.

CAMPOS, Rosânia. A educação das crianças pequenas como estratégia para a contenção da pobreza: análise de iniciativas dos organismos internacionais em curso na América Latina. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 29-39, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89415700004> Acesso em: 25 jul. 2022.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Dialética do desenvolvimento periférico: dependência, superexploração da força de trabalho e política econômica. **Revista de Economia Contemporânea**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 247-272, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-98482008000200003>. Acesso em: 24 jun. 2024.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. O atual resgate crítico da teoria marxista da dependência. **Trabalho, Educação e Saúde**, [S. l.], v. 11 n. 1, p. 191-205, 2013. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462013000100011>. Acesso em: 24 jun. 2024.

CARDOSO, José Luís. Darwin e o evolucionismo na ciência econômica. *In: Memórias da academia das ciencias de Lisboa*. Tomo XL – Volume 1. 2019. p. 135-151.

CARMO, Vivane Arruda do; BIZZO, Nélio; MARTINS, Lilian Al-Chueyr Pereira. Alfred Russel Wallace e o princípio de seleção natural. **Filosofia e História da Biologia**, [S. l.], v. 4, p. 209-233, 2009. Disponível em: <https://www.abfhib.org/FHB/FHB-04/FHB-v04-07-Viviane-Carmo-et-al.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2024.

CARULA, Karoline. O darwinismo nas Conferências Populares da Glória. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 28, n 56, p. 349-370, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882008000200004>. Acesso em: 25 jul. 2022.

CECHIN, Alcília; MONTROYA, Marco Antonio. Origem, causas e impactos da crise financeira de 2008. **Teoria e Evidência Econômica**, [S. l.], v. 23, n. 48, p. 150-171, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rtee.v23i48.7363>. Acesso em: 25 jun. 2024.

CONTERNO, Solange de Fátima Reis. O banco mundial e a atualização da retórica da satisfação das necessidades humanas básicas expressas nas áreas de educação e saúde nos anos de 1990. *In: FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; ZANARDINI,*

Isaura Monica Souza; DEITOS, Roberto Antonio (org.). **Educação, políticas sociais e Estado no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2008. p. 205-234.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? *In*: WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. Tradução de Mônica Corullón. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 75-123.

COSSETIN, Márcia. **As políticas educacionais no Brasil e o Movimento Todos pela Educação**: parcerias público-privadas e as intencionalidades para a educação infantil. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

COSTA, Ricardo Peres da. Gilberto Freyre e a infância no Brasil patriarcal. **Revista Angelus Novus**, São Paulo, n. 10, p. 41-60, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/ran.v0i10.123940>. Acesso em: 25 jun. 2024.

CUNHA, Luís Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1986.

DARWIN, Charles. **A origem das espécies**. Trad. Carlos Duarte e Anna Duarte. 1. ed. São Paulo: Martin Claret, 2014.

DECKER, Aline; EVANGELISTA, Olinda. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. **Roteiro**, [S. l.], v. 44, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v44i3.23206>. Acesso em: 20 jul. 2022.

DEITOS, Roberto Antonio. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 209-218, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v32i2.11869>. Acesso em: 07 out. 2024.

DELORS, Jacques. (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1999.

DORIGON, Nelci Gonçalves. **Educação e trabalho**: a convocação das *workhouses*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2006.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 4, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 25 jul. 2022.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é Política Social**. 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense S.A, 1991.

FERNANDES, Maria Nilvane; COSTA, Ricardo Peres da. A Declaração dos Direitos da Criança de 1924, a Liga das Nações, o modelo tutelar e o movimento *Save the children*: o nascimento do menorismo. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 287-313, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/rbhcs.v13i25.11887>. Acesso em: 25 jun. 2024.

FERNANDES, Maria Nilvane; COSTA, Ricardo Peres da; LARA, Angela Mara de Barros; CABRITO, Belmiro Gil. A imigração forçada de crianças: da colonização da América portuguesa no século XVI ao Estado de bem-estar social menorista do século XX. **Tempo**, [S. l.], v. 28 n. 3, p. 118–137, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/TEM-1980-542X2022v280306>. Acesso em: 25 jun. 2024.

FERREIRA, Gesilaine Mucio; MOREIRA, Jani Alves da Silva; VOLSI, Maria Eunice França. A educação especial e inclusiva nos documentos do Banco Mundial e da UNESCO pós-crise mundial de 2008: orientações políticas para o Brasil. **Série-Estududos**, [S. l.], v. 28, n. 62, p. 257-281, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/serieestudos.v28i62.1760>. Acesso em: 25 jun. 2024.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **Desenvolvimento, Globalização e Políticas Sociais**: um exame das determinações contextuais dos projetos de reforma da educação e saúde brasileiras da última década. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

FIORI, José Luís. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jun. 1998a. p. 37-69. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000100004>. Acesso em: 25 jul. 2022.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. *In*: OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela (org.). **Política educacional: impasses e alternativas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998b. p. 85-121.

FONTGALLAND, Isabel Lausanne; LIMA, Douglas Pessoa. **Teoria do capital humano**: fatos e realidades sobre a educação no novo milênio. Campina Grande: Editora Amplla, 2022.

FORNARI, Márcia. **A política de financiamento do banco mundial para a reforma do ensino médio no governo Temer**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, 2020.

FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo, n. 9, p. 123-132, 1969. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1127>. Acesso em: 20 jun. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FUTUYMA, Douglas. **Biologia Evolutiva**. 3. ed. Ribeirão Preto: Funpec Editora, 2009.

GABRIELY, Melissa; SANTOS, Charles Morphy. Em direção a uma síntese estendida da Teoria Evolutiva: estado da arte e perspectivas futuras. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, Itapetininga, v. 6, n.5, p. 60-76, 2019.

GALVÊAS, Ernane. **Os economistas: Thomas Robert Malthus**. Editora Nova Cultura: São Paulo, 1996.

GENNARI, Adilson Marques. Duas teorias da população no pensamento clássico: Karl Marx e Thomas Malthus. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX ENGELS*, 6., 2009, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2009.

GENTILI, Pablo. O Consenso de Washington e a crise da educação na América Latina. *In: GENTILI, Pablo. A falsificação do Consenso: Simulacro e imposições na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 13-39.

GODOI, Wellington da Silva. **A lei 13.415/2017 do Ensino Médio e sua relação com as orientações e recomendações do Banco Mundial para o Ensino Médio**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, 2022.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti. **A ideologia do capital humano nas proposições para as políticas curriculares oficiais brasileiras do ensino fundamental e ensino médio (1990 – 2018)**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, 2023.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti. **Os intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, 2020.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; CRUZ, Thiago Fiuza de Sousa; MINODA, Dalva de Souza; SOUZA, Natália Trindade de. Aplicação dos pilares da indústria 4.0 na educação. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, v. 16, n. 47, p. 63 - 74, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47385/cadunifoa.v16.n47.3727>. Acesso em: 05 maio 2024.

GUERRA, Dhyovana. **Contenção e liberação na política educacional brasileira: tendências predominantes na política de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (2006 –2016)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, 2020.

GUERRA, Dhyovana; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **A ampliação da Educação Infantil: a problemática da obrigatoriedade no Ensino Fundamental e na Pré-Escola e as possíveis relações entre a Lei Nº 11.274/2006 e a Lei Nº**

12.796/2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, 2017.

GUERRA, Dhyovana; GONÇALVES, Amanda Melchiotti; SANDRI, Simone; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Os argumentos do Banco Mundial sobre a crise de aprendizagem. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/591-611>. Acesso em: 29 maio 2023.

HAYEK, Friedrich. **O caminho da servidão**. 6. ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HECKMAN, James J. Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. **Science**, v. 312, n. 5782, p. 1900-1902, 2006. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16809525/>. Acesso em: 05 dez. 2023.

HOBBSAWM, Eric J. **A era do capital**. 3. ed. Argo: versão digitalizada, 1982

IJJIMA, Mayara Haruka Watanabe. **A influência do Banco Mundial no Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, 2021.

KLEIN, Ligia Regina. Cadê a criança do áries que estava aqui? A fábrica comeu... *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., 2012, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: UFPB, 2012. Disponível em: <https://document.onl/documents/cade-a-crianca-do-aries-que-estava-aqui-a-fabrica-comeu.html?page=1>. Acesso em: 25 jul. 2022

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAWCZYK, Nora. EUA – Brasil: uma cooperação deletéria na educação - da cartilha neoliberal ao fundamentalismo religioso. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 14, n. 54. p. 1-26. 2020. Disponível em: <http://10.5380/jpe.v14i0.77573>. Acesso em: 29 jun. 2024.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED – ANPED SUL. 11., 2016. Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educa%C3%A7ao-e-Trabalho.pdf> Acesso em: 25 jul. 2022.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2024

LEIBOWITZ, A. Arleen. Home Investments in Children. *In*: SCHULTZ, Theodore W. (edit.). **Economics of the Family: Marriage, Children and Human Capital**. Chicago, Chicago University Press for the N.B.E.R., 1974, p. 432-452.

LEIBOWITZ, A. Arleen. In-Home Training and the Production of Children's Human Capital. **Review of Economics of the Household**, Springer, v.1, n.4, p. 305-317, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1023/b:reho.0000004791.30664.ef>. Acesso em: 05 dez. 2023.

LIMA, Fernanda Hubner de. **Avaliação em Larga Escala para a Educação Infantil: do Baby PISA ao Novo SAEB**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, 2023.

MACIEL, Roseli Tristão; PINHEIRO, Veralúcia. Doenças, Lutas Sociais, Medicina Tradicional e a Caça às Bruxas. **História Debates e Tendências**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 29-43, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/hdtv.21n.1.12116>. Acesso em: 20 out. 2022.

MALTHUS, Thomas Robert. Ensaio Sobre a População. Trad. Antonio Alves Cury. *In*: GALVÊAS, Ernane (org.). **Os economistas: Thomas Robert Malthus**. Editora Nova Cultura: São Paulo, 1996. p. 233-378.

MARQUEZ, Christine Garrido. **As políticas multissetoriais e integradas do Banco Mundial no Brasil: a infância como capital humano do futuro**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

MARQUEZ, Christine Garrido. **O Banco Mundial e a Educação Infantil no Brasil**. Goiânia: UFG, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

MARSHALL, G. P. Reviewed Work(s): Economics of the Family: Marriage, Children and Human Capital. by T. W. Schultz. **Journal of the Royal Statistical Society**, [S. l.], v. 140, n. 1, p. 106-108, 1977. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2344534>. Acesso em: 01 dez. 2023.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1697-1710, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.unesp.v13.n4.out/dez.2018.10265>. Acesso em: 20 jun 2024.

MASSON, Gisele. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais: contribuições do materialismo histórico-dialético. *In*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia da (orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 201-225.

MATTEI, Tatiane Salette. **A influência do estoque de capital humano sobre a produtividade individual: uma análise para as capitais Brasileiras.** 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Francisco Beltrão, 2018.

MEDEIROS, Verenice Mioranza de. **O liberalismo e as proposições de John Dewey para a educação elementar.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, 2013.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, [S. l.], v. 25, n. 1, 83-104, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630>. Acesso em: 25 jul. 2022.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZAROS, István. **O poder da ideologia.** Tradução de Paulo Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZAROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** tradução Paulo Cezar Castanheira; Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MONTEIRO, Waleska de Fátima. A metodologia neoclássica da teoria do capital humano: Uma análise sobre Theodore Schultz e Gary Becker. **Revista de Economia do Centro-Oeste**, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 40-56, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/reoeste/article/view/41412>. Acesso em: 13 out. 2023.

MORAES, Marcos de Oliveira; COSTA NETO, Pedro Luiz de Oliveira; SANTOS, Osmildo Sobral dos; CARDOSO JÚNIOR, Ataíde Pereira; SACOMANO, José Benedito. A evolução da qualidade na indústria 4.0. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, e3929108634, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i10.8634>. Acesso em: 05 maio 2024.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Ângela Mara de Barros. **Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990 – 2001).** Maringá: EDUEM, 2012.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas para Educação Infantil e a Agenda E2030 no Brasil. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 28, n. 54, p. 77-96, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2019.v28.n54.p77-96>. Acesso em: 25 jul. 2022.

MOURA, Lívia Romero de; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. A crise estrutural do capital e as estratégias neoliberais na educação básica pública brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 23, p. 1- 20, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v23i00.8666148>. Acesso em: 23 jun. 2024.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira.** Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em:

https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoidentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 29 jun. 2024.

NETTO, José Paulo. Desigualdade, pobreza e Serviço Social. **Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, [S. l.], n. 19, p. 135-170, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/190>. Acesso em: 08 jun. 2024.

NOGUEIRA, Juliana Maria Teixeira. **As implicações das concepções de qualidade e avaliação na Agenda 2030 da UNESCO e da OCDE: intervenção e consentimento na Base Nacional Comum Curricular**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, 2024.

OLIVEIRA, Thainá Aparecida Ramos de; SOUZA, Wellington Oliveira de. Paulo Freire e a educação Humanizadora. **Revista Panorâmica**, [S. l.], v. 3, p. 35-49, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1407>. Acesso em 24 jun. 2024.

OLIVEIRA, Janete. **Accountability nas Políticas Educacionais a partir dos anos de 1990: controle e regulação da educação no contexto do Estado Avaliador**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, 2023.

OLIVEIRA, Salete Magda. A moral reformadora e a prisão de mentalidades: adolescentes sob o discurso penalizador. **Perspectiva**, São Paulo, v. 13 n. 4, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88391999000400008>. Acesso em: 25 jul. 2022.

PENA, Sérgio. D. J. Razões para banir o conceito de raça da medicina brasileira. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, v. 12, n. 1, p. 321-46, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702005000200006>. Acesso em: 29 jun. 2024.

PENN, Helen. Primeira Infância: a visão do Banco Mundial. Tradução Fúlvia Rosemberg. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], n. 115, p. 7-24, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100001>. Acesso em: 25 jul. 2022.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Banco Mundial: dos bastidores aos 50 anos de Bretton Woods (1942-1994). **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 29, p. 527-564, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-101X015029006>. Acesso em: 25 jun. 2024.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Dimensões da história do Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro. **Cadernos de Saúde Pública**, [S. l.], v. 34, n. 2, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00000118>. Acesso em: 25 jun. 2024.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2009.

PETRAS, James. Os fundamentos do neoliberalismo. *In*: OURIQUES, Nildo Domingos e RAMPINELLI, Waldir José. **No fio da navalha: crítica das reformas neoliberais de FHC**. São Paulo: Xamã, 1997, p. 15-38.

PIETRONI, Rachel Galeno de Souza Oliveira Salton. **Trabalho e juventude no Brasil: formação para o (des)emprego no contexto da pandemia de Covid-19**. 2022. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, 2022.

POPKEWITZ, Thomas; LINDBLAD, Sverker. A fundamentação estatística, o governo da educação e a inclusão e exclusão sociais. **Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 3, n. 136, p. 727-754, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016165508>. Acesso em: 10 out. 2024.

QUINTEIRO, Jucirema. Educação, infância e escola: a civilização da criança. **Perspectiva**, [S. l.], v. 37, n. 3 p. 728-747, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e54108>. Acesso em: 14 jun. 2024.

RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **Histórias das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 7. ed. 2015, p. 376-406.

RODRIGUES, Leticia Francischini; JESUS, Rodrigo Aguiar de; SCHÜTZER, Klaus. Industrie 4.0: Uma Revisão da Literatura. **Revista de Ciência & Tecnologia**, v. 19, n. 38, p. 33-45, 2016.

RODRIGUES, Marilda Merênci. **Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008.

ROSEMBERG, Flúvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], n. 115, p. 25-63, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100002>. Acesso em: 01 jun. 2024.

SAUL, Renato P. As raízes renegadas da teoria do capital humano. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. 230-273, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222004000200009>. Acesso em: 25 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Educação, práxis e emancipação humana. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 5-20, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2526-1843.2017.v2n2.p5-20>. Acesso em: 19 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Educação, práxis e emancipação humana. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, [S. l.], n. 2, p. 1-16, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2526-1843.2017.v2n2.p5-20>. Acesso em: 25 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

SCHNEIDER, Eduarda Maria. **O estudo do movimento eugênico e a compreensão das relações entre ciência e ideologia por professores em**

formação continuada. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

SCHULTZ, Theodore W. (edit.) **Economics of the Family: Marriage, Children and Human Capital.** Chicago: Chicago University Press for the N.B.E.R., 1974.

SCHULTZ, Theodore W. Capital Formation by Education. **Journal of Political Economy**, Chicago, v. 68, n. 6, p. 571-583, 1960. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/258393>. Acesso em: 22 nov. 2023.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano: Investimentos em educação e pesquisa.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973a.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973b.

SCHULTZ, Theodore W. The Value of Children: An Economic Perspective. **Journal of Political Economy**, Chicago, v. 81, n. 2. p. S2-S13, 1973c. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/epdf/10.1086/260151>. Acesso em: 13 out. 2023.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Política social: de sua gênese ao contexto brasileiro. **Acta Scientiarum Education**, [S. l.], v. 42, e40226, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v42i1.40226>. Acesso: 02 nov. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 14 jun. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na agenda 2030. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp.1, p. 693-714, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13785>. Acesso em: 14 jun. 2024.

SILVA, Éldo Santiago; SILVA, Gilmar Pereira. Desdobramentos da Teoria do Capital Humano: a assimilação do discurso empreendedor e empregabilidade. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 56, p. 1-23, e- 21192, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n56ID21192>. Acesso em: 02 jun. 2024.

SILVA, Maria Abádia da. Dívida externa e gestão educacional: as formas de intervenção do Banco Mundial. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 10, n. 18, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v10i18.3192>. Acesso em: 02 jun. 2024.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, Maria Abádia da. O consenso de washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 255-264, 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193517360006>. Acesso em: 25 jul. 2022.

SILVA, Maria Abadia da; SILVA, Maicon Donizete Andrade; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. Governar por números: política da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico para a educação básica. *Revista Brasileira de educação, [S. l.]*, v. 27 e270120, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270120>. Acesso em: 10 out. 2024.

SOUSA, Ana Carolina de; MUXFELDT, Alana Kramer; DELLA JUSTINA, Lourdes Aparecida; MEGLHIORATTI; Fernanda Aparecida. A presença do tema Eugenia em uma revista de Divulgação Científica no período de 1990 a 2009. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, [S. l.]**, v. 14, n. 1, p. 30-53, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4281>. Acesso em: 25 jul. 2022.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, [S. l.]**, v. 32, n. 2, p. 463-485, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63947>. Acesso em: 08 out. 2024.

STAFFORD, Frank P. Comment – “Home Investments in Children”. *In*: SCHULTZ, Theodore W. (Edit.) **Economics of the Family: Marriage, Children and Human Capital**. Chicago, Chicago University Press for the N.B.E.R., 1974, p. 453-456.

STRAUSS, André; WAIZBORT, Ricardo. Sob o signo de Darwin? Sobre o mau uso de uma quimera. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 23, n. 68, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092008000300009>. Acesso em: 25 jul. 2022.

UGÁ, Vivian Domínguez. A categoria “pobreza” nas formulações de política social do Banco Mundial. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 23, p. 55-62, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-44782004000200006>. Acesso em: 25 jul. 2022.

VEIGA, Cynthia Greive. As crianças na história da educação. *In*: SOUZA, Gizele de (org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 21-39.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e Política Social**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

WARDE, Mirian Jorge. **Liberalismo e educação**. 1984. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1984.

WILLIAMSON, John. Reformas políticas na América Latina na década de 80. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 43-49, 1992. Disponível em: <http://www.rep.org.br/PDF/45-3.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

WORLD BANK. **Human capital project: HCI compass** (a living document). Washington DC, 2020a. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/116021588091005173/pdf/Human-Capital-Project-HCI-Compass.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

WORLD BANK. **Quality early learning: nurturing children's potential**. Human Development Perspectives. Washington, DC. 2022. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10986/37371>. Acesso em: 14 dez. 2023.

WORLD BANK. **The Human Capital Index 2020 Update: Human Capital in the Time of COVID-19**. Washington DC, 2020d. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/93f8fbc6-4513-58e7-82ec-af4636380319>. Acesso em: 14 dez. 2023.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)**. Campinas: Papirus, 1990.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ZANELLA, Maria Nilvane. **Da institucionalização de menores à desinstitucionalização de crianças e adolescentes: os fundamentos ideológicos da extinção da FUNABEM como solução neoliberal**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

ZANOTTO, Marijane; SANDRI, Simone. Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. **Temas & Matizes**, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 127-143, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.48075/rtm.v12i23.21409>. Acesso em: 24 jun. 2024.

APÊNDICE

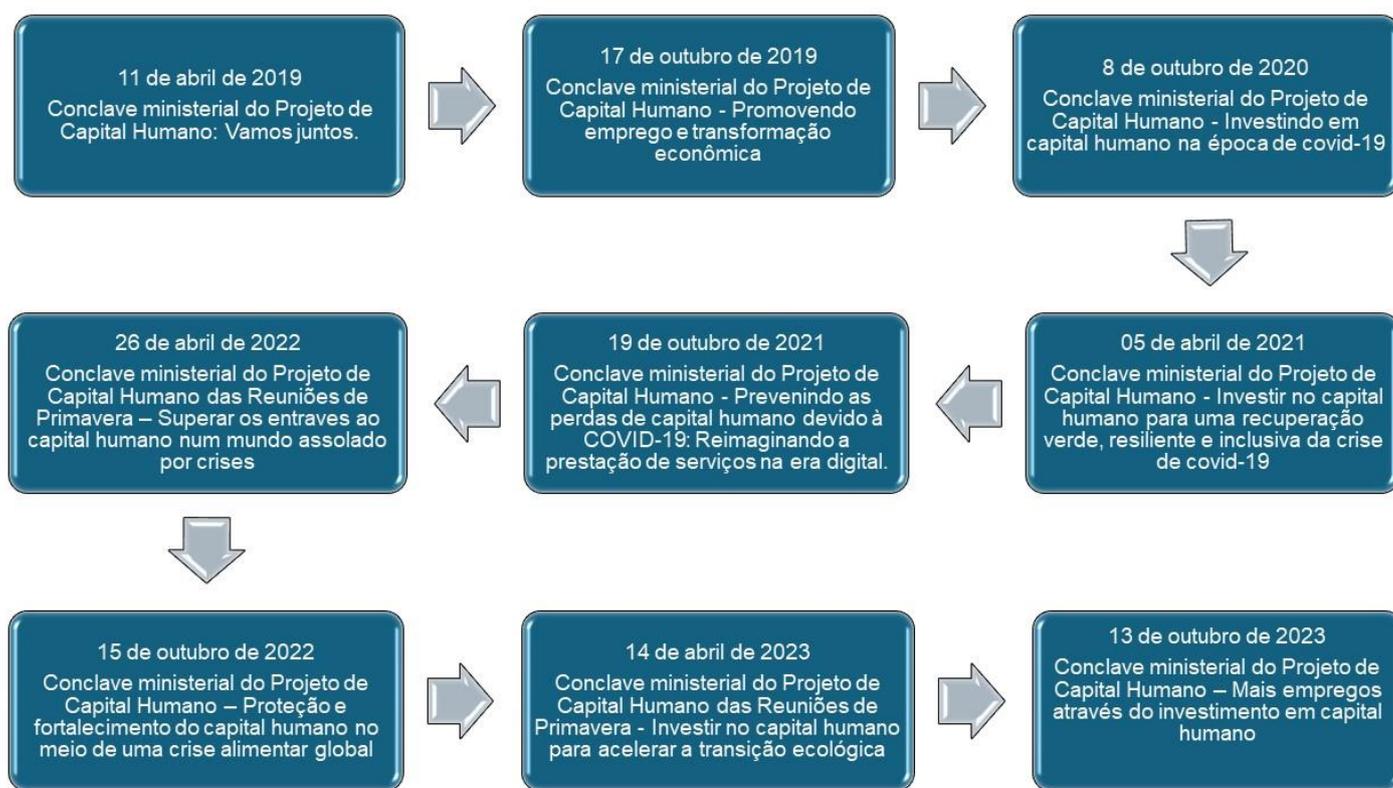
Apêndice 1 – Quadro de Presidentes do Banco Mundial de 1944 a 2022

| Nomes | Períodos | Principais ações |
|--------------------|--|---|
| Eugene Meyer | 18 de junho de 1946 a 18 de dezembro de 1946 | “Lançou as bases para o Banco Mundial: definiu a missão do Banco, nomeou funcionários seniores, contratou pessoal capaz de analisar propostas de empréstimos e iniciou a importante tarefa de construir confiança no Banco em Wall Street.” (BANCO MUNDIAL, 2022, s/p). |
| John J. McCloy | 17 de março de 1947 a 30 de junho de 1949 | “Solidificou o papel do Banco como instituição de crédito e clarificou as respectivas funções dos administradores executivos e do presidente. Acordo entre o Banco Mundial e as Nações Unidas foi formalizado durante sua gestão.” (BANCO MUNDIAL, 2022, s/p). |
| Eugene R. Black | 1 de julho de 1949 a 31 de dezembro de 1962 | “Estabeleceu o Banco como mediador imparcial em disputas internacionais, construiu o crédito do Banco no mercado de capitais dos EUA e formalizou políticas operacionais. Duas grandes afiliadas foram criadas durante sua administração: IFC e IDA.” (BANCO MUNDIAL, 2022, s/p). |
| George D. Woods | 1 de janeiro de 1963 a 31 de março de 1968 | “Reforçou o papel do Banco como instituição de desenvolvimento e redirecionou seu foco e recursos para a análise do desenvolvimento e o apoio às atividades econômicas relevantes.” (BANCO MUNDIAL, 2022, s/p). |
| Robert S. McNamara | 1 de abril de 1968 a 30 de junho de 1981 | “Transformou o Banco Mundial em uma organização de desenvolvimento, concentrando-se nas necessidades das pessoas que vivem em extrema pobreza. Expandiu as operações para novos setores e aumentou drasticamente os compromissos de empréstimos e o número de funcionários do Banco.” (BANCO MUNDIAL, 2022, s/p). |
| A. W. Clausen | 1 de julho de 1981 a 30 de junho de 1986 | “Supervisionou a expansão dos empréstimos de ajuste estrutural durante a crise da dívida do início dos anos 80 e enfatizou a necessidade de assistência adicional à África Subsaariana para fornecer infraestrutura de desenvolvimento.” (BANCO MUNDIAL, 2022, s/p) |
| Barber Conable | 1 de julho de 1986 a 31 de agosto de 1991 | “Realinhou sua administração com a missão central do Banco de aliviar a pobreza e reconheceu a importância de enfrentar os problemas ambientais. Ele também supervisionou a mais extensa reorganização da história do Banco.” (BANCO MUNDIAL, 2022, s/p). |

| | | |
|------------------------|---|--|
| Lewis T. Preston | 1 de setembro de 1991 a 4 de maio de 1995 | “Liderou o Banco com agilidade e capacidade de resposta para atender às necessidades em constante mudança dos membros: acolhendo as ex-repúblicas soviéticas como novos membros, estabelecendo programas de empréstimos na recém-democrática África do Sul e retomando as operações de empréstimos no Vietnã.” (BANCO MUNDIAL, 2022, s/p). |
| James D. Wolfensohn | 1 de junho de 1995 a 31 de maio de 2005 | “Priorizou o propósito central do Banco: combater a pobreza global e ajudar os pobres do mundo a construir vidas melhores. Conhecido como o ‘Banqueiro do Renascimento’, Wolfensohn buscou muitas iniciativas, incluindo o alívio da dívida e a luta contra o ‘câncer da corrupção’. (BANCO MUNDIAL, 2022, s/p). |
| Paul D. Wolfowitz | 1 de junho de 2005 a 30 de junho de 2007 | “Enfatezou o apoio à África por meio do Plano de Ação para a África do Banco (AAP), buscou uma estratégia sobre energia limpa e mudanças climáticas e defendeu a repatriação de ativos saqueados para países em desenvolvimento.” (BANCO MUNDIAL, 2022, s/p). |
| Robert B. Zoellick | 1 de julho de 2007 a 30 de junho de 2012 | “Modernizou e recapitalizou o Banco Mundial, priorizando a boa governança e estratégias anticorrupção, enquanto confrontado com a crise financeira global de 2008-2009 e questões pós-conflito nos estados membros.” (BANCO MUNDIAL, 2022, s/p). |
| Jim Yong Kim | 1 de julho de 2012 a 1 de fevereiro de 2019 | “Estabeleceu uma agenda ousada para a comunidade internacional de desenvolvimento: acabar com a pobreza extrema até 2030 e construir de forma sustentável a prosperidade compartilhada, aumentando a renda dos 40% mais pobres da população.” (BANCO MUNDIAL, 2022, s/p). |
| David R. Malpass | 5 de abril de 2019 | Atual presidente do Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 2022). |

Fonte: Autoria própria a partir do histórico de presidentes disponibilizado no *site* Banco Mundial.

Apêndice 2 – Linha do tempo dos Conclaves Ministeriais do Projeto de Capital Humano



Fonte: Autoria própria a partir de informações coletadas no site do Banco Mundial

ANEXOS

Anexo 1 – Quadro com resultados do Índice de Capital Humano (ICH) de 2018

| Clasificación | Economía | ICH | Clasificación | Economía | ICH | Clasificación | Economía | ICH |
|---------------|-----------------------|------|---------------|--------------------------------------|------|---------------|-------------------------|------|
| 157 | Chad | 0,29 | 104 | Egipto, Rep. Árabe de | 0,49 | 51 | Mongolia | 0,63 |
| 156 | Sudán del Sur | 0,30 | 103 | Honduras | 0,49 | 50 | Ucrania | 0,65 |
| 155 | Niger | 0,32 | 102 | Nepal | 0,49 | 49 | Emiratos Árabes Unidos | 0,66 |
| 154 | Mali | 0,32 | 101 | República Dominicana | 0,49 | 48 | Vietnam | 0,67 |
| 153 | Liberia | 0,32 | 100 | Camboya | 0,49 | 47 | Bahrein | 0,67 |
| 152 | Nigeria | 0,34 | 99 | Guyana | 0,49 | 46 | China | 0,67 |
| 151 | Sierra Leona | 0,35 | 98 | Marruecos | 0,50 | 45 | Chile | 0,67 |
| 150 | Mauritania | 0,35 | 97 | El Salvador | 0,50 | 44 | Bulgaria | 0,68 |
| 149 | Côte d'Ivoire | 0,35 | 96 | Túnez | 0,51 | 43 | Seychelles | 0,68 |
| 148 | Mozambique | 0,36 | 95 | Tonga | 0,51 | 42 | Grecia | 0,68 |
| 147 | Angola | 0,36 | 94 | Kenya | 0,52 | 41 | Luxemburgo | 0,69 |
| 146 | Congo, Rep. Dem. del | 0,37 | 93 | Argelia | 0,52 | 40 | República Eslovaca | 0,69 |
| 145 | Yemen, Rep. del | 0,37 | 92 | Nicaragua | 0,53 | 39 | Malta | 0,70 |
| 144 | Burkina Faso | 0,37 | 91 | Panamá | 0,53 | 38 | Hungría | 0,70 |
| 143 | Lesotho | 0,37 | 90 | Paraguay | 0,53 | 37 | Lituania | 0,71 |
| 142 | Rwanda | 0,37 | 89 | Tayikistán | 0,53 | 36 | Croacia | 0,72 |
| 141 | Guinea | 0,37 | 88 | Macedonia, Ex República Yugoslava de | 0,53 | 35 | Letonia | 0,72 |
| 140 | Madagascar | 0,37 | 87 | Indonesia | 0,53 | 34 | Federación de Rusia | 0,73 |
| 139 | Sudán | 0,38 | 86 | Libano | 0,54 | 33 | Islandia | 0,74 |
| 138 | Burundi | 0,38 | 85 | Jamaica | 0,54 | 32 | España | 0,74 |
| 137 | Uganda | 0,38 | 84 | Filipinas | 0,55 | 31 | Kazajstán | 0,75 |
| 136 | Papua Nueva Guinea | 0,38 | 83 | Tuvalu | 0,55 | 30 | Polonia | 0,75 |
| 135 | Etiopía | 0,38 | 82 | Ribera Occidental y Gaza | 0,55 | 29 | Estonia | 0,75 |
| 134 | Pakistán | 0,39 | 81 | Brasil | 0,56 | 28 | Chipre | 0,75 |
| 133 | Afganistán | 0,39 | 80 | Kosovo | 0,56 | 27 | Serbia | 0,76 |
| 132 | Camerún | 0,39 | 79 | Jordania | 0,56 | 26 | Bélgica | 0,76 |
| 131 | Zambia | 0,40 | 78 | Armenia | 0,57 | 25 | RAE de Macao, China | 0,76 |
| 130 | Gambia | 0,40 | 77 | Kuwait | 0,58 | 24 | Estados Unidos | 0,76 |
| 129 | Iraq | 0,40 | 76 | República Kirguisa | 0,58 | 23 | Israel | 0,76 |
| 128 | Tanzania | 0,40 | 75 | Moldova | 0,58 | 22 | Francia | 0,76 |
| 127 | Benin | 0,41 | 74 | Sri Lanka | 0,58 | 21 | Nueva Zelandia | 0,77 |
| 126 | Sudáfrica | 0,41 | 73 | Arabia Saudita | 0,58 | 20 | Suiza | 0,77 |
| 125 | Malawi | 0,41 | 72 | Perú | 0,59 | 19 | Italia | 0,77 |
| 124 | Eswatini | 0,41 | 71 | Irán, Rep. Islámica del | 0,59 | 18 | Noruega | 0,77 |
| 123 | Comoras | 0,41 | 70 | Colombia | 0,59 | 17 | Dinamarca | 0,77 |
| 122 | Togo | 0,41 | 69 | Azerbaiyán | 0,60 | 16 | Portugal | 0,78 |
| 121 | Senegal | 0,42 | 68 | Uruguay | 0,60 | 15 | Reino Unido | 0,78 |
| 120 | Congo, Rep. del | 0,42 | 67 | Rumania | 0,60 | 14 | República Checa | 0,78 |
| 119 | Botswana | 0,42 | 66 | Ecuador | 0,60 | 13 | Eslovenia | 0,79 |
| 118 | Timor-Leste | 0,43 | 65 | Tailandia | 0,60 | 12 | Austria | 0,79 |
| 117 | Namibia | 0,43 | 64 | México | 0,61 | 11 | Alemania | 0,79 |
| 116 | Ghana | 0,44 | 63 | Argentina | 0,61 | 10 | Canadá | 0,80 |
| 115 | India | 0,44 | 62 | Trinidad y Tabago | 0,61 | 9 | Países Bajos | 0,80 |
| 114 | Zimbabwe | 0,44 | 61 | Georgia | 0,61 | 8 | Suecia | 0,80 |
| 113 | Islas Salomón | 0,44 | 60 | Qatar | 0,61 | 7 | Australia | 0,80 |
| 112 | Haití | 0,45 | 59 | Montenegro | 0,62 | 6 | Irlanda | 0,81 |
| 111 | Rep. Dem. Popular Lao | 0,45 | 58 | Bosnia y Herzegovina | 0,62 | 5 | Finlandia | 0,81 |
| 110 | Gabón | 0,45 | 57 | Costa Rica | 0,62 | 4 | RAE de Hong Kong, China | 0,82 |
| 109 | Guatemala | 0,46 | 56 | Albania | 0,62 | 3 | Japón | 0,84 |
| 108 | Vanuatu | 0,47 | 55 | Malasia | 0,62 | 2 | Corea, Rep. de | 0,84 |
| 107 | Myanmar | 0,47 | 54 | Omán | 0,62 | 1 | Singapur | 0,88 |
| 106 | Bangladesh | 0,48 | 53 | Turquía | 0,63 | | | |
| 105 | Kiribati | 0,48 | 52 | Mauricio | 0,63 | | | |

Fuente: Equipo a cargo del Informe sobre el desarrollo mundial 2019.

Nota: El Índice de Capital Humano varía entre 0 y 1. El índice se mide en términos de la productividad de la próxima generación de trabajadores en relación con el parámetro de referencia de una educación completa y plena salud. El índice de una economía en la que el trabajador promedio alcanza su potencial de plena salud y educación completa será 1.